

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

MÓDULO

PEDAGOGÍA GENERAL

Mst. Claudia Bravo Castañeda

(Estudios Introdutorio, selección y compilación)

Quito, agosto 2013

CONTENIDO

Presentación

Estudio Introdutorio

UNIDAD 1

Conceptos fundamentales

Temas

- La Pedagogía.
- Ciencias auxiliares
- Concepto de Educación.
- Educación y dimensiones de la educación.
- Pedagogía y Educación ¿Son términos sinónimos?
- Los factores de la educación: biológicos, psicológicos, sociológicos.
- La finalidad de la Educación.

Lecturas:

- ¿Existe la Pedagogía? por María Loreto Nervi Haltenhoff.
- ¿De qué hablamos cuando hablamos de Pedagogía? por María Loreto Nervi Haltenhoff.
- La teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógicos por Antoni Colom Cañellas.
- Concepto de la pedagogía y la Educación por Lorenzo Luzuriaga.

UNIDAD 2

El educador, el educando, la relación educativa.

Temas

- El educador
- El educando o sujeto de la educación
- Educador e investigación.
- La relación educativa en el grupo.

Lecturas:

- El educador por Jaume Sarramona López.

- El educando o sujeto de la educación por Jaume Sarramona López.
- Aprendiendo en la enseñanza; la investigación en la trayectoria vital del profesor. Frabboni Franco.
- La relación educativa en el grupo por Ricardo Tonelli.

UNIDAD 3

La Institución Educativa.

Temas

- La escuela.
- Las instituciones educativas no formales.
- La familia

Lecturas:

- Cómo era la escuela tradicional por Jaume Trilla Bernet.
- Medios de comunicación, educación informal y violencia por Ángel Liceras Ruiz.
- Las instituciones educativas no formales por Antoni J. Colom Cañellas.
- La familia por José Bernabeu Rico.
- La familia por Franco Frabboni.

Glosario

Bibliografía.

ANEXOS:

- El Mito de Prometeo,
- Cultura y Educación
- ¿Formando líderes o rebaños?
- Papá se queda en casa.

Presentación:

El término Pedagogía en su sentido más extenso es "la ciencia que estudia el hecho educativo". Incluso, antes de que se hiciera necesario el concurso de otras disciplinas, se la concebía como "la" ciencia de la Educación por excelencia. De ahí que su estudio sea decisivo en la formación inicial de los futuros profesionales de la Educación.

El módulo de Pedagogía General, se organiza en torno a la necesidad de reflexionar sobre términos y temas fundamentales que involucran la Pedagogía.

En su estructura se ha considerado cuatro unidades, las mismas que han sido planificadas de manera secuencial, permitiendo así a quien revisa las lecturas, aquí presentadas, una clara comprensión de los temas que se abordan.

Las unidades que se desarrollan son las que se detallan:

- Primera: *Conceptos Fundamentales*
- Segunda: *El educador, el educando, la relación educativa*
- Tercera: *La Institución Educativa.*
- Cuarta: *Enfoques de la Teoría de la Educación*

Cada una de estas unidades considera en su estructura los objetivos a alcanzar, un listado de los principales temas que se desarrollan, el detalle de las lecturas compiladas, el glosario, a bibliografía y los anexos.

El módulo se complementa con una guía de trabajo, en la misma que se consigna las actividades que el/la estudiante debe realizar como parte de su trabajo autónomo y que le ayuden a consolidar los aprendizajes logrados, tanto en los talleres presenciales, como en la lectura/estudio de los textos y anexos seleccionados para cada unidad.

Estudio Introdutorio:

El módulo ha sido pensado a partir de una forma particular de comprensión del hecho educativo y su aproximación teórica. Estos supuestos constituyen la base sobre la cual se va construyendo el conocimiento en torno a la Pedagogía en tanto a ciencia de la educación.

Para empezar es importante partir de la definición de algunos términos básicos, que deben ser claramente comprendidos y deben volverse familiares para un proceso de aprendizaje eficiente y efectivo.

- **La educación implica relación y comunicación.**
Para que un proceso educativo se concrete, necesariamente debe mediar información, la misma que se convertirá en un instrumento de formación. Este, entonces es el sentido de la información, pasar a constituirse en herramientas de formación; es cuando encuentra significado y razón de ser. Más aún, la información se válida de manera clara y definitiva en cuanto el conocimiento que ha sido incorporado como elemento formativo, potencia la acción. Esto abre la posibilidad de aplicación en la solución de problemas y más aún cuando esta solución de problemas y aun cuando esta solución de problemas resulta en un mejoramiento de las situaciones generales de la vida de los seres humanos.
- **La educación demanda "inteligencia"** esto es, posibilidad de comprensión, análisis, de crítica, ya que de otro modo estaríamos hablando de adiestramiento, de entrenamiento, de adoctrinamiento. El educar reclama la competencia de mecanismos intelectivos que permitan la apropiación del objeto de conocimiento de manera intencional y consciente. Por ello es la escuela el ámbito ideal para que se verifiquen estos procesos al ser gestionada por maestros/as, es decir personas formadas profesionalmente para ello. La escuela deberá ofrecer a los estudiantes una gama de conocimientos, saberes y herramientas que les permita y ayude a apropiarse de saberes de manera crítica, después de los procesos de análisis.
- **La educación involucra valores.** El conocimiento científico se vuelve insuficiente si no está orientado por unos principios que lo cualifican, que le dotan de sentido. Estos principios son los valores que constituyen una especie de marco "ideológico" que deben guiar todo nuestro quehacer. La escuela, como institución educativa formal por excelencia, ordena su práctica en torno a una serie de valores que han

sido retomados e incorporados a partir del fortalecimiento de sus vínculos con los contextos y entornos en los cuales está enraizada y a los que sirve.

La educación integral, aporta al desarrollo del individuo en todas sus dimensiones y ámbitos. Al sujeto individual le brinda la realización en sus aspectos físico, intelectual, moral y afectivo. Al sujeto social y cultural le potencia sus vínculos y relaciones con los grupos humanos a los que pertenece, llámese familia, barrio, comunidad y aporta al reconocimiento de su pertenencia a una cultura que le proporciona referentes fundamentales en la construcción de su identidad.

Después de haber revisado estas ideas y llegar acuerdos básicos, disponemos de mayores elementos de juicio que nos apoyen en la construcción de un acuerdo de educación. Si la educación es el hecho, la Pedagogía es la reflexión del hecho educativo. Así, la pedagogía es la teoría de la educación que se encarga de explicar las acciones educativas.

Entendiendo el hecho que la Pedagogía es la teoría de la educación es importante reconocerla como una ciencia y como tal no puede estar aislada de otras ciencias, que las llamaremos ciencias auxiliares y conocerlas es importante para abarcar un entendimiento global de la Pedagogía.

Se habla entonces de Pedagogía como ciencia que trata de grandes temas que involucran al hecho educativo: el educando, el educador y la relación educativa.

A través del tiempo se han ido construyendo diferentes formas de entender el hecho educativo y sus actores. Es así como han nacido los modelos educativos cada uno de ellos fundados en particulares formas de comprensión de los actores educativos y sus relaciones.

En esta parte es posible que cada uno de nosotros recuerde modelos o paradigmas educativos que conoce, algunos de los cuales han estado en nuestra experiencia educativa, sea como docentes o como estudiantes.

En este módulo, no atenderemos de manera particular a ninguno de ellos, puesto que estos temas serán parte de una próxima disciplina de la que la actual asignatura es fundamento.

La intención principal es reflexionar sobre algunos términos fundamentales que se vinculan de manera clara al hecho educativo, su acción y reflexión, pasaremos a pensar en la dimensión de la práctica de la educación, a la cual se le ha dado el nombre de Didáctica.

La Didáctica es una disciplina pedagógica aplicada, esto indica su carácter eminentemente práctico. Es en la comunidad, en la escuela, en el aula donde la didáctica se concreta. Es en los procesos de enseñanza - aprendizaje, o más bien de interaprendizaje donde la didáctica se concreta. Es en los procesos de enseñanza - aprendizaje, o más bien de interaprendizaje donde la didáctica cobra sentido y se desarrolla.

Al tratar el tema que deviene en la discusión en torno a la condición de ciencia o arte de esta disciplina. Algunos sostienen que la didáctica es ciencia en cuanto está construida sobre la base de supuestos teóricos que le dan forma y la soportan. Otros atienden a su condición de arte en tanto las cualidades especiales que su aplicación demanda esto es cuanto a la relación y comunicación, la motivación y la enseñanza.

En todo caso, desde nuestra perspectiva atenderemos a esa doble condición y la atenderemos como el espacio pertinente de análisis del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Uno de los ámbitos importantes de crecimiento y fortalecimiento de la didáctica ha sido el desarrollo de métodos y estrategias metodológicas que permitan que los procesos de inter aprendizaje se verifiquen de manera que constituyan experiencias formativas importantes para los estudiantes. Este es el espacio en el cual se demanda la competencia de las cualidades profesionales de los docentes.

Cada vez que, como maestros/as, inventamos nuevas y diversas de generar experiencias de aprendizaje para los niños, estamos contribuyendo a la construcción y desarrollo de la didáctica.

En este ámbito es que se hace necesario que el profesional de la educación investigue y sea partícipe de la construcción de nuevos conocimientos.

- Educación, pedagogía, didáctica diferencias y semejanzas.

	Diferencias
Educación	- Es un hecho - Es algo continuo, permanente.

	<ul style="list-style-type: none"> - Está en muchos lugares, no solo en las instituciones educativas.
Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> - Es una reflexión. - Es una ciencia que tiene por estudio formar al ser humano. - Es la teoría de la educación que se encarga de explicar acciones educativas
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Son procesos que nos permiten llegar a lo que queremos enseñar. - Son varias técnicas para alcanzar el objetivo educativo planteado.

Semejanzas

En pocas palabras diremos que la educación es la intención, la pedagogía la ciencia y la didáctica la técnica, que buscan formar al ser humano tanto en valores y conocimientos, es la intención de transmitir un bagaje ya establecido.

Estructura General

El presente módulo está estructurado a partir de cuatro unidades las mismas que abordan los temas fundamentales de la Pedagogía General.

La primera unidad está dedicada a la aproximación conceptual al término Pedagogía e intenta diferenciarlo de los términos: educación y didáctica con los cuales comparte algunos rasgos, mas difiere en su objeto de estudio.

La segunda unidad desarrolla el tema del Educador, el Educando y la Relación Educativa en tanto proceso comunicativos. Define algunas características del educador desde su concepción personal y profesional, así como también reflexiona sobre sus funciones y algunos de los problemas que involucra la profesión docente. Incorpora una breve aproximación al docente en tanto investigador de los procesos educativos y valora esta actividad como formativa, desde el punto de vista del profesorado. En cuanto al educando lo asume como sujeto de la educación y revisa brevemente sus ámbitos de desarrollo cognitivo, moral, social. Termina la unidad con el tema la relación educativa, en el que se remite a los actores del proceso y su interacción tanto individual como grupal.

La tercera unidad se dedica al tema de la institución educativa y presenta una lectura que reflexiona sobre la institución educativa formal, dentro de esta escuela tradicional y otra sobre las instituciones educativas no formales.

La cuarta y última unidad constituye un pequeño compendio de lecturas sobre algunos de los enfoques de las teorías como la atención a la diversidad y la violencia escolar.

Así también los anexos han sido pensados para ser desarrollados en cada unidad y enriquecer la reflexión de cada uno, estos son: El mito de Prometeo, que lleva a ver cómo ha sido considerada la educación desde el inicio de los tiempos; Cultura y educación que llevará a ver cómo a través de la educación se transmiten valores, costumbres, idioma, y cultura; ¿Formando líderes o rebaños? Es un análisis sobre

el rol del educador en la formación del estudiante, y la cuarta Papá se queda en casa es un artículo sobre la realidad familiar actual.

UNIDAD 1

Conceptos
Fundamentales

UNIDAD 1

Conceptos

Fundamentales

El estudio de la Pedagogía, como ciencia de la educación, exige la revisión inicial de una serie de conceptos básicos que permitirán al estudiante una mejor comprensión de los diversos temas motivo de análisis y reflexión.

En esta unidad se dedica especial a la revisión de estos conceptos así como de la clarificación de sus respectivos objetos de estudio e interrelaciones.

Es así como se revisara conceptos de educación, pedagogía y didáctica los mismos que pasaran a ser parte del léxico del docente en formación o nuevo docente.

De igual forma se tratará, a manera de aproximación inicial, el tema de los factores de la educación así como sus finalidades para propiciar una reflexión crítica en torno a la pertinencia y viabilidad de los apartados correspondientes a la ley de educación vigente.

Temas

fundamentales:

- La Pedagogía.
- Ciencias Auxiliares de la Pedagogía.
- Educación y dimensiones de la educación
- Concepto de Educación
- La pedagogía como ciencia de la educación.
- Dimensiones de la educación.
- Conceptos de pedagogía y educación.
- Los factores de la educación: biológicos, psicológicos, sociológicos.

- La finalidad de la educación.

Objetivos de la Unidad

Al término de la unidad el estudiante estará en capacidad de:

1. Determinar los elementos fundamentales que cualifican los conceptos de educación, pedagogía y didáctica de manera que al mismo tiempo se constituyan en insumos básicos para la comprensión y explicación de cada uno de esos conceptos.
2. Argumentar el estatuto de ciencia de la pedagogía.
3. Reflexionar las finalidades de la educación y encontrar sus relaciones con la ley de educación vigente en el país.

Lecturas

- ¿Existe la Pedagogía? por María Loreto Nervi Haltenhoff.
- ¿De qué hablamos cuando hablamos de Pedagogía? por María Loreto Nervi Haltenhoff.
- Educación y dimensiones de la educación, por José Bernabeu Rico.
- La Teoría de la Educación: contexto actual de los estudios pedagógicos por Antoni Colom Cañiellas.
- Concepto de la pedagogía y la educación por Lorenzo Luzuriaga.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

por JOSÉ L. BERNABEU RICO

Mediante la hiperformatización de su cerebro los humanos se desvinculan de las pautas biológicas, dando paso a su educabilidad como cambio intencional, realizado en el seno de un sistema sociocultural para su permanencia e innovación. El concepto de educación como perfeccionamiento en relación a unos ideales plantea la ambigüedad en que se lleva a término, pues, como práctica externa, se sitúa en una tradición para producir lo original interno del individuo.

En el proceso global de la educación, encontramos las vertientes teórica y práctica unificadas en una concepción humanista de la pedagogía. La teoría relaciona la educación con las metateorías o modelos filosóficos, antropológicos, y la práctica, con las leyes científicas y normas tecnológicas. La ambición científica de la pedagogía se manifiesta en su preocupación por asentarse sobre unas bases empíricas, sin perder su relación con las ciencias que tienen por objeto al hombre, la sociedad y la cultura.

Esta perspectiva integradora de la pedagogía la hace discuir desde la filosofía, antropología, psicología y sociología de la educación, hacia los niveles normativo —pedagogía general y diferencial—, aplicativo —dídacticas y organización escolar— y el ilustrativo constituido por las ciencias históricas.

A cada sociedad corresponden unas formas educativas; ya que, si bien primero es la familia el principal agente educador, la complejidad de conocimientos y normas a transmitir da paso a la institución escolar, cobrando una gran importancia en la actualidad otras formas educativas. Esta nueva situación permite clasificar la educación, según su intencionalidad y sistema, como formal, no formal e informal.

Las dimensiones del universo educativo incluyen la educación moral, cuya tensión se establece entre la heteronomía y autonomía de la conducta moral; el funcionamiento de la comunidad escolar resulta decisivo para la formación de la conciencia moral. La dimensión axiológica nos traslada al escenario escolar donde se producen las valoraciones ob-

jetivas y subjetivas; los valores transversales pretenden resolver las demandas axiológicas de la sociedad. La dimensión social de la educación plantea tanto el papel socializador de la escuela, como el educador de la sociedad; la intervención para modificar determinadas realidades sociales caracteriza al Estado del bienestar.

La década de los sesenta es la de mayor esplendor para la teoría del capital humano que entra en crisis con el mercado de trabajo, aunque esta dimensión económica de la educación manifiesta la necesidad de ensamblar el sistema educativo con el nuevo contexto internacional de las relaciones económicas, mientras que la dimensión política relaciona la educación con el Estado como lugar donde se disputa la hegemonía política, el control y la planificación de la educación.

1. De la educación

La filosofía y la ciencia contemporáneas nos proporcionan las imágenes de una naturaleza humana evolutiva y adaptable al medio físico y social. Mientras que los demás seres vivos resuelven sus necesidades por la información heredada en los genes, los humanos carecen de estas formas fijas de respuesta; es decir, una indeterminación en su ser y obrar que procede de su distanciamiento del estímulo y de la ductilidad para incorporar pautas de conducta en cada generación de individuos. Las claves de esta adaptabilidad incluso al medio más hostil las encontramos en la morfología del *Homo sapiens*.

El hombre ha establecido una diferencia evolutiva al aumentar su capacidad cerebral; la bipedestación libera sus manos para emplearlas en instrumentos y este *Homo habilis* desarrolla las facultades mentales hasta la aparición del lenguaje y la inteligencia. A partir de ahí, lo heredado —unos cien mil genes— queda disminuido ante el potencial del cerebro: más de 10.000 millones de neuronas en compleja conexión sináptica. De esta hiperformalización del cerebro procede «la gran plasticidad del hombre, que posibilita una pluralidad de direcciones en el comportamiento» (Castillejo, Escámez y Marín, 1981, p. 16).

Lo heredado permanece en el recién nacido y en los niños como un patrón fijo para la conservación individual y también para la acción social y el conocimiento exterior. Mientras que la educabilidad de la condición humana, fundada en su capacidad ilimitada de cambio, requiere una dirección, un cambio intencional «diferenciado y desvinculado de las pautas fijas biológicas y que además pueda ser dirigido a una finalidad propuesta» (Castillejo, 1981, p. 31). Por ello, el parecido de los hijos con los padres —además de los genes que rigen los caracteres— procede sobre todo de su educación, pues las primeras y más intensas emociones para el desarrollo individual tienen su origen en el ambiente familiar.

El proceso de humanización tiene como objetivo el construir al individuo en una sociedad ya dada, y para alcanzar ese fin afrontamos la realidad, usando las facultades intelectuales para interactuar en un contexto humanizado, pues tan sólo la pertenencia a un grupo y a una cultura permite desarrollar la educabilidad del hombre.

Al nacer sin cultura, la influencia del paisaje y la historia, los adultos y las instituciones resultan decisivos para poder desarrollar la personalidad en el entorno que nos rodea. La cultura nos suministra el modelo para organizar procesos sociales y psicológicos, al informarnos de percepciones, juicios e instrucciones para con la naturaleza y el grupo. Los mensajes de enculturación fluyen por los canales de comunicación y en formas de representaciones, símbolos, normas, donde se manifiestan las aspiraciones de la sociedad; las dimensiones verbales y no verbales se organizan para incorporar información codificada. El conocimiento de esta personalidad cultural, del que se ocupa la antropología, se diversifica en la economía, la ideología y la política, desde las que el individuo interioriza las necesidades de la sociedad, y que constituyen la mejor garantía para la permanencia de los sistemas sociales.

La educación del niño participa de la acción enculturadora de la sociedad, con acciones específicas de crianza por parte de las familias, el entorno o por la interacción de los maestros y alumnos en la escuela. Mediante una continuada actividad categorizadora y con operaciones mentales de progresiva complejidad, «cada individuo genera su propia concepción del mundo, selecciona el rol que asumirá y construye sus niveles de aspiración en función de los cuales orientará su actividad y compromisos históricos» (García Carrasco, 1984, p. 42). No obstante, la elaboración de esta identidad requiere la posibilidad externa de desarrollar cuanto de original tiene el individuo, por lo que la circunstancia en que acontece cada vida humana facilitará o constreñirá la tarea de la realización personal.

La universalidad humana se alza desde la interpretación de la singularidad cultural, y mientras que el cambio que caracteriza a las sociedades libres y dinámicas hace homogéneas sus culturas, el inmovilismo interno las hace diferentes. La innovación puede provenir tanto de dentro como de fuera de la sociedad; y, si bien comienza en lo tecnológico, acaba por afectar las actitudes y valores. La conciencia de esta realidad multicultural entiende la educación como el ámbito adecuado para crear actitudes positivas hacia la variedad de la vida humana, transformando aquellos contenidos que supongan cualquier tipo de discriminación.

1.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

El término *educación* comienza a usarse en el siglo XVIII con la formación de los sistemas escolares nacionales; la ambigüedad de contenidos deducible de los distintos ambientes socioculturales la encontramos en su misma etimología latina, ya que *educere* significa «hacer salir», mientras que *educare* hace referencia a «criar», «alimentar» o «producir». La ambivalencia etimológica se extiende al campo de actuación, pues junto a la promoción del individuo está su dotación socializadora para que actúe como los demás. Desde la exterioridad en que madura el niño, la educación pretende alcanzar su conciencia interior, mientras que su práctica viene de una tradición, y debe abrir la posibilidad de un futuro diferente.

A pesar de las diferentes maneras de concebir la educación Sarramona destaca las coincidencias en torno a la idea de perfeccionamiento, vinculada a los ideales del hombre (1989, pp. 27 y ss.). La educación aparece como una acción organizada hacia unos fines en la que se ejerce una influencia intencional sobre los humanos que pretende ayudarles a realizar una metas individuales y sociales. Esta actividad intencional sistemática que acerca a un modelo, plantea la perspectiva filosófica de los fines que orientan la educación.

Ampliando las notas que caracterizan la acción educativa los profesores A. J. Colom y L. Nueñez (2001) nos hablan de las siguientes:

1. La educación es un hacer; no es pensar. Esto no quiere decir que para educar no tengamos que pensar o tengamos que ir reflexionando mientras estamos educando. Sin embargo, a pesar de que también pueda entenderse la educación como un hecho acabado o concluido —este hombre está educado— no hay duda de que el hombre siempre está abierto y receptivo al mundo exterior y a su propia reflexión por lo que no podemos poner límites al fenómeno de educar.

2. Cabe decir que el proceso educativo es siempre un fenómeno comunicativo que se establece entre el educador y el educando; es, en definitiva, la comunicación, el mecanismo educativo por excelencia. Lo que supone transvase de información, ya que la comunicación es siempre comunicación de información. La educación pues requiere de información para la formación.

3. Este proceso educativo es, por lo general y en la mayoría de los casos, intencional. Por tanto, para educar se debe tener en mente un proyecto, un plan intencionado, de lo que deberá ser este proceso al que denominamos educación. Normalmente hay educación cuando alguien tiene la intención de educar o de educarse; de todas formas no se puede ser radical en esta cuestión pues hoy sabemos que hay la posibilidad de recibir influjos no pensados, no intencionales, y que sin embargo poseen efectos educativos sobre los sujetos.

4. Es necesaria la inteligencia para que se dé educación. Por parte del educador, porque debe tener capacidad de elegir el camino a seguir entre todos los posibles, es decir, debe poseer capacidad de discriminación; por parte del educando porque ha de recibir y comprender los procesos comunicativos-informativos que le lleguen desde el educador. Es decir, requiere también de inteligencia para entender, captar, aceptar y seguir las intenciones que lo van orientando en su proceso educativo.

5. Relacionado con la condición «inteligente» de la educación, nos encontramos con otro aspecto determinante y necesario para que podamos hablar de educación; nos referimos al aprendizaje. Educarse significa aprender y educar implica en consecuencia obligar a aprender. No se da la educación si no hay aprendizaje, por lo que una vez más evidenciamos la necesidad «inteligente». Para educarse, un sujeto indudablemente tendrá que aprender tanto en el plano de la cultura, como en el de la moralidad, afectividad, capacidad física, estética o de cualquier otra índole.

6. Este aprendizaje debe estar orientado, o debe servir para que el sujeto se oriente en el mundo de los valores, de las creencias o de las ideologías. Educar pues es hacer aprender pero con intención, significando los aprendizajes que se efectúen.

7. Cabe afirmar que este logro axiológico de la educación se convierte en la esencia del acto de educar, de tal manera que educar será exactamente lograr esto: moralizar al hombre en virtud de un planteamiento axiológico e ideológico determinado.

8. La educación debe ser crítica, o mejor dicho, debe conseguir la capacidad crítica en los educandos; con ello diferenciamos la educación de la inculcación o del adiestramiento ideológico. En educación no es lícito formar al niño, al hombre, bajo unas coordenadas ideológicas determinadas, sino en todo caso desarrollar en él la capacidad de opción, de elección libre, de las diversas configuraciones que se le presenten. La educación siempre debe reconvertirse en capacidad de decisión por parte del educando, lo que implica necesariamente que el educador sea, en todo caso, un aportador de opciones, de pluralismo, sin coacción de tipo alguno; es decir, si no hay libertad, si no hay confianza, si no hay posibilidad de aprehensión y de personalización del mundo, de la realidad, de las personas y de las cosas, difícilmente podremos hablar de educación.

9. Los efectos de todo el proceso educativo debe incidir en la fenomenología global del hombre, en todas sus esferas; es decir la educación debe ser integral. De ahí que hablemos de los efectos educativos sobre el yo personal, en tanto que sujeto individual, único e intransferible, lo que debe incidir en sus capacidades intelectuales, afectivas, morales y físicas; sobre el yo social, como persona que vive y convive en sociedad junto con otros seres con los cuales se corresponsabiliza de la vida comunitaria a través de comportamientos adecuados, y por último, sobre el yo cultural, es decir sobre la persona que proviene de una cultura y que se proyecta desde ella hacia el mundo y hacia el futuro y que requiere asimismo de lo cultural para propiciar su propia vida.

10. Educar debe suponer innovar. No debe educarse para adaptarse al hombre a su ambiente, a su cultura y a su sociedad, o al menos no debe ser ésta la última pretensión de la educación. Esta concepción adaptativa es en todo caso un paso intermedio, acaso necesario pero nunca suficiente. Educar debe ser siempre innovar, cambiar, transformar, y ello en dos sentidos: a nivel personal, ya que la educación supone exponer al hombre a reestructuraciones constantes, a transformaciones, lo que se relaciona perfectamente con la necesidad del aprendizaje en la educación ya que la consecuencia del aprender es el cambiar; de ahí que la persona, a medida que se introduce en la edad adulta, es más reacia al cambio, a la transformación de sus creencias, simplemente, porque le cuesta más aprender, ya que lo novedoso puede ir en contra de su hasta ahora concepción, más o menos sedimentada, de la realidad. En otro orden de cosas, también se demuestra la necesidad de entender la educación como innovación; nos referimos al hecho social o comunitario de la transformación. En efecto, si educar, fuese simplemente adaptar, el mundo, la sociedad, no progresaría, estaría anclada en los albores de los tiempos; así pues educar es, debe ser siempre, adaptar, pero adaptar para el cambio, para la innovación, lo que supone valorar fundamentalmente las capacidades creativas de las personas.

11. Por último, el educar debe tener una vertiente fundamentalmente pragmática, ya que debe ayudar al educando a vivir. Una persona educada es

LA EDUCACIÓN ES:

- acción o proceso
- comunicación de información
- Intención o proyecto
- Inteligencia
- aprendizaje
- pragmática, para la vida
- orientación a valores
- moralización
- crítica o libertad
- Integral
- Innovación para el cambio

FIG. 1.1. *Las características de la educación.*

pues una persona madura, en el sentido que posee capacidad para hacer frente a las contradicciones de la vida e ir superando las dificultades que el oficio de vivir a buen seguro le va reparando cotidianamente. Cabe decir aquí, que un sujeto educado es un sujeto capaz de haber internalizado e integrado en una personalidad coherente todos los aspectos que la vida y el ambiente le oferta en relación a sus posibilidades y formación.

Creemos que estas once características o condiciones hasta aquí reseñadas nos permiten, por una parte, contextualizar la educación, o si se quiere, qué debe entenderse por educación e incluso por educar. Pues bien, bajo estas características o condicionamientos mencionados, y seleccionando de estos once aspectos los que nos parecen más determinantes, afirmaríamos que educar es desarrollar un proceso permanente —mediante aprendizaje— de formación personal, social y cultural orientado por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre.

Tal complejidad de variables hace que para que la acción educativa tenga un buen resultado, se demanden, como hace el profesor J. L. Castillejo (1987, pp. 16-17), unas normas optimizadoras del proceso y de un modelo tecnológico capaz de regularlo. En concreto este autor distingue cuatro elementos:

- a) Finalidad.
- b) Contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos.
- c) Acción o intervención educativa referida a la consecución de su objetivo.
- d) Aprendizaje en el sujeto que se educa y el efecto producido en él, congruente con la finalidad propuesta antes de la acción educativa (Castillejo, Vázquez, Colom Sarramona, 1994, pp. 20-21).

La multiplicación y heterogeneidad de ámbitos, instituciones y fines educativos entre los contemporáneos refiere a un proceso globalizador en las biografías personales, denominado educación permanente, principio adoptado por la Unesco en el año 1965. El derecho a la educación tiene por objeto «el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (art. 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*). La educación deberá resolver los problemas del hombre consigo mismo y con los demás, como la soledad, la agresión o la afectividad, y no puede ignorar lo que mueve a individuos y sociedades, ya que depende de ella la orientación hacia la cooperación o el conflicto. Y aunque pareciera im-

ponerse como condición para el desarrollo económico y social, no por ello dejaría de ser necesaria como fuente de personalización.

1.2. LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

A finales de los años sesenta arrecian las críticas a la escuela, pero lo que desde distintas vertientes se cuestiona es la propia institución escolar, puesto que se valoran otros entornos educativos en expansión. Lo relativo del papel de la escuela en la educación y las nuevas experiencias con estrategias y medios educativos vinculadas a las necesidades de la sociedad suscitan el interés por la educación no formal e informal.

Coombs, en su ya clásica propuesta incluye en la educación formal «el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad». La educación no formal cubre «toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños». Mientras que la educación informal hace referencia al «proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio» (1985, pp. 46 y ss.).

J. Trilla (1993, pp. 23 y ss.) establece las fronteras de este universo tripartito en dos criterios que se refieren a la «intencionalidad del agente y al carácter metódico o sistemático del proceso». La educación formal y no formal son intencionales, mientras que la informal mayoritariamente es no intencional. Respecto del criterio metodológico, lo formal se identificaría con lo escolar y lo no formal con lo no escolar; la frontera de lo formal coincide con el sistema educativo reglado, mientras que lo no formal se aparta de las reglas escolares. La educación que acontece de manera subordinada y difusa, como ocurre con la educación familiar al tiempo que se realizan otros cometidos, es la denominada educación informal.

2. La pedagogía y las ciencias de la educación

El conocimiento de la educación nos ha puesto de manifiesto sus distintos niveles de codificación. Herbart había establecido con el nombre de pedagogía general un lugar para la relación entre las vertientes científica, práctica y teórica de la educación. La pedagogía, como teoría, se adentra en el terreno filosófico de los fines de la educación —nivel del deber ser—, mientras que, como práctica, discurre por el sendero científico. La necesidad de explicar los cambios que produce la educación constituye la base de los movimientos educativos contemporáneos, cuyo énfasis en la actividad y la experiencia supone también un énfasis en la práctica propositiva para dirigir la acción presente y futura de acuerdo con un patrón.

Colom (1982, p. 179) ha relatado cómo la radicalización de ambas posiciones condujo en el pasado a esta dicotomía: «se daba una corriente pedagógica que pretendía constatar sus planteamientos a través de la experimentación, y existía otra que lo hacía a partir de la reflexión». La radicalización de ambas posiciones condujo a dos tipos de pedagogos: «los experimentalistas, que recogían datos y los analizaban experimentalmente, y los especulativos que planteaban hipótesis y las resolvían por vía puramente intelectual».

Abierto el camino para complementar ambas posiciones consideradas como propias del humanismo pedagógico, cabe plantear una relación más fecunda entre la teoría y la práctica educativa. Aunque tampoco Aristóteles había establecido una separación tajante entre la teoría y la acción; el saber teórico es producto de la observación, contemplación o reflexión, y se ocupa del verdadero saber, mientras que el saber práctico y el poético son los que corresponden a la actividad humana. «El primero tiene por objeto la acción, el actuar humano deliberado. Cabe destacar aquí la ética y la política... El segundo tipo de saber tiene por objeto la producción... Las disciplinas que se incluyen aquí son las llamadas artes» (Puig, 1986, p. 20). Por su parte, Sarramona afirma:

La educación «puede y debe» ser objeto de conocimiento teórico. Una tarea educativa que no se apoyara en conocimientos teóricos sería un mero actuar sin justificación extrasubjetiva. Los hallazgos científicos orientan la práctica educativa desde la perspectiva técnica, mientras que la reflexión teórico-especulativa la orientan desde la perspectiva de los fines (1989, p. 80).

Así pues, corresponde a la teoría el establecimiento de las metas y el deber ser; como saber práctico están las leyes científicas y normas tecnológicas, mientras que en el nivel de la producción el sujeto entra en el proceso de creación, por la neguentropía o transformación de la comunicación en que ocurre la educación.

El profesor Quintana, siguiendo la distinción de Colom entre pedagogía y teoría de la educación, establece un doble contenido para un modelo pedagógico de la teoría de la educación. En primer lugar una «teoría de la educación de base científica significa construir un *corpus* de conocimientos, tomados de las ciencias, tales que nos permitan fundamentar la tecnología educacional». Pero de las ansias de conocimiento que la ciencia no satisface y la necesidad de orientar el acto educativo surge una «teoría de la educación de base antropológica-filosófica» (Quintana, 1988, pp. 14-19).

El origen etimológico griego de la pedagogía nos propone una relación: la de alguien que conduce al niño; con el tiempo, se ha ido modificando este sentido etimológico, y el acto de conducción se ha ampliado hasta comprender el conocimiento que regula el proceso educativo. En consecuencia, la pedagogía debe abordar como punto de partida las siguientes cuestiones:

probar su condición científica, sentar las bases para su localización dentro de la taxonomía de las ciencias, especificar su método o métodos de investigación, delimitar en qué medida afecta a su propia identidad el hecho de que su objeto de trabajo sea la educación (García Carrasco, 1984, p. 112).

El carácter esencial de la pedagogía como fenómeno relacional ha de ser contemplado desde una perspectiva integradora de los factores de la relación, ya que si la pedagogía como ciencia ha ido ganando en objetividad al fundarse en la experiencia, no por ello debe olvidarse el carácter de ciencia humana que condiciona la forma de este saber. La precisión de los elementos humanos protagonistas de la relación educativa permite distinguir a Colom estas dos perspectivas: «una extrínseca o relación educador-educando, que posibilita el estudio de la educación, bien como hecho (en el educando), o bien como acto (desde el educador). Ambos aspectos darían lugar al conocimiento objetivo de la relación educativa». Mientras que la segunda perspectiva es intrínseca y nos proporciona un conocimiento subjetivo de la educación por ser el educador y educando el mismo sujeto (Colom, 1982, p. 57).

El hecho y el acto de educar participan de la acción perfectiva apoyada en el discurso racional sobre los principios y fines de la educación. Este proceso entre el ser y el deber ser es contemplado desde el pensamiento, aunque requiere una normativa que lo ordene hasta alcanzar la finalidad propuesta. Esta consideración normativa tiene una orientación práctica destinada a regular la acción educativa mediante normas y principios, aunque su ligazón con la ciencia determina que sea la experiencia y no la especulación apriorística la que ejerza el efecto normalizador. Cuando las actuaciones coherentes con la consecución de unas metas se manifiestan eficaces se convierten en tecnología educativa.

La pedagogía en cuanto que da cuenta del ser y se ocupa de la descripción de hechos está afrontando la construcción de un discurso científico, con las características de un saber objetivo, sistemático y contrastable aunque impregnado de valores históricos; en este caso, su fundamentación ha de venir de la experiencia. Sin embargo, la ciencia pedagógica ha de entenderse en permanente construcción, pues como todo saber científico es provisional y revisable. Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart, que fundamentan la pedagogía en la crítica y la experiencia, son los antecedentes más significados de la pedagogía científica. Lay y Meuman aportan a la pedagogía el método experimental, cuya principal preocupación es la de asentar la educación sobre unas bases empíricas.

La psicología, la biología y la sociología han ejercido su influencia en el desarrollo de la pedagogía científica, aunque, para el proceso de la educación, se precisan todas las ciencias que tienen como objeto al hombre, la sociedad y su cultura. Para Castillejo, entre todas las ciencias de la educación no hay parcelaciones, sino más bien un continuo que «admite diferencias más que límites» y todas ellas participan de los criterios de «síntesis, análisis y reducción a la práctica», aunque en cada una de ellas predomina uno de estos criterios lógicos (Castillejo, 1976, pp. 133-135).

La clasificación que Sarramona establece de las ciencias de la educación se apoya en los dos ámbitos iniciales de los fines —objeto de la filosofía y teología de la educación— y los condicionantes de la educación, en cuyo ámbito están la biología, la psicología, la economía y la sociología de la educación. La confluencia de ambos con la experiencia histórica —la historia de la educación y la educación comparada— ilustra sobre las decisiones a tomar. En el nivel normativo de la práctica se encuentran la pedagogía general y la diferencial, mien-

tras que en el terreno de la aplicación educativa concreta en sus diversas dimensiones están la didáctica, la orientación educativa, la planificación de la educación y la organización escolar (Sarramona, 1989, pp. 92-94).

Aceptando la continuidad integradora de las ciencias de la educación, podemos movernos de unos niveles a otros por las sucesivas entradas y salidas que comunican las estancias de esta ciudadela educacional. Para la comprensión de los conceptos pedagógicos recurrimos a la filosofía de la educación, que, al entrar en relación con el modelo teleológico humano, tiene una contigüidad con la antropología. El conocimiento de las posibilidades educativas humanas requiere de la biología y de la cultura, ambas integradas en la antropología educativa. Los fines individuales y sociales los hallamos en la psicología y en la sociología de la educación. Y llegamos a los niveles normativo, práctico e histórico de la educación, donde nos encontramos con la pedagogía general, la didáctica y la historia de la educación.

2.1. FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN

Mediante las aportaciones de distintos autores actuales podemos llegar a comprender las competencias atribuibles a la filosofía de la educación; así, Moore (1980, p. 20) dice que su «tarea principal es la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores... y el examen de las teorías que operan en ellos para comprobar su consistencia y validez». Quintana, refiriéndose a que educar requiere el jugar con una filosofía, dice que «en ella se trata de la formación de un tipo de persona y de una configuración de valores» (1988, p. 320).

En el libro *Filosofía de la educación hoy* (1991), escribe esta conclusión Ibáñez-Martín: «dentro del temario de la filosofía de la educación se encuentra el estudio del significado de la dignidad del hombre y de su dignidad como educador y como educando» (p. 419). A continuación, el profesor Fullat la describe como un «saber globalizador, comprensivo y crítico de los procesos educacionales que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos» (p. 433). Entre las aportaciones contemporáneas destacamos a Dewey y a Peters, y de la actual filosofía de la educación cabría significar su manifiesta pluralidad en la diversidad de fines dignos de ser alcanzados por la educación.

El pragmatismo de Dewey está influenciado por el método científico, por lo que su filosofía de la educación proviene de la experiencia, entendida como un proceso de adaptación interactiva con un medio; en ese dinamismo de naturaleza y sociedad no hay leyes, sino hipótesis que hay que probar. El objeto de la vida y la educación es el crecimiento mediante la adquisición de experiencia; la dirección es inmanente a la propia sociedad con sus problemas y costumbres. La única sociedad que permite la maduración humana es la democrática, ya que debido a que sus valores se apoyan en la razón pretenden una validez universal. La educación prepara a los ciudadanos en los valores democráticos, puesto que la escuela es «un instrumento social, nacido en la sociedad y para la sociedad que permitirá a ésta subsistir y prosperar incorporando a los miembros jóvenes» (Castillejo, 1976, p. 77).

Desde el campo del análisis del lenguaje, destaca la contribución de Peters a la filosofía de la educación; este autor preconiza la aplicación de las técnicas de la filosofía analítica a los objetivos de la educación y llega a la conclusión de que los fines e intenciones son propios del hombre y le sirven para proyectarse en su acción existencial. Considera la educación como un valioso proceso de cambio o como algo que contribuye a ello, de ahí la importancia del maestro como iniciador; los procedimientos usados deben ser moralmente inobjectables y su éxito radica en el éxito del que aprende. «Peters supera el enfoque estrictamente analítico del lenguaje en educación, ofreciendo "puntos de vista" que permiten reconocer la adopción de elementos normativos y prescriptivos en su reflexión pedagógica» (Cervera, 1985, pp. 120-128).

2.2. LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Carece de sentido una educación que desconozca al hombre o lo conozca de manera sesgada, pues resulta inevitable que en toda educación se presuponga un modelo antropológico. Ninguna época como la contemporánea dispone de tan amplios conocimientos acerca del hombre, lo que interesa particularmente a la educación para su fundamentación antropológica. Escámez y García destacan los tres grandes ámbitos de la antropología biológica, cultural y filosófica como los de mayor interés para la educación humana (*Filosofía de la educación hoy*, 1991, pp. 451-452).

Desde la bioantropología, el desarrollo filogenético manifiesta la creciente plasticidad del hombre fundada en su desarrollo fisiológico; tal hecho, afirma Puig, ha repercutido en un crecimiento de la educabilidad humana ya que se modelan y perfilan «capacidades cada vez más complejas de adquirir y elaborar información». También el desarrollo ontogenético individual permite modificar sus posibilidades educativas: «Las manifestaciones y posibilidades biopsicológicas del educando, así como las facilidades de todo tipo que brinda el medio ambiente, son sin duda las principales» (Puig, 1986, p. 40).

El ambiente propio del hombre es la cultura, construida sobre la naturaleza y que lo vincula a una sociedad para el aprendizaje de conductas. Las realizaciones históricas de la cultura transcurren de lo tecnoeconómico y organizativo al mundo de la comunicación y la moral, e incluye las pautas de reproducción sociocultural. Castillejo confirma la categoría de contenidos de la educación como el conjunto de factores culturales «configurado por los conocimientos y técnicas que el hombre ha conquistado, la producción estética lograda, el desarrollo y nivel de los lenguajes» (Castillejo, Escámez y Marín, 1981, p. 40).

De la antropología filosófica fluyen ideas y concepciones más amplias acerca del individuo y la sociedad, de evidente influencia en la conducta humana; a este lugar donde se engendra el modelo de hombre acude la ciencia humana de la pedagogía para establecer lo que Colom denomina el

arquetipo teleológico de la educación. Es entonces la pluridimensionalidad de modelos antropológicos la que posibilita el sentido abierto de la ciencia pedagógica o, si se quiere, la que ha generado las múltiples teorías que existen sobre la educa-

ción, ya que cada una de ellas adecuará la acción educativa —cuyos conocimientos se evidencian a través de la metateoría ya explicada— al modelo ideal de hombre que se aspira lograr (Colom, 1982, p. 184).

2.3. LA PSICOLOGÍA Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El conocer los elementos personales que intervienen en la educación —el educador y el educando—, así como la relación que se establece entre ambos para el proceso perfectivo de la educación es el principal objeto de la psicología de la educación. Ya Herbart había apoyado en la psicología la pretensión científica de la pedagogía; en la actualidad, esta disciplina tiene un carácter normativo y práctico para la educación. Aunque, dada la pluralidad de teorías psicológicas del aprendizaje humano, la opción por la que se opte será la orientadora de la relación educativa.

Castillejo acota en tres los temas de la psicología de la educación. El primero estudia la educabilidad del educando, centrándose en la maduración y aptitudes propias del ámbito cognoscitivo; el segundo estudia la personalidad del educando y los rasgos que la definen para así poder diferenciar el papel del educador; mientras que el tercer bloque temático de la psicología de la educación se centra en la variedad de formas para la relación educativa (Castillejo, 1976, pp. 140-141).

Además de los fines individuales la educación pretende alcanzar los fines sociales, ya que las instituciones educativas son creaciones propias de una sociedad con sus estructuras y valoraciones. Sociedad y educación son fenómenos concomitantes y complementarios; a cada momento de la historia de las sociedades le corresponden unas formas educacionales. En las sociedades de tecnología simple, la familia ha sido la institución más importante para la socialización de los individuos, pero, al hacerse más complejos los sistemas sociales, la transmisión del conocimiento, normas y valores de un grupo a otro ha requerido la creación de la escuela. No obstante, en las sociedades contemporáneas se han sumado a estas instancias socializadoras y educadoras otros agentes como los medios de comunicación.

La organización escolar «dotada de un notable grado de universalidad, independencia y permanencia responde a la doble necesidad de la sociedad de ofrecer a los jóvenes las competencias necesarias para ocupar determinadas funciones, y hacerles interiorizar sus ideales y valores preponderantes con vistas a garantizar la continuidad» (Ribolzi, 1988, p. 69). Los estados han ido asumiendo el control de la escuela, regulando los niveles de enseñanza obligatoria y no obligatoria, para atender las demandas de la división del trabajo social. Los centros de interés de la sociología de la educación se diversifican en los niveles del sistema educativo; así, en el macrosociológico, que lo relaciona con la sociedad, el análisis de los grupos del sistema se detiene en el de los profesores y las influencias del género, la clase social y la etnia en los alumnos. En un nivel microsociológico se pretende conocer lo que sucede en la escuela y la interacción de grupos en el aula.

Para Durkheim —considerado el fundador de la sociología de la educación—, socialización y educación son una misma cosa; mientras que Marx con-

cibe la educación de una manera activa y determinante para el ambiente social. Y en Estados Unidos, donde el estudio de la sociología de la educación se ha generalizado desde comienzos del presente siglo, han ejercido notable influencia Dewey y Manheim, para quienes la escuela no es sólo la introductora a la vida social, sino el agente de sus cambios. El funcionalismo tiene en Parsons su más destacado analista. En la década de los setenta, se manifiesta otra perspectiva de la conciencia sociológica que pretende explicar la escuela como un subsistema de la sociedad global, y que funciona «en el sentido de justificar diferencias, de seleccionar y clasificar, distinguir y consignar hacia estatus y futuras ocupaciones» (Almeida, 1995, p. 122).

La aceleración tecnológica ha llevado al predominio de la información en la sociedad actual, afectando de manera sensible a las formas y contenidos de la socialización, ya que los medios de comunicación pretenden también cambiar la opinión y la conducta. El uso de símbolos envolventes y el lenguaje de la publicidad hacen que las nuevas generaciones se identifiquen con los ídolos compartidos en los *mass media*, debido a que las familias y la sociedad disponen de recursos para una permanente información e intercambio de mensajes. El contexto comunicacional emplaza a la institución escolar a buscar un nuevo espacio donde sea posible «realizar la necesaria síntesis donadora de sentido y de razón crítica de todos los mensajes-información acumulados de forma diversa y autónoma a través de los medios tecnológicos mencionados» (Castillejo, Vázquez, Colom y Sarramona, 1994, p. 78).

2.4. LOS NIVELES NORMATIVO, ÁPLICATIVO E HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN

Las ciencias normativas de la educación, como las denomina Sarramona, son la pedagogía general y la diferencial. El ámbito de la pedagogía general se encuentra «en lo común que existe en la normativa pedagógica, en la problemática general de la educación al ser humano» (Sarramona, 1989, p. 104). Debido a la influencia anglosajona la pedagogía general se ha llegado a identificar con la teoría de la educación.

Castillejo atribuye a la pedagogía general un cometido epistemológico sobre las ciencias de la educación y que consecuente con sus funciones sintética y analítica, trata de regular con normas comunes en todo proceso educativo. La labor de síntesis de la pedagogía general en relación con la formación integral del hombre «se presenta como necesaria y única, capaz de integrar los principios y normas, las nuevas corrientes técnicas, y aun la tecnología derivada de la práctica misma para darle sentido y dirigir las orgánicas y jerárquicamente al fin único de la educación» (Castillejo, 1976, pp. 137-138).

La pedagogía diferencial contempla el proceso educativo en el contexto personal, donde es posible observar las diferencias de ajustes que se requieren en la normativa general. De entre las características diferenciales de los educandos cabe resaltar la familia, la personalidad, el sexo, la edad; la pedagogía adapta su actuación a cada una de las circunstancias dando paso a una educación diferenciada.

Sarramona distingue en el nivel aplicativo o práctico de las ciencias de la educación la didáctica, la organización escolar, la orientación y la planificación educativas. El sentido clásico de la didáctica como método de instrucción se ha conservado en la educación contemporánea, relacionándola con los métodos de enseñanza y de transmisión intelectual, o como dirección del aprendizaje. Su encuentro con la tecnología ha dado paso a la tecnología didáctica. La didáctica general se ocupa de las cuestiones que afectan a todas las materias, mientras que la didáctica especial se ocupa de aplicar los métodos propios de cada disciplina.

La organización de las escuelas e instituciones educativas requiere de unos principios, elementos y medios materiales que permitan realizar el propósito educativo; la legislación y la administración son también necesarias para la organización escolar. Ayudar al educando para su propio conocimiento, así como el de la sociedad y el del mundo en que vive constituye el objetivo de la orientación escolar que se completa con la orientación profesional, mientras que la previsión de recursos para racionalizar la acción educativa, tanto del sistema, como de una institución o recurso en concreto, es el objetivo propio de la planificación de la educación.

La temporalidad del hombre inserta su educación en una perspectiva histórica, por lo cual le corresponde a la historia de la educación el estudio de la evolución del fenómeno educacional. Con la educación comparada se podrá obtener un mayor nivel científico, ya que se pretenden explicaciones causales de los hechos educativos, sin embargo del conocimiento histórico no se deducen normas para la educación, por lo cual Sarramona denomina ciencia ilustrativa a este carácter orientador de la historia.

3. Dimensiones de la educación

3.1. DIMENSIÓN MORAL

La perspectiva planetaria de las relaciones socioeconómicas y de la información destaca las nuevas fronteras de los grupos nacionales e internacionales, fundadas en una práctica moral arraigada en su historia. En este panorama de diversidad moral aparecen problemas provocados por los desequilibrios socioeconómicos entre las regiones, la pérdida de los valores morales por la falta de principios éticos en la vida pública democrática o la manipulación engendrada en los medios de comunicación. La educación moral ofrece, pues, un alto grado de complejidad, ya que su cometido es «capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo las alternativas o conflictos axiológicos que se les presentan» (Rubio, 1996, p. 65).

Las diferentes teorías morales giran en torno a los conceptos de autonomía y heteronomía. La heteronomía moral es una posición pragmatista defendida por Durkheim, quien describe la educación moral como un proceso de observación, imitación e interiorización de las normas sociales. La disciplina escolar es el entrenamiento adaptativo para integrarse en los grupos sociales, y regular la conducta desde la perspectiva de la moral vigente. La sociedad utópica pla-

neada por Skinner sigue una conducta moral heterónoma, pues se reduce a adquirir unos hábitos socialmente deseables, mientras que la moral autónoma se funda en la libertad y dignidad humanas, y halla en Kant un planteamiento que se sustrae a la naturaleza, por ser el hombre capaz de una ética de reconocible universalidad.

Piaget comienza a estudiar el juicio moral de los niños bajo la influencia de Durkheim, aunque los resultados de su investigación, contenidos en el *Juicio moral en el niño* (1932), muestran una perspectiva que se aparta de su mentor «al considerar que la moralidad no se aprende sólo como resultado de la interiorización de las normas sociales, sino que es también efecto de un proceso evolutivo y de construcción personal». La evolución de las normas morales genera la moralidad autónoma, caracterizada por su «autonomía, el respeto entre iguales, la reciprocidad, la capacidad de situarse en el punto de vista del otro y la cooperación» (Castillejo, Vázquez, Colom y Sarramona, 1994, p. 162).

La autonomía moral fundada en una evolución de las normas morales conduce a Kohlberg a definir que la estructura esencial de la moralidad se centra en el principio de la justicia; su conclusión demuestra que el concepto de justicia tiene un desarrollo temporal concomitante con la interacción. Las seis etapas para el desarrollo moral que describe Kohlberg se basan en el trabajo de Piaget, y en cada una de ellas se asciende en complejidad hasta alcanzar propiamente el razonamiento moral de carácter intercultural. Una mayor ambición de universalidad para el principio moral la encontramos en Habermas, quien pretende que éste es válido para las culturas de toda la historia.

Para despertar la conciencia moral de los educandos, resultan decisivos la actitud dialogante del profesor y el funcionamiento democrático de la comunidad escolar. La formación de la conciencia moral significa también combatir la heteronomía de la ignorancia y la manipulación, por lo que «el individuo deberá aprender a juzgar la moralidad de sus acciones superando los prejuicios que puedan suscitarle sus propias conveniencias subjetivas, los ejemplos de los demás, las modas culturales, las presiones del grupo y los hábitos contraídos» (Quintana, 1988, p. 297).

Constantemente emitimos juicios sobre situaciones, conductas personales u obras de creación y para ello usamos valores propios o compartidos. La capacidad de valorar consiste en un tipo de relación entre los deseos y tendencias de los humanos y aquello susceptible de satisfacer estas necesidades. Ante aquello que encierra un valor para nosotros dejamos de ser indiferentes, e incluso la identidad de una persona se define por sus valoraciones, como, por ejemplo, los músicos, pintores o escritores, quienes se caracterizan por su valor predominante. Así pues, actuamos requeridos por el valor y «la razonabilidad de la conducta proviene del valor que la prescribe. El valor pasa a ser aquello que convierte en legítimo un comportamiento» (Fullat, 1995, p. 78).

Como no todos los valores nos satisfacen en la misma medida, los jerarquizamos de acuerdo con nuestras apetencias, ya que la valoración actúa en los distintos niveles de interacción del hombre, por ejemplo, en los relativos a su naturaleza, la tecnocconomía o la ciencia. La integración que ejerce la educación en las culturas implica una formación del carácter, ya que cada sociedad actúa de manera distinta en el modelado de las actitudes de sus miembros. Así,

mientras unas culturas valoran en mayor medida la paz y transmiten en su arte y manifestaciones rituales unos significados sociales para la convivencia, lo que las permite ser calificadas como pacifistas, otras, al contrario, exaltan la violencia, y pueden ser calificadas como menos tolerantes en sus conductas sociales. Estos modelos plurales de sociedad e individuo nos sitúan ante el problema del relativismo subjetivo o cultural de los valores.

La educación pretende conseguir fines valiosos en los educandos y la axiología propone los valores para la acción moral educativa; sin embargo, los juicios subjetivos del valor cultivados por los movimientos paidocéntricos dificultan su visión objetiva, ya que existe la posibilidad de construir un yo individual y social sobre convicciones y derechos universales. La fenomenología ha puesto de manifiesto la significación ideal de los valores, perfección nunca satisfecha en su realización, como ocurre con la justicia, la libertad, la lealtad, el amor o la verdad, no obstante, también en la jerarquía de valores universales, como ocurre con los derechos humanos, existen concreciones de difícil consenso.

Debido a que el hombre contemporáneo occidental ha vivido un exceso de valoración subjetiva, su egoísmo hedonista le ha llevado a identificar el valor con su realidad material. Pero esta clarificación de valores no es suficiente para evitar el conflicto propio de una sociedad y educación plurales, sino que surge la necesidad de buscar puntos de contacto y un marco de participación. Apple y Habermas otorgan a la comunidad de hablantes la posibilidad de establecer consensos sobre los valores comunes. La escuela como espacio donde confluyen las valoraciones subjetivas y objetivas debe constituirse en una propuesta de valores transversales, pues al discutir, consensuar y llevar a término los nuevos valores está resolviendo las demandas axiológicas de la sociedad.

Este consenso del que hablábamos quizás pueda encontrarse en las tesis del desarrollo sostenible, pues contemplan de alguna forma todos los requisitos de nuestra axiología transversal. Una educación para el desarrollo supone un planteamiento humanista y realista acerca de los valores que el hombre actual debería defender y se centra en todo lo que suponga desarrollo para la humanidad en menoscabo del crecimiento. El crecimiento es un parámetro economista, cuantitativo que se centra fundamentalmente en la generación del capital; en cambio por desarrollo se entiende la profundización en lo cualitativo orientándose no tanto a lo económico cuanto a la calidad de vida. Ello hace que a este tipo de desarrollo se le denomine sostenible, (A. J. Colom, 2000), es decir es el desarrollo que armoniza la necesidad del hombre y de las sociedades con las necesidades del planeta. De tal manera que el desarrollo sostenible implica lograr el perfecto equilibrio entre desarrollo humano y

— valores ecológicos (por lo que afecta a la educación ambiental, en el plano escolar);

— valores solidarios y de cooperación entre los hombres, los pueblos, las razas y la cultura (por lo que afecta a la educación moral y cívica, y en otro sentido a la educación vial, formato empírico de primer orden para analizar los grados de civismo de una sociedad);

— valores políticos, ya que para conseguir lo anterior se debe profundizar en una democracia distributiva y social, de carácter internacionalista, por lo que de alguna forma se demanda una nueva educación para la democracia;

— valores culturales: una sociedad inmersa en el desarrollo sostenible pretende el desarrollo cultural para todos sus miembros, a lo largo de una educación básica generalizada compatible con la posibilidad de acceso universal a la educación permanente. También pretende el mantenimiento de todas las culturas por lo que implica defender posiciones de ecología cultural;

— valores igualitarios entre ambos sexos ya que el desarrollo y todo lo que él presupone debe generalizarse tanto al hombre como para la mujer, por lo que afecta también a la educación para la igualdad de sexos y en consecuencia a la educación sexual;

— valores para una vida saludable, ya que el desarrollo sostenible considera primordial la seguridad sanitaria para todos, lo que en el plano escolar se acoge a la educación para la salud;

— valores en defensa del consumismo racional, pues el desarrollo sostenible exige también sostenimiento consumista. Debe tenerse en cuenta que el consumo implica por su extracción presión ambiental y por sus residuos, contaminación. Además afecta negativamente a nuestras posibilidades económicas, lo que nos impide, posiblemente, invertir más y mejor en otros aspectos que realmente afectan a nuestra calidad de vida.

Así pues, una racionalización en referencia a lo que realmente se necesita para vivir y para mejorar humanamente nuestra calidad de vida sería el epicentro del desarrollo sostenible, que como hemos visto integra todas las materias transversales del currículum escolar. De hecho el desarrollo sostenible se plantea para que el hombre no tenga más sino que sea mejor; busca el ser, el desarrollo de la cualidad humana —lo que puede hacer— más que realizar una valoración por lo que pueda tener.

3.2. DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

La renovación que en las últimas décadas se ha producido en torno al papel socializador de la escuela y del educador en la sociedad ha logrado recuperar la educación social. Esta dimensión educativa enhebra los hilos de una tradición, principalmente germánica, cuyos representantes más conocidos han sido Pestalozzi, Kerschensteiner, Natorp y Nohl. Natorp reconoce que la educación del individuo está condicionada socialmente y que también lo está la vida social por la educación de los que van a formar parte de ella. En el ámbito hispano, la educación social ha sido cultivada por Ruiz Amado, Tusquets y, sobre todo, por Luzuriaga.

A diferencia de la sociología de la educación, cuyas explicaciones teóricas no rebasan la eficacia de su contenido científico, la pedagogía o educación social prepara a los individuos para la sociedad e interviene en ésta ante situaciones de conflicto o de degradación de la vida humana. La transición de España y otras naciones hacia sociedades democráticas plantea unos retos edu-

cativos nuevos, sin embargo, el interés no se centra exclusivamente en conocer la realidad educativo-social, sino en «transformarla interviniendo en ella mediante presupuestos y estrategias de corte educativo para el logro de objetivos, bien pedagógicos, bien sociales, que supongan, o hayan supuesto, un cambio o una modificación en el comportamiento de los individuos» (Colom, 1992, p. 20).

El sistema escolar ha de asimilar las necesidades educativo-sociales en sus currículos formales y para ello las materias transversales sirven para poner en contacto a la escuela con los intereses de la sociedad. Los contenidos que facilitan el papel socializador de la educación formal incluyen temas como la educación ambiental, del consumidor o de la salud, puesto que el aprendizaje de las conductas sociales implica un conocimiento propio y de los otros, surgido de lo intersubjetivo e intercultural. Para la intervención educativa fuera de la escuela, el profesor Colom distingue estas cinco áreas diferenciadas: la de recuperación e inserción relacionadas con el trabajo social; la de educación compensatoria con la extensión y dinamización cultural; la del tiempo libre y educación para el ocio, y, por último, las denominadas pedagogías especiales (Colom, 1996, p. 40).

Los Estados modernos han ido asumiendo las competencias desarrolladas con anterioridad por otras instituciones, como las iglesias. La importancia que en la actualidad ha cobrado la educación social se debe al Estado del bienestar, entre cuyos fines primordiales está resolver las situaciones de necesidad y marginación. Desde los distintos ámbitos —local, autonómico, central— de las instituciones políticas, así como desde las organizaciones no gubernamentales, cuya finalidad son los servicios sociales, se produce la intervención en los programas específicos de educación social.

La preparación del educador social ha de ajustarse al perfil de su intervención y resulta de singular importancia la presencia del voluntariado, cuya actividad producen experiencia y liderazgo en la intervención. Según Colom, para el conocimiento e intervención transformadora de una tan densa humanidad por parte del educador social y su equipo multiprofesional, se precisa utilizar los métodos de la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la investigación-acción, la investigación etnográfica, los estudios longitudinales y distintos diseños del método experimental (1996, pp. 43-47).

3.3. DIMENSIÓN ECONÓMICA DE LA EDUCACIÓN

Al abrirse paso en la economía científica una concepción más amplia del capital que permite su aplicación a los hombres, comienza el desarrollo de la economía de la educación, aunque es en la década de los sesenta del presente siglo cuando distintos autores formulan la teoría del capital humano.

El auge de la teoría del capital humano fue en parte causa pero también consecuencia del espectacular desarrollo que se produjo en la educación durante los años sesenta, donde se presentaba al proceso educativo como una de las claves del desarrollo económico y de la reducción de las desigualdades sociales, tanto de los países desarrollados como de los países en vías de desarrollo (Oroval, 1996, p. 8).

La creencia de que el hombre educado produce más y mejor decidió el incremento de los presupuestos educativos, aunque esta democratización de la enseñanza contrasta con la realidad contradictoria de los setenta, cuando comienzan a ser frecuentes los subempleos, y los titulados universitarios pasan a ser el sector de población con el índice más elevado de parados. El primer informe de Coombs en 1968 ya anunciaba los límites de la expansión educativa, y recalca su desigual evolución y la reducción de los recursos destinados a la educación. Jenks denuncia en 1972 la crisis de este modelo de igualitarismo competitivo.

La crítica más frontal a la teoría del capital humano procede de la perspectiva marxista, interesada en estudiar la desventaja cultural y la relación entre la escuela y la estratificación social. En esta corriente nos encontramos con destacados sociólogos franceses. Así, para Boudon, las mejores posiciones en el trabajo corresponden a los más dotados en requisitos sociales e instrucción, negando que la educación posibilite la igualdad y la movilidad social. Bourdieu añade el carácter legitimador de la escuela respecto de la desigualdad. Passeron ha significado el valor relacional de los títulos, ya que no son reconocidos en igual medida los impartidos por un centro de prestigio que los de otro de menor reputación.

Los americanos Bowles y Gintis centran sus análisis en desentrañar el valor económico de la educación en la economía capitalista:

La gran mayoría de los empleos de una economía industrial exigen competencias que se adquieren en el propio trabajo en unas pocas semanas, y que no requieren una acumulación determinada de hechos y conceptos aprendidos, sino la capacidad de aprender con la práctica (Oroval, 1996, p. 22).

Para Bowles y Gintis, las políticas en la selección de empleo no guardan una directa relación con los niveles académicos, y añaden que a la educación escolar, junto a la familia, corresponde dotar de rasgos de conducta y personalidad al futuro trabajador.

Blaug considera que «la educación contribuye al crecimiento económico, pero no como un input indispensable para el proceso de crecimiento, que es lo que los economistas de la educación de la primera generación solían argumentar, sino simplemente como una infraestructura que, de grado o por fuerza, facilita el proceso de crecimiento» (Oroval, 1996, p. 33). Con este enfoque cabe una planificación educativa fundada en una valoración realista de los mercados laborales. El sistema educativo ha de integrarse en un mercado en constante cambio, dadas las tendencias de la innovación tecnológica, además, la terciarización de las sociedades y la omnipresencia de la información impulsan las profesiones con más fuerte crecimiento: informática, electrónica, salud, derecho, turismo y enseñanza. A su vez los sistemas escolares nacionales han de asumir el reto de la mundialización de la economía y del mercado de trabajo.

Corresponde a las nuevas políticas compensatorias el equilibrar la disparidad educativa observada entre los grupos sociales, sexuales, étnicos e inmigrados, ya que en la sociedad actual el desempleo afecta, sobre todo, a los menos cualificados, mientras que es tarea de la educación el plantearse el tipo huma-

no que requiere el nuevo marco europeo y mundial, subrayando sus características de adaptabilidad, autonomía y creatividad.

3.4. DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Esta dimensión política relaciona la educación con la vida pública en general y con el Estado en particular, ya que la Administración del Estado recurre a las ciencias humanas para actuar con eficacia, pasando a formar parte de los contenidos escolares un saber público del individuo para poder mejorarlo. La escolarización masiva de la sociedad está unida al desarrollo de los Estados nacionales europeos y americanos. La escuela supone unas estructuras de gobierno que puedan regular su organización y las prácticas para la producción de la identidad. «El compromiso del Estado con la escolarización se convierte en una importante preocupación moral y política en una sociedad justa y democrática» (Popkewitz, 1994, p. 54). La consolidación de los sistemas escolares nacionales en una organización administrativa de los profesores y el currículum, supone institucionalizar la transmisión del saber y llegar a un consenso en torno a los símbolos, la historia y lengua de un territorio.

El distrito y el centro escolar vinculan a la ciudadanía y al gobierno para el control y la planificación de la educación; a su vez, el maestro reemplaza a la familia y demás agentes educadores, particularmente, a las iglesias, y en la disciplina socializadora de los individuos se incluyen los procesos relativos al conocimiento profesional. Las circunstancias económicas de la sociedad, así como sus carencias de homogeneidad cultural —debido, sobre todo, a las migraciones— plantean a la escuela la necesidad de informar sobre determinadas tradiciones constitutivas de una cultura nacional.

Los neomarxistas althusserianos establecen el origen del dominio social en la hegemonía política e ideológica, y analizan la educación como una fuerza simbólica que al ser interiorizada legitima la desigualdad y estratificación de la sociedad. Sin embargo la reflexión de Apple —más próxima a Gramsci— sobre el papel del Estado en el control del currículum le lleva a afirmar que no pueden entenderse la cultura y la política como reflejos pasivos de los intereses de las clases dominantes. Sin embargo, el conocimiento transmitido en la planificación escolar no es neutral, ya que tanto la escuela como el Estado no son inmunes a la presión de reproducir una sociedad desigual en razón de los sexos, la clase social y la etnia. Pero consustancial a la reproducción es también la contestación o reproducción de formas concretas de resistencia.

La contestación y la resistencia forman parte del currículum oculto de los escolares y de los obreros, dadas las condiciones de su cultura vivida: cultura transmitida de una manera tácita y oculta, y rechazada por la institución escolar. La disputa por la hegemonía política requiere la integración en el Estado de los grupos aliados y de los opuestos, por ello hay que entender la educación no como una mera imposición mecánica, sino como el resultado de una lucha permanente. La propuesta de Apple se dirige a los colectivos interesados en el trabajo antihegemónico a fin de que se coordinen con los grupos de educadores,

escolares y padres preocupados en transformar las condiciones culturales y políticas.

Resumen

La educación humana fundada en sus posibilidades ontogenéticas y filogenéticas es una práctica intencional en relación a unas metas filosófico-antropológicas que requiere de un anclaje científico y normativo-tecnológico, lo que explica la relación de la pedagogía y las ciencias de la educación. Cada sociedad tiene sus formas educativas, y nuestro presente educativo se caracteriza por su división en formal, no formal e informal.

Las dimensiones de la educación transcurren en los ámbitos individual y social para una educación moral y de valores; la dimensión social hace posible la intervención en todas las edades y formas educativas, al tiempo que las dimensiones económica y política resuelven las necesidades de una formación productiva y la participación en las políticas educativas.

Ejercicios

1. De la bibliografía recomendada, otras enciclopedias y diccionarios de la educación, extrae las definiciones de educación y clasifícalas según el aspecto destacado.
2. El artículo 26 de los Derechos Humanos dice en su apartado 3.º: «Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.» Recurre a la LODE, donde se regula la participación de los padres en el consejo escolar. ¿Crees que satisface con suficiencia su derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos?
3. Estudia el reparto del tiempo en niños y adolescentes, e indica las actividades educativas formales, no formales e informales.
4. Ordena jerárquicamente, según tu criterio, los siguientes valores: felicidad, paz, libertad, democracia, justicia, creatividad, participación y fraternidad. Razona en la clase la jerarquía propuesta y contrasta mediante el diálogo la pluralidad axiológica circundante.
5. Organiza un grupo de trabajo para visitar a los partidos con mayor representación política en tu ciudad y solicitarles sus programas sobre política educativa. Elabora un informe sobre la documentación obtenida.

Bibliografía

- Almeida, J. (1995): *Sociología de la educación. Notas para un curso*, Barcelona, Ariel.
- Apple, M. W. (1987): *Educación y poder*, Barcelona/Madrid, Paidós/MEC.
- Castillejo, J. L. (1976): *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*, Madrid, Anaya.
- (1987): *Pedagogía tecnológica*, Barcelona, Ceac.
- y Colom, A. J. (1987): *Pedagogía sistémica*, Barcelona, Ceac.
- , Escámez, J. y Marín, R. (1981): *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya.
- , Vázquez, G., Colom, A. J. y Sarramona, J. (1994): *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus.
- Cervera, A. y Sáez, J. (1985): *Filosofía de la educación*, Valencia, Nau Llibres.

- Colom, A. J. (1982): *Teoría y metateoría de la educación*, México, Trillas.
- (1992): *Modelos de intervención socioeducativa*, 2.ª ed., Madrid, Narcea.
- (1996): «Modelos de investigación para la intervención en la realidad educativa», en T. Marín, C. Navarro y M. Aragón (eds.), *Formación de profesores y educación social*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, Colección Estudios, pp. 37-50.
- Colom, A. J. y Núñez, L. (2001): *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis.
- Coomb, Ph. (1985): *La crisis mundial de la educación*, Madrid, Santillana.
- Fullat, O. (1995): *El pasmo de ser hombre*, Barcelona, Ariel.
- García Carrasco, J. (1984): *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya.
- Marín, T., Navarro, C. y Aragón, M. (1996): *Formación de profesores y educación social*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Estudios.
- Moore, T. W. (1980): *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza.
- Oroval, E. (1996): *Economía de la educación*, Barcelona, Ariel.
- Popkewitz, Th. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Puig, J. M. (1986): *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernetica*, 2.ª ed., Barcelona, PPU.
- Quintana, J. M. (1984): *Pedagogía social*, Madrid, Dykinson.
- (1988): *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*, Madrid, Dykinson.
- Ribolzi, L. (1988): *Sociología educacional y escolar*, Madrid, Narcea.
- Rubio, J. (1996): *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trotta.
- Sarramona, J. (1989): *Fundamentos de educación*, Barcelona, Ceac.
- (ed.) (1992): *La educación no formal*, Barcelona, Ceac.
- Sarramona, J. (2000): *Teoría de la educación*, Barcelona, Ariel.
- Trilla, J. (1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel.
- VV. AA. (1991): *Filosofía de la educación hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson.

SEGUNDA PARTE

LA EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO 9

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: CONTEXTO ACTUAL DE LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

por ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

En este capítulo se pretende dar cuenta de una de las ciencias de la educación que está llamada a jugar un protagonismo crucial dentro de los estudios educativos. Se trata de la teoría de la educación, que lejos de referirse exclusivamente a cuestiones teóricas acerca de la educación y por tanto lejanas a las realidades educativas o de aula, incide por el contrario en todos los aspectos propios de la práctica educativa.

La confusión, en todo caso, se debe a la connotación que en castellano posee el término «teoría» como contrario a práctica o a realidad. Sin embargo, lo que aquí cabe saber, y a esto se referirán las próximas páginas, es que la teoría de la educación es una disciplina que debe su nombre a la traducción de la misma expresión en inglés, y en ésta última lengua «teoría» sólo se entiende como conocimiento inductor de práctica educativa. En el contexto anglosajón del cual proviene el concepto de «teoría de la educación», la teoría debe servir para mejorar la práctica, eso sí, mediante el conocimiento.

Por tanto, la teoría de la educación significa conocer para hacer, saber para luego aplicar mejor las innovaciones educativas y, en definitiva, para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, la teoría de la educación se nos presenta como un pórtico que nos abre el mundo de la práctica educativa, y de la intervención en la realidad. Realidad, que no es sólo la propia de la educación escolar, ya que la teoría de la educación contempla además el estudio de todas las acciones de la educación no formal y aun de la educación informal que tienen como ámbito específico de actuación la realidad social en toda su pluralidad dimensional.

En su origen, al principio del siglo XIX, y fundamentalmente a partir de la obra de J. F. Herbart, la palabra «pedagogía» se utilizaba para referirse a cualquier contenido que tuviese que ver o tratase directamente cuestiones o aspec-

tos educativos. Pedagogía era, pues, el saber teórico, concreto o relacionado (la escuela, la familia...) con la educación. Se trataba de una disciplina que abarcaba el estudio del «todo» educativo, ya que incluso se vino a denominar pedagogía general.

Más tarde, a principios del siglo XX, se producirá la primera gran desmembración que sufrirá este «todo» pedagógico; se tratará de una escisión de carácter metodológico, o de enfoque, que afectará en consecuencia a los métodos o maneras de estudiar y analizar la educación. Así, de la aplicación del método experimental surgirá la pedagogía experimental, o intento de dar cuenta del saber educativo en base al método científico; por otra parte, de la tradición de entender el universo educativo desde la reflexión y la racionalización especulativa, se seguirá hablando de pedagogía general (atendiendo una vez más a la tradición herbartiana), o acaso ahora de pedagogía racional, de acuerdo con Paulsen,¹ que, como vemos, también concretaba el «tipo» de pedagogía en función del método (racional o especulativo) que se utilizaba para su construcción y estudio.

Sin embargo, fue a partir de los años treinta del siglo XX, cuando tiene lugar la segunda y más importante desmembración del cuerpo de conocimientos propio de la pedagogía, desmembración que ahora afectará no tanto a la metodología cuanto a los contenidos, al saber pedagógico en suma. Si la primera diferenciación de la pedagogía se centró en el «cómo» investigar en educación (la metodología científica), ahora nos encontramos con otra que tuvo su razón de ser en determinar «qué» contenidos formaban parte de la propia pedagogía.

La razón de todo ello estribó en que las diferentes ciencias humanas en su fulgurante desarrollo coincidieron en considerar la educación como un espacio propio de sus respectivos estudios, por lo que la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, y, más tarde, la economía, etc., afectaron con sus aportaciones al conocimiento de la educación. Lo mismo fue sucediendo con otras ciencias o desarrollos disciplinarios (medicina, psiquiatría, biología, ecología, derecho...) que también, aunque parcialmente, adecuaron enfoques propios al saber educativo.

Es decir, tras la Segunda Guerra Mundial la atomización de la ya antigua pedagogía será un hecho que se ha ido acrecentando hasta nuestros días. Hoy, efectivamente, el saber pedagógico se encuentra en manos de las denominadas ciencias de la educación, conjunto múltiple de disciplinas que tienen en común estudiar aspectos de la educación, y que antes eran contemplados unitariamente por la pedagogía. Sin más, y a modo de resumen, podemos decir que la denominación «ciencias de la educación» se centra analítica y pluralmente en el mismo objeto de conocimiento —la educación— que antes era abordado sintética y unitariamente por la pedagogía. No obstante, también hay que decir que este cambio ha posibilitado transformaciones metodológicas pues de la reflexión conceptual o de la experimentación, como métodos propios de la pedagogía, se ha pasado ahora a un tratamiento plurimetodológico de las ciencias de la educación, originario de la multiplicidad de métodos y enfoques que son utilizados por las demás ciencias humanas.

1. Véase en concreto F. Paulsen, *Pedagogía racional*, Elev, Barcelona, 1927.

Pues bien, de entre las diversas ciencias de la educación nos encontramos con la denominada teoría de la educación, de origen anglófilo, y que se ha ido imponiendo entre nosotros por la gran incidencia lingüística que el inglés posee en estos momentos en todos los planos, no sólo de la ciencia, sino de cualquier otra esfera de la actividad humana (diplomacia, negocios, cultura, etc.); ahora bien, en inglés como se sabe, *education* hace referencia y se plantea como *practice*, por lo que al querer abordar el estudio teórico de tal práctica y no poseer originalmente en su vocabulario el término de origen grecogermánico que nosotros reconocemos por pedagogía, y que tradicionalmente se aplicaba al conocimiento teórico (léase racional o experimental de la educación), no queda más remedio que para significar tal tipo de estudio se tenga que recurrir al vocablo *theory*.

Vistas así las cosas, parece que la *theory of education*, es una de las múltiples ciencias de la educación que tiene como objeto el estudio teórico de la educación, por lo que de hecho se igualaría a la concepción de la clásica pedagogía, que por cierto ya fue definida por Kant como «teoría de la educación». Es decir, que una disciplina surgida de la vocación analítica de las ciencias de la educación y como una más de las mismas aportaría una visión de síntesis, unitaria y general de la educación desde una perspectiva teórica (como la antigua pedagogía), lo que por otra parte no deja de ser una curiosa paradoja.

Sin embargo, antes de llegar a conclusiones apriorísticas, cabe determinar más ampliamente el carácter actual de la teoría de la educación, teniendo en cuenta su procedencia anglófila, para así saber cuál es su contenido y también su propia razón de ser.

1. El sentido de la teoría de la educación

La teoría de la educación, tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos, se ubica en dos grandes campos educativos: el escolar y el no escolar. El estudio del primero se reconoce por teoría del currículum (*theory of curriculum*) y el del segundo por educación no formal (*no formal education*) y educación informal (*informal education*).

Debemos no obstante acotar la anterior afirmación, porque a pesar de todo la teoría de la educación no contempla todo el conocimiento posible sobre la cuestión curricular, ya que algunos aspectos no forman parte de su objeto (valores, filosofía, axiología, fines, aspectos antropológicos, etc., del currículum); por otra parte, apenas incide en lo que se viene en denominar educación informal, al no tener ésta un carácter intervencionista definido.

Una vez realizadas estas excepciones estamos ya en condiciones de aproximarnos al carácter fundamental de la actual teoría de la educación, carácter que viene dado por su sentido pragmático, utilitarista, continuador en definitiva de la tradición que se iniciara ahora hace un siglo en Estados Unidos y que se conoce como «pragmatismo» o si se quiere, utilitarismo (en este sentido es fundamental el pensamiento y la obra de J. Dewey). Téngase en cuenta que en inglés la palabra *education* se refiere exclusivamente a la realidad, a la práctica, a la acción o si se quiere, al fenómeno tangible y real de la educación; de ahí en-

tonces que si se teoriza sobre la educación es para servir a la práctica, al ejercicio profesional del educar. En el mundo anglosajón, teoría de la educación es sin duda teoría para la práctica educativa (o para el ejercicio de la práctica educativa). No se concibe una teoría educativa que no pueda incidir positivamente sobre la práctica; no se concibe una teoría que no sea pragmática, que no sea útil, que con ella no se pueda mejorar y perfeccionar el mundo práctico de la educación. De hecho tal situación, para una mentalidad anglosajona, sería absurda. Se teoriza en educación para mejorar la propia educación.

En consecuencia, la teoría de la educación se centrará:

- En su ubicación escolar, en los conocimientos curriculares que más tengan que ver y que más próximos están a la práctica educativa de las escuelas.
- En su vertiente no escolar, en los aspectos de la educación no formal de intervención más posibilista y necesaria (campo de la educación permanente, laboral, de adultos, educación urbana, etc.).

Por último, cabría definir el sentido que en el mundo anglófilo de la teoría de la educación posee y tiene el propio término «teoría». Brevemente puede decirse que teoría se adscribe al concepto de cuerpo sistemático y coherente de conocimientos con capacidad de propiciar en su aplicación efectos esperados; o sea, que más o menos, si bien sin el rigurosismo epistemológico de la teoría de la ciencia, «teoría» se puede adscribir a «ciencia», al menos en el sentido con que se reconoce a las teorías de las actuales ciencias humanas.

En consecuencia, y como resumen, la teoría de la educación anglófila, originada tras la desmembración de la unitaria pedagogía germánica, se conforma como un cuerpo específico de conocimientos, integrado en la amplia constelación de saberes acerca de la educación (ciencias de la educación), que se desarrolló fundamentalmente, tras la segunda gran guerra, y que tiene como características específicas las dos siguientes:

- Una concepción de la teoría próxima a los desarrollos logrados en el seno de las denominadas ciencias humanas.
- Una concepción de la teoría en cuanto saber o conocimiento aplicable (a la realidad escolar o no) cuyo objetivo es la mejora (innovación, cambio...) de la práctica educativa.

2. El campo de acción de la teoría de la educación

Si hablamos de teoría de la educación (y no de pedagogía) debemos centrarnos en la mentalidad y tradición anglosajona que ha sido, por otra parte, quien ha posibilitado la existencia de la propia teoría de la educación así como su presencia entre nosotros, y al mismo tiempo, debemos adaptar esta presencia a nuestra realidad científico-comunitaria en el campo de los estudios educativos o pedagógicos.

Un análisis sucinto de nuestra realidad en el campo de la teoría educativa (monografías o libros publicados bajo tal denominación, contenidos de la re-

vista *Teoría de la Educación*, temáticas generales, ponencias y comunicaciones de los congresos nacionales de teoría de la educación, así como los trabajos elaborados en los seminarios sobre la teoría de la educación), supone en principio acatar la siguiente afirmación: no todo el conocimiento teórico de la educación entra a formar parte en sentido estricto de la materia «teoría de la educación».

Es decir, se dan, qué duda cabe, conocimientos teórico-educativos, que no son objeto de estudio ni de análisis por parte de la teoría de la educación. Esto, que en principio puede parecer una contradicción a los ojos del lector, es fácil de entender si ponemos algún ejemplo, el más claro de los cuales lo encontramos en la historia de la educación, que sin lugar a dudas es y forma parte del conocimiento teórico de la educación, pero que obviamente no entra a formar parte de la teoría de la educación en sentido estricto.

Lo mismo podríamos decir del conocimiento filosófico acerca de la educación que tampoco no forma parte de la teoría de la educación, ya que la filosofía de la educación no tiene ni busca *aplicabilidad* directa o inmediata a/en situaciones de práctica educativa, por lo que se encuentra lejos del criterio pragmatista que es el que define a la teoría de la educación en mayor medida.

En consecuencia, una vez más, afirmamos que el área concreta del dominio propio de la teoría de la educación estará formada por todas aquellas aportaciones orientadas a *conocer* la realidad educativa a fin de *intervenir* (modificar, innovar, etc.) sobre la realidad educativa. Es decir, la pretensión de la teoría de la educación es conocer para mejorar la práctica educativa.

Ello quiere decir que el espacio formal de la teoría de la educación viene dado por todo el conocimiento que se requiere para mejorar la práctica educativa, por lo que acepta e integra información y conocimiento originario de las ciencias de la educación y en general de cualquier otro desarrollo disciplinario que en un momento dado pueda significarse como pertinente para la mejora de la práctica educativa, por lo que una vez más nos encontramos con la concepción ya afirmada de que la teoría de la educación sólo tiene sentido si es teoría para la práctica.² O si se quiere, *saber para hacer*.

Consecuentemente, para el logro de este conocimiento podrá aceptar ver-

2. Queremos hacer notar al lector, la confusión que se da en la universidad española entre asignaturas que de hecho tienen los mismos objetivos y se refieren a las mismas cuestiones. Es el caso que se da entre didáctica general y teoría de la educación que, de hecho, se centran ambas en estudiar cuestiones educativas para mejorar la práctica de la educación.

El motivo de tal solapamiento se debe a la pervivencia en la universidad española de dos tradiciones: la pedagógica de corte germánico y la educativa, más reciente y de origen anglófilo. En un principio, y hasta finales de los años setenta, los estudios universitarios pedagógicos obedecían exclusivamente a la tradición germánica por lo que los alumnos estudiaban dos asignaturas de corte teórico-metodológico (pedagogía general, o en algunas universidades pedagogía racional y la pedagogía experimental) que luego se completaban con otra asignatura de corte más práctico: didáctica general.

Con la llegada de la democracia en España, parte de estas asignaturas se reorientaron de acuerdo con la tradición más moderna de corte anglófilo. Fue el caso de sustituir la denominada pedagogía general o racional, por la denominada teoría de la educación, que a nivel de contenidos se igualaba a la didáctica general. El problema estriba en que esta última materia, a saber, la didáctica general, no se sustituyó ni se modificó, por lo que el solapamiento de contenidos y enfoques es desde entonces, sin duda, un hecho. Además, en los países anglosajones no existe la denominación de didáctica general (que es propiamente alemana), ya que la teoría de la educación, en sus vertientes curricular y no formal, contempla al mismo tiempo la teoría y la práctica de la educación; en definitiva, el saber para hacer propio del posicionamiento pragmatista, que es quien, no se olvide, alumbró y dio origen a la teoría de la educación.

dades ya asentadas en otras disciplinas, preferentemente las denominadas ciencias de la educación, o intentar investigarlas en función de sus necesidades y objetivo práctico, por lo que aceptará cualquier metodología adecuada a sus fines o intereses, fundamentalmente la descriptiva, la experimental, la analógica (simulación) y la comparativista.

Así pues, al ser la teoría de la educación una sistemática de conocimientos que procurará la intervención para mejorar, innovar, modificar, etc., la práctica educativa, deberá propiciar normas de acción, lo que supondrá siempre ciertos niveles de concepción tecnológica, entendida en el sentido de Bunge, o sea, como aplicación racional, ya que incluso la no intervención (no directividad, autogestión, *laissez faire*, hegemonía del grupo, etc.) presupone una forma de intervenir, estudiada igualmente por las ciencias humanas, por lo que se pueden esperar resultados asimismo previstos.

En definitiva, lo visto hasta ahora podría resumirse esquemáticamente según muestra la figura 9.1.

Las aplicaciones del conocimiento propio de la teoría de la educación o áreas en donde ubicar su acción —los espacios de aplicación, en definitiva— serían, para seguir con la tradición anglófila de nuestra materia, los denominados por Ph. Coombs, como educación formal, educación no formal y educación informal.

Así pues, la aplicación del conocimiento teórico educativo propio de la teoría de la educación al mundo de la educación escolar oficializada jurídicamente por las legislaciones estatales (educación formal), desarrollaría la teoría de la educación hacia el núcleo de conocimientos curriculares (teoría del currículum), centrándose, fundamental y específicamente en aquellos elementos de la teoría curricular más determinantes a la hora de posibilitar acción educativo-formativa. En consecuencia, se incluye el campo instructivo ya que desde Herbart sabemos que el único soporte de la formación o educación se encuentra en

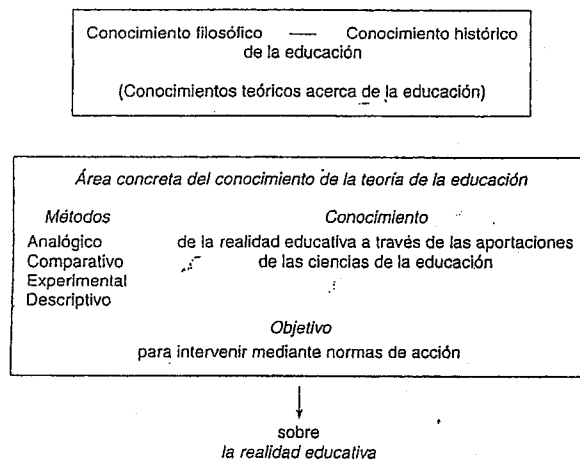


FIG. 9.1.

los procesos instructivos, léase hoy en día, a la luz de la psicología de la educación, en el binomio enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la teoría del currículum, o los conocimientos acerca del currículum, deben verse como un campo interdisciplinar, o de convergencia, de múltiples materias y desarrollos disciplinares y en absoluto como patrimonio de una sola de ellas, tal como se ha pretendido entre nosotros. Así, podemos concebir la cuestión curricular como un espacio cognoscitivo en el que al menos pueden incidir y aplicarse a él los historiadores de la educación (la historia de la educación), los filósofos o antropólogos de la educación (la filosofía y la antropología de la educación), los teóricos de la educación (la teoría de la educación), los teóricos del aprendizaje (la psicología de la educación), los planificadores, organizadores y políticos de la educación (la planificación, la organización y la política de la educación), etc. O sea, que el tema curricular forma parte de múltiples materias y disciplinas universitarias, por lo que es pertinente abordar su análisis desde todas ellas.³

Como habíamos advertido, el segundo campo de aplicación de la teoría de la educación se encuentra en la denominada educación no formal, es decir, en todos aquellos procesos educativos-formativos no desarrollados por la realidad educativa a la que hemos denominado escuela, propia de la educación formal. Pues bien, en el campo de la educación no formal, podemos distinguir dos grandes áreas de aplicación en función de la finalidad educativa con la que dotamos nuestros procesos: la social y la ambiental.

Así, de la aplicación de los conocimientos propios de la teoría de la educación a ambientes no formales de educación, para mejorar la formación, condición, etc., social de los individuos objeto de nuestra aplicación, surgirá lo que hoy en día viene llamándose educación social, y de un proceso paralelo aplicado empero a la mejora del medio ambiente nace lo que se denomina educación ambiental.

Por último, la aplicación de la teoría de la educación en ámbito de la educación informal nos posibilita el tercer gran campo de desarrollo que ya habíamos anunciado, si bien en este caso la vocación intervencionista y pragmatista de la teoría de la educación queda de hecho cercenada, pues como se sabe, lo informal en educación es aquella situación que sabemos educativa pero sobre la cual no podemos intervenir bajo reglas o normas prescritas. No obstante, esto no significa que no se pueda estudiar y analizar, por lo que la reconocemos como objeto de la teoría de la educación.

Esquemáticamente, el campo de aplicación de la teoría de la educación sería el que, como prolongación de la figura 9.1, desarrollamos en la figura 9.2.

3. La universidad española engloba las diversas asignaturas en grandes áreas de conocimiento. Para las asignaturas propias de los estudios de ciencias de la educación se contemplan tres áreas de conocimiento: métodos de investigación, didáctica general y organización escolar, y teoría e historia de la educación. Pues bien, de acuerdo con estas áreas de conocimiento hasta hoy vigentes, en que está organizada la universidad española, la mayor parte de las perspectivas posibles de estudio del currículum entran de lleno dentro de la denominada teoría e historia de la educación. Y con ello no quiero atribuir a un argumento administrativo categoría científica, sino simplemente advertir de una realidad propiciada por la inclusión en nuestro contexto de la terminología anglófila (teoría de la educación), que deja, como se ve, bastante vacía de contenido a la didáctica (de tradición germánica) y que en cambio sí tenía sentido antes cuando convivía con la pedagogía, al ser ésta de cariz más reflexivo y racional.

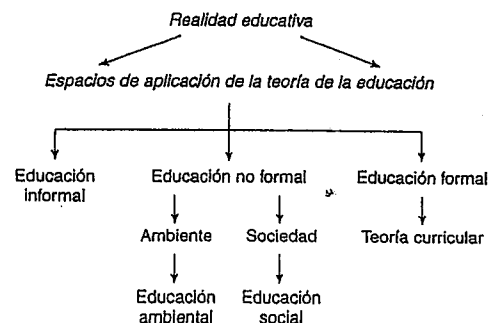


FIG. 9.2.

Tradicionalmente, la teoría de la educación se ha ocupado en nuestro país de la comprensión de toda la realidad educativa (teórica y práctica), pretendiendo también dar cuenta de las cuestiones epistemológicas, o si se quiere de desentrañar y definir las características del conocimiento acerca de la educación. Es decir, fundamentar el conocimiento teórico-disciplinario de tal materia. Ello ha dado lugar sobre todo desde otros ámbitos a confundir la epistemología del conocimiento educativo como el campo propio de la teoría de la educación, lo que equivaldría a ubicar la teoría de la educación como un discurso propio del mundo tres de Popper. En cambio, la teoría de la educación, en su sentido real, pragmático e intervencionista, tal como aquí ha sido descrito, al incidir sobre realidades educativas, se mueve en el segundo universo popperiano.⁴

Por último, en nuestro particular ámbito se han desarrollado visiones epistemológicas, fundamentalmente, desde la teoría sistémico cibernética, la filosofía de la tecnología, la filosofía analítica y la filosofía crítica. Asimismo, la fenomenología y en consecuencia la obra de Husserl, así como algún que otro desarrollo propio de la última teoría de la ciencia, han tenido también algún eco entre nosotros.

3. Recapitulación y nuevas perspectivas

La teoría de la educación en España aparece entre nosotros a finales de la década de los setenta y como consecuencia de la apertura que la educación española realiza primero tras la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, y después con el advenimiento de la democracia (1978); ello concitará el

4. Un filósofo de la ciencia, Karl Popper, nos dejó reflejada la realidad en tres mundos o esferas diferenciadas, a saber: el mundo I, que engloba toda la realidad material y tangible (en nuestro caso, la educación); el mundo II, que comprende los discursos acerca de esta realidad. Sería el mundo de la ciencia, que en nuestro caso estaría reflejado por las ciencias de la educación, entre ellas la teoría de la educación; y el mundo III, o discursos acerca de la ciencia (o nivel metacientífico o simbólico). Sería, además del de las matemáticas, el mundo de la epistemología o de todos los discursos acerca de las características, condiciones, etc., de la ciencia.

consecuente desarrollo de las denominadas ciencias de la educación y entre ellas la aparición de la teoría de la educación.

Este hecho producirá una situación de choque que ha ido bloqueando en parte su desarrollo entre nosotros. La gran tradición española en estudios de «pedagogía» y la mentalidad germánica de los mismos, más especulativa, antropológica y reflexiva, son solapados sin solución de continuidad por una rutilante teoría de la educación, que por lo general ha conllevado a continuar «haciendo» pedagogía o epistemología, o cualquier otra cosa bajo la nueva denominación. Como conclusión de todo lo expuesto considero falaz e inútil las adscripciones del tipo «pedagogía igual a teoría de la educación», puesto que la cuestión no es tanto de contenidos o espacios conceptuales como de mentalidad a la hora de enfocar estos contenidos.

Profesar la teoría de la educación supone, o debe suponer, como acto de prima coherencia, cambiar de mentalidad a la hora de enfocar las cuestiones educativas; la teoría de la educación por su origen anglosajón rezuma toda la tradición pragmatista y utilitarista propia de estos países, en contra de la corriente más racional, fundamental, reflexiva y filosófica de la pedagogía alemana (cuya tradición se encontraría hoy más en el campo de la filosofía de la educación). El teórico de la educación, en tanto que profesa como campo de estudio e investigación la teoría de la educación, debe encarar la educación desde la mentalidad pragmática, anglófila, en la que se asienta su materia; de ahí que el nudo gordiano de la «teoría de la educación» sea, como hemos dicho, *conocer para hacer*.

En efecto, en teoría de la educación, debe darse un conocimiento acerca de la realidad educativa, propiciado por lo general (pero no exclusivamente) por las denominadas ciencias de la educación, a través de diversas y pertinentes metodologías (descriptiva, experimental comparativista y analógica, fundamentalmente), a fin de que este conocimiento de la realidad nos posibilite formas de intervención adecuadas y eficaces para modificar o mejorar la situación de la educación. Es, y vuelvo a reiterarlo, el saber para saber hacer, el conocer para hacer, que encuentra en la educación formal, en la educación no formal y en la educación informal sus campos de aplicación, y como desarrollos consecuentes de esta aplicación, la teoría del currículum, la educación social y la educación ambiental, fundamentalmente. En consecuencia, la estructura conceptual de la teoría de la educación vendría dada por los siguientes niveles de conocimiento:

— Nivel previo de carácter metateórico: concepción de la realidad (educación), del conocimiento de esta realidad (epistemología), y de las formas para acceder a esta realidad (procesos heurístico-investigacionales y metodologías pertinentes).

— Nivel teórico-científico: aportaciones propias, de las ciencias de la educación y de otras disciplinas a fin de conocer la realidad educativa sobre la que se debe intervenir.

— Nivel tecnológico-de aplicación:

Educación formal: teoría del currículum, así como cualquier cuestión que afecte a la práctica educativa escolar, siempre que sus planteamientos se conciben desde una perspectiva científica (y por tanto teórica).

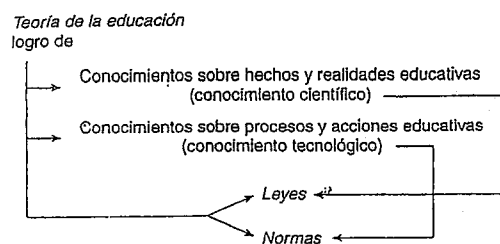


FIG. 9.3.

Educación no formal: educación social y educación ambiental.
Educación informal.

De ahí que consideremos la teoría de la educación por su capacidad aplicativa como una materia de carácter teórico-tecnológico (teoría tecnológica), independientemente del sentido paradigmático al cual nos adscribamos.⁵ La teoría de la educación es «teoría» no por su sentido especulativo, sino por su capacidad científica —toda ciencia es una teoría contrastada— y es al mismo tiempo «tecnología» por su posibilidad aplicativa; de ahí que digamos que el carácter propio de la teoría de la educación sea el de ser una *teoría tecnológica*, o lo que es lo mismo, estar constituida por conocimientos contrastados acerca de la educación a fin de lograr su aplicación o implementación en la realidad práctica de la educación (véase la figura 9.3).

Resumen

Cabe tener en cuenta que la teoría de la educación no suple a la pedagogía general o racional. Esta última es de carácter especulativo, mientras que la teoría de la educación es fundamentalmente utilitarista y pragmatista. Su objetivo se centra en mejorar la práctica educativa a través del conocimiento que le propician las ciencias de la educación con sus diversas metodologías.

Tiene su campo de aplicación en la educación formal (estudio de los aspectos curriculares), en la educación no formal (social y ambiental) y en la educación informal. Por último, cabe recordar su sentido aplicativo o tecnológico, por lo que su mejor definición estriba en considerarla como una teoría tecnológica.

Ejercicios

1. Haz un pequeño ensayo —un mínimo de dos páginas— demostrando que se dan conocimientos teóricos en educación que no forman parte de la teoría de la educación.

5. Para la cuestión paradigmática o modelos de adscripción que posee hoy en día la teoría de la educación, véase específicamente el próximo capítulo.

2. Elige cualquier capítulo del libro *Modelos de intervención socioeducativa*, e intenta discriminar los aspectos teóricos y tecnológicos que encuentres, a fin de evidenciar cómo también en el ámbito de la educación no formal la teoría de la educación, además de conocimientos, aporta principios de acción y por tanto de aplicación.

3. Si tienes ocasión, accede al currículum de un centro escolar y discrimina los aspectos teóricos que se encierran en él y que sin embargo no pertenecen a la teoría de la educación.

4. Resume de forma breve —no más de cuatro folios— el capítulo segundo del libro de A. J. Colom y L. Nuñez, cuya referencia completa encontrarás en la bibliografía.

Bibliografía

- Castillejo, J. L., Colom, A. J., Escámez, J. y otros (1986): *Tecnología y educación*, Barcelona, Ceac.
- , Colom, A. J., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1994): *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus.
- (1986): «Pensamiento tecnológico y teoría de la educación», en Castillejo, Colom, Escámez y otros (1986), pp. 13-30.
- (1992): *Modelos de intervención socioeducativa*, 2.ª ed., Madrid, Narcea.
- Colom, A. J. y Nuñez, L. (2001): *Teoría de la educación*, Madrid, Síntesis.
- Exteberría, F. (1989): *Pedagogía social y educación no formal*, San Sebastián, Universidad del País Vasco.
- Sarramona, J. (1990): *Tecnología educativa. Una valoración crítica*, Barcelona, Ceac.
- (1992): *Educación no formal*, Barcelona, Ceac.
- Sarramona, J. (2000): *Teoría de la educación*, Barcelona, Ariel.

CAPÍTULO 10

EL PARADIGMA CRÍTICO-HERMENÉUTICO Y EL PARADIGMA TECNOLÓGICO

por JOSÉ L. BERNABEU RICO
y ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

La tradición hermenéutica que pretende una verstehen, o comprensión humana, toma en Gadamer un giro lingüístico; mientras que la razón comunicativa de Habermas pretende reconquistar el mundo de la vida, disminuido por la eficacia de la racionalidad científico-técnica. La crítica hermenéutica de Habermas considera el interés del conocimiento emancipativo como el más adecuado para eliminar las circunstancias alienantes de la comunicación; el proceder democrático y la argumentación resultan mediadores para los mejores acuerdos y el común entendimiento.

La consideración de la escuela como espacio abierto al diálogo entre profesores, estudiantes y la sociedad de la que forma parte permite la adopción de formas pedagógicas liberadoras para formar estudiantes críticos y abordar la crisis de los profesores mediante su actividad como intelectuales transformativos. Se perfila el papel de la escuela como productora de una cultura crítica capaz de abordar de una manera creativa la reproducción de las relaciones sociales.

Por su parte, el paradigma denominado tecnológico, basado fundamentalmente en la racionalidad científica ha sido casi siempre denostado y criticado por antihumanista y falaz, aunque fundamentalmente su crítica ha sido utilizada para defender las posiciones de la perspectiva crítico-hermenéutica. Aquí, se trata de aportar, sin dialéctica alguna, las características y bondades de cada uno de ellos, sin entrar en consideraciones negativistas, por lo que descubriremos una perspectiva y un planteamiento de la educación —el tecnológico— que nos permite diseñar una escuela eficaz, igualitaria, integradora de los últimos avances, y por tanto al servicio de las clases sociales más desprotegidas.

Con ello se pretende eliminar la absurda división ideológica entre paradigmas. Aplicar en el aula una perspectiva crítico-hermenéutica u otra tecnológica no tiene nada que ver con la ideología del profesor, sino simplemente con su propio concepto profesional de la educación, ya que am-

bos paradigmas aceptan perspectivas políticas intercambiables. Por otra parte, se intentará superar la absurda pretensión de que lo tecnológico es negativo en educación, cuando es positivo en sanidad, en la vida cotidiana, en la alimentación, en el ocio, y en cualquier parcela de la vida humana.

Por último, se aporta un cuadro diferenciador de los distintos paradigmas, para al final pasar, con ejemplos concretos, a discutir la que muy posiblemente sea una diferenciación aparente, ya que de hecho defendemos la compatibilidad de paradigmas en un mismo proceso educativo.

1. La comprensión y la crítica hermenéutica

La reivindicación del sujeto humano como protagonista de su historia está en los orígenes de la modernidad representada por Kant y Hegel. La conciencia hegeliana fundamenta una subjetividad desde la que «es posible hablar de historia humana, de progreso y de sentido» (Colom y Melich, 1994, p. 118). Aunque la manera de actuar de las conciencias subjetivas requiere una racionalidad que permita explicar y hacer comprensible las acciones individuales y sociales.

Frente al positivismo que considera como ciencia únicamente las concepciones fundadas en la experiencia del modelo científico natural, se desarrolla una tradición empeñada en dotar a las ciencias humanas de un estatuto científico propio. Pero el mundo humano objeto de interpretación o hermenéutica es creación del hombre y como ya había advertido Dilthey, no se puede desligar el conocimiento de uno mismo y de la sociedad de la que forma parte. El método adecuado para captar el mundo intencional humano es el de la comprensión o *verstehen*; este concepto de comprensión lo aplica Weber para entender la significación de la acción social, la historia o la cultura humanas.

También para Schütz la ciencia social es comprensiva y con un método distinto al de las ciencias naturales, proponiendo unos tipos ideales para reconstruir los significados subjetivos de la acción. En Gadamer la comprensión toma un giro lingüístico, ya que toda hermenéutica transcurre en un lenguaje. Esta dimensión lingüística de la comprensión descansa en el sentido compartido de una tradición cultural; desde ella el pasado se actualiza en el presente, legitimando acríticamente determinados prejuicios transmitidos por la autoridad normativa de la tradición.

En las últimas décadas, la modernidad entra en crisis debido a los embates que le afectan desde muchas parcelas de la producción filosófica; así, el relativismo dominante en las ciencias sociales se dirige contra la racionalidad. Mientras que el análisis desde el campo estructuralista «contempla la realidad como producto de las estructuras sociales y niega el papel activo de los sujetos y la transformación social» (Ayuste y otros, 1994, p. 28). El modelo reproductorista fundado en los análisis althusserianos acaba por desencadenar un discurso neoconservador sobre el papel de la escuela. Otras corrientes de pensamiento, como la genealogía de Foucault y el postmodernismo, potencian la moda y un individualismo consumista, presentando el presente como única dimensión de la historia.

La racionalidad en Habermas es indisociable de la comunicación que en su tríada de los intereses del conocimiento —el técnico, el práctico y el emancipatorio— se corresponde con el conocimiento práctico propio del *verstehen*. Esta teoría de la racionalidad comunicativa «comienza a partir de la noción de un mundo vital simbólicamente estructurado, en el que se constituye la reflexividad humana» (Guiddens y otros, 1988, p. 169). La acción comunicativa transcurre, afirma Habermas, en el horizonte de un mundo de la vida, donde los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo del mundo objetivo, el social compartido o el subjetivo de cada uno.

Pero en la sociedad y simultáneamente al mundo de la vida está el sistema, en donde se incluyen las acciones de objetivos específicos que pueden valorarse en términos de efectividad técnica. Las dos dimensiones dominantes en el sistema son la economía —donde es preponderante el dinero— y el poder del Estado. El análisis que Habermas realiza siguiendo a Marx y Weber sobre las formas de integración de las sociedades postliberales «supone una profunda racionalización del mundo de la vida. El dinero y el poder tienen que poder quedar anclados como medios en el mundo de la vida, es decir, tienen que poder quedar institucionalizados por vía de derecho positivo» (Habermas, 1987, p. 543).

El paso del mundo tradicional a las sociedades modernas se ha llevado a término en detrimento de la racionalidad de la acción comunicativa. Habermas asume la crítica de sus antecedentes frankfurtianos —Adorno, Horkheimer, Marcuse— sobre el predominio de los intereses de la razón técnico-instrumental, para quienes la senda evolutiva del capitalismo no sólo ha creado problemas de legitimación política con Estados totalitarios, sino una sociedad con recortes en la libertad y repleta de consumidores culturales acríticos. Su propuesta integradora del sistema y el mundo de la vida pretende superar las insuficiencias en la integración que ofrece el sistema en el funcionalismo, y retomar la fundamentación lingüística y hermenéutica del mundo de la vida.

La colonización del mundo vital desarrolla conflictos que afectan a la reproducción cultural y la socialización; su resolución no depende de la economía o las mejoras en la administración del Estado, sino como afirma A. Giddens, «reconquistando el mundo vital por medio de la razón comunicativa, y por transmutaciones concomitantes del orden normativo de la vida cotidiana» (1988, p. 177). La conexión entre el sistema y el mundo vital debe seguir siendo el punto de partida para abordar las nuevas soluciones.

Para retornar a una modernidad incompleta, Habermas critica el modo de producirse la racionalidad científico-técnica, particularmente de las acciones estratégicas que como acciones interesadas se dirigen a la eficacia y no al entendimiento comunicativo. Pero la acción comunicativa transcurre no entre sujetos individuales, sino comunitarios y el lenguaje «desempeña aquí el papel de mediador de acuerdos y de entendimiento... y, por supuesto, no se rige por el criterio de eficacia» (Colom y Melich, 1994, p. 128). En el lenguaje como vía de entendimiento comunitario existe la posibilidad de acuerdo para el ámbito del mundo vital, aunque Habermas más preocupado por el modo de proceder de la comunicación cotidiana apela al proceso de argumentación para resolver los conflictos.

La comprensión hermenéutica inserta en el interés práctico del conocimiento adopta una posición crítica con las condiciones del proceso comunicativo; es el interés emancipativo, entonces, el más capaz de eliminar las circunstancias alienantes para la comunicación. Desde esta perspectiva Habermas cuestiona el autorreconocimiento simbólico procedente de la tradición ya que al fundarse en unas relaciones opresivas de poder distorsiona la comunicación lingüística cotidiana. Su oposición a la autoridad le permite reflexionar ante los prejuicios que aporta la tradición para el diálogo hermenéutico, reclamando que se haga «valer la razón como principio de una comunicación exenta de coacción frente a la doliente realidad de una comunicación distorsionada por el poder» (Habermas, 1988, p. 301).

Es, pues, una hermenéutica crítica la que mejor sirve al interés emancipatorio al defender la libertad y autonomía racional de los seres humanos, correspondiendo a esta ciencia suministrar «el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración» (Carr y Kemmis, 1988, p. 149). Esta intención emancipadora de la hermenéutica crítica establece una intrínseca relación entre la teoría y la práctica, así como entre el individuo y el grupo.

El paradigma crítico hermenéutico analiza las condiciones de la conversación, en cuyo transcurso pueden aparecer como relevantes creencias o prejuicios de los hablantes u oyentes que responden a sus particulares maneras de entender el mundo. «La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos» (Ayuste y otros, 1994, p. 38). Los progresos que se derivan del diálogo guardan estrecha relación con las condiciones de igualdad y democracia en que se produce.

2. Educación crítica y transformadora

El derecho de los participantes en la conversación a manifestar las opiniones fruto de sus experiencias permite nuevos significados y consensos. La perspectiva comunicacional incluye en el diálogo sobre la educación a profesores, estudiantes y los miembros de la sociedad a la que pertenecen. Estas nuevas comunidades comunicativas de aprendizaje confirman la posibilidad de la transformación con su capacidad de integrar la heterodoxia del disenso, pues el derecho de los sujetos incluye el desarrollo de sus propias diferencias, por ello la necesidad de actitudes críticas y transformadoras que traten de superar las desigualdades. A través del diálogo y del consenso entre todas las personas implicadas es como se deben definir los cambios a realizar.

La mirada crítica se adentra en la escuela para repensar sus reglas, los papeles de sus actores y su capacidad creativa para asumir el reto transformador; así Giroux entronca la educación con los valores y la democracia, proceso político que gravita en las posibilidades de cambio que ofrece el lenguaje. A la escuela se dirigen con sus demandas los grupos sociales mayoritarios y minorita-

rios, por ello ha de entenderse «como un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona pueda expresar su voz, así como profundizar colectivamente en los valores democráticos y en los procesos de igualdad» (Ayuste y otros, 1994, p. 45).

El cambio educativo constituye un desafío para los profesores, dado su papel en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos; sin embargo, el papel que se les asigna corresponde cada vez más con el de ejecutores del aprendizaje, devaluando su trabajo intelectual y crítico. Para salir de la crisis de los profesores como tecnócratas acríticos del currículum, Giroux reivindica al profesor como *intelectual transformativo* que combine la reflexión con la práctica educativa. La aproximación de la política y la pedagogía «significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas» (Giroux, 1990, p. 178).

En este mismo sentido cabe referenciar el punto de vista desde el que Willis observa etnográficamente la escuela en *Aprendiendo a trabajar*, que es el de la producción cultural para cohesionar la acción y el simbolismo de sus agentes, particularmente los estudiantes. La cultura contraescolar de la clase obrera viene determinada por una concepción subjetiva de la fuerza del trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual. La oposición a la escuela se manifiesta en ganarle el espacio físico, simbólico y normativo; la cultura contraescolar se completa cuando sus miembros controlan el sistema formal y limitan al mínimo sus demandas.

Pero tanto la cultura contraescolar como la de la fábrica están lejos de representar a los derrotados, pues sus credenciales se añaden a una fuerza social viva, no respaldada ni estructurada por ninguna institución formal. La cultura contraescolar surge del proceso de diferenciación escolar, y la autoridad del profesor debe mantenerse en términos morales y no coercitivos, legitimando su trabajo de suministrar en un intercambio justo, la mercancía escasa del conocimiento como la llave para otros intercambios que pueden aventajar al individuo. Resulta importante para la cultura contraescolar si la noción del profesor sobre la continuidad entre la escuela y el trabajo coincide o no con la orientación oficial.

El replanteamiento del papel de las formas culturales en la reproducción social debe avisarnos contra cualquier reduccionismo de la cultura, por lo que no debe presuponerse una determinación automática de las formas culturales, concediendo a los agentes sociales perspectivas razonables para vivir y construir su propio mundo humano. La esencia de las formas culturales en nuestra sociedad es su contribución a lo creativo y a la incierta y tensa reproducción de las relaciones sociales. Son las formas culturales las que suministran los materiales para construir la subjetividad y confirmar la identidad, para lo que la subordinación y el fracaso no son irrefutables. Los agentes sociales reproducen la estructuras como marcos de lucha y confrontación, con espacios y oposiciones potenciales ayudando alguna institución, como la escolar, al renacimiento de una cultura crítica.

La escuela comparte con otras instancias el papel de reproductora y también productora de formas culturales no necesariamente en relación a los fines escolares y madurativos, como las ideologías, las formas de división entre los géneros y las actividades manuales e intelectuales. «Lo que las perspectivas de la "Producción cultural" aportan a las teorías de la Reproducción es el sentido de la actividad y de la práctica, especialmente a través de las crisis y de las dificultades, y a través de circunstancias que, según las sienten y las conciben los participantes, han de ser afrontadas creativamente» (Willis, en Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, eds., 1993, p. 446).

La pedagogía crítica avanza en la línea de Foucault al analizar la genealogía y pragmática de la subjetivación escolar; el sujeto emerge en una cultura inscrita en una genealogía histórica de la subjetividad. En las tecnologías del yo, o maneras de establecer una relación consigo mismo, no existen universales, sino formas pedagógicas contingentes, fundadas en «determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse» (Larrosa, 1995, p. 291). La autorreflexión crítica de los profesores puede dar paso a una pedagogía con valores de subjetivación emancipadora.

3. El paradigma tecnológico

En un intento clarificador se ha dicho que el paradigma crítico-hermenéutico es en relación a un viaje, el hecho de viajar, es decir, de ir, de pasar por pueblos y paisajes diferentes, aprendiendo de cada uno de ellos, en definitiva, el proceso o acto de viajar; en cambio, y dentro del mismo símil, el paradigma tecnológico sería llegar a nuestro objetivo, al lugar deseado y conseguir por tanto nuestra meta viajera, el motivo en sí de nuestro viaje.

A pesar de la buena voluntad de los que ponen tales ejemplos, debemos decir que no son ciertos, o al menos que no son aplicables a las situaciones educativas. En educación, cuando se trata de la formación y del desarrollo de las posibilidades del hombre, tan importante es el proceso de educar como el logro del objetivo educativo. Más diré, no se da el uno sin el otro. En educación, en la labor cotidiana, día a día, en el aula, tan importante es el hacer como el lograr, el aprender procesos (paradigma crítico-hermenéutico), como el lograr objetivos educativos; simplemente, porque jamás se pueden dar los unos sin los otros. Lo que en todo caso nos lleva a pensar que acaso esta división de paradigmas si no absurda, al menos es bastante inútil.

Pero como las modas mandan, sigamos con nuestro proyecto. Hoy en día, el paradigma tecnológico no está de moda, o mejor dicho, es objeto de crítica denostada. ¿Por quién? Simplemente, por los seguidores del paradigma crítico-hermenéutico, como si necesitasen de un espacio a costa de la tecnología o de los planteamientos tecnológicos para poder sobrevivir, o para darse a conocer. Además, conjugan los paradigmas con definiciones ideológicas apriorísticas y estereotipadas, tales como el paradigma tecnológico es reaccionario y de derechas, y el paradigma crítico-hermenéutico es progresista y de izquierdas. Otro de sus rígidos esquemas es afirmar que la Ley General de Educación de 1970 se acoge al paradigma tecnológico, y en cambio la LOGSE lo hace al crítico-

hermenéutico, lo que no deja de ser curioso, pues esto significaría que ningún maestro ni profesor de este país hasta 1991 pudo desarrollar una enseñanza progresista en su aula. Las leyes las aplican cada uno de los profesionales de la educación en la soledad de sus clases, y no hay ley alguna que le plantee los procedimientos y métodos que debe aplicar. Es indudable que la ley de 1970 se ceñía a objetivos, y ésta fue su gran aportación, al igual que la LOGSE se ceñe más a procedimientos, siendo por su parte este hecho su aspecto quizá más destacable. Sin embargo, esta diferenciación no invalida absolutamente nada, y sobre todo, no obliga al profesorado a ningún tipo de rigideces.

Tan necesaria es una pedagogía por objetivos como otra que marque los procedimientos para llegar a tales objetivos, siendo además ambos esquemas totalmente entremezclables y por tanto compatibles. Lo que, tal como veremos, pone en duda la utilización del término paradigma, que indica un modelo a seguir, incompatible, por ello mismo, con otro posicionamiento.

El paradigma tecnológico ha sido siempre criticado en principio de forma radical, sin dar explicación racional de la propia crítica; además, siempre que se critica a la posición tecnológica en educación se recurre a viejos esquemas, y a estereotipos absolutamente desvencijados, propios de hace ya más de treinta años sin tener en cuenta la evolución y el sentido que hoy en día posee la tecnología en educación. Sería igual que para criticar al paradigma crítico nos basáramos hoy en día en el estalinismo como medio para modificar la realidad, o en los radicalismos ideológicos de los comunistas camboyanos, que por cierto, son de la misma época, año por año, que las primeras muestras educativas del paradigma tecnológico, que siempre se utilizan para su crítica en la actualidad.

Pues bien, así como el estalinismo parece que es agua pasada, al igual que los excesos camboyanos, la posición tecnológica de la educación se ha suavizado enormemente, de tal manera que no tiene nada que ver, lógicamente, con los posicionamientos conductistas radicales de los años sesenta. En definitiva, ha sucedido lo mismo que con el paradigma crítico-hermenéutico que hoy encontramos como una herencia ideológica totalmente edulcorada y *light* —pasada, además, por el *stablishment* de Estados Unidos— de la escuela de Frankfurt, que a su vez ya era una edulcoración del marxismo.

¿Qué defiende hoy en día el paradigma tecnológico? Simplemente, la posibilidad científica de la educación, que es lo mismo que la posibilidad de la racionalidad en la práctica educativa. ¿Es esto criticable? O mejor dicho, ¿puede la educación permanecer indiferente, marginada, de los avances que las ciencias humano-sociales van desarrollando? ¿Debe ser la educación un acto más o menos espontáneo e improvisado, de acuerdo con las situaciones concretas que se dan en el aula? ¿Debe el profesor ir aprendiendo, practicando, junto con sus alumnos? Pues bien, el pecado de la tecnología es simplemente contestar *no* a estos tres interrogantes, a saber: la educación no tiene por qué hacer oídos sordos a las aportaciones científicas, la educación no debe ser un acto espontáneo ni improvisado, sino todo lo contrario, ya que por su importancia y trascendencia se considera que debe ser racionalizado y prepensado, y por último, el profesor debe saber qué hacer con sus alumnos. La tecnología cree en la capacidad profesional del magisterio, y por tanto considera que el profesor debe es-

tar profesionalmente dotado de conocimientos para poder intervenir oportunamente en el momento adecuado.

En consecuencia, diremos que el paradigma tecnológico pretende integrar en el conocimiento educativo las aportaciones de la ciencia, por lo que a su vez pretenderá dotar de racionalidad los procesos educativos. Ello significa a su vez creer en la profesionalidad del profesor, del docente, al dotarlo de capacidad de reconocimiento de situaciones y de intervenir en ellas coherentemente, gracias a procesos aprendidos y pre-pensados. Por último, el paradigma tecnológico, cree en objetivos, es decir, siempre cree que se educa para algo, y que ello debe conocerse antes de iniciarse el proceso educativo. Además, gracias a ello, se puede evaluar la labor realizada. Si en un sistema se conoce su finalidad y el nivel de logros alcanzados se puede saber, a su vez, el déficit de logros asumidos. Por tanto:

— Cientificismo, y lógicamente investigación (cuantitativa o cualitativa, según los conocimientos del profesor).

— Racionalidad y profesionalización, o capacidad de intervención de acuerdo con las circunstancias que se den.

— Definición de logros u objetivos, así como de procesos para alcanzarlos (es decir, entender a la educación como un proceso pre-pensado).

— Una concepción sistémica y evaluativa de la acción educativa, al igual entonces que el pensamiento ecologista, que se mueve en defensa de ecosistemas previamente evaluados y considerados en peligro de desaparición.

Éstos serían, hoy en día, los puntales básicos en los que se asienta el paradigma tecnológico.

Ahora bien, cuando decimos que el paradigma tecnológico se asienta en la ciencia, no significa que por ello se entienda que el docente tenga que estar marginado y alejado de la realidad; todo lo contrario, en tecnología la ciencia se utiliza para resolver problemas, o para aplicar cursos de acción. Decir pues tecnología significa estar siempre atentos a la práctica y a la realidad educativa sobre la que se debe intervenir. Para clarificar, entonces, las diferencias que se dan entre ciencia y tecnología véase el cuadro 10.1.

Puede decirse, como conclusión, que el saber tecnológico está orientado a la acción, y el científico al conocimiento; lo que ocurre es que la tecnología acepta el conocimiento científico para resolver sus problemas de acción. No obstante, lo que aquí nos interesa es destacar que mediante estos procedimientos, propios o ajenos, la tecnología llega a conformarse como fuente de conocimiento. Si el científico aspira al conocimiento de la realidad, el tecnólogo pretende el conocimiento de las acciones en la realidad; si el primero se dirige a los hechos, el segundo incide en los actos, o como dice J. Sarramona (1983), mientras la ciencia se refiere a productos, la tecnología lo hace a procesos. Ahora bien, ambos posicionamientos instrumentalizan conocimientos bien sea para conocer la realidad (ciencia), bien para alcanzar objetivos o resolver problemas (tecnología).

Para aproximarnos al tipo de pedagogía que caracteriza la opción tecnológica de la educación, analizaremos como paso previo a su definición dos as-

CUADRO 10.1

<i>La ciencia</i>	<i>La tecnología</i>
Predice acontecimientos	Evita o cambia los acontecimientos
Se preocupa por las variables intermedias	Trata de las variables externas
Su finalidad es el saber	El saber es un instrumento
Busca la verdad	Busca la eficiencia
Contrasta teorías	Utiliza las teorías
Persigue leyes	Busca normas
Utiliza fórmulas legaliformes o enunciados nomológicos	Utiliza fórmulas nomopragmáticas
Dadas las condiciones predice estados finales	Dados los objetivos indica los medios adecuados para alcanzarlos
Su gran cualidad es la objetividad	Se basa en la subjetividad ya que se controlan los procesos
Contrasta hipótesis	Contrasta eficiencia de normas o de reglas
Su objetivo de estudio es la cosa en sí	Su objetivo de estudio es la cosa para nosotros
Su finalidad es conocer	El conocer es el medio a aplicar
Busca el conocer por el conocer	Busca el conocer para hacer

pectos que consideramos básicos y previos: en primer lugar, las condiciones que exige, y en segundo, sus características definitorias. En este sentido diremos que según J. L. Castillejo (1987, 1994), la tecnología educativa plantea las siguientes condiciones como propias de sus procesos educativos:

— Condición referenciada, que vincula la consecución de la finalidad educativa a los procesos concretos que se desarrollan. Aporta en consecuencia congruencia y relacionabilidad entre el hacer y el ser, o si se quiere entre la práctica pedagógica y las finalidades o valores educativos que con la misma se persiguen.

— Condición estructurante: la acción educativa debe generar en el sujeto actividades estructurantes o conformadoras del modo de ser solicitado en los objetivos. Se debe dar siempre una condición constructivista ya que las actividades deben conducir siempre hacia autoorganizaciones personales que posibiliten nuevas estructuraciones.

— Condición contextualizada: toda acción educativa debe ser una resolución mediadora entre el sujeto y el medio ambiente. Sólo así se podrá formar a una persona que posea criterios y modos propios de interactuar con respecto al medio: adaptación, modificación, optimización, etc., con lo que se incrementa el repertorio de soluciones disponibles por el sujeto.

— Condición generalizadora: el aprendizaje debe servir para transferir, es decir, para utilizar distintos repertorios en ubicaciones y situaciones diferenciadas, lo que además aportará consistencia conductual al sujeto.

— Condición individualizadora: la acción educativa debe ajustarse a cada sujeto, atendiendo a su individualización, exigencias y capacidades, lo que por cierto no entra en contradicción con los procesos de socialización o con el trabajo en grupo, ya que facilita la participación diferenciada en proyectos y programas comunes.

Por otra parte, y en referencia a sus características, J. Sarramona (1990) dimensiona la tecnología educativa como una pedagogía que fundamentalmente exige:

— Racionalidad, o sea, debe basarse en argumentos científicos, contrastados y objetivos, y en general en el patrimonio cultural de la humanidad. En educación, y eso es algo que aún no se ha entendido con la suficiente toma de conciencia, las equivocaciones no pueden permitirse y menos consentirse, por lo que la tecnología se aleja siempre de las subjetividades y de los subjetivismos.

— Sistematismo, o visión global, sistémica e interactuante-dinámica de todos los elementos que intervienen en la educación, ya que siempre se debe tener en cuenta que las decisiones que se tomen sobre un elemento del conjunto afectarán a los restantes.

— Planificación. La tecnología demanda siempre un proceso anticipatorio, que se oponga a la improvisación. La tecnología educativa es siempre una pedagogía pre-pensada.

— Claridad de metas. Sin ideas claras acerca de los propósitos sería imposible pre-pensar la educación y actuar sobre los procesos a fin de corregirlos y hacerlos efectivos.

— Control, a fin de lograr las decisiones iniciales y orientar la acción de acuerdo con las directrices previstas.

— Eficacia, o garantía de logros de acuerdo con los esquemas prefijados. En este sentido, la tecnología educativa se convierte en una forma de proceder con mayores posibilidades que otras a la hora de solucionar problemas.

— Optimización, o anticipación en la solución de problemas, lo que asegura eficiencia, logro de metas y rentabilización de recursos y elementos intervinientes.

¿Es criticable realizar una pedagogía con tales condiciones y características? Incluso desde perspectivas ideológicas, consideramos que el paradigma tecnológico es plenamente aceptable porque coayuda al desarrollo de la función social de la educación. Se debe considerar la necesidad de incluir en la escuela pública el paradigma tecnológico, porque con él se asegura una enseñanza eficaz y contrastada por lo que se facilita la posibilidad del éxito escolar; en caso contrario, si la escuela pública no incluye metas u objetivos, considera que la capacidad de pensar sólo es posible mediante la reflexión libre y en un contexto dialógico, con lo que se está olvidando que bajo el prisma tecnológico también es posible la reflexión, el pensamiento y el diálogo, inculcándose además grados de eficacia, de racionalidad y de logros de metas. Si en este sentido no se aplica el paradigma tecnológico a los más desfavorecidos socialmente, la escuela pública no cumplimenta su funcionalidad progresista de intentar, mediante la educación, la igualdad de oportunidades, puesto que, por lo general, en las escuelas privadas y elitistas, a las que acuden las capas más favorecidas de la sociedad, normalmente, se aplica la concepción tecnológica de la educación, por lo que las diferencias entre clases tienden a aumentar.

4. Comparación y conjunción final

Como hemos podido comprobar, tres son los paradigmas educativos o concepciones diferentes que poseemos a la hora de entender y aplicar la educación. Nosotros hemos conjuntado el crítico con el hermenéutico porque funcionalmente ambos se complementan y pueden perfectamente entenderse unitariamente. Sin embargo, y para ser fieles a la actualidad pedagógica, hemos intentado de la forma más objetiva posible presentar en función de unos elementos básicos —el docente, el currículum, la investigación, el fenómeno y la teoría educativa— las diferencias que aparentemente se dan entre ellos. Dejamos lo de «aparente» para el final (véase el cuadro 10.2).

¿Son aparentes estas diferencias? En concreto y al pie de la letra, las diferencias, efectivamente, son ciertas. Ahora bien, en un nivel de análisis más genérico, tal como corresponde a una discusión entre paradigmas, acaso podamos hacer valer la consideración de que en el fondo no hay diferencia entre ellos.

Es decir, bajo una visión somera y atomista, se puede desarrollar un análisis diferencial de los mismos si bien en planos más profundos el esfuerzo se acompleja enormemente debido, sobre todo, al sentido tecnológico común de los que participan las tres propuestas mencionadas. Así, por ejemplo, no se puede negar que mediante el uso del ordenador —aspecto propio del denominado paradigma tecnológico o científico— no se desarrolle la creatividad, la capacidad de elaboración y de construcción personal (aspectos éstos singularizados en otros paradigmas), mientras que jamás se puede negar que cualquier acción del paradigma crítico o hermenéutico no está también pre-pensada y delineada (características éstas propias del paradigma tecnológico).

Así, en la investigación-acción no hay duda de que el profesor sabe hacia dónde se debe desarrollar la acción para el logro de soluciones, que *a priori* ya conoce (si no las conoce, el problema es más grave, ya que fallaría su formación inicial y profesional, apta para poderse dedicar a la docencia), y en el caso de los métodos y procesos etnográficos, asimismo, el profesor debe también a su vez, conocer los procesos, y en definitiva, los diferentes pasos metodológicos para poder desarrollar experiencias de este tipo, por lo que el carácter tecnológico es común a los diferentes paradigmas.

Por otra parte, se nos hace imposible negar un sentido emancipatorio a cualquiera de los tres modelos pedagógicos más o menos imperantes hoy en día, al menos desde posicionamientos democráticos. Todo ello nos hace pensar en que es realmente muy complejo el ejercicio diferenciador que nos proponemos, pues las definiciones paradigmáticas obedecen más a posicionamientos estereotipados y a niveles definicionales hoy en día muy reproducidos, que a caracterizaciones contrastadas en la realidad y en la práctica de aula.

De lo absurdo que es encasillar las diversas teorías educativas en los paradigmas definidos, nos informa el hecho de que existen «otras» clasificaciones paradigmáticas, en las que algunas teorías —como la crítica— pasa a ocupar posiciones no tan lejanas a las que aquí hemos denominado «conductista», lo que nos evidencia una vez más de las fronteras tan poco rigurosas que se dan entre las diversas concepciones educativas. Efectivamente, R. G. Paulston (1993 y

1999), nos aporta una nueva taxonomía paradigmática si bien en otro ámbito educativo —el de la educación comparada—, pero que con ciertas adaptaciones es absolutamente pertinente en el contexto de las teorías educativas.

Para este autor los paradigmas —cada uno de ellos defendería una visión o concepción educativa diferente— serían cuatro, a saber: el funcionalista, que pretendería plantear lo que debe ser la educación, el funcionalista radical, que defiende lo que será la educación, el humanista, que nos dice lo que está siendo la educación y el humanista radical que nos aporta lo que puede ser la educación. O sea, que aquí, la división que genera los paradigmas se encuentra

CUADRO 10.2

	Paradigma tecnológico	Paradigma hermenéutico	Paradigma crítico
<i>Docente</i>	Diseñador de materiales y experiencias. Estructura de relación. Relación de uno a muchos. Individualización de la enseñanza. Decisional. Profesional. Busca la eficiencia.	Organización informal. Individualización. Asume papel de líder. Relación personal. Importancia de la comunidad. Busca la comprensión.	Actor implicado, conocedor de la realidad. Orientado a la comunicación. Implicación de todos en los procesos. Busca el desarrollo personal.
<i>Desarrollo curricular</i>	Racionalizador, organización estructural, funciones y roles formales. El aprendizaje base de la formación.	Integrador, flexible, definición informal de roles y funciones. Se fundamenta en los intereses.	Negociado entre los elementos intervinientes. Diálogo con la realidad. Transformador. Busca la emancipación y la liberación.
<i>Investigación</i>	Ciencia social como réplica de la ciencia natural. Objetividad. Descriptiva-explicativa. Obtención de normas.	Intencional, gobernada por reglas. Interpretativa, contextual. Busca conocimientos no prescriptivos.	Participativa, sociocrítica, integrada en contextos ideológicos. Desde la práctica, orientada a la acción.
<i>Fenómeno educativo</i>	Objetivo. Mensurable. Actividad racional pre-diseñada. Organización regulada.	Subjetivo. Importancia de contexto. Vital, personal y cultural. Variabilidad. Interactivo.	Interpretado desde condiciones históricas y culturales. Participativo, crítico y constructivo.
<i>Teoría</i>	Describe, explica y prescribe. Se preocupa por los procesos. Transformación de la realidad social. Aplicación lineal.	Interpretativa, comprensiva, contextual. Aporta reglas (no leyes). Como proceso de interacción social, horizontal, y dialogante.	Orientada a transformar la práctica, ilumina y dinamiza la acción. Concienciadora y emancipadora en el plano social e individual.

en lo que debe o puede ser la educación o en lo que será o está siendo. Pues bien, a cada una de ellas le caben las siguientes teorías o posiciones educativas:

Paradigma funcionalista, o qué debe ser la educación:

— Teoría del capital humano, que defiende la educación como valor económico, o sea, las inversiones en educación propician mayor desarrollo económico en las sociedades y por tanto mayores cotas de bienestar social.

— Teorías éticas de la educación que orientan la actividad formativa en función de unos objetivos morales asentados en el deber ser.

— Teoría conductista, que asimismo mediante el logro de objetivos nos indica que debe ser la educación.

Paradigma humanista radical, o qué puede ser la educación:

— Teoría crítica o etnográfico-crítica de la educación, que ya hemos analizado con anterioridad.

— Teoría de género o feminista de la educación que nos indicaría qué puede y cómo puede ser una educación que profundizase y se asentase en tal circunstancia.

— Teoría de la postmodernidad, que asimismo nos indica cómo puede ser la educación, tal como ya analizamos en el capítulo 8 de este libro.

Como puede comprobarse, en esta nueva taxonomía las diferencias entre la teoría conductivista de la educación, o la teoría crítica se halla entre el debe o puede ser, o sea, en una diferenciación sólo de matiz. Por otra parte, la educación crítica se encuentra emparejada con la educación postmoderna, o sea, quien defiende los valores transformativos de la sociedad en un sentido propio de la modernidad —educación crítica— en el fondo propicia lo mismo que quienes defienden la muerte axiológica de la educación —la educación postmoderna— ya que ambas en el fondo preavisan de lo que debiera ser la educación.

Paradigma humanista, o qué está siendo la educación:

— Las teorías etnográfico-educativas, pues nos indican los acontecimientos que concurren en cada momento en el aula de clase

— Las pedagogías institucionales, asimismo analizadas en el capítulo 4 de esta obra.

— Las teorías fenomenológicas de la educación, de corte filosófico, que asimismo intentan captar el presente educativo.

— Las teorías neopositivistas de la educación, centradas fundamentalmente en la filosofía del lenguaje y que nos indican el sentido de la realidad educativa.

Paradigma funcionalista radical, o qué será la educación:

— Las teorías marxistas o propias de materialismo histórico que anuncian una nueva sociedad y por tanto un nuevo formato educativo (vid. capítulo 6)

— Las teorías educativas de fundamento culturalista, que en función de la cultura de una sociedad indican cómo será la educación atendiendo a estos parámetros culturales. Entrarían aquí las teorías nacionalistas radicales, por ejemplo, así como las que defienden la dominancia cultural.

Como se ve la ubicación de las teorías educativas cambia mucho en la categorización paradigmática, ya que en el fondo esta clasificación en paradigmas de la educación no tiene en cuenta el motivo o el objeto en el cual descansa la división de los paradigmas. Si entendemos los paradigmas en función de la práctica educativa que propician (la división tripartita analizada: conductista, hermenéutico y crítico), la clasificación de las teorías educativas es totalmente diferente si planteamos los paradigmas en función de los objetivos que se persiguen con la educación —caso de la clasificación de Paulston— en donde la similitud de finalidades entre la teoría crítica y la postmoderna, creemos que es el mejor ejemplo, de la ineficacia de tales ejercicios.

En definitiva, lo que debe quedar claro es que en cualquier circunstancia y bajo cualquier finalidad o práctica educativa, cualquier teoría de la educación es siempre una teoría para la práctica educativa, por lo que siempre y bajo cualquier clasificación paradigmática, el saber educativo —la teoría de la educación— será siempre una teoría tecnológica, porque lo tecnológico es quien posibilita que de unos principios teóricos se puedan extraer prácticas educativas coherentes con aquellos principios.

Resumen

La tradición hermenéutica como manera para la *verstehen* o comprensión humana toma en Gadamer un giro lingüístico y en Habermas es hermenéutica crítica, por ser el interés emancipativo el más capaz de eliminar las dificultades de la comunicación. La perspectiva comunicacional considera la escuela como lugar de diálogo para resolver las crisis de una forma creativa.

Por su parte, el paradigma tecnológico acepta las propuestas científicas y racionalistas, como cualquier otro aspecto del desarrollo humano cotidiano, ya que considera que mediante la racionalidad se presta a la educación profesionalidad, eficacia y capacidad evaluativa, o sea, posibilidad de corrección y perfección. Por otra parte, no se considera que cada uno de los paradigmas sea patrimonio de ideologías determinadas, ya que ambos son posibles dentro de cualquier contexto ideológico. Son simplemente dos posicionamientos más o menos diferenciados a la hora de plantear la práctica educativa del aula, ya que ambos son o pueden llegar a ser absolutamente compatibles en un mismo contexto escolar. Los ejemplos manifestados creemos que refrendan nuestra posición.

Ejercicios

1. Formar un grupo de alumnos para el análisis de la comunicación educativa en el pasado y el presente; se usará en el diálogo la memoria personal para el pasado y la observación del presente respecto de las formas de comunicación en el aula y otros órganos decisorios del centro.
2. Organizar un debate colectivo sobre el tipo de cultura escolar predominante en la formación inicial del profesorado.
3. Visitar diversas escuelas y analizar si realmente se puede distinguir la aplicación de uno o diversos paradigmas en la práctica cotidiana de aula. Extraer conclusiones sobre los paradigmas y sus diferenciaciones.

Bibliografía

- Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.
- Carr, W. (1990): *Hacia una teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Laertes.
- y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Castells, Flecha, Freire y Alter (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Castillejo, J. L. (1987): *Pedagogía tecnológica*, Barcelona, Ceac.
- (1994): «La acción educativa», en J. L. Castillejo, G. Vázquez, A. J. Colom y J. Sarramona (eds.), *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus, pp. 29-44.
- Colom, A. J. y Melich, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. L. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Madrid, Anaya.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Guiddens, A. y Alter (1988): *Habermas y la modernidad*, Madrid, Cátedra.
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Madrid, Taurus.
- (1988): *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.
- Larrosa, J. (1995): *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Paulston, R. G. (1993): «Mapping discourse in comparative education texts», pp. 101-114 de *Compare*, vol. 23, n.º 2.
- (1999): «Mapping comparative education after postmodernity», pp. 438-463 de: *Comparative education review*, vol. 43, n.º 4.
- Sarramona, J. (1983): «Ciencia y tecnología en educación», *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), vol. VIII, n.º 2, pp. 110-121.
- (1990): *Tecnología educativa, una valoración crítica*, Barcelona, Ceac.
- Velasco, García Castaño y Díaz de Rada (1993): *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

CONCEPTO DE LA PEDAGOGÍA Y DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

CONCEPTO DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía se halla en una posición peculiar respecto a las demás ciencias. Mientras que éstas parten de una definición concreta y poseen un carácter definido, la pedagogía es discutida tanto respecto a su carácter como a su valor científico. La pedagogía como tal comienza por ser un problema.

Se ha dicho de ella que es un arte, una técnica, una ciencia y hasta una filosofía. Es posible que sea una de estas cosas y es posible también, como veremos después, que sea todas ellas. Por otra parte, unas veces se le ha dado un carácter descriptivo, limitándola al estudio del fenómeno de la educación, de la realidad educativa, y otras se le ha asignado un valor normativo, debiendo determinar, no lo que la educación es, sino lo que debe ser. Finalmente, cada corriente filosófica tiene también su interpretación pedagógica, y así existe una pedagogía idealista y otra realista, una pedagogía naturalista y otra espiritualista, una pedagogía vitalista y otra culturalista. No hay que excluir tampoco a las tendencias políticas y las confesiones religiosas, cada una de las cuales tiene su concepto educativo propio, y así hay una pedagogía liberal, conservadora, democrática, marxista, católica, protestante, etcétera.

Ante esta multitud de interpretaciones, ¿cabe hablar de una sola y única pedagogía? En realidad, las diversas direcciones de la pedagogía no son más que aspectos o visiones parciales de un solo objeto: la educación considerada desde distintos puntos de mira. La pedagogía sería así como la integración de las diversas interpretaciones de la educación, las cuales no constituirían más que partes o capítulos de la misma. No hay, en efecto, más que una sola pedagogía, la que tiene por objeto

el estudio de la educación. Lo que ocurre es que aun siendo la educación una realidad única esencial, inconfundible y permanente de la vida humana, está condicionada por factores diversos: situación histórica, concepciones filosóficas, visión de la vida y el mundo, progreso científico, actitudes sociales y políticas, y de aquí surgen las diversas interpretaciones que se dan a la pedagogía.

LA PEDAGOGÍA COMO ARTE

Originariamente, la educación ha sido, sobre todo, un arte. La educación se ha realizado al comienzo como un hacer personal del maestro, sin reglas ni formas fijas. Lo decisivo era su capacidad, su habilidad para transmitir conocimientos y destrezas. El aspirante a educador realizaba su aprendizaje en relación directa con un maestro. Después surgieron ciertas reglas que se podían transmitir de unos a otros. Se desarrolló el aprendizaje organizado en los gremios, con sus grados de aprendizaje, oficial y maestro. Nacieron así las Hermandades o Cofradías de maestros y se habló ya del "arte de enseñar". De este modo la educación tuvo, y aún tiene, el carácter de una acción personal y directa, en suma, artística.

Pero también cabe interpretar la educación como formación, modelación o configuración, al modo que la obra de arte y la acción del artista. El educador trata aquí de formar o modelar una personalidad. Trata de convertir un material informe en un ser formado, humano, lo mismo que el artista quiere plasmar o crear una obra de arte convirtiendo un material inerte, indiferente, en una estatua o un cuadro. Uno y otro, educador y artista, están movidos por un objetivo o ideal de formación y disponen de una serie de medios o instrumentos para realizarlo. Uno y otro también tienen de común poseer ciertas condiciones personales, que dan un estilo a su acción y a su obra.

Hasta aquí la semejanza entre la actividad artística y la educativa. Entre una y otra existen también profundas diferencias. El artista trabaja, como hemos dicho, con un material inerte: la arcilla, el mármol, los colores; el educador lo hace con un ser vivo, espiritual: el niño, el adolescente, el joven. Aquél disfruta de libertad completa para realizar como quiera su obra; éste tiene que someterse a la estructura del ser vivo.

El artista puede prever todas las contingencias de su obra, y, en circunstancias normales, llevarla totalmente a cabo; el educador, aunque tenga un plan fijo, no puede estar seguro del resultado de su labor por las contingencias de la vida, y nunca verá acabada su obra. Finalmente, la obra de arte está destinada a ser contemplada, y la de la educación a ser vivida; aquélla es casi totalmente pasiva, mientras que ésta es esencialmente activa.

Aparte de estas semejanzas y diferencias hay evidentemente en la educación un aspecto artístico. El educador debe poseer ciertas condiciones de artista. La educación no es una obra automática, sino que descansa en gran parte en la capacidad, gracia y destreza del educador. Además de sus conocimientos científicos y teóricos, el educador debe poseer ciertas dotes de carácter artístico: debe ser capaz de improvisar, de responder a situaciones nuevas, de interpretar la realidad; debe poseer una presencia agradable, buenas maneras, y ser capaz de provocar interés y entusiasmo, de sostener la atención del auditorio; debe tener algo de artista, de orador o poeta, sin necesidad de serlo técnica y profesionalmente.

La educación en este sentido es un arte, y Dilthey lo ha comparado al de los poetas. Refiriéndose a éstos dice: "En el genio pedagógico hay también algo originario. Se ha presentado en la historia más raramente que el poético. Sócrates, Platón, Abelardo, Comenio, Pestalozzi, Froebel, Herbart, son indudablemente de este tipo. Aparecen junto a los grandes poetas como personas del mismo rango, pero de una constitución espiritual muy diferente... El fenómeno elemental de tales almas es tan poco intencionado y aprensible como el alma de un poeta"¹.

Si la educación es un arte, debe haber también una estética pedagógica, como la hay respecto al arte. Y en efecto existe, aunque muy limitada. Ejemplo de ella es la obra del pedagogo Ernst Weber, que lleva por título *La estética como ciencia fundamental de la pedagogía*.

Pero la educación es algo más que arte, y la pedagogía más que teoría del arte de la educación. Si ha de tener carácter permanente y ser transmisible en el tiempo y el espacio nece-

¹ Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.

* La referencia bibliográfica completa de ésta y las demás citas se halla en la Bibliografía final.

sita una técnica y una ciencia. De otro modo quedaría en la esfera de lo puramente personal e intransferible. Por ello dice Dewey, al hablar de los buenos maestros, es decir, de los maestros artistas: "El éxito de tales individuos tiende a nacer y morir con ellos; las consecuencias beneficiosas se extienden sólo a aquellos alumnos que tienen contacto personal con tales maestros bien dotados"¹.

Pero aunque la educación sea algo más que arte, sigue siendo una actividad artística que no se puede descuidar, sino que, por el contrario, ha de ser cultivada. El educador es ante todo un artista, un artífice del ser humano infantil que ha de educar y formar.

2. LA PEDAGOGÍA COMO TÉCNICA

Aunque la educación consista primariamente en ser una actividad personal, y en este sentido, un arte, es también algo que no depende exclusivamente de las condiciones o aptitudes individuales, sino que es una función que necesita de una serie de conocimientos y recursos objetivos, que pueden comunicarse de una persona a otra.

Estos conocimientos y recursos los ha obtenido la educación primero empíricamente, por la práctica y la experiencia, y se han transmitido por tradición de una generación a otra. Así ocurrió con los ejercicios y prácticas de los pueblos primitivos, como la caza, la preparación para la guerra, los cantos y danzas sagrados, etc. Más tarde las prácticas educativas fueron ampliadas y puestas al servicio de ideales puramente humanos, individuales y colectivos. Finalmente, se inventaron una serie de métodos y procedimientos escolares para la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, y luego de las demás materias, hasta llegar a los métodos de la educación moderna, cada vez más perfeccionados.

Todo esto constituye la técnica de la educación, y en este sentido, la pedagogía es también una técnica o, mejor, una tecnología. Así algunos han considerado a la pedagogía sólo como una técnica derivada de la filosofía y la psicología u otras disciplinas, lo mismo, por ejemplo, que lo son la medicina respecto a la biología o la ingeniería respecto a la física.

¹ Dewey: *La ciencia de la educación*.

Pero aunque la pedagogía acuda a otras ciencias para utilizar sus conocimientos, como lo hace con la psicología, la biología o la sociología, no por ello es pura tecnología, pues de ese modo proceden también las demás ciencias: la física utiliza los conocimientos de las matemáticas; la biología los de la química; la psicología los de la biología, etc., sin que por ello sean consideradas como meras técnicas.

La diferencia entre la técnica y la pedagogía nace de la misma naturaleza de la educación. Mientras que aquella, la técnica, emplea un material sin alma, la educación se dirige particularmente a ésta. Por otra parte, la técnica es algo mecánico, automático, que se aplica indistintamente a cualquier material, en tanto que la educación tiene que resolver problemas individuales. La técnica se refiere ante todo a la práctica, y la pedagogía, además de ésta, es una teoría. Aquella se preocupa sólo por lo que hay que hacer; ésta también por lo que es, por el ser de la educación. La técnica es ante todo aplicación, mientras que la educación es sobre todo creación, formación.

Según Ortega y Gasset¹, se pueden distinguir tres estadios en la evolución de la técnica: 1º), la técnica del azar, que es la del hombre primitivo, que se confunde con los actos naturales, espontáneos y que es ejercida por todos los miembros de la colectividad; 2º), la técnica del artesano, propia de la Antigüedad clásica y de la Edad Media, en la que se ha ampliado el repertorio de actos técnicos considerablemente y que requiere una cierta especialización en oficios y profesiones, y 3º), la técnica del técnico, que es la de nuestro tiempo, y que supone una capacidad distinta de las reglas rígidas de la artesanía o la naturaleza, una fuente de actividades ilimitadas humanas.

Del mismo modo, la técnica de la educación se ejerció primeramente de un modo espontáneo en las tribus por la participación directa de los jóvenes en las actividades de la caza, la pesca, la guerra, etc. Después surgió la especialización del sacerdote, el mago, el adivino, para la iniciación de los jóvenes en las actividades y misterios del clan. Más tarde se desarrolló la escuela eclesiástica y erudita y la organización gremial del aprendiz, el oficial y el maestro. Y finalmente se llegó a la técnica pedagógica propiamente dicha, que no surge hasta

¹ Ortega y Gasset: *Meditación de la técnica*.

después del Renacimiento con Comenio que la inició, y alcanzó su plenitud con Pestalozzi y Froebel, hasta lograr el perfeccionamiento de los tiempos modernos.

3. LA PEDAGOGÍA COMO TEORÍA

La educación es ante todo acción, pero una acción para ser eficiente tiene que ser reflexiva, si no, es puro mecanismo, mero impulso o imitación ciega. Si la educación se aplica sin pensamiento, sin reflexión previa de lo que se va a hacer o se está haciendo se convierte en puro automatismo o rutina. Aun los actos más simples de la educación como, por ejemplo, el enseñar a leer, necesitan de una meditación, de una teoría.

Por otra parte, la educación es una función unitaria; todas sus partes o actividades tienen que estar relacionadas entre sí; no hay actos educativos aislados. Por ejemplo, al enseñar a leer, no basta con hacer aprender las letras, sino que tiene que ponerse en relación con lo que se lee, es decir, con lo que se quiere hacer en la educación del niño con la lectura. Ello supone que todo acto debe referirse a una unidad superior, a un sistema, del que el acto es sólo una parte.

Se ha discutido el valor de la teoría de la educación para la práctica, y algunos, muy pocos, lo han negado diciendo que el maestro nace y no se hace. Pero aunque hay un fondo de verdad en esto, pues el maestro necesita tener vocación y aptitud, no es menos cierto que el educador, sin reflexión, sin teoría, sería un puro autómatas o un simple artesano.

No hay actos humanos elevados, como son los de la educación, que puedan realizarse sin ideas. Lo que ocurre es que, a veces, esas ideas se toman prestadas, se aplican sin saberse de dónde vienen, se siguen opiniones, prejuicios, es decir, malas teorías. El educador necesita tanto de la experiencia y la práctica, como de la reflexión y las ideas. Así casi todos los grandes educadores, como Comenio, Pestalozzi y Froebel, han sido a la vez teóricos y prácticos.

La teoría de la educación es anterior a la ciencia de la educación, que veremos después. Comenzó tan pronto como el hombre no se satisfizo con realizarla como una actividad empírica y empezó a reflexionar teórica y filosóficamente sobre las cosas, es decir, en Grecia. Sus dos filósofos más importantes,

Platón y Aristóteles, escribieron sendas teorías sobre educación, el primero en su *República* y el segundo en su *Política*. Desde entonces casi todos los pensadores y filósofos importantes han escrito sobre educación.

Por lo general, en las teorías sobre educación se han expuesto ideas acerca de lo que debiera ser ésta para la mejora del hombre y de la sociedad, constituyendo más una orientación que una explicación de la educación. Así frecuentemente, estas teorías tienen un carácter más bien utópico, como las de Platón y Rousseau; otras crítico, como las de Erasmo y Reberlais; pero otras han servido directamente para la mejora de la práctica educativa, como las de Pestalozzi y Froebel.

En los tiempos modernos, como veremos, se tiende a convertir la teoría de la educación en ciencia, es decir, en sistema. Pero aún existen grandes escritores y pensadores, que sin ser estrictamente pedagogos han expuesto ideas muy valiosas sobre la educación, como los ingleses Bertrand Russell, Bernard Shaw, Aldous Huxley y T. S. Eliot; los norteamericanos Emerson, William James y Winant; los alemanes Dilthey, Scheler y Simmel; los franceses Durkheim, Langevin y Alain; el ruso Tolstoy, el hindú Rabindranath Tagore, el argentino Sarmiento, el español Ortega y Gasset, etc.

En suma, si bien la práctica, el arte y la técnica de la educación son importantes, no lo son menos la reflexión y la teoría, siempre que éstas no se queden en pura especulación o utopía, así como tampoco aquéllas en pura empírica o rutina.

Por eso decía Goethe: "Pensar y hacer, hacer y pensar es la suma de la sabiduría, en todo tiempo reconocida, en todo tiempo practicada, pero no por todos comprendida. Una y otra cosa han de alternar eternamente en la vida, como la inspiración y la expiración; deben ser inseparables, como la pregunta y la respuesta"¹.

Y por su parte Kant advertía: "El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditada como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos para su realización"².

¹ Goethe: *Wilhelm Meister* en "Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación".

² Kant: *Sobre Pedagogía*.

A medida que, en el desarrollo de la cultura, la educación se ha ido haciendo cada vez más completa, no han bastado para resolver sus problemas la actividad individual, la práctica empírica, ni las teorías de los grandes pensadores. Ha sido necesario que se formara un sistema de la educación, es decir, que la pedagogía se convirtiera en ciencia.

Que la pedagogía es una ciencia lo demuestra su propia constitución. Toda ciencia está formada por un objeto propio, por un trozo de la realidad que no pertenece al campo de las otras ciencias. La pedagogía tiene su objeto peculiar, la educación, que le corresponde exclusivamente a ella. Toda ciencia debe disponer de una serie de métodos para resolver sus problemas, y así los tiene la pedagogía con sus métodos de observación, experimentación, comprensión, interpretación, etc., de la realidad educativa. Finalmente, toda ciencia organiza el resultado de sus estudios en un conjunto unitario de conocimientos en sistema, y la pedagogía dispone también de unidad y sistema.

Esto no obstante, algunos pensadores, como Dilthey, han negado el carácter científico de la pedagogía, diciendo que no puede tener validez general para todos los tiempos y lugares, como debe tenerlo la ciencia, porque la educación es un hecho histórico que varía según las circunstancias del lugar y el momento. Pero Dilthey confunde aquí la realidad de la educación, que es en efecto variable, con la pedagogía, que estudia esa realidad y que es permanente. Así ocurre también con todas las ciencias del espíritu: la filología, la sociología o el derecho, que estudian el lenguaje, la sociedad y la justicia, respectivamente, y que se consideran como ciencias, a pesar de que estos fenómenos varían según las circunstancias históricas.

También se ha discutido el valor científico de la pedagogía al decir que es una ciencia práctica o aplicada; pero aquí también se comete un error, al considerar sólo una parte de ella. La pedagogía, como todas las ciencias, es puramente teórica, estudia la realidad educativa, individual o social, de un modo desinteresado, especulativo. Después vienen las aplicaciones, como ocurre en otras ciencias: la física tiene su tecnología en la mecánica aplicada, así como la biología en la medicina y la higiene.

El mismo Dilthey, que negaba antes el carácter científico

de la pedagogía, lo reconoce en otro lugar de sus escritos al decir: "Un último elemento de progreso continuo lo obtuvo la educación, de la marcha de las ciencias; es la reflexión científica sobre la educación misma o sea la *ciencia de la pedagogía*. Conforme a una ley general de progreso científico tenía que haber existido hacía mucho tiempo la técnica de la educación antes de que esta técnica llegara a ser objeto de la reflexión científica. Y conforme a la naturaleza particular de la educación, esta reflexión científica sólo pudo alcanzar firmeza cuando llegó a ser objeto de investigaciones fructíferas la naturaleza del espíritu humano, y en particular el desarrollo de la capacidad de representación"¹. Y aunque él considera a Locke como el primero que da este carácter científico a la pedagogía, lo cierto es que sólo desde Herbart se ha reconocido a la pedagogía como ciencia.

Ahora bien, ¿qué clase de ciencia es la pedagogía? En la división ordinaria de las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, la pedagogía pertenece evidentemente a estas últimas. Es una ciencia del espíritu, como lo son la historia, la psicología, la sociología, el derecho, etc. En este mismo sentido se la puede considerar también, según lo hace Spranger, como una ciencia cultural.

Se ha preguntado asimismo si la pedagogía es una ciencia normativa, es decir, la que señala los fines de la educación, o una ciencia descriptiva, que investiga la realidad educativa, tanto en su aspecto individual como en el social. En verdad, es ambas cosas: la pedagogía es a la vez normativa y descriptiva o, mejor, tiene una parte normativa y otra descriptiva.

Spranger la considera así también al decir: "La pedagogía como *ciencia cultural* tiene una culminación *noológica* (científico-espiritual), en tanto que trata de bienes culturales formativos y sus valores formativos específicos; un aspecto *psicológico*, en tanto que trata de la voluntad formativa del educador y de las condiciones de la educabilidad del alumno; un aspecto *normativo* en tanto que critica los ideales de educación, que presentan su aspiración a la validez, y un aspecto *sociológico*, en tanto que investiga la estructura y la vida de las comunidades educativas"².

¹ Dilthey: *Historia de la pedagogía*.

² Spranger: *Umriss der philosophischen Pädagogik*, en la *Internationale Zeitschrift für Erziehung*, 1933-34.

La discusión sobre el valor de la pedagogía como ciencia no es ociosa, pues de ella depende la justificación de la acción educativa autónoma. Si la educación se realiza en vista o sobre el fundamento de la pedagogía como ciencia se eliminará de aquélla la intervención de elementos o factores interesados en fines particulares o parciales como son los partidos políticos, las confesiones religiosas o las clases sociales. Si, por el contrario, la educación no tiene una fundamentación científica, estará expuesta a los vientos de todas las ideologías.

De aquí el movimiento de emancipación que la educación y la pedagogía han emprendido desde el Renacimiento y más particularmente en nuestro tiempo. Así lo manifiesta Hermann Nohl al decir: "Toda función cultural se ha tenido que liberar paulatinamente de las sujeciones de la Iglesia, del Estado y de la clase social, y luchar por el derecho de su propio ser... Esto se aplica al derecho, a la ciencia o al arte, y sobre todo a la educación. Ésta ha logrado más tardíamente su liberación y aún tiene hoy que luchar por tal reconocimiento de su propio carácter y por la afirmación de su ser, sin lo cual quedaría entregada indefensa a la presión de las otras potencias que quieren ponerla a su servicio" ¹.

Asimismo para Natorp, la pedagogía es la "ciencia de la formación (*Bildung*), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción". "Una pedagogía como mera doctrina artística —dice— esto es, como indicación para la práctica de educar e instruir, supone necesariamente la fundamentación científica: además, sólo puede ser de utilidad en unión inmediata con la misma práctica" ².

En suma la pedagogía es una ciencia, una ciencia del espíritu o de la cultura, con carácter autónomo, aunque tenga relación con las demás ciencias y con la filosofía.

5. LA PEDAGOGÍA COMO FILOSOFÍA

El último momento de todo pensar está constituido por la filosofía. Ésta representa, por una parte, la unidad de todos los conocimientos científicos, los últimos principios o supuestos de

¹ Hermann Nohl: *Teoría de la educación*.

² Paul Natorp: *Curso de Pedagogía*.

todas las ciencias, y por otra, la referencia de todo el saber a la vida del hombre, a sus ideas y conducta. La filosofía estudia las ideas esenciales en que se apoya la educación, como son las que se refieren a la verdad, a la belleza, a la libertad, a la vida humana, a sus objetivos y aspiraciones. La pedagogía en cuanto filosofía de la educación toma de la filosofía general estas ideas, que constituyen sus fundamentos, y trata de realizarlas en la práctica educativa.

Ya hemos dicho que los primeros que se ocuparon de la pedagogía fueron los filósofos (Platón y Aristóteles), y que desde entonces casi todos los grandes pensadores se han preocupado de ella (Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Herbart), hasta llegar a nuestro tiempo, en el que sigue siendo objeto de interés para la mayoría de ellos (James, Dilthey, Simmel, Scheler, Dewey, Spranger, Jaspers, etc.).

La relación de la pedagogía con la filosofía es tan íntima que algunos la han considerado como una parte integrante y subordinada de ésta. Así lo dice el filósofo Jonas Cohn: "La pedagogía depende esencialmente de la filosofía... Toda su estructura ha de basarse en la filosofía y en esta estructura ha de encuadrarse, a título de complemento, todo lo que no sea filosófico" ¹.

Otros, en cambio, consideran a la pedagogía como una parte necesaria de la filosofía, y a su vez ésta como un complemento de aquélla. Así dice Fichte: "Sin la actividad pedagógica, la filosofía no encontraría nunca una extensa comprensión y menos aún aplicación a la vida, como por otra parte sin filosofía nunca llegará a alcanzar completa claridad sobre sí mismo el arte de la educación... Serían incompletos e inútiles la una sin el otro" ².

Finalmente, hay otros que van más allá, como Dilthey, al considerar a la pedagogía como la culminación o terminación de la filosofía: "La última palabra del filósofo, dice, es la pedagogía, pues todo especular se realiza por el obrar... La flor y el fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre" ³.

Esta misma relación recíproca entre la filosofía y la pedagogía la ha expresado otro filósofo moderno, Theodor Litt,

¹ Jonas Cohn: *Pedagogía fundamental*.

² Fichte: *Discursos a la nación alemana*.

³ Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.

quien afirma: "En toda visión del mundo [filosofía] realmente comprensiva está incluida una suma de exigencias pedagógicas, sea de un modo expreso o sólo pensado... y en toda formación pedagógica ideal está incluida una visión del mundo, bien sea conocida como tal o sólo tenida en la conciencia" ¹.

Esto no quiere decir, naturalmente, que la pedagogía haya perdido su autonomía; por el contrario, queda afianzada al encontrar una fundamentación teórica de carácter filosófico. Así ocurre también con las demás ciencias (física, mecánica, biología, etc.), cuyos últimos principios: materia, movimiento, vida, etc., están basados también en la filosofía, y sin embargo son asimismo autónomas.

Los pedagogos anglosajones emplean la expresión "filosofía de la educación" como equivalente de "pedagogía", por desconocer esta palabra. En realidad, se trata aquí de la pedagogía en cuanto ciencia, para distinguirla de la educación en cuanto actividad, aunque también la suelen confundir con la pedagogía en cuanto teoría.

Así John Dewey al defender la necesidad de una filosofía de la educación, dice: "Se ha supuesto a veces que es asunto de la filosofía de la educación decir lo que la educación *debería ser*. Pero el único camino para decir lo que debe ser educación... es el descubrimiento de lo que efectivamente ocurre cuando realmente tiene lugar la educación. Y antes de que podamos formular una filosofía de la educación tenemos que conocer cómo está constituida en concreto la naturaleza humana... La necesidad de una filosofía de la educación es así fundamentalmente la necesidad de descubrir lo que la educación realmente *es*" ².

6. DEFINICIÓN DE LA PEDAGOGÍA Y CIENCIAS RELACIONADAS CON ELLA

Si después de todo lo expuesto nos preguntamos qué es la pedagogía, la respuesta sería: aunque la pedagogía puede ser un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, esencialmente *la pedagogía es la ciencia de la educación*.

¹ Th. Litt: *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal*.

² Dewey: *La ciencia de la educación*.

La pedagogía estudia la educación tal como se presenta en la vida individual y social, como una parte de la realidad humana, y contesta a la pregunta: ¿qué es la educación? En este sentido es una *ciencia descriptiva*.

Pero al mismo tiempo, la pedagogía estudia la educación como formación o estructuración del hombre según normas o fines determinados, y responde a la pregunta: ¿cómo debe ser la educación? En este sentido es una *ciencia normativa*.

Por otro lado, la pedagogía estudia la aplicación de las normas y leyes de la educación, como una parte de la práctica, y responde a la pregunta: ¿cómo debe realizarse la educación? En este sentido, es una *ciencia tecnológica*.

Finalmente, la pedagogía estudia la educación como un producto histórico humano, perteneciente al mundo de la cultura, y contesta a la pregunta: ¿Cómo se ha formado la educación? En este sentido es una *ciencia histórica*.

La pedagogía es, pues, una ciencia descriptiva, una ciencia normativa, una ciencia tecnológica y una ciencia histórica.

Dentro de la clasificación de las ciencias en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, la pedagogía pertenece evidentemente a las *ciencias del espíritu o de la cultura*.

En vista de estas explicaciones, podríamos definir más ampliamente a la pedagogía diciendo: es una ciencia del espíritu o de la cultura que estudia el ser de la educación, sus leyes y normas, así como la aplicación de éstas a la vida individual y social, y la evolución que ha sufrido aquélla.

La educación, objeto de la pedagogía, se dirige a la vida humana en su totalidad. En este sentido, todas las ciencias y disciplinas que afectan directamente al hombre se relacionan con la pedagogía. Pero entre éstas hay algunas que guardan con ella más relación que otras.

Durante mucho tiempo se ha discutido sobre cuáles son las ciencias fundamentales y auxiliares de la educación. Herbart decía que eran la psicología y la ética; Natorp, que la filosofía; Weber, que la estética; Bergenmann, que la biología, etc. Hoy consideramos esta discusión ociosa, y miramos más a la realidad educativa para determinar cuáles son aquéllas. La constitución física, psíquica y espiritual del hombre, al que la educación se refiere, puede darnos la clave para precisar qué ciencias están en mayor relación con la pedagogía.

En este sentido, figuran en primer lugar las ciencias que

estudian la naturaleza orgánica, como son la antropología, la biología, la fisiología, la medicina y la higiene. Aparecen después las ciencias que tratan de su constitución anímica, como la psicología, la psiquiatría, la psicotecnia, la caracterología y el psicoanálisis. Finalmente, están las que se ocupan de su naturaleza espiritual, como la filosofía con sus disciplinas básicas, la lógica, la ética y la estética. Y como el hombre, a la vez que un individuo, es un ser social, la pedagogía tiene vinculación estrecha con las ciencias de la sociedad: la sociología, la historia, la economía y el derecho.

Todas estas ciencias se relacionan íntimamente con la pedagogía, aunque algunas son para ellas más fundamentales que otras, como la filosofía, la psicología y la sociología. El cuadro adjunto pone de relieve las relaciones de la pedagogía con las ciencias.

Pedagogía	Ciencias de la naturaleza	Vida orgánica	<ul style="list-style-type: none"> Antropología Biología Medicina Higiene
		Vida psíquica	<ul style="list-style-type: none"> Psicoanálisis Psiquiatría Psicotecnia Caracterología Psicología
	Ciencias del espíritu	Vida social	<ul style="list-style-type: none"> Sociología Historia Economía Derecho
		Vida espiritual	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía Lógica Ética Estética Metafísica

7. LOS MÉTODOS DE LA PEDAGOGÍA

Como toda ciencia, la pedagogía dispone de una serie de métodos para el estudio de su objeto: la educación. Los métodos de la pedagogía son los métodos generales de las ciencias y los particulares de las ciencias del espíritu. Estos métodos los aplica la pedagogía según sus necesidades peculiares y los modifica conforme a ellas. Pero aquí hay que distinguir los métodos propios de la pedagogía, de los métodos de la educación; aquéllos son los métodos de la ciencia, de la lógica; éstos los de la acción, de la práctica educativa; aquéllos se refieren a las ideas de la educación; éstos a la aplicación de esas ideas. Ahora nos referimos a los primeros.

Observación y experimentación. Los métodos más generales empleados en la pedagogía son la observación y la experimentación. La observación consiste en la consideración o percepción de los hechos tal como se presentan espontáneamente en la realidad educativa. La observación se limita a la descripción y registro de los fenómenos sin modificarlos. Por ejemplo, se puede estudiar la conducta de los alumnos en la clase durante la lectura silenciosa; el tiempo que tardan en resolver un problema; los puntos en que se fijan cuando describen un objeto, etcétera.

Cuando la observación se dirige sobre uno mismo, cuando el observador acude por ejemplo a sus recuerdos o experiencias como alumno, se llama *introspección*; cuando la observación se dirige a los demás, cuando, por ejemplo, se estudia el efecto en los alumnos de un método de enseñanza determinado, se llama *heterospección*. Asimismo, la observación se divide en *individual* o *colectiva*, según que se trate de observaciones sobre un solo alumno o sobre un grupo de ellos.

La experimentación consiste en una observación provocada intencionalmente. No espera a que se produzca el fenómeno, sino que lo produce o suscita. Como dice Claparède: "Este método es susceptible de hacernos comprobar los fenómenos a los cuales el curso natural de las cosas no proporcionarían ocasión de manifestarse y que son sin embargo importantes para la solución del problema planteado"¹. Por ejemplo, el experimento se realiza cuando se quiere estudiar el efecto que pro-

¹ Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental*.

duce sobre los alumnos el recargo o la fatiga mental y para ello se les hace realizar diversos tipos de trabajo o el mismo trabajo en diversos momentos del horario escolar, o cuando se les hace responder a diversas pruebas o preguntas sobre diversos temas fijados de antemano. Según Meumann, el experimento directamente pedagógico (a diferencia del psicológico y el educativo) consiste "en comprobar de un modo comparativo y reducible a cifras la aptitud de los medios y métodos de enseñanza y educación y la demostración de las causas de esta aptitud"¹.

Las ventajas del experimento sobre la observación es que en aquél se pueden repetir los fenómenos en las mismas condiciones, que éstos se pueden modificar a voluntad y que sus resultados pueden comprobarse objetivamente.

El experimento, como la observación, no pueden realizarse a ciegas, arbitrariamente, sino que son guiados por un propósito o una *hipótesis*, que se quiere comprobar. Es necesario, pues, preparar de antemano las condiciones en que se van a realizar ambos y después llevarlos a cabo con la mayor pulcritud posible.

Análisis y síntesis. Como es sabido, el análisis consiste en la disociación o descomposición de un todo en sus partes. Según Wundt² hay diferentes clases de análisis: a), el análisis elemental, que consiste en descomponer un fenómeno en los fenómenos dispersos que lo integran; b), el análisis causal, que consiste en la descomposición de un fenómeno en sus partes constituyentes, atendiendo a las relaciones de causa y efecto, y c), el análisis lógico, cuando examina los hechos complejos respecto a su fundamento y consecuencia.

El método analítico se aplica en pedagogía cuando, por ejemplo, se estudian los componentes de un procedimiento de enseñanza o las aptitudes de los alumnos que intervienen en la realización de una tarea o cuando se investigan los efectos de las excursiones escolares en la enseñanza, etcétera.

El método sintético consiste en la inversión del análisis, es decir, en recomponer un objeto en sus partes antes separadas. Por ejemplo, cuando en la enseñanza del lenguaje se va de las letras o las sílabas a las palabras, o cuando se quiere obtener el perfil psicológico de un alumno. Se llama reproductivo, cuando se limita a la simple inversión de un análisis precedente, y

¹ Meumann: *Pedagogía experimental*.

² Wundt: *Lógica*.

constructivo cuando además de realizarse la inversión se obtienen nuevos resultados.

Inducción y deducción. La inducción consiste en ir de lo particular a lo general, de los hechos a la ley. De ordinario, el método inductivo es el más empleado por la ciencia, pero requiere un gran cuidado en su aplicación. Para que sea eficiente tiene que reunirse el mayor número posible de casos y establecer entre ellos las relaciones de semejanza, de modo que la ley o explicación que se busque pueda tener aplicación general. En pedagogía se emplea por ejemplo cuando se quiere determinar, por medio de los trabajos de los alumnos, cuál es el mejor método para la enseñanza del idioma o cuando se quiere saber, por medio de ejercicios apropiados, los efectos del trabajo manual sobre el intelectual. La deducción es la inversión de la inducción, y consiste en ir de lo general a lo particular, de la causa al efecto. En realidad, la deducción no aporta ningún conocimiento nuevo, es una modificación de la inducción y apenas se emplea en la ciencia. Más aplicación tiene en la educación propiamente dicha, como veremos más tarde.

El método comparativo. Consiste en parear o relacionar hechos o fenómenos para encontrar sus parecidos o diferencias y obtener las conclusiones pertinentes. La comparación puede realizarse, por ejemplo, para saber las diferencias existentes entre el aprender del niño y el del hombre, entre la sensibilidad del niño y la niña, o para averiguar el comportamiento del alumno en diferentes circunstancias, en la calle, en la casa, en la escuela. "La comparación, el método comparativo —dice Claparède— podrá llevarse a cabo sobre individuos de diferente edad o sexo, nacionalidad o cultura (individuos instruidos o no instruidos, civilizados o salvajes) o de tipo diverso psíquico, o sobre seres de distinta especie (niño o animal) o que pertenezcan a familias diferentes (investigaciones sobre la herencia), o sobre individuos que difieran respecto a la salud mental (anormales y enfermos, idiotas y dementes)"¹. La comparación puede realizarse también con dos grupos de alumnos de la misma capacidad, para saber, por ejemplo, el valor pedagógico de dos métodos de enseñanza diferentes, o con dos grupos de alumnos de capacidad diferente para determinar el valor de un método sobre ellos. También puede emplearse el sistema del grupo testigo, es decir, comparando dos grupos,

¹ Claparède: *Psicología del niño y pedagogía experimental*.

uno de los cuales sigue la marcha normal de la enseñanza y en el otro se varía ésta en algún aspecto.

La comparación puede emplearse también para el estudio de los diversos sistemas nacionales de educación, para ver sus puntos comunes y sus diferencias. Por ejemplo, para saber cómo está organizada la enseñanza religiosa en diferentes países, la centralización o autonomía de su organización educativa, etc. Esto ha dado lugar a una rama importante de la pedagogía que se llama la *educación comparada*.

El método genético. Consiste en estudiar los fenómenos o actos educativos en su desarrollo a través de las diversas edades. Puede estudiarse con él, por ejemplo, el proceso de las actividades mentales del alumno, desde la infancia a la adolescencia, para adaptar a ellas los diversos métodos de enseñanza, o también la actitud del niño en sus diversas edades respecto al juego y al trabajo. Una variante de él es el método histórico, que estudia, por ejemplo, la evolución de los diversos métodos de enseñanza a través del tiempo, o el desarrollo de la obligación escolar en diferentes etapas históricas. El método genético exige en los casos individuales una gran cantidad de tiempo, y por ello es de difícil aplicación; por esto, en toda organización escolar debiera llevarse la ficha individual de los alumnos a través de toda su carrera de estudios, desde la escuela a la universidad, en la que se anotara el desarrollo de sus aptitudes y los resultados de la enseñanza obtenidos.

El método estadístico. Consiste en recoger un gran número de datos sobre un tema o problema determinado y en ordenarlos numéricamente. Se emplea, por ejemplo, en la confección de censos escolares para saber el número de alumnos que asisten o no a las escuelas, el número de analfabetos, etc. También se utiliza el método estadístico, por ejemplo, para determinar las palabras más empleadas por los niños y confeccionar con ellas los libros de lectura o para saber el número de faltas que se cometen en la escritura de un texto por los alumnos de una clase.

Según R. Buyse, el método estadístico comprende de ordinario, las siguientes etapas: 1), recolección de datos referentes al problema estudiado; 2), organización de los datos para facilitar su interpretación (tabulación, distribución, etc.); 3), elaboración matemática de los datos para aislar y evaluar los fac-

tores importantes, medidas de correlación, etc., y 4), examen crítico e interpretación de los resultados¹.

El método de los tests. Consiste especialmente en provocar una reacción o respuesta a un estímulo fijado de antemano. En realidad se trata de un examen por medio de preguntas, actos o sugerencias, que se hallan previstos y graduados de un modo científico. Por ejemplo, en la escala métrica de Binet y Simón, que es la clásica, existen los siguientes tests para niños de 10 años: enumerar los meses del año, reconocer las diferentes monedas del país, componer dos frases en las cuales se encuentren tres palabras dadas, responder a ocho preguntas de inteligencia, etcétera.

Lo más importante en los tests es fijar las normas para su aplicación y las escalas para la medida de los resultados. La ventaja mayor de los tests es que constituyen medidas objetivas independientemente del criterio personal, subjetivo, del examinador y que pueden ser entendidos y utilizados universalmente.

En la actualidad hay centenares de tests de todas clases, que miden desde los caracteres físicos y sensibles hasta los intelectuales y morales. Pero en general, se pueden reducir, para nuestro objeto, a dos grupos: los tests psicológicos y los tests pedagógicos. Aquéllos son de varias clases, de edad mental, de desarrollo, de aptitudes profesionales, etc. Éstos se refieren a la capacidad o aptitud para aprender una determinada materia y a los conocimientos o destrezas adquiridos en la enseñanza. A su vez, los tests pueden ser individuales o colectivos, verbales o de actuación. Como ejemplo de tests de instrucción puede servir el de la lectura silenciosa de Anderson, el cual consiste en 25 párrafos de dificultad análoga a cada uno de los cuales acompaña un dibujo que el niño debe modificar siguiendo las instrucciones contenidas en el texto; con él se trata de medir la rapidez con que puede ser leído un párrafo, con el fin de comprender su significado. Otro test mide la rapidez de la escritura, contando el número total de letras que el niño de cada edad puede escribir en un tiempo dado, utilizando una frase determinada; otro mide la calidad de la escritura mediante una escala de formas de letras, etc. En general, con estos tests se trata de medir el grado de conocimiento alcanzado por los alumnos en las diversas materias de enseñanza utilizando temas y escalas prefijados, en vez de dejar el examen al arbitrio

¹ Bruyse: *La experimentación en pedagogía*.

de los examinadores. Dado que el empleo de los tests corresponde más bien a la psicología infantil y pedagógica, no insistimos sobre este punto. Sólo hemos de advertir el peligro que se corre con el empleo abusivo de los tests para la determinación de la vida intelectual o mental de los alumnos, que es sobrado compleja para poder ser aprehendida por este medio en cierta forma mecánica.

El método de la comprensión. Los métodos de estudio indicados hasta ahora se refieren a aplicaciones de la lógica y la psicología tradicionales. Pero la filosofía moderna ha adoptado desde Dilthey, como método esencial de las ciencias del espíritu, el método de la comprensión. Según Francisco Romero: "Las ciencias del espíritu toman los objetos sensibles como algo externo en que se expresa su interioridad. El *comprender* es el procedimiento mediante el cual llegamos a esa interioridad interpretando sus manifestaciones externas. La ciencia natural pasa de los efectos a las causas, de los todos a las partes; las ciencias del espíritu van del signo a lo significado, de la expresión a la vivencia"¹. Las manifestaciones anímicas no se explican casualmente como las de la naturaleza sino que se interpretan, se comprenden. Aunque este método no se ha aplicado aún a la pedagogía, abre amplias posibilidades para conocer e interpretar la conducta de los alumnos. Spranger es quien ha realizado mayores progresos en el estudio del adolescente según este método en su conocida obra *Psicología de la edad juvenil*, caracterizando los diversos momentos y aspectos de ésta y de la infancia. Allí se define el comprender como "el aprehender el sentido de complejos espirituales en forma de un conocimiento objetivamente válido. Sólo comprendemos las cosas que tienen sentido... La comprensión parece penetrar en el interior del complejo. Aprehende siempre un sentido, penetrando y llenando con su vida, por decirlo así, algo espiritual y edificando sobre este acto total el conocimiento del sentido del acto"². Como ejemplo de este método se puede citar el juego del niño que para la psicología tradicional es sólo una manifestación psicofísica, de placer, mientras que se le puede interpretar, según hace Karl Groos, como una práctica para las futuras actividades de la vida.

¹ Romero y Puciarelli: *Lógica*.

8. ESTRUCTURA DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía como ciencia de la educación, no está integrada por una serie heterogénea de hechos y leyes, sino que, como toda ciencia, constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos, posee una estructura propia.

En esta estructura pueden distinguirse, como se ha dicho, tres partes esenciales, prescindiendo de la parte histórica. Una es la *pedagogía descriptiva*, que estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa, tanto en el aspecto biológico, como en el psicológico y social. Otra es la *pedagogía normativa*, que investiga los fines e ideales de la educación, tanto en su evolución como en su estado actual, así como su estructura íntima. Y otra, en fin, es la *pedagogía tecnológica*, que estudia los métodos, organización e instituciones de la educación.

A su vez, cada una de estas partes comprende otras secciones o aspectos de la educación. Así dentro de la pedagogía descriptiva tenemos tres grandes grupos constituidos por los diversos factores que influyen en la vida y la educación: uno es el de los *factores biológicos*, que estudia las condiciones de la herencia, el desarrollo físico y su relación con el mundo circundante; otro es el de los *factores psicológicos*, que comprende el desarrollo psíquico en su aspecto evolutivo y caracterológico, así como las funciones anímicas, y otro el de los *factores sociológicos*, que se refiere a los diversos tipos sociales: familia, pueblo, nación.

Asimismo, dentro de la pedagogía normativa, se halla la parte que se refiere a los *ideales de educación* que han proyectado los pueblos, a los *fines de la educación* que han pensado los filósofos y pedagogos y a la *estructura de la educación*, es decir, a la regulación de cada una de las actividades educativas.

Finalmente, en la pedagogía tecnológica se distinguen cuatro partes: una, que trata de la *acción educativa*, es decir, la aplicación directa de la educación; otra de los *métodos de la educación* o sea los recursos de que se sirve el educador; otra de la *organización de la educación*, tanto en el aspecto externo, como el interno y el material, y otra de las *instituciones de la educación*, es decir, de los centros donde se efectúa la acción educativa.

El cuadro adjunto dará una idea más clara de esta estructuración de la pedagogía, que es la que seguimos en la presente obra.

ESTRUCTURA DE LA PEDAGOGÍA

Pedagogía	Pedagogía descriptiva	Factores biológicos	Herencia Desarrollo físico Mundo físico
		Factores psicológicos	Desarrollo psíquico Infancia Adolescencia Juventud Tipos psicológicos
		Factores sociológicos	Comunidad doméstica Comunidad escolar Comunidad local Comunidad nacional
	Pedagogía normativa	Ideales de la educación	Ideal greco-romano Ideal cristiano Ideal humanista Ideal racionalista Ideal cívico
		Fines de la educación	Fin político Fin social Fin cultural Fin individual Fin vital
		Estructura de la educación	Educación física Educación estética Educación intelectual Educación moral Educación social Educación religiosa
		Acción educativa	Educabilidad Acto educativo Comunidad educativa Coeducación El educador
	Pedagogía tecnológica	Métodos de la educación	Métodos didácticos Métodos activos Métodos especiales
		Organización de la educación	Régimen externo Régimen interno Condiciones materiales
		Instituciones de educación	Instnes. preescolares Instnes. escolares Instnes. circunescolares Instnes. postescolares

CAPÍTULO II

CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN

I. LA EDUCACIÓN COMO REALIDAD

La pedagogía tiene por objeto, como hemos dicho, el estudio de la educación. Ante todo es necesario, pues, determinar lo que la educación sea. Y para ello, en vez de utilizar definiciones más o menos librescas, vamos a acudir a nuestra propia experiencia, a lo que observamos en nosotros mismos y en lo que nos rodea. Haciéndolo así, vemos que la educación es un hecho real, efectivo; una realidad de la vida individual y social humana, que adopta múltiples formas.

En primer lugar, podemos percibir esa realidad en nosotros mismos, en cuanto nos modificamos o transformamos intencionalmente. Todos, en efecto, nos proponemos realizar determinados actos, adquirir tales o cuales conocimientos, corregir estos o aquellos defectos; en suma, todos nos reformamos o modificamos de algún modo. Cuando tales acciones llegan a lo más íntimo de nuestra personalidad y producen un efecto permanente en nosotros, constituyen una forma de educación.

Por otra parte, todos hemos aprendido algo en la escuela, como niños, o en la vida, como hombres y mujeres; todos hemos sido influidos en alguna forma por otras personas y a nuestra vez hemos influido también en ellas, en nuestros amigos y familiares. La vida nos enseña constantemente nuevas cosas y modos de obrar; la experiencia enriquece continuamente nuestra existencia. Todo ello revela que hay una serie de acciones o efectos típicos que nos llevan a preocuparnos de nosotros mismos y de los demás mediante el cuidado, el consejo y el esfuerzo propios, y esto constituye también una forma de educación.

Finalmente, todos observamos de un modo instintivo en torno nuestro la existencia de personas "educadas" o "ineducadas". A éstas las calificamos así, no por su mayor o menor saber, ni por lo que se llama "buena" o "mala" educación en el sentido de los modales o maneras sociales, sino por algo más íntimo y radical, que afecta a la totalidad de la persona, y que surge espontáneamente de su interior, revelándose en todos sus actos y dándoles elevación y firmeza.

Pues bien, todos estos actos y efectos son manifestaciones de la realidad de la educación en su aspecto individual y personal. Pero ésta no es toda la educación.

Cuando dirigimos la mirada a la vida de nuestro país, vemos que existen en él, como en todos los demás países, multitud de instituciones (escuelas, colegios, universidades) dedicadas a la educación de las nuevas generaciones (niños, adolescentes, jóvenes), y puestas al cuidado de personas especializadas en esta actividad (maestros y profesores). El sostenimiento de todo ello representa un esfuerzo extraordinario para la sociedad y los Estados modernos, que dedican a la educación sumas enormes en sus presupuestos, a veces superiores a las asignadas para otros servicios, como la sanidad nacional, las obras públicas, etc.

Al mismo tiempo, sabemos que nuestro pueblo y todos los pueblos civilizados han hecho obligatoria la educación, lo mismo que el servicio militar o el pago de impuestos, dictando leyes de asistencia a las escuelas, generalmente desde los 6 ó 7 años hasta los 12 ó 14 y más, para todos los niños y niñas que no reciben educación en sus domicilios.

Por último, las mismas familias de los niños y jóvenes realizan un gran esfuerzo económico enviando sus hijos, no sólo a las escuelas primarias, sino también a las secundarias, especiales y superiores, por los gastos que esta educación supone y por la privación que representa dejar de percibir los jornales y salarios de aquéllos. La educación constituye, pues, también una realidad familiar, nacional y social, innegable e inconfundible.

Y esta realidad de la educación no es sólo de ahora, sino que ha existido en todos los tiempos. La historia nos enseña, en efecto, que desde las épocas más remotas todos los pueblos conocidos (China, Egipto, India, Grecia, Roma, etc.) han tenido una forma u otra de educación con instituciones y maestros adecuados. Pero no sólo estos pueblos históricos, sino también los primitivos, han practicado la educación de un modo menos

formal por la participación de los jóvenes en las tareas familiares y por la acción de los sacerdotes, magos o adivinos. La historia de la humanidad es, en cierto modo, la historia de los esfuerzos educativos para crear tipos de hombres y de vida adecuados a las necesidades y aspiraciones de cada pueblo.

En suma, la educación constituye una realidad esencial de la vida individual y social humana, que ha existido en todas las épocas y en todos los pueblos.

Así la han definido también los pedagogos más importantes. Spranger dice: "La educación es una actividad humana que se ha realizado por sí misma desde los tiempos más primitivos aun sin una teoría manifiesta"¹. Dewey afirma: "Lo que la nutrición y la reproducción son para la vida fisiológica, es la educación para la vida social"². Petersen sostiene: "La educación es y ocurre tan originariamente como la vida y sus funciones son y se realizan.- El educar pertenece, pues, al ser del hombre originaria e inseparablemente. La educación es algo dado, es una función de lo que es, de la realidad"³. Finalmente, Locke advirtió ya en su tiempo: "Pienso que puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, las nueve décimas partes son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido. Ésta es la causa de la gran diferencia entre los hombres"⁴.

2. LA EDUCACIÓN COMO NECESIDAD

La realidad permanente y universal de la educación nos hace presumir que ésta es una función necesaria para la vida humana, algo que no se puede hacer o dejar de hacer arbitrariamente, sino que debe cumplirse con toda forzosidad. Se sabe que para vivir necesitamos alimentarnos, respirar, movernos, pero se reconoce menos que también necesitamos de la educación para vivir.

Imaginémonos lo que significaría la vida de un niño que al nacer no tuviera quien le cuidara y protegiera; moriría in-

¹ Spranger: *Umriss der philosophischen Pädagogik*.

² Dewey: *Democracia y educación*.

³ Petersen: *Principios de pedagogía*.

⁴ Locke: *Algunos pensamientos sobre educación*.

mediatamente. Pero aun siendo atendido de un modo físico, el niño necesita que alguien le enseñe a hablar, a expresarse y a relacionarse con sus semejantes. El lenguaje, característico del hombre, requiere un aprendizaje especial, que sólo puede adquirirse por la educación. Los mismos pueblos primitivos necesitan enseñar estas cosas a sus hijos para que puedan vivir y desarrollarse. Sin cuidado y educación los niños pequeños desaparecerían rápidamente o permanecerían en un estado animal, estacionario.

Pero no sólo los individuos necesitan la educación para su subsistencia, sino que ésta es también necesaria para la vida de los pueblos. Figurémonos lo que ocurriría si por una catástrofe cualquiera desaparecieran súbitamente de la tierra todos los centros de educación y cultura: las escuelas, las universidades, las bibliotecas, los museos, los institutos científicos. Las gentes olvidarían pronto todo lo que saben: la construcción de casas y caminos, la elaboración de alimentos y vestidos, la fabricación de instrumentos y medicinas, las leyes del derecho, las artes que embellecen la vida. Volveríamos todos a la situación de los pueblos primitivos actuales o del pasado, si es que no desapareceríamos totalmente por el hambre, el frío, las luchas y las enfermedades.

Sin llegar a estos extremos catastróficos, la sociedad necesita para su subsistencia normal incorporarse las nuevas generaciones que se suceden en su vida. Estas generaciones, que vienen desprovistas de toda cultura al mundo, tienen que aprender los usos y costumbres de las anteriores, su lenguaje, su técnica, su saber. Si no ocurriera esto, no habría continuidad histórica: cada generación tendría que descubrir de nuevo el mundo, y éste quedaría permanentemente estacionario y retrasado. Lo mismo que la especie humana necesita reproducirse biológicamente con el nacimiento de nuevas generaciones para poder vivir, así también la sociedad humana tiene necesidad de propagarse espiritualmente mediante la educación de las nuevas generaciones para poder desarrollarse.

Todo esto demuestra que la educación es también una necesidad, tanto para la vida del individuo como para la sociedad. Así también lo han reconocido en sus definiciones de la educación pensadores eminentes. Kant dice: "Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre. No es sino lo que la

educación le hace"¹. Dewey: "En términos generales, la educación significa la suma total de procesos por los cuales una comunidad o grupo social transmite sus poderes y fines adquiridos con el fin de asegurar su propia y continuada existencia y crecimiento"². Para Dilthey, "la educación es una función de la sociedad. La educación en tanto que adapta los jóvenes a las necesidades de la sociedad, es también una necesidad de la sociedad. Esta función tiene que ser ejercida desde dentro de ella para que la sociedad alcance su fin. Así realizar esta adaptación en la educación constituye una necesidad siempre operante de la sociedad"³. Asimismo, para Krieck, "la educación es una función vital, necesaria, que se ejerce en todas partes y en todos los tiempos en que los hombres conviven de un modo duradero. Con ello se ha demostrado también que no hay crecimiento psíquico sin educación. El hombre llega a ser miembro de la comunidad con su lenguaje, su género de conciencia y su conducta típica sólo por medio de la educación"⁴. Finalmente, Hegel dice: "El hombre es lo que debe ser mediante la educación, mediante la disciplina. Inmediatamente, el hombre es sólo la posibilidad de serlo, esto es, de ser racional, libre; es sólo la determinación, el deber. El animal acaba pronto su educación; pero esto no debe considerarse como un beneficio de la naturaleza para con el animal. Su crecimiento es sólo un robustecimiento cuantitativo. El hombre, por el contrario, tiene que hacerse a sí mismo lo que debe ser; tiene que adquirirlo todo por sí solo, justamente porque es espíritu; tiene que sacudir lo natural. El espíritu es, por tanto, su propio resultado"⁵.

3. LA EDUCACIÓN COMO ASPIRACIÓN

La educación es, en efecto, una realidad y una necesidad para la vida individual y social, pero es también algo más. En el fondo de todo ser humano —niño, hombre, mujer— existe una tendencia al desarrollo y perfeccionamiento. Así vemos cómo casi todo el mundo aspira a cultivar y mejorar sus gustos,

¹ Kant: *Sobre pedagogía*.

² Dewey: *Encyclopedia of Education*, de Paul Monroe.

³ Dilthey: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.

⁴ Krieck: *Bosquejo de la ciencia de la educación*.

⁵ Hegel: *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*.

... sus sentimientos, a ampliar sus conocimientos. Vemos también cómo todos queremos hacer cada vez mejor nuestro trabajo, cómo tratamos de elevarnos de la situación en que hemos nacido o vivido. Para ello realizamos toda clase de esfuerzos, aprendiendo un oficio, siguiendo una carrera, asistiendo a cursos y conferencias, adquiriendo libros y revistas, en suma, perfeccionando nuestra vida espiritual. Esta tendencia a la elevación y al perfeccionamiento es uno de los móviles más importantes que hacen posible la mejora del individuo y el progreso de la humanidad, y constituye también una forma de educación.

Se puede observar asimismo que tan pronto como se ponen en contacto personas de diferente nivel espiritual, tales como los niños y los adultos, los ignorantes y los cultos, aquellos que están situados en el plano más bajo tienden a alcanzar a los de cultura más elevado. Esto ocurre también con las personas alejadas en el tiempo y en el espacio, cuando tienen caracteres sobresalientes, como los santos, los sabios y los héroes, a los que consideramos como ejemplares o modelos, y a los que aspiramos a imitar, aunque muchas veces no podamos conseguirlo.

Por último, hay ocasiones en que nos movemos por altos móviles propios de justicia, de caridad, de patriotismo, de humanidad, llegando a veces al máximo sacrificio, cuando la ocasión lo requiere, como el que muere por la patria, el que se sacrifica por la ciencia o el que entrega su vida al bien ajeno.

En todos estos casos y otros muchos más se percibe en el ser humano un impulso o tendencia a la mejora y elevación espiritual, y en todos o en casi todos ellos se trata en el fondo de una autoeducación o educación realizada por uno mismo. Esta aspiración a la educación propia no es diferente de la educación dada por los demás, sino que constituye más bien su complemento, o mejor su condición necesaria, pues en último término toda educación no es más que una autoeducación. Los demás nos ayudan a educarnos, pero nuestra educación tenemos que realizarla nosotros mismos. Sin esta tendencia a la propia elevación y mejora no habría, pues, educación ni perfeccionamiento humanos.

En este sentido de la educación como auxilio al propio perfeccionamiento, Spranger la define como "aquella actividad cultural consciente, el auxiliar al desarrollo realizado con el fin de que el hombre aprenda, valore y estructure por su espíritu y energía propios el sentido y el contenido del mundo moral a

él asequible" ¹. Por su parte, la Dra. Montessori advierte: "Tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente, es el fundamento de la educación... El niño debe ser ayudado a actuar y a expresarse, pero no debe el adulto "actuar en su lugar", sin una necesidad absoluta... El adulto debe ayudar al niño a hacer por sí cuanto es posible hacer" ². René Hubert dice: "En esta progresión hacia la madurez, es siempre el ser mismo quien proporciona el principal esfuerzo. La educación no es más que un ayudante necesario. El fondo de la vida mental, la fuente de su desarrollo es siempre la aspiración a darse una forma, la oscura necesidad de unidad, la exigencia de ser en sí, como el fondo de la vida física es la exigencia de darse un cuerpo y de mantenerlo en equilibrio en el sistema de las acciones y reacciones mecánicas del universo" ³. Finalmente, para Pestalozzi, la educación no es en el fondo más que "la ayuda para la propia ayuda". Y dice: "El niño debe actuar y hallar por sí solo tanto como sea posible; es decir, el educador debe saber que la naturaleza instruye mejor que el hombre... Toda la instrucción del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de auxiliar a este anhelo de la naturaleza por su propio desarrollo..." ⁴.

4. LA EDUCACIÓN COMO DESARROLLO

Cuando observamos a los seres vivos, plantas, animales u hombres, vemos cómo todos ellos nacen de un germen, cómo se desarrollan adquiriendo cada vez mayor tamaño y volumen y cómo, al fin, decaen y mueren. Refiriéndonos concretamente al hombre, percibimos como éste pasa por fases y etapas sucesivas durante toda su vida: infancia, adolescencia, juventud, adultez y senectud. Cada una de estas etapas es continuación de la anterior y se sucede en la siguiente. Estas etapas constituyen una curva de desarrollo en la cual se asciende hasta llegar a una altura máxima, a partir de la cual se empieza a descender.

El desarrollo del hombre, sin embargo, no se realiza de un

¹ Spranger: *Umriss der philosophischen Pädagogik*.

² María Montessori: *Ideas generales sobre mi método*.

³ René Hubert: *Tratado de pedagogía general*.

⁴ Pestalozzi: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

modo uniforme, sino que ocurre de una forma más rápida o más lenta en unas edades o etapas que otras. Así, los niños crecen más rápidamente que los jóvenes, y éstos que los adultos. Tampoco el desarrollo es igual en todos los hombres; unos se hacen más fuertes que otros; unos son más inteligentes y otros más torpes.

Estas diferencias en el desarrollo dependen de muchas circunstancias, pero las podemos reducir a dos: los gérmenes o disposiciones naturales y el medio o mundo circundante. Ambos determinan el desarrollo de los seres vivos en general. Pero en el hombre hay un tercer factor que condiciona también su desarrollo, y es el factor espiritual, la tendencia o aspiración al perfeccionamiento, a la superación, que hemos indicado antes.

Sin esa tendencia, el desarrollo humano no podría realizarse. La plantas, los animales pueden llegar a desarrollarse sin el auxilio ajeno; pueden quedar como seres silvestres o selváticos y pueden seguir viviendo por sí propios. Pero el hombre necesita, como hemos dicho, del auxilio ajeno para desarrollarse. Este auxilio es el que presta el cuidado y la educación de los hombres; sin ellos no habría desarrollo humano posible. Pero a este desarrollo tiene que contribuir el mismo hombre; no puede permanecer pasivo recibiendo la ayuda ajena; sin una participación activa suya, tampoco habría desarrollo posible.

Ahora bien, el desarrollo del hombre no se verifica aisladamente, sino en función o relación con el medio o mundo en que vive. Así el desarrollo humano puede ser favorecido o dificultado por ese mundo circundante, y la educación ha de atender a él tanto como a la parte individual de la vida del hombre.

Esta idea de la educación como desarrollo ha sido expresada por diversos pedagogos, a partir de Rousseau. Según él: "Se dirige a las plantas por el cultivo y a los hombres por la educación. Todo lo que no tenemos al nacer y necesitamos al ser mayores nos es dado por la educación... Esta educación nos viene de la naturaleza o de los hombres o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desarrollo es la educación de los hombres, y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación de las cosas"¹.

¹ Rousseau: *Emilio o de la educación*.

Para Kant, la educación consiste "en desenvolver de un modo proporcional y conforme a un fin todas las disposiciones naturales del hombre y conducir así toda la especie humana a su destino"¹. Para Froebel "el fin de la educación es el desenvolvimiento de una vida fiel a su vocación, pura y por tanto sana... Suscitar las energías del hombre como ser progresivamente consciente, pensante e inteligente, ayudarle a manifestar con toda pureza y perfección, con espontaneidad y conciencia, su ley interior, lo divino que hay en él, en esto consiste la educación del hombre"².

En los tiempos modernos, Dilthey ha definido la educación diciendo: "La misión de la educación es el desarrollo del individuo por un sistema intencional de medios hasta el estado en que aquél pueda alcanzar después autónomamente su destino"³. Para William James "la educación es la organización de los recursos biológicos individuales, de cuantas capacidades de conducta le hacen adaptable a su medio físico o social"⁴. Finalmente, para John Dewey, "la función de la educación es ayudar al crecimiento de un joven animal indefenso en un ser humano, feliz, moral y eficiente... La educación es un proceso continuo de crecimiento que tiene como aspiración en cada etapa una capacidad adicional de crecimiento"⁵.

5. LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN INTENCIONAL

La educación es, como hemos visto, una realidad y una necesidad. Ha existido en todos los pueblos y sociedades, y hoy mismo existe en una forma difusa por la influencia del medio ambiente que rodea a los individuos, en la casa, en la calle, en la ciudad y en el campo. Esta forma de educación se llama educación espontánea, y su poder es muy grande por la formación de hábitos inconscientes que proporciona.

Pero como todo el mundo sabe, no toda influencia es educativa; las hay también antieducativas, deformadoras, como las que surgen de los llamados "malos consejeros" o "malas compañías", que producen un gran efecto sobre el ser juvenil.

¹ Kant: *Sobre pedagogía*.

² Froebel: *La educación del hombre*.

³ Dilthey: *Historia de la pedagogía*.

⁴ William James: *Charlas a los maestros*.

⁵ Dewey: *Las escuelas de mañana*.

Algunas de las influencias que se ejercen sobre los jóvenes con fines extraeducativos, como son las que recibe en el ejercicio de la profesión, en el ejército, en la iglesia, etc., cada uno de los cuales trata de dar una dirección determinada, especial, a aquéllos.

Pero la educación es también, y ante todo, un acto o mejor una serie de actos mediante los cuales se trata de dirigir y perfeccionar la vida del ser juvenil. Esta educación es, pues, una influencia directa, intencional, sobre la conducta del ser a educar.

Para que la influencia tenga valor educativo ha de reunir varias condiciones. Ante todo, tiene que dirigirse a la totalidad del hombre con fines desinteresados, sin otro objetivo que el mayor desarrollo o enriquecimiento de su vida. Se considera a aquél como un fin en sí, no como un medio o un instrumento para otra finalidad. La educación es así puesta al servicio de lo humano en el hombre.

Ahora bien, dentro de esta amplia finalidad cada grado del desarrollo vital tiene su propio punto de vista: el mundo del niño es diferente del mundo del adolescente, y éste lo es del mundo del adulto. La educación tiene que tener en cuenta estas diferencias al facilitar el desarrollo de cada edad.

Por otra parte, siendo por definición cada individuo diferente de los demás, la acción del educador ha de acomodarse a la peculiaridad del ser a educar, ha de tener en cuenta sus particularidades tanto físicas como psíquicas. Ello requiere el estudio y conocimiento de la personalidad individual, que se destaca sobre el plano de cada grado desarrollo.

El ser juvenil se caracteriza sobre todo por su actividad. La educación ha de fomentarla, no sustituyendo la acción de aquél por la suya, sino por el contrario, poniendo como centro la actividad o autoactividad del alumno. La educación ha de ser, pues, eminentemente activa.

La acción educativa debe ser ante todo de carácter permanente para tener éxito; no puede ser temporal y discontinua. Esto supone un contacto duradero entre el educador y el educando, y no sólo entre éstos sino también entre la familia y la escuela. Pero como la educación no termina tampoco con ésta, ha de haber una relación con la vida ultraescolar del alumno.

Para que la acción educativa encuentre eco en el ser juvenil, el educador debe mantener con él una relación de simpatía

y afecto. Éstos no sólo deben partir del educador, sino que también hay que provocarlos en el alumno. Sin tal relación afectiva no hay educación verdadera.

Sin embargo, en esta atracción recíproca el educador no debe imponer su personalidad y ahogar la del alumno en formación, sino que por el contrario ha de respetarla y fomentarla. Pero también debe rectificarla o corregirla cuando esa personalidad en formación está en camino de deformarse.

Para la educación intencional no basta sin embargo con la acción del educador; debe contarse también con un ambiente escolar adecuado, con medios suficientes, con métodos pedagógicos acertados. Para eso debe existir una organización educativa.

Finalmente, como el individuo no vive aislado en el mundo, sino en compañía y convivencia con los demás, es necesario que la educación atienda desde el principio a las relaciones interindividuales y sociales.

La educación como función intencional ha sido la más definida por los pedagogos, considerándola como la única o principal forma de educación, aunque ya hemos visto que existen varias de ellas. Entre las definiciones de este tipo de educación se hallan las siguiente:

Según Jonas Cohn, "la educación es el influjo consciente y continuo sobre la juventud con propósito de formarla"¹. Para Ernst Kriek, "educación es todo género de formación que surge la influencia espiritual"². Según Spranger "educación es la formación especial del individuo capaz de desarrollo adquirida por influjos culturales, unitaria y estructurada, que le hace capaz para la actuación cultural objetivamente valiosa y sensible e inteligente para los valores culturales objetivos"³. Para Dilthey, "la educación es la actividad planeada por la cual los adultos forman la vida anímica de los seres en desarrollo"⁴, o también "es la influencia intencional sobre la generación en desarrollo, que quiere dar a los individuos que se desarrollan una determinada forma de vida, un determinado orden a las fuerzas espirituales"⁵. Según Ernst Otto: "Educa-

¹ Jonas Cohn: *Pedagogía fundamental*.

² Ernst Kriek: *Bosquejo de la ciencia de la educación*.

³ Spranger: *Berufsbildung und Allgemeinebildung*.

⁴ Dilthey: *Proyecto de una introducción a la historia de la instrucción pública prusiana*.

⁵ Idem: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*.

ción es el desarrollo planeado de un sujeto en la interacción de la sociedad”¹. Para René Hubert: ‘la educación es el conjunto de las acciones y de las influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro ser humano, en principio por un adulto sobre un joven, y orientada hacia un fin que consiste en la formación en el ser joven de las disposiciones de toda especie correspondientes a los fines a que, llegado a la madurez, está destinado”².

6. LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN CULTURAL

El hombre vive y se desarrolla, como hemos dicho, en un mundo de cosas y personas; este mundo es de una variedad y riqueza asombrosas. En él encontramos desde los objetos inanimados, sin vida, como las piedras, a los fenómenos atmosféricos, como el sol o la lluvia y a los seres orgánicos, como las plantas y los animales. Todas estas cosas constituyen el mundo de la naturaleza. Pero también encontramos otros objetos que son productos de la actividad del hombre; como las obras de arte, las máquinas, los libros, que tienen una significación, un sentido propios. Estos objetos pertenecen a otro mundo, que es el de la cultura, y este mundo constituye el mundo propio, peculiar del hombre.

La cultura comprende no sólo los productos espirituales elevados, como las obras artísticas, las teorías científicas, los descubrimientos técnicos, las reglas morales y los sentimientos religiosos, sino que también incluye objetos y creaciones materiales humanas más modestas, de carácter utilitario, como las casas, los vestidos, los instrumentos agrícolas, los utensilios domésticos, etc. Asimismo entran también en el campo de la cultura una serie de instituciones que nacen de la convivencia de los hombres entre sí, como la familia, el pueblo, el gremio, el Estado, etcétera.

Ahora bien, estos objetos culturales no constituyen una mera suma o agregado de productos o creaciones humanas aisladas, sino que forman una unidad con un sentido y un estilo propios, una organización o estructura peculiar, que varía con las épocas y los lugares. Ahí hablamos de una cultura griega y

¹ Ernst Otto: *Allgemeine Erziehungslehre*.

² René Hubert: *Tratado de pedagogía general*.

una cultura cristiana, una cultura medieval y una cultura moderna.

La cultura, sin embargo, no puede existir por sí sola, independiente del hombre, sino que tiene que vivir en él, hacerse personal, para poder subsistir y desarrollarse. De otro modo se convierte en una cultura muerta. Y ésta es una de las funciones esenciales de la educación: hacer que la cultura siga viviendo a través de los siglos, de las generaciones históricas. Por otra parte, el hombre y el niño necesitan también de la cultura para poder vivir y desarrollarse. Sin cultura no hay desarrollo ni vida posibles. Aquéllos tienen que dominar las técnicas, conocer la verdad, sentir la belleza, amar el bien; es decir, el hombre necesita ser objetivado, culturalizado. Y ésta es también misión de la educación.

De aquí las dos funciones de la educación respecto a la cultura. De una parte, facilitar la creación, conservación y reproducción de la cultura, y de otra posibilitar el desarrollo cultural del hombre. En el primer caso, se trata de una educación cultural objetiva; en el segundo de una formación cultural subjetiva. Ambas formas de educación están en una relación mutua e inespachable.

En la vida ordinaria, cuando sabemos que alguien ha inventado una máquina o un aparato beneficioso para la humanidad decimos que ha realizado un acto *útil*; otras veces, decimos de alguien que ha realizado una hazaña deportiva, que es un hombre *fuerte*; en ciertas ocasiones se oye hablar de descubrimientos importantes en la física o la química, y entonces los calificamos de *científicos*; la contemplación de una obra artística nos hace decir que es *bella*; al hablar de un acto extraordinario y peligroso en beneficio de los demás, lo llamamos *heroico*; finalmente, la lectura de las obras de los místicos como Santa Teresa o San Juan de la Cruz nos suele despertar sentimientos *religiosos*.

Pues bien, lo útil, lo fuerte, lo científico, lo bello, lo heroico y lo religioso constituyen lo que se llama los valores. Estos valores no son sólo cosas objetivas o sentimientos personales, sino que son cualidades que se apoyan en objetos que se llaman bienes. Estos bienes constituyen el mundo de la cultura que hemos indicado antes, el mundo de la ciencia, del arte, de la economía, de la religión, etcétera.

Pero los valores tienen además de su carácter objetivo una

repercusión subjetiva, personal. Son apreciados o valorados por nosotros conforme a su validez, y sirven de norma a nuestra conducta. Estos valores tienen así para nosotros una jerarquía o graduación según su importancia o superioridad relativa.

La misión de la educación consiste en la realización de estos valores en el espíritu del educando, en hacerlos vivir y apeteer como normas. Así surgirá un estilo o forma unitaria de vida, que dará sentido a la existencia.

La educación como función cultural, espiritual, ha sido definida por Spranger del siguiente modo: "Educación es aquella actividad cultural consciente que presta un auxilio, dirigido por valores, al desarrollo con el fin de transformar la cultura objetiva en capacidad cultural subjetiva"¹. Para Max Scheler: "La educación es humanización, el proceso que nos hace hombres... Este proceso mediante el cual, el mundo grande, el macrocosmos, se encuentra en un foco espiritual de carácter individual personal, el microcosmos; este convertirse en el mundo una persona por el amor y el conocimiento, no son sino dos expresiones para designar dos direcciones distintas del mismo proceso conformador que se llama educación, formación"². Para Hermann Nohl: "La educación es el modo de ser subjetivo de la cultura, la forma interna y espiritual del alma que puede acoger en sí con sus propias fuerzas todo lo que llega a ella desde fuera y estructurar todas las manifestaciones y acciones de esta vida unitaria"³. Finalmente, para Kerschensteiner: "La formación del individuo es sólo posible por aquellos bienes culturales cuya estructura espiritual es adecuada parcial o totalmente al grado de desarrollo de la forma de vida individual"⁴.

7. LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN SOCIAL

La educación se ejerce directamente sobre el individuo como tal; trata de desarrollar o facilitar el desarrollo o la formación de su vida personal. En este sentido toda educación es educación individual.

¹ Spranger: *Umriss der philosophischen Pädagogik*.

² Max Scheler: *Sociología del saber*.

³ Herman Nohl: *Teoría de la educación*.

⁴ Kerschensteiner: *Autobiografía en Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*.

Pero el individuo no vive solo en el mundo, sino en relación directa con los demás. De ellos recibe ayuda y estímulos y él a su vez influye sobre los demás. En este sentido toda educación es una educación social.

La sociedad condiciona a la educación; no cabe educación sin influencia social; pero a su vez la educación es necesaria para la sociedad; no hay sociedad sin una educación de los individuos que la componen.

De este modo, la educación es a su vez individual y social, personal y colectiva.

La educación social se realiza principalmente de dos modos: espontáneamente, por la mera relación o contacto del individuo con los demás, en la casa, en la calle, con los amigos, con las lecturas, etc.; intencionalmente, por medio de la influencia de las personas o las instituciones de educación.

De estas formas, la más eficiente es la educación intencional, que se ejerce principalmente por medio de la escuela. La escuela, como dice Dewey, es una sociedad en miniatura, una comunidad embrionaria, y en ella se establecen las bases de una verdadera vida social.

Por otra parte, la educación es un reflejo de la sociedad; es un producto de su historia y un espejo de su estado actual. La sociedad trata de formar a las nuevas generaciones conforme a sus modos de vida; somete al ser juvenil a la presión de sus costumbres, creencias y leyes. Para ello crea escuelas e instituciones educativas.

Se dice que la educación prepara para la vida social, y es cierto, pero hay que preguntarse, ¿para qué vida social? Todos sabemos que la sociedad actual está sometida a un rápido cambio; que las profesiones de hoy no existen mañana; que cada día surgen nuevos descubrimientos científicos y se realizan nuevos progresos técnicos. En el orden social y político se están realizando también constantes transformaciones; cambian la constitución de los Estados, los partidos políticos, las clases sociales, los intereses económicos.

Pero aunque no existieran esos cambios y transformaciones y todo siguiera como en el momento actual, sabemos igualmente que en la sociedad presente hay infinidad de opiniones y concepciones sobre la vida y el mundo. ¿Para cuál de ellas habríamos de preparar al niño por la educación?, ¿hemos de pre-

pararle para ser conservador o revolucionario, nacionalista o cosmopolita, religioso o ateo, capitalista o socialista?

Todas estas preguntas hay que hacerse al tratar de la educación como función social. Y difícilmente pueden ser contestadas *a priori*. Sólo tenemos que decir por ahora que la educación trata de preparar al niño para la vida social, de introducirle en la sociedad humana y que también aspira a mejorar o hacer posible la mejora de la vida social; que no es sólo un producto histórico o un modelo de la sociedad actual, sino que mira también el porvenir, tratando de perfeccionar la sociedad. Platón fue el primero que aspiró a realizar esta mejora por medio de la educación y desde entonces todos los reformadores sociales han acudido a ella en una forma u otra.

En la actualidad, la forma social que ejerce más influencia en la educación es el Estado. Se puede hasta decir que el Estado hoy es el principal educador. Ahora bien, el Estado está sometido a transformaciones constantes en el tiempo y en el espacio, y así hay formas muy diversas de educación estatal. Unos Estados conceden libertad a los organismos sociales: familia, iglesias, partidos, profesiones, para influir o ejercer en la educación como los Estados democráticos, y otros absorben todas las funciones educativas, impidiendo o dificultando que las ejerzan esas entidades, como los Estados totalitarios. Aquéllos miran más al ser individual, y éstos al cuerpo colectivo¹.

Pero cualquiera que sea la misión o importancia que se atribuya a la educación como función social, tiene que tenerse en cuenta la vida del individuo, que es la primera y esencial.

La relación de la educación con la sociedad y de la educación como función social ha sido definida de diversos modos en la pedagogía.

Según Natorp, "el concepto de la pedagogía social significa el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo está condicionada socialmente, así como por otra parte, una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte en ella². Para Otto Willmann, "la educación es la actividad homóloga de la generación creciente mediante la cual regula de un modo protector los esfuerzos de la naturaleza juvenil y los configura moralmente

¹ Véase: L. Luzuriaga: *Pedagogía social y política*.

² Natorp: *Pedagogía social*.

dando a la progenie los fundamentos de su propio contenido vital, espiritual y moral"¹. Finalmente, para Dewey: "la educación significa la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social, grande o pequeño transmite sus poderes y fines adquiridos, con el objeto de asegurar su propia existencia y su desarrollo continuo"².

8. DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN Y CLASES DE LA EDUCACIÓN

Dada la variedad y riqueza de interpretaciones que existen, como hemos visto, de la educación, es muy difícil señalar la más acertada. Sin embargo, a nuestro juicio, la más completa es la del pensador español Francisco Giner de los Ríos, quien la define así: "La educación es una acción universal, difusa y continua de la sociedad (y aun del medio todo), dentro de la cual la acción del educador intencional desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo y, aun de cada grupo social para su propia formación y cultivo; todo ello mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya lo ponga espontáneamente, ya en forma de una colaboración también intencional"³.

Si se quiere una definición más suscita de la educación podría enunciarse, a mi parecer, de esta manera: la educación es una función real y necesaria de la sociedad humana mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad.

Teniendo esto en cuenta, puede decirse que la educación presenta dos características universales: una, que podría llamarse vertical: la educación se realiza durante toda la vida humana, desde el nacimiento hasta la muerte; otra, que podría designarse como horizontal: la educación alcanza a todas las manifestaciones de la vida del hombre, desde la orgánica a la espiritual. Referidas a lo social estas dos características, podrían traducirse así: una, la educación ha existido desde los comienzos

¹ Otto Willmann: *Didáctica como teoría de la formación*.

² Dewey: *Educación*, Art. en la "Enciclopedia de la educación moderna".

³ Giner de los Ríos: *Pedagogía universitaria*.

de la sociedad humana y hay que presumir que continuará hasta el fin de ella; y otra, la educación se extiende a todos los hombres y a todos los pueblos que forman hoy la sociedad humana, desde los más primitivos a los más civilizados.

Si bien la educación constituye una realidad única, inequívoca, inconfundible, pueden distinguirse en ella, como hemos visto, diversos aspectos o tipos.

En primer lugar, puede diferenciarse una educación que se realiza por decirlo así de un modo difuso o natural, por la influencia del ambiente humano o social; a esta educación se la llama *educación espontánea o indirecta*. Hay otro tipo de influjo que se ejerce de un modo sistemático por medio del educador y la escuela; a este tipo se le denomina *educación intencional o directa*.

Unas veces el individuo trata de formarse o desarrollarse por sí mismo, por su propio esfuerzo y sus propios medios, y entonces nos encontramos con una forma que se denomina *autoeducación*; otras veces, las más, la educación es aplicada por otros, por los educadores, generalmente, y entonces se llama *heteroeducación*.

Cuando la educación se refiere directamente al individuo prescindiendo de toda consideración social, se tiene la *educación individual*; cuando, por el contrario, la educación se refiere a la colectividad, sea local, de grupo o nacional, se la denomina *educación social*.

Cuando se dirige a la formación de un pueblo se llama *educación nacional*; cuando tiene en cuenta los valores humanos se denomina *educación humana*.

Cuando se acentúa el valor de la vida del hombre, sus aspiraciones y necesidades, sus planes y proyectos personales se atiende a su *educación vital*; cuando en cambio se fijan objetivos científicos, artísticos, etc., se tiene la *educación cultural*.

Si se realza el valor del hombre como tal, independientemente de toda preparación especial, tenemos la *educación general*; si en lugar de esto se atiende particularmente al aspecto vocacional del individuo nos encontramos con la *educación profesional*.

Cuando se considera la edad o grado de desarrollo en que se realiza la educación se dice que la educación es *infantil, juvenil, de adultos*, etcétera. Y si nos fijamos en un aspecto particular de la vida de la persona que se está educando, se habla

de *educación física, estética, intelectual o moral*. Si la educación se refiere a seres normales, se tiene la *educación normal* y si a seres de constitución irregular, la *educación anormal*.

Cuando nos referimos al aspecto literario y estético de la educación hablamos de la *educación humanista*; cuando atendemos al aspecto científico, de la *científica*; cuando al técnico, de la *técnica*, etc. Si consideramos la educación sistemática, podemos distinguir una educación básica, *primaria*, de una posterior, *secundaria* y una superior, *universitaria*. Finalmente, si nos fijamos en la entidad encargada de la educación podemos percibir la *educación familiar*, la *educación municipal*, la *educación estatal*, etcétera.

Los tipos de educación varían hasta el infinito, según el punto de vista que se adopte y la finalidad que se persiga, y su total enumeración sería por tanto punto menos que imposible. Pero todos ellos pueden incluirse en las definiciones generales que hemos indicado anteriormente.

SEGUNDA PARTE

LOS FACTORES DE LA EDUCACIÓN

Aunque la vida humana, a la que se dirige la educación constituye una unidad indivisible, se pueden percibir en ella tres aspectos o zonas: la vida orgánica, la vida anímica y la vida espiritual. La primera, la vida orgánica, fisiológica, constituye la capa más profunda y primitiva de nuestra existencia, y está constituida por nuestro cuerpo con todos sus órganos y funciones. La zona anímica, más elevada, está compuesta por las diversas funciones de nuestra vida psíquica: sensaciones, sentimientos, apetitos, inteligencia, memoria, etcétera. Por último la zona superior es la vida espiritual regulada por la razón, los sentimientos superiores y la voluntad.

Refiriendo esta estratificación al desarrollo del ser humano podemos decir que, en términos generales, en el niño predomina la vida orgánica; en el joven, la psíquica y en el adulto, la espiritual.

Hay que advertir, sin embargo, que estas tres zonas vitales no están separadas unas de otras, como si fueran compartimentos estancos, sino que, por el contrario, se relacionan e influyen entre sí. Así es sabido la influencia que la vida física tiene sobre la anímica y viceversa. Lo mismo ocurre con la espiritual. La vida humana constituye una unidad, una totalidad estructurada, en la que sólo por abstracción se puede separar sus partes.

A cada una de estas esferas o zonas indicadas corresponde un mundo peculiar. Así a la vida orgánica pertenece el mundo físico, natural, circundante; a la anímica, el mundo social y a la espiritual o racional, el mundo cultural.

Ahora bien, como veremos después, el ser humano no permanece indiferente o pasivo ante estas zonas del mundo en torno

sino que actúa sobre cada una de ellas seleccionando las que son más favorables para su vida. Así cada ser humano, como cada ser vivo, tiene o se forma su mundo circundante propio; no existe un mundo homogéneo para todos.

Todos estos aspectos de la vida humana constituyen los factores con que debe contar la educación y sobre los cuales ha de actuar.

CAPÍTULO III

LOS FACTORES BIOLÓGICOS

LA HERENCIA

Cuando observamos a los seres vivos, plantas, animales u hombres, vemos que existen notables semejanzas entre esos seres y su descendencia, entre los padres y los hijos. Esta semejanza obedece, como es sabido, a la herencia. Mediante ella se transmiten los caracteres familiares a los hijos y descendientes. Este fenómeno, que se estudia en la biología, se realiza por medio de la transmisión de los llamados *genes*, que son ultramicroscópicos y que existen en las células germinales, y probablemente en todas las del organismo, en número casi infinito. Cada *gene* constituye una unidad indivisible, algo así como los átomos de la física.

El proceso de la herencia puede resumirse, según el biólogo Julián Huxley¹, de este modo: 1º Todos los caracteres de una especie están regidos en su desarrollo por unidades o factores (*genes*) que pueden ser transmitidos desde los padres a la descendencia; 2º Todos estos factores están presentes formando pares, uno de sus componentes deriva del padre y el otro de la madre; 3º Cuando se forman las células reproductoras, los dos miembros del par se separan uno de otro, así que cada espermatozoide o cada óvulo sólo contiene un miembro del par, pero nunca ambos; 4º Los diferentes factores-unidades, se heredan independientemente unos de otros, de manera que por cruzamientos adecuados y combinando los factores existentes pueden obtenerse nuevas razas o variedades de animales.

El mecanismo de la herencia está regulado por las llamadas

¹ Julián Huxley: *La herencia y otros ensayos*.

leyes de Mendel, según las cuales son constantes las unidades o *genes* en todos los cruzamientos, aunque varía la proporción de los caracteres según una ley por la cual en el cruce de seres vivos diferentes el 25 % recibe unos caracteres; el 25 % otros y el 50 % restante una mezcla (no fusión) de ellos, es decir, existe una relación de 1 : 2 : 1.

Por ejemplo, si se cruzan flores rojas y blancas de una planta que posea ambos colores (el dondiego de noche) se verá que después de la primera generación (que da flores rosadas) la siguiente tendrá una cuarta parte de plantas blancas, otra de plantas rojas y la mitad de plantas rosadas.

Según la ley de *disyunción* o segregación de Mendel, el *gene* de un carácter hereditario se conserva en su individualidad aun cuando esté presente en la misma planta o animal el *gene* de carácter contrario (como el rojo y el blanco en las flores rosadas).

Cuando un carácter se manifiesta siempre presente excluyendo al parecer al contrario se lo llama *dominante*, y al otro *recesivo*. Por ejemplo, en la mezcla de personas con ojos azules con otras de ojos oscuros, éstos son dominantes sobre aquéllos. El predominio de estos caracteres obedece a la llamada *ley de dominación*.

En la herencia hay que distinguir también los caracteres genotípicos de los fenotípicos. El *genotipo*, constituido por los *genes*, es el elemento permanente, específico, que se transmite por la herencia. El *fenotipo* es el resultado de las transformaciones que sufre el individuo a través de la vida, y no es hereditario. Así dos individuos pueden poseer iguales genotipos y ofrecer fenotipos diferentes, y viceversa: dos individuos con fenotipos semejantes pueden presentar genotipos diferentes. A estos caracteres se les llama también caracteres *congénitos* y caracteres *adquiridos*, respectivamente.

Cuando en los seres vivos aparecen caracteres que no se reconocen en los antepasados próximos, puede ocurrir que sean recesivos, es decir, que estaban presentes en cada generación de antepasados, pero oscurecidos por la presencia de un carácter dominante. También puede ocurrir que aparezcan de pronto caracteres completamente nuevos, sin antecedentes hereditarios, aunque son capaces de transmitirse por la herencia, y entonces tenemos las llamadas *mutaciones*.

Aplicados estos principios al hombre, cabe preguntar: ¿se

transmiten todos los caracteres de una generación a otra? Indudablemente, no, porque si no todos los hombres seríamos iguales. La principal diferencia surge del hecho de que el hijo hereda por igual sólo la mitad de los caracteres de la madre y la otra mitad del padre. Por otra parte, como estos caracteres no son inmutables sino que se transforman según el medio, se introducen más diferencias aún en la progenie.

Evidentemente, se heredan caracteres físicos de los antecesores, como se ve en el parecido de los hijos a los padres, en el color de la piel de las diferentes razas, en ciertas anomalías como la hemofilia, etc. Y también se heredan ciertos caracteres psíquicos, aunque aquí se han obtenido resultados menos precisos. Se han hecho, es cierto, investigaciones sobre familias en que predominan caracteres psíquicos positivos y en otras negativos. Y se han encontrado que aquéllas contaban con docenas de intelectuales y funcionarios distinguidos, mientras que éstas tenían numerosos casos de delincuentes, mendigos, prostitutas, etcétera¹. Pero no se ha podido precisar exactamente si estos caracteres eran debidos a la herencia o al ambiente en que se han criado esos individuos. Sin embargo otras investigaciones han demostrado el carácter hereditario de ciertas aptitudes como el dibujo, la música y las matemáticas².

Las consecuencias más importantes que se desprenden para la educación, respecto a la herencia, son tanto negativas como afirmativas. De una parte, se deben conocer los antecedentes patológicos o anormales (alcohólicos, tuberculosos, dementes, etcétera) de los alumnos para tenerlos en cuenta en su tratamiento y educación. Para este fin debe servir la ficha antropológica de cada alumno.

Pero la escuela puede también contribuir de un modo positivo a la corrección de estas anomalías mediante la difusión de los conocimientos de la herencia entre los familiares de los alumnos y aun entre estos mismos para evitar la difusión o propagación de aquellas irregularidades. También actúa la educación positivamente en estos casos al tratar a los productos de esas anomalías en las llamadas escuelas especiales. En cuanto a los factores positivos de la herencia, es decir, a las favorables físicas y mentales, la educación puede influir favoreciendo su desarrollo entre los alumnos que las posean.

¹ Eikenberry y Waldron: *Biología pedagógica*.

² Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño*.

En todo caso, hay que tener siempre en cuenta que los factores de la herencia no son fatales, ni decisivos. Más bien hay que considerarlos como aleatorios y rectificables. Lo más verosímil es que sean posibilidades, disposiciones o predisposiciones, tanto para el bien como para el mal y que se pueden desarrollar o no según encuentren oportunidades en un ambiente adecuado. Así, en el caso de los mellizos, se ha visto que aunque posean física y psíquicamente una semejanza completa, cuando han vivido en medios distintos han presentado también cualidades diferentes. Lo mismo ocurre con los individuos de pueblos muy diferentes; aunque posean semejanzas raciales parecidas entre sí (por ejemplo, los negros de África introducidos en América) poco a poco modifican sus caracteres mentales originarios y llegan a equipararse a los blancos cuando las circunstancias les son favorables.

En suma, la educación es posible gracias a que la herencia no es un fenómeno fatal y decisivo; de otro modo no tendría razón de ser. La herencia, que es una predisposición más que una determinación, puede ser modificada por la influencia del medio y de educación, pero es necesario tenerla en cuenta para adoptar las medidas pertinentes.

2. EL CRECIMIENTO FISIOLÓGICO

Desde el punto de visto biológico, el hombre se desarrolla y crece por la multiplicación y subdivisión de las células, a partir de las originarias, hasta llegar a adquirir los caracteres físicos de la raza. Estos caracteres se manifiestan sobre todo en la talla, el volumen, el peso y las proporciones corporales. El crecimiento se realiza sobre todo en la infancia y la juventud, y está en parte determinado por los *genes heritarios* y en parte por las influencias del ambiente.

El crecimiento no es uniforme; varía de unos individuos a otros, según la edad, el sexo, la raza, etc. Pero aún dentro del mismo individuo no es regular; hay fases de aceleración y fases de reposo; fases de alargamiento y fases de engrosamiento; fases normales y fases de crisis.

Respecto a la edad, según Claparède¹, hay una fase de mu-

¹ Claparède: *Psicología del niño*.

cho crecimiento durante el primer año; después viene una disminución hasta los seis o siete años; sigue a ésta un nuevo empuje, pero de poca duración y después el crecimiento baja hasta llegar a un mínimo hacia los 12 años pasados los cuales el crecimiento se acelera muy bruscamente hasta los 15, después de los cuales sólo se aumenta muy lentamente hasta los 20 ó 30 años. Según Meumann¹, hasta los 9 años el crecimiento progresa con bastante igualdad; desde los 9 años a los 12 procede más lentamente, desde los 13 a los 15 es el tiempo de desarrollo más rápido, y desde los 15 a los 20 se manifiesta una nueva lentitud.

En cuanto al sexo, las niñas se desarrollan más rápidamente que los niños, hasta llegar a una edad, hacia los 13 ó 14 años en que éstos alcanzan a aquéllas y aún las sobrepasan.

El crecimiento varía también según las estaciones del año. Aunque existan diversas opiniones sobre este punto, la experiencia nos revela que en general el crecimiento se acelera durante el verano y se retrasa durante el invierno. En cambio el peso aumenta durante el otoño e invierno y se detiene durante el verano. Parece como si existiera una oposición o antagonismo entre ambos elementos; mientras que el niño crece, no gana de peso, y viceversa, cuando gana en peso no crece en la misma proporción.

Respecto a la raza, es difícil determinar las condiciones del crecimiento. En general parece que los indios y los negros crecen más rápidamente que los blancos hasta los 8 años, y después más lentamente. Pero influyen las condiciones climatológicas; en los climas tropicales, el crecimiento es también más rápido en los primeros años, y después se hace más lento.

Asimismo, influyen en el crecimiento las condiciones sociales. Los niños de familias acomodadas, mejor alimentados y alojados, alcanzan estaturas y pesos superiores a los hijos de familias pobres. Según una investigación realizada en Madrid por el doctor Calandre, las diferencias en talla llegan a ser hasta 12 cm. y la de peso de 10 kg. a los 14 años entre los alumnos examinados de una escuela de padres pudientes y los de otra de clase menesterosa.

Finalmente, la constitución fisiológica de los niños influye grandemente en su crecimiento, según sean sus secreciones internas o equilibrio hormonal, su estado de salud, etcétera.

¹ Meumann: *Pedagogía experimental*.

De particular interés es el conocimiento de las crisis de crecimiento, sobre todo la que se refiere a la entrada en la pubertad, en la que varían todos los factores físicos y psíquicos de un modo revolucionario. En ella por lo general se acentúa el crecimiento y el cuerpo adquiere su estructura definitiva con los caracteres físicos conocidos. La otra crisis es la de la entrada a la escuela, generalmente a los 6 ó 7 años, en que el crecimiento se detiene y en cambio se desarrollan las condiciones psíquicas de los alumnos.

En su lugar oportuno estudiaremos las relaciones entre el crecimiento físico y el desarrollo anímico. Por el momento baste decir que en general no hay oposición o antagonismo entre ambos; pero que en las épocas de crisis sobre todo hay que prestar especial atención al equilibrio entre el aspecto físico y el psíquico, evitando el recargo sobre éste.

El crecimiento físico se debe observar y registrar cuidadosamente en la escuela mediante las mediciones regulares y su registro en la ficha individual antropológica de los alumnos. en la que se deben registrar, no sólo los hechos físicos, sino también la causa probable de ellos (nutrición, enfermedades, *status* social, etcétera).

3. EL MUNDO FÍSICO

Los seres vivos no viven aisladamente, por sí solos, sino en un medio o mundo circundante que es propio. Antes se creía que el medio en que vivía el animal era diferente y hasta hostil a su vida y que tenía que adaptarse a él. Se creía también que este medio era homogéneo y común a todos los seres vivos. Pero desde las investigaciones de la biología moderna se ha visto que cada especie animal y aun cada ser individual tienen un mundo peculiar, propio. "Cada organismo —dice Von Uexkull—, conforme a su estructura, sólo entra en relación con una parte muy pequeña del mundo exterior, se crea un mundo circundante, único, propio para él, en el que desenvuelve su vida. Si se quiere hablar de la "selección del adaptado", hay que emplear esta palabra en sentido opuesto al de Spencer. La naturaleza no escoge los organismos adaptados a ella, sino que cada organismo se escoge la naturaleza a él adaptada"¹.

Entre el ser vivo y el mundo circundante se establece una

¹ Von Uexkull: *Ideas para una concepción biológica del mundo*.

relación recíproca, una serie de influencias mutuas. El medio influye sobre el individuo, pero el individuo influye sobre el medio. "El llamado medio (*milieu*), dice Spranger, recibe ahora un nuevo aspecto. No es ni la fuerza externa que forma desde afuera, ni es un producto *a posteriori* de la especie animal. El medio no exige ni una "adaptación" ilimitada al mundo en el sentido darwinista ni es una creación de la organización psicofísica a él correspondiente. Sino que entre la estructura del mundo y la estructura de la vida existe una relación que se puede llamar de "correspondencia"¹.

El medio representa facilidades y dificultades para la vida. Por lo tanto, al estudiar al ser vivo hay que hacerlo, no sólo de su individualidad orgánica, sino del medio en que vive. Y si, como hemos dicho, el niño vive en un mundo propio, hay que ver en qué consiste este mundo, y observar las influencias que ejerce sobre él, así como las que él puede elegir de ese mundo, para acomodarlo a sus necesidades. Veámos, por lo pronto, el mundo físico en el que se desarrolla la vida del individuo.

Entre las influencias físicas más importantes del mundo en torno hay que contar en primer término las del clima. Éste influye no sólo sobre nuestro organismo biológico, sino también sobre el psíquico. Así hay climas que nos deprimen y climas que nos animan o excitan. En una obra muy interesante Willy Hellpach², ha estudiado el influjo sobre el alma humana del tiempo y el clima. Entre las formas del tiempo deprimentes figuran: el aire tempestuoso, que produce intranquilidad, excitación y angustia; el tiempo bochornoso, que da lugar a una gran depresión de ánimo y también a una intensa excitabilidad; los cambios bruscos de presión atmosférica, que producen desgano y perplejidad, desasosiego y malhumor; la niebla que nos deja indiferentes y perplejos, etc. Entre las formas favorables aparece en primer lugar el buen tiempo, el tiempo fresco, claro, que anima al trabajo y produce una sensación de bienestar grande.

El clima está formado por una serie de elementos que influyen grandemente en el organismo. En primer lugar figura la temperatura, que depende de muchos factores, el principal de los cuales es la irradiación solar; en general se considera la más

¹ Spranger: *Die Erziehung*, febrero, 1958.

² Willy Hellpach: *Geopsique*. El alma humana bajo el influjo de tiempo y clima, suelo y paisaje. Otra obra interesante en este sentido es la de E. Huntington: *Civilización y clima*.

beneficiosa para el trabajo intelectual, la que oscila entre los 15 y 20 grados sobre cero. Los excesos de temperatura tanto elevados como bajos son perjudiciales para el organismo. Como es sabido, el hombre puede modificar la temperatura por medio de la calefacción, la ventilación y la refrigeración, y así podemos hablar de su influencia sobre el ambiente. La humedad es otro elemento importante y menos modificable; en general se considera como mejor la de 30 a 40 o/oo con una temperatura de 15°. Otro elemento importante es el viento, que en general actúa como excitante y que modifica las condiciones de frío y calor acentuándolas. La composición del aire influye también sobre el organismo, según que sea puro y viciado; aquél en forma estimulante; éste, en forma deprimente; de aquí la necesidad de la ventilación y de la vida al aire libre. Otro elemento influyente es la presión atmosférica, dependiente de la situación geográfica y de las oscilaciones barométricas, y por último, la electricidad atmosférica, como se ve, sobre todo, cuando reviste alguna inestabilidad.

Todos los elementos enumerados se refieren al tiempo, es decir, a fenómenos variables y pasajeros; hay otros factores más permanentes y que son los que constituyen propiamente el clima. En este sentido se puede hablar de un clima tropical y un clima ártico, de un clima continental y un clima marítimo. En general se consideran como los más beneficiosos para la vida humana los climas *templados*, en los que se ha desarrollado la civilización. El clima continental se caracteriza por sus grandes oscilaciones y contrastes de calor y frío, de sequedad y humedad, por diferencias grandes en el día y la noche y en las diversas estaciones del año; en general es poco favorable para el trabajo y el organismo. El clima marítimo es más igual en sus temperaturas, y también es favorable para la vida física, sobre todo en las playas, que son como estaciones de salud para los niños. El clima es también diferente en las zonas altas y en las zonas bajas, en la montaña y el llano; aquéllas son excitantes y saludables, aunque poco propicias para el trabajo.

Aparte de estas condiciones del tiempo y del clima hay otras circunstancias en el mundo físico, que influyen grandemente en la vida orgánica y mental. Entre ellas se encuentran, según Hellpach, los elementos del paisaje, sus colores, siendo el verde y el azul los más agradables, y el gris y el blanco los

menos; el rojo y el amarillo son más bien excitantes. La forma y dimensiones del paisaje también influyen según sea angosto o amplio, de montaña o llanura; asimismo los olores del paisaje son más o menos agradables y también los ruidos y sonidos.

En suma, todo lo que rodea al hombre tanto física como climatológicamente, tiene una gran influencia en su vida y desarrollo, y la educación debe tenerlos en cuenta. Pero también hay que agregar a éstos otros factores no menos importantes como son los que se refieren a la vida económica; mas de éstos se hablará en la parte correspondiente al mundo social y humano.

Los psicólogos y fisiólogos han estudiado las oscilaciones del trabajo escolar según la jornada y las estaciones del año. Según Lay¹ existe un movimiento ondulatorio en la sensibilidad y capacidad de los niños, que revela disminución de la fuerza muscular, de la atención, de la capacidad psíquica y de la energía psicofísica en la primera mitad del año y un aumento en la segunda. Dentro del día, los tres puntos máximos del movimiento ondulatorio, se hallan entre las 10 y las 11, las 3 y las 4 y las 5 y las 7. La fatiga manifiesta su máximo entre las 8½ y las 10, y luego de las 2 a las 4; hacia las 2 de la tarde es mayor que hacia las 11, pero menor que hacia las 8½ de la mañana. Según Baade, la sensibilidad de los alumnos después de las dos o tres primeras horas de la mañana, de 8 a 10, alcanza un punto más elevado. Claro es que en todas estas oscilaciones no sólo intervienen los agentes naturales, sino también la organización y cualidad del trabajo escolar, con sus pausas y recreos, sus materias difíciles y fáciles, teóricas y prácticas. Pero es indudable que en todas las experiencias realizadas el menor rendimiento corresponde a las horas del mediodía.

También es un hecho de experiencia que las estaciones del año ejercen una gran influencia sobre el organismo y en particular sobre el organismo infantil. Ya es sabido que el verano es la estación menos favorable para el trabajo del niño, y por eso se fijan en esa estación las vacaciones mayores del año y se organizan colonias de vacaciones. Lo mismo ocurre con la intensidad del invierno, en la que se conceden también vacaciones en todas partes, produciéndose asimismo un influencia, aunque sea indirecta, sobre el medio o mundo físico.

CAPÍTULO IV

LOS FACTORES PSICOLÓGICOS

I. EL DESARROLLO PSÍQUICO

Teniendo la vida humana tanto un aspecto biológico como psíquico, debe existir una relación en el desarrollo de ambos. En efecto, se puede distinguir hasta cierto punto un paralelismo entre ellos. Ambos tienen un mismo punto de partida: los *genes* del protoplasma que determinan las disposiciones naturales del individuo. Ambos tienen un mismo proceso: la conformidad a un plan o la estructura del desarrollo. Ambos se realizan en un medio o mundo propio. Y ambos están sometidos a un ritmo determinado: lento, rápido, regular, irregular, etcétera.

Este paralelismo no se puede llevar hasta el extremo de identificar ambas formas de desarrollo. Entre ellas hay también diferencias notables. El desarrollo biológico está más condicionado por los *genes* o predisposiciones hereditarias que el psíquico. Asimismo está más sometido a las influencias del medio circundante. En cambio, el desarrollo psíquico cuenta con un factor nuevo: el esfuerzo consciente, la aspiración al perfeccionamiento.

Aparte de aquella semejanza formal, algunos sostienen que existe una identidad completa entre el desarrollo psíquico y el orgánico. Así lo dice el filósofo Max Scheler: "El proceso de la vida fisiológica y el de la vida psíquica son rigurosamente idénticos desde el punto de vista ontológico... Ambos procesos son sólo dos aspectos del proceso de la vida, que es supermecánico por su forma y por la trama de sus funciones. Lo que llamamos "fisiológico" y "psíquico" sólo son, pues, dos aspectos desde los cuales se puede considerar uno y el mismo

proceso vital"¹. K. Koffka, por su parte, afirma: "La evolución espiritual camina en la naturaleza mano a mano con la evolución del organismo corporal"².

Esta relación ha sido confirmada experimentalmente por los psicólogos. Charlotte Bühler ha determinado por medio de tests que en la infancia existe una correlación entre el buen desarrollo físico y el mental. "Es verdad —dice— que hay niños que aunque sean torpes con sus cuerpos o sus manos muestran un excelente desarrollo del lenguaje y viceversa; pero nosotros no hemos encontrado nunca una debilidad física decidida asociada a buenas actuaciones de ningún género en la primera infancia"³. Y cita otras investigaciones en apoyo de esta idea, como las de Leta Stetter Holingworth, quien estudió niños bien dotados con otros de actuación media e inferior y encontró una correlación entre esa actuación y el desarrollo físico. Los 35 niños más inteligentes eran en todo respecto los mejor desarrollados físicamente.

La misma correlación ha sido encontrada por el psicólogo Alfred Binet⁴, quien en otra investigación con niños franceses descubrió que los avanzados intelectualmente son más numerosos entre los avanzados físicos que entre los físicamente retardados, aunque haya muchas excepciones a esta regla. Estas relaciones son siempre de tipo matemático, de "media" entre muchos alumnos. Individualmente no se puede decir que un niño desarrollado físicamente lo esté más intelectualmente que otro que tenga un retraso o debilidad fisiológica.

¿Cómo se realiza el desarrollo psíquico? En lo esencial, ya hemos dicho que como el físico, ya que ambos no son más que aspectos del desarrollo general vital. Según Meumann⁵ las leyes del desarrollo psíquico en el niño: 1º Está determinadas desde el comienzo de un modo decisivo por sus disposiciones congénitas. 2º Cuanto más necesaria es una función para la vida del niño, antes se desarrolla esta función. 3º El desarrollo no procede uniformemente, sino por fluctuaciones periódicas. Estas fluctuaciones se desenvuelven: a) en períodos temporales, siendo el progreso en un momento rápido y en otro lento; b) en diferencias cualitativas dentro de estos períodos tempo-

¹ Max Scheler: *El puesto del hombre en el cosmos*.

² K. Koffka: *Bases de la evolución psíquica*.

³ Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño*.

⁴ Alfred Binet: *Ideas modernas sobre los niños*.

⁵ Meumann: *Pedagogía experimental*.

rales; ciertos momentos son favorables a las emociones, otras a la memoria y otros desfavorables; c) en períodos de susceptibilidad especial del niño para la recepción o desarrollo de grupos muy restringidos de impresiones o poderes.

Según Claparède¹, la vida anímica está sometida a una serie de transformaciones durante su desarrollo. De estas transformaciones unas son cuantitativas (aumento del contenido de la conciencia, enriquecimiento de conocimientos, aumento de las funciones mentales). A éstas las llama funciones de *crecimiento*. Las otras son cualitativas; al evolucionar el espíritu no crece sólo en dimensiones, sino que se transforma, se convierte en otro, cambia y se complica su técnica, pasa ésta de un tipo inferior a otro superior, se diferencia. A estos fenómenos los llama *evolución*.

Según William Stern "la evolución anímica no es el mero surgimiento de cualidades innatas, pero tampoco es la mera aceptación de influencias externas, sino el resultado de una *convergencia* de disposiciones internas y condiciones externas de la evolución... Respecto de ninguna función o propiedad se debería preguntar: ¿procede de fuera o de dentro?, sino ¿qué procede en ella de fuera y qué de dentro?, pues siempre cooperan lo interno y lo externo a su alumbramiento, sólo que en cada caso con diferente participación"².

Para explicar el desarrollo psíquico del niño se ha acudido a una serie de teorías evolutivas, comparándolo con el desarrollo de la raza o de la especie. Las tres más importantes, según Koffka³, son:

1º La teoría de la recapitulación, según la cual el desarrollo del individuo tiende a reproducir en forma abreviada la evolución de la especie. Cada individuo recorre en su evolución todos los estadios que ha recorrido su especie en la suya. Esta teoría ha sido defendida por el psicólogo norteamericano Stanley Hall. Se basa en supuestos hechos del crecimiento embrionario y en la supuesta transmisión de características adquiridas. El niño heredaría las capacidades y hábitos de una larga serie de antepasados, prehistóricos y civilizados, y los manifestaría en el mismo orden en que se adquirieron originalmente.

¹ Claparède: *Psicología del niño*.

² Stern: *Psychologie der Kindheit*.

³ Koffka: *Bases de la evolución psíquica*.

2º La teoría de la utilidad; según ella la evolución del individuo no debe considerarse como repetición de la evolución de la especie, pero las mismas causas determinan una y otra. En la evolución de la especie surgen propiedades que se conservan o se pierden de nuevo; el momento de aparecer tales propiedades es determinado por los principios de la variación casual y la selección de lo idóneo. Esta teoría, de carácter darwinista, es defendida por el psicólogo americano Thorndike.

3º La teoría de la coincidencia, según la cual el desarrollo del individuo y el de la especie son procesos muy afines, ya que se puede esperar, según Claparède, que la naturaleza "emplee medios homogéneos para la evolución del individuo y para la de la especie".

El desarrollo psíquico se realiza de un modo continuo, aunque no uniforme. En él se pueden distinguir diversos períodos o fases, cada uno de los cuales tiene una característica propia. Es muy difícil determinar exactamente cuándo comienza y cuándo termina cada una de estas fases, porque dependen de muchas circunstancias, como son las características raciales, las sexuales, las geográficas, etc. Los niños latinos se desarrollan más rápidamente que los anglosajones; las niñas, más que los niños; los meridionales europeos, más que los septentrionales, etcétera. También influye la edad del ingreso a la escuela, que acelera el desarrollo psíquico. Por ello se han realizado clasificaciones muy diferentes de las etapas o fases de este desarrollo psíquico.

Charlotte Bühler¹, después de un amplio estudio experimental, clasifica así esas fases del desarrollo psíquico: 1º, primer año de vida; 2º, de los 2 a los 4 años; 3º, de los 5 a los 8 años; 4º, de los 9 a los 13 años, y 5º, de los 13 a los 19. Después veremos cómo caracteriza cada una de estas fases.

El doctor Cyril Burt², psicólogo del Consejo del Condado de Londres, presenta el siguiente cuadro:

I. Infancia:

- | | |
|--------------------------------------|-----------|
| 1. Edad del bebé | 0- 4 años |
| 2. Edad de la escuela maternal | 4- 7 .. |

¹ Ch. Bühler: *El desarrollo psicológico del niño*.

² C. Burt: *Memorandum on the mental characteristics of children*.

II. Niñez:

1. Grado inferior (*junior*) 7-11 años
2. Grado superior (*senior*) 11-14 ..

III. Adolescencia:

1. Pubertad 14-18 ..
2. Adolescencia tardía 18-21 ..

Teniendo en cuenta las características de los niños latinoamericanos en general, a nuestro juicio se pueden distinguir las siguientes fases de ese desarrollo:

1. Primera infancia (o edad preescolar) 1 a 6 años
2. Segunda infancia (o edad escolar) ... 7 a 12 ..
3. Adolescencia (o edad postescolar) ... 13 a 18 ..
4. Juventud desde los 18 ..

Esta clasificación es muy general y aproximada, pues las fases varían, como hemos dicho, de un individuo a otro según las circunstancias en que se encuentren, pero la adoptamos por creerla más acertada.

2. LA INFANCIA

De todos los seres vivos, el hombre es el que posee una infancia más larga. Claparède afirma que en las especies animales cuanto más larga es la infancia más aumenta el período de plasticidad, durante el cual el animal juega, imita y experimenta, es decir, multiplica sus posibilidades de acción, mientras que la edad adulta representa la cristalización, la petrificación. Y se pregunta: ¿para qué sirve la infancia? La infancia —dice— sirve para jugar y para imitar. No es porque no tiene experiencia por lo que el niño es un niño; es porque tiene una necesidad natural de adquirir esta experiencia¹.

En este mismo sentido, Koffka establece, por la observación comparada, la ley siguiente: cuando más alto se halla en la serie un ser vivo, tanto más desamparado está en su nacimiento, tanto más dura el período de su "infancia". El hombre —dice— constituye el extremo en ambos respectos. A la extrema insuficiencia del recién nacido se añade un período de

¹ Claparède: *Psicología del niño*.

infancia y juventud extraordinariamente largo, que excede la duración total de la vida de muchos mamíferos. La infancia es el período del aprendizaje. Las operaciones superiores, aquellas que distinguen a los seres vivos más evolucionados no pueden ser alcanzadas mediante las leyes de evolución inmanentes, por el crecimiento y desarrollo; para ellas es necesario un aprendizaje¹.

Para Karl Groos, la infancia es también la edad propia del juego. En cuanto que para nosotros, los adultos, —dice— el juego en general es sólo un fenómeno accesorio que tiene que retroceder ante la lucha por la conservación y la elevación de la existencia, en el niño constituye el auténtico contenido esencial de su vida. Y añade: en tanto que no interviene la coacción de la educación, la existencia infantil está enteramente llena de actividades lúdicas. Nosotros jugamos no porque somos jóvenes, sino que poseemos una juventud para jugar².

Estas caracterizaciones generales de la infancia necesitan ser completadas por la particularización de las diferentes edades o fases del desarrollo anímico infantil. No es lo mismo referirse a un niño de tres o cuatro años que a uno de ocho o nueve. En este sentido, se han realizado diversas caracterizaciones que en general responden a las dos grandes corrientes en que se divide hoy la psicología de la infancia: una es la de la psicología espiritual, tal como la representa Spranger; otra, es la de la psicología naturalista, en la que se encuentran Charlotte Bühler y Cyril Burt.

Para Spranger³, la época central de la infancia comprende de los tres a los siete años, y se caracteriza por su fantasía vivaz que se proyecta sentimentalmente en todas las cosas del medio y que lo anima todo antropomórficamente. Pero —advierete— esa caracterización no es del todo exacta, porque en el niño no existe la diferencia entre la fantasía y la realidad que hay en nosotros. Para él, lo que a nosotros nos parece fantasía tiene el valor de realidad. Por otra parte, el niño vive sumergido en las personas y cosas del medio en que actúa sin diferenciarlas como seres independientes.

En esta edad, el niño posee un mundo espacial muy limitado, pero muy intenso; conoce las cosas próximas y sólo tiene

¹ Koffka: *Bases de la evolución psíquica*.

² Karl Groos: *Das Seelenleben des Kindes*.

³ Spranger: *Psicología de la edad juvenil*.

una vaga impresión de las remotas. Su mundo temporal no es continuo como en nosotros, sino que está constituido por una serie de puntos o momentos desligados unos de otros, aunque cada uno vivido de modo muy intenso. Por último, no conoce el efecto de las leyes naturales, ni percibe las fuerzas propias y ajenas.

En el segundo período, de los ocho a los doce años, precursor de la pubertad, hay una notable diferencia respecto al anterior. Se despiertan en el niño su sentimiento corporal y su seguridad interior; establece diferencias entre la realidad y la fantasía, y se interesa por el mundo exterior. Al mismo tiempo actúa ya con sus camaradas de juego y se despiertan en él los intereses técnicos. Se establece, en suma, un equilibrio entre las fuerzas psíquicas y físicas que desaparecerá al entrar en la pubertad.

Charlotte Bühler¹ ha ido más allá en este análisis del desarrollo anímico del niño, con observaciones muy finas sobre cada uno de sus momentos o períodos, que divide en cinco, como hemos visto.

En el primer período, que corresponde al primer año de vida, la conducta del niño se caracteriza por sus reacciones o, mejor, por sus movimientos espontáneos. Es la suya una actividad exploradora de índole funcional. Sus respuestas a las impresiones de los extraños son más bien negativas.

En el segundo período, que va de los 2 a los 4 años, el niño establece diferencias, por simpatías y antipatías, en su relación con las personas; espera ser considerado como una personalidad y afirma su voluntad y sus derechos respecto a los demás. Es egocéntrico, interpretando los actos de los otros según su propia motivación, aunque no excluye la estimación de éstos. En esa edad se presenta frecuentemente el fenómeno de la obstinación, que puede llegar a la anormalidad. El progreso intelectual es más rápido que nunca a esta edad, y en general se encuentra en correlación con el desarrollo físico, como hemos dicho.

El tercer período, que comprende de los 5 a los 8 años, se caracteriza porque el niño se halla ya dispuesto a trabajar, es decir, a aceptar y realizar las tareas que se le asignan. En este momento comienza a desaparecer la tendencia egocéntrica del niño; las cosas y las personas tienen ya su personalidad pro-

¹ Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño*.

pia. Asimismo, desaparece la interpretación antropocéntrica de los fenómenos al reconocerles su carácter físico, natural. Comienza también la autovaloración y la valoración de la conducta de los demás con juicios bastante objetivos. Contra lo que generalmente se cree, el avance intelectual es más lento en esta etapa que en la anterior. Desde el punto de vista social, mientras que el niño de dos a cuatro años juega solo o con un compañero, ahora participa gustoso en las actividades de grupo, aunque aún no de un modo muy riguroso.

El cuarto período, de los 9 a los 12 ó 13 años, es el más favorable, el más equilibrado de la vida del niño. Supone la culminación del desarrollo físico y mental, siendo la época de menor morbilidad y mortalidad infantil. El niño adquiere plena conciencia de sus fuerzas, se interesa por los deportes, que ocupan el centro de su vida. Su sentido social se acentúa, adquiriendo el grupo un papel dominante en aquélla. Es la edad de los equipos, de los clubes y sociedades que exigen deberes y responsabilidades. Intelectualmente, tiene intereses realistas y técnicos, y en esta edad se desarrollan más las diferencias individuales.

El último período, desde los 12 ó 13 años, comienza con la crisis de la pubertad, la fase de la adolescencia, de que nos ocupamos más adelante.

Por su parte, el doctor Cyril Burt¹ caracteriza el período de la infancia de 4 a 7 años diciendo que los intereses del niño en esa edad son a la vez generales y subjetivos. Las actividades del niño muestran muy poca especialización como la que requerirían fines y propósitos definidos; sus intereses en el mundo exterior son personales más que impersonales, y sus indagaciones en las cosas tienen siempre una relación tácita con él mismo o con sus necesidades inmediatas. Surgen pocos o ningún instinto especializado en este período; la única actividad instintiva que puede mencionarse es la curiosidad. Respecto al juego, el niño juega ya en compañía de otros, pero raramente juega *con* otros; y su conversación revela poco cambio de pensamiento. El niño se halla aún muy autocentrado para tomar más que un interés momentáneo en los pensamientos y acciones de sus compañeros excepto cuando los domina o encuentra dificultades con ellos.

¹ Cyril Burt: *Memorandum on the mental characteristics of children*.

Refiriéndose al período de los 7 a los 12 años, el doctor Cyril Burt dice que desde los 7 años en adelante los intereses del niño se hacen cada vez más objetivos y especializados. El niño llega a estar menos absorbido en sus sensaciones y sentimientos personales como tales; su atención está cada vez más atraída por objetos definidos, por ocupaciones particulares y por ramas específicas de conocimiento y por problemas de actividad cada vez más limitados y definidos. A esta edad surge un rasgo muy característico, que predomina sobre los demás: el interés por hacer las cosas. El juego se hace más cooperativo o mejor competitivo en rivalidad y emulación.

3. LA ADOLESCENCIA

Como es sabido, la pubertad, con la que comienza la adolescencia, constituye una de las fases críticas de la vida. En ella el individuo humano adquiere los caracteres que determinarán su vida ulterior; deja de ser niño para comenzar a ser hombre. En ella la vida orgánica y la anímica sufren una tremenda crisis; se rompe el equilibrio anterior y surge una inestabilidad que sólo se vence al final del período, a la entrada en la juventud.

No existe una edad fija para determinar la entrada en la pubertad, pero ya hemos indicado que en los niños latinoamericanos puede fijarse hacia los 12 ó 13 años. Veámos ahora los caracteres generales de la adolescencia, valiéndonos de los psicólogos más autorizados que la han estudiado.

Según Charlotte Bühler¹, la característica quizá más importante de la adolescencia, desde el punto de vista evolutivo, es la ruptura del equilibrio y la estabilidad de la infancia inmediatamente anterior, la de los 8 a los 11 ó 12 años. Desaparecen ahora, en efecto, la seguridad y energía del niño preadolescente y surgen la incertidumbre e inestabilidad que provoca la entrada en la pubertad. En la adolescencia hay dos fases esenciales. Una negativa, que se caracteriza, en las muchachas, por aparecer inquietas, inestables, insatisfechas y pasivas, y en los muchachos por su agresividad, su mayor interés por el deporte y su desinterés por el trabajo. Común a uno y otro sexo es el fenómeno de la holgazanería, el cual, sin embargo, sólo lo es desde el punto de vista escolar, pues el ado-

¹ Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño*.

lescente comienza ahora a interesarse por otras cosas que las puramente instructivas: en primer lugar, por sí mismo, y después, por el mundo en torno. Empieza ahora a intensificarse su vida emotiva, sus ensueños y fantasías, y se inicia también la especialización de sus intereses. Al mismo tiempo, se despierta en la moral su sentido de la independencia y de la responsabilidad. Socialmente, el adolescente se aísla, se retrae, se encierra en sí mismo y a lo más siente la necesidad de un amigo que le comprenda sus dificultades.

A esta fase negativa sigue, hacia los 16 años, otra positiva en la que el adolescente alcanza la madurez en las esferas que son de importancia decisiva para él: su vida de amor y su vida de trabajo. La primera pasa a su vez por diversas fases que van desde la devoción puramente ideal y emocional a otra persona, pasando por el fultreo y el coqueteo, hasta la relación sexual. En la vida de trabajo se observan también dos actitudes sucesivas: la aspiración vaga a lograr algo, a ser independiente, y la necesidad de realizar objetivamente tareas con todo éxito y responsabilidad.

Para Cyril Burt¹, las principales características de la adolescencia son las siguientes: en el orden físico, aumento de la fuerza muscular, aunque con deterioro de la capacidad sensorial y la destreza manual, debido sin duda a la inestabilidad nerviosa y emocional de la primera adolescencia. En la vida intelectual, retraso gradual hasta llegar, hacia los 16 ó 18 años, a la detención del desarrollo de lo que se llama la "inteligencia general", y, en cambio, intensificación de las aptitudes e intereses especiales, lo que da lugar también a un aumento de las diferencias individuales. En la vida emocional, que es más característica de esta edad, se intensifican los impulsos primarios y sobre todo los de carácter sexual, y se desarrollan las tendencias sociales, aunque en forma de competición y rivalidad más que de cooperación, como se observa en la lucha de los deportes. Surgen ahora dos nuevos impulsos antagónicos, el de autoafirmación y el de autosumisión, que dan lugar a emociones de orgullo y de humildad respectivamente. Se despiertan también impulsos de agresividad que llegan hasta la crueldad misma y a la vez sentimientos depresivos de timidez, medrosidad y melancolía. Como se ve, existe

¹ Cyril Burt: *Memorandum on the mental characteristics of children*.

en general una alteración de impulso y sentimiento que revelan la inestabilidad del adolescente.

Frente a estas concepciones de la adolescencia, de tipo naturalista, se hallan las de carácter espiritualista, entre las que se destacan principalmente las de William Stern y Eduard Spranger. Para el primero¹, la adolescencia constituye la época de descubrimiento de los valores y de la discriminación entre el valor del yo y los valores del mundo: es una vuelta de fuera adentro. El niño es egocéntrico, al referirlo todo a sí mismo, pero no es autorreflexivo, no sabe nada de sí, no llega a ser para sí un problema. El adolescente, por el contrario, se descubre a sí mismo, descubre sus propios sentimientos y pensamientos como diferentes del mundo exterior, y percibe así la existencia de dos mundos, el subjetivo y el objetivo. De aquí procede lo que Stern llama la "yoización", es decir, la acentuación del propio yo, la cual a su vez lleva en la práctica al egoísmo y en lo teórico al subjetivismo.

Pero, a su vez, la acentuación del yo, el "yoísmo", conduce al adolescente a falsas actitudes que son casi simulaciones, a la autodisminución y a la exaltación de la fuerza. De aquí nacen estados psíquicos inestables de insatisfacción, de lamentaciones y reproches sobre sí mismo, debido a un sentimiento de inferioridad que se quiere compensar con la exhibición de fuerzas, con una acentuación de los caracteres de la masculinidad o de la femineidad. Parece como si el adolescente tuviera miedo de que no se le tome en serio, de que no se le considere como un adulto.

Desde el punto de vista social —siempre según Stern—, el adolescente descubre a los demás hombres que llegan a ser ahora también problemas para él, a la vez que objetos de su crítica. Surgen así atracciones y repulsiones, oposiciones y amistades, erotismo y odio. Éticamente, las reglas externas de conducta de la infancia se convierten ahora en normas internas, en conciencia del deber. Al mismo tiempo, surge en el muchacho un sentido ideal que se puede denominar impulso ideológico y que lleva frecuentemente a un radicalismo doctrinario.

Finalmente, y esta es la consideración más importante para nosotros, la conducta del adolescente tiene el carácter de "juego en serio", forma intermedia entre el juego del niño y la

¹ William Stern: *Psicología y pedagogía de la adolescencia*.

acción seria del adulto. Se trata de una especie de tanteo, de experimentación de las posibilidades de la vida para llegar a encontrar la más adecuada al propio ser. Este juego en serio se revela, por ejemplo, en las sociedades y asociaciones juveniles, en las que se imitan o reproducen las de los adultos, sin llegar nunca a conclusiones definitivas. Es, pues, como una especie de autoaprendizaje o autoeducación a veces tan importante como la educación misma en esta edad.

Para Spranger¹, la adolescencia no es un fenómeno fisiológico, sino sobre todo espiritual, y se caracteriza en primer lugar por ser la época del descubrimiento del yo o de la individualidad, en lo que coincide con Stern. Pero esto no ha de entenderse como el descubrimiento que hace el hombre de sí mismo, sino como el de un mundo propio aislado de los demás, es la "vivencia de la gran soledad". También aquí hay que recoger una observación de la mayor importancia, y es la de que a través de las oscilaciones y contradicciones que se perciben en la vida anímica del adolescente —energía y pereza, turbulencia y melancolía, insolencia y timidez, egoísmo y abnegación, autoritarismo y radicalismo— existe un sentido. Parece como si la naturaleza creara aquí una especie de base de selección de la futura persona: experimenta consigo misma, para dejar subsistir por último una sola forma como producto definitivo. Además del descubrimiento del yo, Spranger asigna como caracteres de la adolescencia la formación de un plan de vida, la creación de ideales juveniles que influyen en el resto de la vida humana y el ingreso en las diversas esferas de la vida, cultura, trabajo, etcétera, que llevan a la independencia económica y social.

4. LOS TIPOS PSICOLÓGICOS

Una vez que hemos visto las fases principales del desarrollo anímico, tenemos que examinar cómo queda constituido el ser individual. Éste posee estructuras o tipos determinados de carácter y temperamento. Y conforme a ellos se han establecido diversas tipologías o caracterologías. De entre ellas, algunas acentúan la relación psicofísica del individuo estableciendo relaciones de dependencia o coordinación en la constitución

¹ Spranger: *Psicología de la edad juvenil*.

física y la psíquica, como las de Kretschmer y Jaensch. Otras realzan sobre todo el aspecto puramente psíquico, como la de Jung, y otras, en fin, subrayan el aspecto ideal o espiritual, como la de Spranger. Veámos los rasgos más esenciales de cada una de ellas.

a) *Ciclotímicos y esquizotímicos.*

Según Kretschmer¹ existen tres tipos fundamentales de estructura física: el leptosoma, el pícnico y el atlético. El tipo *leptosoma* se caracteriza por su cuerpo alto y delgado, con tórax largo y plano, brazos flacos y manos afiladas. Su rostro está, como su cuerpo, desprovisto de grasas y la piel es delgada y pobre de color; su perfil es acentuado, con nariz prominente; su cabello, espeso y abundante. Por el contrario, el tipo *pícnico* es de talla media, con gran volumen y desarrollo de grasas y con esqueleto menos desarrollado. Su cuello es corto y grueso y su cráneo es más redondeado, con cabello poco espeso y con tendencia a la calvicie; su rostro es blanco y ancho. El tipo *atlético* se distingue por el gran desarrollo de su musculatura y su esqueleto, con hombros anchos, tórax firme, músculos fuertes y sin grasa y pies y manos desarrollados. Es el tipo del boxeador. A estos tipos habría que añadir el del *displástico*, el desproporcionado, debido a perturbaciones de las glándulas de secreción interna, pero es menos frecuente.

A estos tipos de constitución física corresponden determinados temperamentos o caracteres psíquicos, que Kretschmer clasifica en dos grandes grupos: los ciclotímicos y los esquizotímicos. Al primero de ellos corresponde la estructura pícnica y a los segundos las estructuras leptosómica, atlética y displástica. El temperamento *ciclotímico* se caracteriza en general por su gran excitabilidad sentimental, que da lugar a cambios frecuentes del estado de ánimo, que pasan rápidamente de la exaltación a la depresión, de la alegría a la tristeza, de la cólera al afecto. A esta variabilidad sentimental se une la necesidad de expresarse, de comunicar a los demás sus opiniones y sentimientos, de ser sincero y franco, llegando a veces a la rudeza. Dentro de este tipo se pueden distinguir varias especies entre las cuales sobresalen dos: el tipo del maníaco, de carácter alegre, simpá-

¹ E. Kretschmer: *Constitución física y carácter*. Véase, también: H. Rohrer: *Introducción a la caracterología*.

tico y social, hábil e ingenioso, que goza de la vida y se encuentra bien en todas partes, aunque tiene también sus fases depresivas, que sin embargo suele vencer muy pronto. El otro subtipo es el del ciclotímico depresivo o melancólico, de carácter dulce y apacible, que carece de jovialidad, pero que es también sociable y siente la necesidad de comunicarse con los demás, aunque sea en forma de quejas y lamentaciones.

En contraposición al tipo ciclotímico, el temperamento *esquizotímico* es de carácter reservado y complicado. En estos caracteres hay como una superficie y un fondo. Sin ser hipócritas, no dan a conocer sus sentimientos y a veces hasta los disfrazan con otros. Son tipos pobres de afectos, que viven interiormente. De este vivir encerrados en sí surgen en ellos los contrastes: frialdad hacia afuera y supersensibilidad hacia adentro; cinismo y burlas respecto al mundo y seriedad extrema para consigo mismo. Dentro de este tipo hay infinidad de variantes que van desde el déspota político al idealista fanático, desde el lírico sensible al pensador sutil, desde el profeta y el reformador social, al escéptico holgazán. Pero lo esencial en ellos es la dualidad en la vida: el tener una fachada y un fondo anímicos.

Ni qué decir tiene que estos tipos no se encuentran nunca puros en la realidad, y menos en la vida psíquica infantil. Lo que ocurre es que en algunos predominan más los rasgos de un tipo que del otro o que están en formación como ocurre con el ser juvenil.

b) *Integrados y desintegrados.*

Partiendo del fenómeno del eidetismo, o sea de la facultad que tienen ciertos niños de reproducir exactamente los objetos como vistos, aunque no estén presentes, Erich Jaensch¹ estableció dos tipos de seres eidéticos a los que correspondían dos tipos de constitución psicopatológica. A estos tipos los denominó tipo B o *basedewoico* y tipo T o *tetánico*. El primero, llamado así por tener alguna semejanza con la enfermedad de Basedow originada por perturbaciones de la glándula tiroides, aunque no necesita ser patológico, se caracteriza por su mirada brillante y animada, ojos grandes y salientes; piel generalmente oscura y suave; reflejos rápidos y vivos y en general por un

¹ E. Jaensch: *Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode*.

predominio del sistema psicovegetativo, poseyendo también una imaginación rica y una vida sentimental lábil. El tipo tetánico denominado por su parecido con los rasgos de la tetania, producida por otras perturbaciones endócrinas, se distingue por su mirada apagada, ojos pequeños, expresión poco animada, escasa excitabilidad vegetativa y vida imaginativa y afectiva pobre.

De estos caracteres ha surgido la clasificación de Jaensch con sus dos tipos esenciales: el tipo integrado y el tipo desintegrado. El ser integrado está representado en su grado máximo por el tipo basedowico mientras que el desintegrado revela los caracteres del tetánico. En el individuo *integrado*, predomina, como se ha dicho, la actividad del sistema psicovegetativo, mientras que en el *desintegrado* hay una acentuación del sistema cerebrospinal. En el primero existe una íntima compenetración o interacción de las diversas funciones psíquicas, mientras que en el segundo actúan éstas más separadamente. Así en los actos de aquél colaboran íntimamente la percepción, el sentimiento y las voliciones, mientras que en éste lo hacen de un modo más aislado. Así también aquél tiene una tendencia a la totalidad y a la síntesis, en tanto que éste posee una capacidad más analítica y particularista.

En relación con el mundo exterior, el ser integrado tiene con él una fuerte coherencia, una conexión firme y establece una cohesión fácil entre los sucesos externos y las vivencias internas, mientras que el desintegrado carece de esta correspondencia; tiene poco contacto con el mundo en torno y vive todo lo que viene de fuera como algo extraño y separado de él. En cuanto a su conducta, el integrado muestra mayor tendencia a la acomodación y al compromiso, mientras que el desintegrado observa una actitud opuesta.

Dentro de cada uno de estos tipos, Jaensch ha establecido una clasificación de subtipos muy complicada, con una serie de grados y variaciones, dando lugar a una especie de álgebra psíquica difícil de seguir. Para la psicología juvenil y para la educación lo más importante es su descubrimiento del fenómeno eidético, que se extiende a gran número de niños y que considera como un carácter general de la psique infantil, que desaparece después, quizá por el efecto de la escolaridad, salvo en algunas personas excepcionales, generalmente artistas plásticos, que lo conservan durante toda su vida. El fenómeno eidético tiene gran importancia porque se le interpreta como una fun-

ción básica, originaria, de la vida anímica, de la cual se habrían diferenciado después las funciones de la percepción y la representación.

c) *Introversos y extravertidos.*

De un carácter más psíquico es la tipología de Jung¹ basada en su clasificación de tipos introversos y extravertidos. Para él en todo individuo existen dos mecanismos psíquicos: el de la introversión y el de la extraversion, el del interés hacia el objeto y el de la atracción hacia el propio sujeto: el predominio de uno u otro da lugar a las diferencias típicas del *extravertido* y el *introverso*. Pero en la realidad los tipos no aparecen tan claros como aquí se presentan, por la tendencia a la compensación que existe en todo individuo y que tiende a mantener el equilibrio psíquico dando lugar a caracteres o tipos secundarios y a la posible confusión de aquéllos.

En general, por disposición extravertida, entiende Jung el predominio de la orientación según el objeto y lo objetivamente dado, de modo que las decisiones y acciones más frecuentes y principales están condicionadas, no por puntos de vista subjetivos, sino por circunstancias objetivas. En general, el tipo *extravertido* tiende a adaptarse a las circunstancias del mundo en torno, más que a vencerlas o mejor dicho se acomoda a la realidad sin tropiezos, ya que la adaptación supone un mayor esfuerzo que la pura acomodación. Así en la elección de profesiones se dirigirá a la más prometedora, y en la vida evitará las novedades y dificultades; es decir, que tendrá en cuenta sobre todo sus necesidades subjetivas.

Analizando las funciones psíquicas fundamentales, se observa que el tipo extravertido se orienta naturalmente en su pensar en el sentido del objeto y de los datos objetivos; es el pensar típico del técnico, del comerciante y del pensador naturalista. Respecto al sentimiento, este tipo se rige también objetivamente, sean según los valores tradicionales o los actuales. A este tipo se debe por ejemplo la asistencia social, el fenómeno de la moda, la ayuda a instituciones filantrópicas, etc. Finalmente, tiene un modo de moral propia, independiente de los demás, pero siempre orientada a las posibilidades que ofrecen los objetos. A este tipo pertenecen los hombres de negocios, los empresarios, los especuladores y los políticos.

¹ C. G. Jung: *Tipos psicológicos.*

Pasando ahora al tipo introvertido se ve que éste observa las circunstancias exteriores, pero que elige como decisivas las condiciones subjetivas. En su pensar se rige naturalmente por factores personales. Las causas de su pensamiento no son tanto los hechos exteriores como el objeto mismo. En su sentir predomina también lo subjetivo, abundando este tipo entre las mujeres. En su relación con los demás, este tipo aparece indiferente, seguro y frío, pero no está desprovisto de sentimientos, sino que éstos se hallan en lo hondo, pudiendo a veces llegar a desbordarse en formas extremas. Por lo general su conducta es incomprendida y ejerce una influencia algo misteriosa sobre el extravertido por los lazos que establece con su inconsciente.

d) *Los tipos ideales.*

Fundándose en su psicología científico-espiritual, Eduardo Spranger¹ ha creado ciertos tipos ideales de carácter, cada uno de los cuales posee una orientación de sentido y de valor predominante. Estos tipos son: el teórico, el económico, el estético, el social, el político y el religioso.

El tipo *teórico* está determinado por su orientación a lo objetivo, busca ante todo la verdad, tiene pasión por el problema. Vive en un mundo intemporal, no le importa el momento, sino lo esencial, universal; no tiene importancia para él lo personal y subjetivo. Este tipo está representado en particular por el hombre de ciencia, que pone el saber sobre todo.

El tipo *económico* aprecia especialmente la utilidad. Ésta sirve para la satisfacción de sus necesidades, para la conservación de la vida y para hacerla lo más agradable posible. Se presenta bajo dos formas, como productor y como consumidor. Ahorra materia, energía, espacio y tiempo con el fin de obtener un máximo de efecto útil. Es el tipo del hombre práctico y técnico.

El tipo *estético* transforma sus impresiones en expresiones. Vive una existencia interna más que externa. No se pone en contacto directo con la realidad, que despierta la apetencia y provoca la acción. Hay el tipo impresionista, ávido de vivencia, que va de impresión en impresión; el tipo expresionista, sobre todo subjetivo, y el tipo equilibrado, de artista de la vida.

El tipo *social* afirma la simpatía, el valor de la vida ajena,

¹ Spranger: *Formas de vida.*

se entrega a los demás. No vive inmediatamente por sí mismo, sino por medio de los otros. Es el tipo antiegoísta, altruista, que ama al prójimo, no por compasión, sino como valor o posibilidad. Este amor a los demás puede ser tanto individual como social, es decir, referido a una persona, como la madre al hijo, o a la sociedad.

El tipo *político* es el hombre que ama el poder, que trata de imponer su opinión y voluntad sobre los demás. Pero el poder no se refiere sólo a la vida política sino a todas las esferas de la vida, aunque principalmente se desarrolla en la esfera del Estado.

El tipo *religioso* se orienta a la creación de la suprema vivencia del valor absolutamente satisfactoria. Hay tres formas de este tipo: el místico inmanente, que ve gérmenes de lo divino en todos los aspectos de la vida, que afirma a ésta y es optimista; el místico trascendente que ve lo divino fuera de la vida, que niega al mundo y que es pesimista, y el tipo mixto de equilibrio y armonía que ve lo terrenal como necesario y bueno, pero que lo subordina a lo ultraterrenal.

Además de estos tipos, Spranger señala otros que llama complejos, y entre los cuales se halla el del educador, que constituye una forma especial del tipo social y cuya representación más alta es Pestalozzi.

Todas estas tipologías se refieren, naturalmente, al hombre adulto, al ser individual ya formado. Pero pueden observarse ya en germen en el niño y sobre todo en el adolescente. En ellos se manifiestan en formas rudimentarias, elementales, pero con caracteres ya perceptibles. Así puede verse que los niños de temperamento ciclotímico y extravertido son de carácter abierto, franco, espontáneo; les gusta jugar con sus compañeros y tienen muchos amigos; son comunicativos en sus sentimientos, aunque no muy firmes en ellos; prefieren las materias objetivas, como la física y la geografía y en cuanto al maestro son afectuosos y sumisos. Por el contrario, los niños equizotímicos e introvertidos son por lo general retraídos, cerrados; tienen pocos amigos o uno solo; son de sentimientos concentrados; prefieren las materias abstractas como la aritmética o la religión, y con el maestro son más bien reservados. Naturalmente, estas caracterizaciones son muy sumarias, y necesitan ser desarrolladas por la observación. Pero en general, pueden servir de orientación para el conocimiento de los alumnos.

En cuanto a la relación de la caracterología con la educación pueden aplicarse las siguientes palabras de Rohrer: "La misión del educador se puede describir, en cierto modo, diciendo que debe cuidar por procedimientos adecuados de que queden lo más posible latentes los rasgos indeseados y que actúen lo más posible los deseados, para de este modo impedir el desarrollo de los unos y favorecer el de los otros. Ciertamente que, como la experiencia demuestra, no se puede oprimir un rasgo indeseado intenso. Por lo que se refiere a la pertenencia a tipos, se tendrá que aceptar, por lo dicho anteriormente, que los niños ciclotímicos son fácilmente influenciados y que pueden despertarse en ellos el entusiasmo por lo bueno y valioso, pero que este influjo, por su actividad total lábil, sólo raramente tiene efectos duraderos, mientras que el tipo esquizotímico es difícilmente influenciable, pero que una vez que ha aceptado un principio, se conserva en él fijamente" ¹.

5. LAS FUNCIONES ANÍMICAS

Aunque el estudio de las funciones anímicas corresponde a psicología infantil y pedagógica, hemos de dar aquí un sumario de ellos con el fin de que se puedan interpretar mejor los factores que intervienen en la educación.

a) *Vida sensorial y motriz*

En el niño pequeño predomina la vida sensorial y motriz; está determinado por sus reacciones al ambiente, en el cual va poco a poco orientándose; realiza también movimientos espontáneos, en forma de exploraciones. Nos interesa especialmente el niño en edad escolar, en el cual está ya terminado el primer ciclo de sus sensaciones y movimientos, aunque aún es lo bastante plástico para irlos perfeccionando. En cuanto a las sensaciones, las más importantes son las visuales y las auditivas. Las primeras, a medida que se desarrollan, están también expuestas a imperfecciones y defectos, sobre todo con la entrada en la escuela, que puede llegar a producir la llamada "miopía escolar". De aquí la necesidad de una cuidadosa inspección y de emplear al principio, en la enseñanza de la lectura y escritura, tipos de letra de gran tamaño. Alfred Binet ² ha llamado

¹ Rohrer: *Introducción a la caracterología*.

² Binet: *Las ideas modernas sobre los niños*.

especialmente la atención sobre este punto, lamentándose de que no se le atiende debidamente ni en los libros de pedagogía ni en las escuelas, donde se realiza la clasificación de los niños sin tener en cuenta su grado de acuidad visual. Además de ésta, hay que tener en cuenta la discriminación de los colores y la ceguera respecto a ellos, que es relativamente frecuente entre los niños y muy rara entre las niñas. En cuanto al oído, cabe hacer las mismas observaciones respecto a la necesidad de un examen de audición antes de colocar al alumno en las clases para dar la debida ubicación a los débiles de oído. Respecto al tacto, es ésta una de las pocas capacidades en que los niños son superiores a los adultos; y las niñas lo son también respecto a los niños. Finalmente, el llamado sentido muscular, que es de gran importancia para la destreza manual, se va desarrollando a medida que avanza la edad y el control muscular, y debe ser también examinado periódicamente por pruebas adecuadas.

El desarrollo de los movimientos infantiles no ha sido tampoco muy atendido hasta ahora en la psicología y la pedagogía, a pesar de la importancia que tiene para la vida psíquica. Solamente Charlotte Bühler ¹ y su escuela le han concedido la importancia que se merece, realizando estudios de sumo interés. Hablando del niño pequeño dice: "Lo mismo que la ameba extiende espontáneamente sus pseudopodos en todas las direcciones, el niño recién nacido mueve impulsivamente sus brazos y piernas en todos sentidos. En el curso del primer año, estos movimientos, aparentemente sin propósito, son sustituidos por una actividad creadora con material". Tal importancia tienen estos movimientos con material, que por ellos se puede predecir el grado de desarrollo mental en los niños pequeños. Refiriéndonos más concretamente al niño en edad escolar, hay que atender aquí a la fuerza musculares, la cual, según Cyril Burt ², se desarrolla más rápidamente al fin del período escolar que al principio, y es mayor en los niños que en las niñas. En cuanto a rapidez de movimientos, aumenta entre los 9 y 11 años, para detenerse al comienzo de la pubertad. Finalmente, la destreza parece intensificarse entre los 5 y 9 años, existiendo una diferencia a favor de las niñas.

¹ Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño*.

² Cyril Burt: *Memorandum*, etc.

b) *Vida intelectual*

Como se sabe, la inteligencia, está constituida por diversos factores y no sólo por uno, como se creía anteriormente. En ella intervienen funciones tan importantes como la atención, el interés, la memoria, el razonamiento, etc., y diversos factores emotivos, placer y disgusto principalmente. La atención ha sido uno de los factores más estudiados por la psicología clásica, y para medirla se han inventado numerosos tests o pruebas mentales. La atención está íntimamente relacionada con el interés. El niño atiende especialmente a lo que le interesa y desatiende lo que no tiene interés para él. Ahora bien, se ha visto que los intereses del niño son diferentes de los del adulto, y de aquí la necesidad de determinar cuáles son éstos. Claparède¹ ha clasificado los intereses del niño en varios grupos, y así lo han hecho otros autores. Lo que importa aquí, pues, es despertar el interés del niño y con ello se despertará su atención. Aparte de esta atención espontánea hay la voluntaria, que tiene menor intensidad y duración, por las cosas que aún no siendo interesantes deben ser atendidas. El límite de la atención está determinado también por la edad y el grado de desarrollo del niño; como es sabido, los pequeños tienen menor grado de atención; ésta aumenta de los 7 a los 11 años, y no hay diferencia esencial respecto a los sexos.

Otro factor importante en la vida intelectual es la memoria o sea la capacidad de retener sensaciones, representaciones o ideas y de reproducirlas. También ha sido objeto de numerosos trabajos y se han confeccionado diversos tests para medirla. Aquí nos interesa observar que la memoria, contra lo que se cree, puede ser desarrollada por la educación. Hay que distinguir, como es sabido, diversas clases de memoria, la mecánica, la asociativa, la sensorial, la racional, etc. En la memoria intervienen también diversos factores; el grado de atención, los períodos o tiempo de fijación, el material empleado, las repeticiones, etc. Lo importante aquí es saber que la memoria debe referirse siempre a algo con sentido, y que la memoria mecánica es necesaria para ciertas materias o puntos de ellas, aunque sin caer en los excesos del "memorismo".

El factor más importante de la vida intelectual es, sin embargo, la inteligencia propiamente dicha, y que es muy difícil

¹ Claparède: *Psicología del niño*.

de definir, a pesar de los numerosos trabajos que se han realizado sobre ella. Para William Stern¹ la inteligencia es "la capacidad general de un individuo para dirigir conscientemente su pensamiento a la solución de nuevos problemas, esto es, la capacidad de adaptarse a las nuevas condiciones y problemas de la vida". Para Claparède² es "el instrumento de adaptación que entra en juego cuando faltan los otros instrumentos de adaptación: instinto y hábito", pero también es "la capacidad de resolver por el pensamiento problemas nuevos". Para Thorndike la inteligencia es la "capacidad para reaccionar correctamente desde el punto de vista de la verdad o de los hechos"³. Para Spearman⁴ la inteligencia es un producto de dos factores; un factor general (g) que varía de individuo a individuo, pero que permanece constante en la misma persona, y un factor especial (s) que no sólo varía de individuo a individuo, sino también de una capacidad a otra en el mismo individuo. El factor (g) es universal y se aplica a todos los casos; el (s) sólo se da en situaciones de tipo restringido. A más de estas deficiones y explicaciones, hay otras muchas, pero lo esencial para nosotros es ese elemento de adaptación o mejor de solución de problemas nuevos. La inteligencia no es un factor pasivo de mera adaptación, sino que es sobre todo activo, de creación o hallazgo de soluciones a problemas encontrados o planteados por ella.

Para la medida de la inteligencia existen los llamados "tests" o pruebas mentales, que en la actualidad son numerosísimos. El origen y el más difundido de todos ellos es la llamada "escala métrica" de Binet y Simon, que ha sufrido diversas modificaciones, la más importante de las cuales es la de Terman. Aquella no sólo se aplica a la inteligencia propiamente dicha, sino también a otros factores intelectuales, memoria, sensibilidad, etc., que es lo que Claparède llama "inteligencia global". Con estos tests y otros se determina el nivel o edad mental de cada niño y su cociente intelectual (C.I.), que es el que resulta de dividir la edad mental por la edad biológica. Las pruebas de inteligencia son de un valor grande para la clasificación de los niños en las escuelas y para la determinación de su mayor

¹ Stern: *Die Intelligenz der Kinder*.

² Claparède: *Psicología del niño*.

³ Thorndike: *Educational Psychology*.

⁴ Spearman: *General Intelligence*.

o menor normalidad. Sin embargo, sus conclusiones no pueden tomarse como un valor definido porque aun en la vida intelectual interviene no sólo el factor inteligencia y las demás funciones intelectuales, sino también otros factores psíquicos, como son la emocionalidad, el esfuerzo, la fatiga, el interés, la emoción, la persistencia, etc., que pueden hacer variar la clasificación y ordenamiento intelectuales.

Es importante consignar dos afirmaciones de Charlotte Bühler respecto al desarrollo intelectual y la edad: a) con el aumento de la edad, es decir, con la madurez, la cualidad de la actuación intelectual se hace cada vez más independiente del nivel de edad; b) cuando la edad aumenta aún más se diferencia del talento, esto es, el factor *g* (general) llega a ser menos efectivo que el factor *s* (especial). Según ella, pues, los factores decisivos para determinar la actuación escolar son la madurez en los alumnos más jóvenes y la capacidad en los mayores; primero aparece la capacidad general y después la capacidad especial.

c) *Vida afectiva*

Paralelamente y aún anteriormente a la vida sensorial e intelectual del niño, se desarrolla la vida afectiva o sentimental, como partes que son de un mismo todo. La vida afectiva comprende no sólo los sentimientos, sino también las emociones, los afectos y las pasiones. Se caracteriza sobre todo por su aspecto subjetivo, personal, aunque tenga también referencias objetivas, sobre todo como reacción a las impresiones del mundo exterior o como efecto de éste sobre la persona. En el niño es particularmente importante la vida afectiva; aparece desde el primer día de su nacimiento como sentimiento de bienestar o malestar y le acompaña a lo largo de su vida. Cada una de las demás manifestaciones de la vida psíquica tiene su correspondencia o efecto en la afectiva; así hay sentimientos sensoriales, intelectuales, volitivos, etc. Especialmente importantes son en el niño los sentimientos de agrado y desagrado, de interés y simpatía, de preferencia y rechazo. En su desarrollo predominan en la primera infancia los sentimientos biológicos, vitales de calor y frío, de hambre y satisfacción, de agrado y desagrado. Sus primeras reacciones ante las cosas o las personas nuevas o las impresiones fuertes, son de desagrado; poco a poco va sig-

nificando sus simpatías y agrados a las personas y cosas conocidas, en primer lugar a la madre y familiares, y después a las cosas habituales. Pero en la época de la escolaridad, que más nos interesa, los sentimientos son más complejos. En primer lugar está la situación del niño, las preferencias por las materias y trabajos escolares. Después, es de particular importancia la relación del alumno con los demás niños y finalmente la que guarda con el profesor; es decir, los sentimientos de carácter social. Pero al mismo tiempo hay que observar los sentimientos que podríamos llamar individuales, nacidos del fondo anímico del niño, de su carácter o temperamento que, como hemos visto, dan lugar a los diferentes tipos caracterológicos: melancólicos, alegres, exaltados, depresivos, los que podríamos llamar la tonalidad sentimental de la persona.

En relación íntima con la vida afectiva del niño está el desarrollo de sus intereses, en los que intervienen no sólo los sentimientos, sino también otros factores como la inteligencia, los impulsos, voliciones, etc. Por interés se entiende, en general, todo aquello que nos afecta de un modo directo, que llama nuestra atención de un modo intenso, que no nos deja indiferentes. El desarrollo de los intereses es de gran importancia para el conocimiento del niño. Según Claparède¹, el orden de su sucesión es el siguiente: 1º Período de los intereses perceptivos (durante el 1er. año); 2º Período del interés glósico (del hablar) 2º y 3er. años; 3º Período de los intereses generales (despertar intelectual, preguntas): 3 a 7 años; 4º Período de los intereses especiales y objetivos (7 a 12 años); 5º Período sentimental (intereses éticos y sociales), 12 a 18 años o más. Según Nagy, citado por Meumann² existen cinco grados de interés: el sensitivo, en los dos primeros años, dirigido hacia las impresiones sensibles; el subjetivo, en que se prefieren los objetos según las relaciones con el niño, que va hasta los 7 años; el objetivo, en que atiende ya el valor real de los objetos, de los 7 a los 10 años; el constante, que se ocupa de las cosas de un modo duradero, 10 a 15 años, y el lógico, que comienza en la edad juvenil y que se preocupa por la conexión de los fenómenos.

También tienen importancia en la vida afectiva las preferencias por las actividades y materias escolares, como ya se ha indicado. De todas las investigaciones realizadas aparece en

¹ Claparède: *Psicología del niño*.

² Meumann: *Pedagogía experimental*.

primer lugar, como era de esperar, el juego y en general las actividades manuales y artísticas, siguiendo después las materias realistas, concretas, como la geografía y las ciencias físico-naturales, y terminando por las abstractas, como las matemáticas.

Finalmente, se han hecho experiencias para determinar el tipo de simpatía o antipatía por las personas y en especial por los maestros, sin haberse llegado a conclusiones definitivas, aunque, como era también de esperar, el tipo de maestro preferido es el más simpático, el más indulgente y comprensivo frente al autoritario y rígido.

d) *Vida volitiva*

La vida del niño y del ser humano en general está condicionada principalmente por sus actos. Aquél es sobre todo un ser activo. En su actividad intervienen varios factores: los impulsos, los deseos y las voliciones. Los primeros son de carácter casi inconsciente y están muy próximos a la vida instintiva; los segundos aparecen en forma más elevada y dependen más de la imaginación; sólo la voluntad supone la realización consciente. En el niño y el joven predominan el impulso y el deseo sobre la volición; aquéllos se desarrollan intensamente en la 1ª y 2ª infancia; ésta es más propia de la infancia ulterior y la adolescencia. Pero en todos ellos sobresale la nota de la actividad latente o manifiesta, y se revela en las actividades lúdicas, en las tendencias constructivas y en las manifestaciones sociales, de agrupación.

Particular atención merecen los impulsos o acciones de los niños por la construcción y manipulación de objetos, que se manifiesta desde la segunda infancia. Como dice Cyril Burt: "Las tendencias constructivas existen tanto para la propia satisfacción como para satisfacer ciertos impulsos agresivos. Las ocupaciones de este género son algo más que mera actividad manual, les acompaña un deleite emotivo. La satisfacción del niño procede de ser un hacedor, un creador de algo nuevo, algo que le es propio"¹. Esta tendencia a la manipulación y la construcción se va perfeccionando y complicando con el desarrollo hasta llegar a las formas literarias, artísticas, técnicas y científicas más elevadas.

¹ Cyril Burt: *Memorandum*, etc.

Otro impulso de gran importancia es el impulso sexual. Aunque la psicología freudiana afirma que éste aparece desde la primera infancia, es indudable que su culminación ocurre en la pubertad. Ya hemos indicado los caracteres generales de la adolescencia, que comienza con aquélla. Baste decir aquí que la sexualidad en esta edad manifiesta una gran diferencia entre los muchachos y las muchachas. Según Charlotte Bühler: "Al comienzo de la pubertad, la sexualidad femenina es mucho más difusa que la de los muchachos. La excitación sexual que experimenta la muchacha se distribuye por todo el cuerpo en vez de concentrarse en un órgano específico, lo cual se manifiesta muy claramente en la inquietud general motora de la primera pubertad. Para los muchachos el estímulo orgánico específico es de mayor importancia desde los primeros comienzos de la pubertad y por esta razón la tendencia a la masturbación es mucho mayor que en las niñas"¹.

En cuanto a las voliciones propiamente dichas, es decir, aquellos actos realizados con un fin no inmediato, sino ideal, en el niño aparecen muy tarde, y sólo con contados motivos ya que supone una deliberación y reflexión. Aquí intervienen ya las ideas morales, el juicio crítico, la elección de actos. En relación con la conducta volitiva moral se han realizado numerosas investigaciones con pruebas o tests, que en lo esencial consisten en presentar actos de situaciones dudosas de conducta que ha de resolver el niño. Según Vernon Jones² la conducta moral está en la misma relación cronológica que la vida intelectual. El simple hecho de llevar un período más largo de tiempo viviendo —dice— da al niño ciertas ventajas sobre el más joven, en idéntica edad mental. Respecto al sexo, parece que existe una mayor facilidad para la transgresión de las costumbres y leyes morales en los muchachos que en las muchachas, sobresaliendo en aquéllos las transgresiones contra la propiedad y en éstas las de índole sexual. Naturalmente, muchas de las acciones volitivas dependen de las circunstancias del medio ambiente, como veremos oportunamente.

En relación con las acciones en general y con las voliciones en particular, está la formación de hábitos, mediante los cuales se facilita la vida anímica. "Cuando mayor sea el número de

¹ Charlotte Bühler: *El desarrollo psicológico del niño*.

² Vernon Jones: *La amoralidad de los niños*, en el "Manual de psicología del niño", de Murchison.

particularidades de nuestra vida —dice William James—, confiadas a la custodia del hábito, tanto más fácilmente se hallará nuestra capacidad mental en condiciones de laborar en su trabajo específico”¹. Como es sabido, la formación de hábitos se realiza más fácilmente en la infancia, y va desde los actos instintivos o impulsivos de la limpieza y el orden hasta los de la vida intelectual mecánica, como los del recuerdo de fechas, datos, etc. Naturalmente, los hábitos no deben predominar hasta el punto de suprimir las acciones libres, reflexivas, que en todo momento han de estar presentes en la vida del niño.

¹ William James: *Charlas a los maestros*.

CAPÍTULO V

LOS FACTORES SOCIOLÓGICOS

La vida del niño se desarrolla, como hemos dicho, en un medio o mundo, no sólo físico, sino también social, humano. Lo social constituye un elemento tan importante para la vida del individuo, que no se puede concebir ésta sin aquéllo. Se podría hasta decir que el hombre es el individuo más su mundo social. Ambos factores están tan íntimamente ligados, que forman una unidad. No es ahora el momento de hablar de la educación en relación con la sociedad, lo que se hará en su lugar oportuno, al tratar de la educación social. Nos interesa aquí solamente, como hemos hecho con la vida orgánica y el mundo físico, señalar los factores sociales que más influyen en el desarrollo anímico del niño.

Limitándonos a los más importantes, nos encontramos que son la comunidad doméstica, la comunidad local y la comunidad nacional. Cada una de ellas a su vez está integrada por numerosos factores, que les dan su carácter propio y diferente. En este sentido, no se puede hablar de los factores sociológicos de un modo abstracto, general, sino en vista de las circunstancias diversas en que se encuentra el niño.

Cada uno de los factores sociales antes indicados trata de absorber o dirigir la vida del niño, conforme a sus aspiraciones y necesidades. Por otro lado, en el juego y sucesión de las generaciones, cada una de éstas trata también de imponer su carácter y objetivo. Pero aparte de estas tendencias a la asimilación, es evidente que la sociedad, para sostenerse, necesita incorporarse, asimilarse las nuevas generaciones que llegan a ella.

Aun reconociendo esta necesidad, no podemos olvidar nunca que lo importante y decisivo en la vida del niño es su misma vida, su individualidad, que se ha de conservar y desarrollar

en el medio social en que se halle, sin ser absorbida por éste. De aquí la necesidad de establecer un sano equilibrio entre la vida individual y la social, de conservar una armonía y acuerdo entre los factores psíquicos y los sociales. Como dice John Dewey: "Creo que el individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si eliminamos del niño el factor social, nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual, nos quedamos sólo con una masa inerte y muerta"¹.

I. LA COMUNIDAD DOMÉSTICA

La casa, la familia, la comunidad doméstica, constituyen el centro de la vida del niño. Esta situación ha existido en todos los tiempos, y más en el pasado que en la actualidad, en que la vida familiar tiende a aflojar sus lazos. Pero con todo, aún constituye el factor decisivo en el desarrollo de la vida del niño. En ella se forman los elementos constitutivos de su personalidad, su organismo psíquico y físico, sus sentimientos, su lenguaje. Cuando el niño llega a la escuela, todo esto ya está más o menos formado, y aquélla no tiene más función que perfeccionarlo y guiarlo. De aquí que todos los educadores de todos los tiempos hayan reconocido la importancia de la vida doméstica para la formación del niño. Así Pestalozzi dice: "Las relaciones domésticas de la humanidad son las primeras y más excelsas relaciones de la naturaleza. El hombre trabaja en su profesión y soporta las cargas de la ciudadanía para poder disfrutar con sosiego la dicha pura de su felicidad doméstica. Por esto la educación profesional y especial del hombre tiene que estar subordinada al fin último de los goces de una felicidad doméstica pura. Por esto eres, hogar paterno, el fundamento de toda educación natural de la humanidad". Y termina diciendo: "Casa paterna, eres la escuela de las costumbres y del Estado"².

En la actualidad, gran parte de la influencia del hogar en el niño pequeño la ha recogido la escuela con sus instituciones preescolares: escuelas maternas, jardines de infantes, guarderías, etc.

¹ John Dewey: *Mi credo pedagógico*, en "El niño y el programa escolar".

² Pestalozzi: *La velada de un solitario*. En "Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación".

En primer lugar, aparece la estructura de la familia misma. Las familias normalmente constituidas favorecen ese desarrollo. En cambio, en las que falta uno o ambos de los padres, por defunción, divorcio, ausencia, etc., lo dificultan. El niño huérfano, el niño sometido al cuidado de padrastros o personas ajenas se halla en condiciones desfavorables para su vida y su educación.

La madre desempeña siempre el papel decisivo en la vida del niño. De aquí el problema tremendo que surge en los casos de separación o divorcio de los padres aunque la legislación pueda confiar a las madres la custodia de los niños pequeños siempre quedan éstos poco atendidos.

Otra circunstancia influyente en la vida del niño es el número y el orden de sucesión de los hijos en la familia. En cuanto al número, las observaciones más seguras señalan que ni el hijo único, ni los hijos numerosos se encuentran por lo general en circunstancias muy favorables para su pleno y normal desarrollo, aunque, naturalmente, hay excepciones. La familia de dos o tres hijos parece la más favorable. En cuanto al orden de sucesión, no se ha determinado de un modo cierto cuál es el lugar más propicio para el niño: algunos afirman que el primero y otros que el último. En todo caso, parece necesario evitar el complejo de inferioridad que puede surgir en los niños por la preferencia o menosprecio de los padres respecto a alguno de ellos según lo ha demostrado Alfred Adler.

Evidentemente, el carácter de los padres desempeña un papel decisivo en el desarrollo vital del niño. El padre alcohólico, vagabundo, la madre descuidada, inmoral, influyen en aquél nocivamente. Pero sin llegar a estas irregularidades, es de importancia decisiva su carácter psíquico, a saber: si son rígidos y autoritarios o afectuosos y blandos; si mantienen un orden y disciplina razonables o son variables y caprichosos con los niños.

La situación económica de las familias constituye, como es sabido, un factor muy importante en la vida de aquéllos. En las casas pobres, las deficiencias de alimentación, las habitaciones malsanas, carentes de sol y aire, la aglomeración en los

cuartos producen efectos nocivos no sólo sobre el desarrollo físico, sino también sobre el psíquico: fatiga, torpeza, inatención, excitabilidad, etc., aparte de los efectos que sobre la moralidad produce el hacinamiento.

Asimismo es de gran importancia el género de trabajo y la profesión de los padres. Cuando el tipo de trabajo es muy bajo, el ambiente intelectual es también inferior; cuando el trabajo es irregular, sometido a fluctuaciones de desempleo, produce estados de ánimo poco favorables; cuando trabaja la madre, se corre el riesgo de que no se atiende bien a los niños. En cambio, las familias de los obreros especializados, de los profesionales, de los intelectuales, ofrecen mayores oportunidades para el desarrollo infantil, incluso más que las familias ricas no cultivadas.

En el ambiente familiar influyen también, como es natural, los factores espirituales, por ejemplo, las ideas religiosas y políticas de los padres, y el carácter de éstos respecto a ellas, si son doctrinarios o tolerantes, extremistas o moderados, indiferentes o fanáticos. Finalmente, está la atención que los padres prestan a los hijos: si se preocupan o no de su bienestar y educación; si los hacen trabajar dentro o fuera de la casa, con el consiguiente efecto que esto produce en el desarrollo del niño. De especial interés aquí es la situación de las niñas, a quienes las madres confían tareas domésticas a veces excesivas para su grado de desarrollo, así como los trabajos que se encomiendan a los niños fuera de las horas de clase, como los de mandaderos, repartidores de periódicos, etcétera.

Una situación especial ocupan las familias de inmigrantes en los países donde existe una inmigración intensa como en América, y las familias de los "desplazados" en los países europeos, a consecuencia de la guerra. En ambos casos, las familias se encuentran en circunstancias desfavorables para el desarrollo espiritual de los niños, por ser necesario un período largo de adaptación a las nuevas condiciones. Las dificultades mayores surgen cuando las familias hablan un idioma diferente que el del país donde se han radicado, o cuando pertenecen a confesiones religiosas muy diversas o poseen costumbres ajenas a la comunidad. La educación aquí tiene que actuar muy intensamente para asimilar estas familias a las circunstancias del país adoptivo.

En relación muy íntima con la casa está la vecindad. Si la

casa está situada en un barrio pobre, insano, sin espacio libre, la vida del niño se desarrollará peor que en las barriadas suburbanas con aire y sol. Asimismo, las relaciones de los niños de familias próximas, las amistades de éstos, sus juegos y contiendas, son factores importantes para su educación.

No entramos aquí en el problema de los derechos y deberes de las familias respecto a la educación de sus hijos, de lo que se habla en capítulo aparte. Baste sólo decir ahora, por las circunstancias indicadas, las dificultades casi insuperables que se presentan hoy para una buena educación doméstica. Los padres apenas tienen tiempo hoy para convivir con sus hijos y mucho menos para ocuparse de su educación. De aquí la necesidad de la escuela, la cual, sin embargo, debe contar con la colaboración de la familia.

2. LA COMUNIDAD LOCAL

Las comunidades domésticas se hallan comprendidas dentro de una comunidad más amplia, la comunidad local. Ésta presenta grandes diferencias en su estructura, según el carácter geográfico, social y económico de la región en que está enclavada. Hay regiones de constitución agrícola, otras son industriales, otras marítimas, otras mineras y otras comerciales. Cada uno de estos caracteres da una fisonomía y una forma de vida diferente a la comunidad local.

La diferencia más importante es la que existe entre la comunidad rural y la urbana, entre el campo y la ciudad. Evidentemente, la vida rural está más cerca de la naturaleza; se halla, por decirlo así, sometida a las leyes naturales, a la regularidad de las estaciones y a las del día y la noche; posee un horizonte físico muy amplio, pero su horizonte cultural es limitado. Faltan en ella los estímulos de la ciudad, la cual llega hasta a vencer las limitaciones de la naturaleza por medios artificiales: la iluminación de las calles, la calefacción o refrigeración de las casas, la facilidad de los transportes, los productos naturales almacenados en los frigoríficos, etcétera.

El niño rural tiene, por lo general, más regularidad en su vida que el niño de la urbe. Conoce menos cosas, pero quizá las conoce mejor. Sabe de la vida de los animales y las plantas, los oficios de la aldea, de instituciones y autoridades locales, su folklore, sus festividades y ceremonias anuales. Participa

más activamente en todo ello y no como mero espectador, como el de las ciudades. Su desarrollo orgánico es mayor, así como su fuerza física; en cambio, su desarrollo mental es menor, pero quizá más equilibrado.

El niño de la urbe posee en general una cultura mayor; conoce las calles con sus escaparates, sus tranvías, su tráfico; todo ello le produce mayores estímulos, pero quizá carece de ese fondo de seguridad personal que tiene el niño del campo. No conoce la naturaleza más que a través de los jardines públicos, y los fenómenos atmosféricos sólo se le presentan en su aspecto desagradable, el frío, la lluvia, el calor excesivo. Su vida carece de regularidad; está expuesta a toda clase de excitaciones e imprevistos. Su desarrollo psíquico es superior al físico, y es propicio a la debilidad orgánica. En general, salvo en las clases sociales superiores, el niño de la ciudad vive en peores condiciones físicas que el niño del campo.

Los diversos tipos de comunidad local y sus formas de vida influyen también en la vida del niño. Evidentemente, el niño de las regiones industriales tiene más oportunidades y excitantes que el de las regiones agrícolas; el de las zonas marítimas posee un horizonte más amplio que el de las interiores, y el de las regiones mineras, en cambio, uno más limitado que éstos.

La unidad ambiental del niño urbano no es tanto la ciudad como el barrio. En él se desarrolla su vida hasta el punto de que muchos niños desconocen los otros distritos de la ciudad. Para el niño rural, en cambio, la unidad es el pueblo o la aldea, que conoce en su totalidad. De aquí surge una mayor relación social entre sus componentes que en la ciudad.

En todas estas formas de vida local, y especialmente en la urbana, hay una serie de influencias específicas de gran interés para el desarrollo y la educación del niño. Hay que citar, en primer término, por lo que significa para la vida actual, el cinematógrafo con sus efectos saludables y nocivos, a la vez, pero todos ellos de gran intensidad sugestionadora. Lo mismo puede decirse de los periódicos y revistas infantiles hoy tan difundidos, y por lo general de un nivel cultural tan bajo, con sus historietas de "gangsters" y sus series cómicas de mal gusto. La radio, aunque en proporción menor, constituye también un elemento influyente, aunque tampoco suele ser de un nivel estético muy elevado en las emisiones comerciales. Hay que contar también hoy la televisión, que con sus evidentes benefi-

cios, produce también perturbaciones para las tareas escolares fuera de clase. Finalmente, los mismos juegos infantiles y los deportes de los adultos son también fuente de estímulos sociales.

Todo ello nos hace ver que la comunidad local constituye una unidad, un centro de influencia grande, si no tan intensa como la doméstica, en cambio más amplia. Fuera de ella quedan las unidades geográficas diseminadas, aisladas: las granjas agrícolas, las estancias, caseríos, pesquerías, minas, etc., que no llegan a constituir agrupaciones numerosas, y donde la vida está casi reducida a la comunidad doméstica. Los niños de estas unidades quedan, como es natural, sustraídos a los influjos sociales de las agrupaciones mayores y por ello su desarrollo psíquico es aún menor y su horizonte cultural más limitado. La mayor facilidad en los transportes, sin embargo ha reducido algo este aislamiento en la actualidad, y con ello salvado en parte las diferencias entre el niño de las zonas rurales y el de las poblaciones urbanas.

Una comunidad más amplia que la local la constituye la comunidad regional, formada por diversos grupos locales, reunidos por sus caracteres semejantes geográficos, sociales, lingüísticos, económicos, etc., y desarrollados a lo largo de la historia. La diversidad regional puede dar lugar a la constitución de unidades políticas autónomas como son las provincias o Estados federados, los cuales pueden llegar a tener facultades educativas independientemente de las autoridades locales o nacionales. La educación resulta así también influida por las comunidades regionales.

3. LA COMUNIDAD NACIONAL

Más allá de los límites locales y regionales se halla una entidad superior, de orden espiritual, la nación. La comunidad nacional abarca todas las otras comunidades que se hallan dentro de su territorio. Prescindiendo por el momento de la educación social y cívica, que tendrá su lugar oportuno, la comunidad nacional se nos presenta como un territorio geográfico, delimitado por unas fronteras más o menos naturales. Este territorio no ha sido siempre igual que ahora, sino que ha sufrido diversas alteraciones y vicisitudes. Pero la nación es más que geografía, es sobre todo espíritu: es un producto his-

tórico que ha experimentado muchas vicisitudes y que está integrado por muchos factores comunes: lenguaje, creencias, economía, partidos políticos, clases sociales, etc. Pero la nación es también más que el pasado, es el presente, la época en que vivimos, y es también el porvenir, lo que queremos que sea la nación, lo que aspiramos a hacer de ella. Ortega y Gasset ha definido a la nación que "un proyecto de vida en común" y Nietzsche decía que la patria no era la tierra de los padres (*Vaterland*), sino la tierra de los hijos (*Kinderland*).

La comunidad nacional está más lejana para el niño que la doméstica o local; sólo puede ver sus signos, sus representaciones: el ejército, la escuela, el correo, etc. Por ellas y a través de ellas conoce la nación. Naturalmente, también los antepasados, las grandes figuras históricas de su país son una representación sensible de aquélla. Su recuerdo, su actualización, son otros tantos motivos para el desarrollo de la conciencia nacional.

Pero quizá más que todo lo que sirve para sentir la cohesión nacional sea el lenguaje, el idioma. Aunque hay países bilingües, la mayor parte de ellos tienen un solo idioma o un idioma común, que los une con su literatura. Asimismo, los monumentos históricos, los templos, los palacios, los cuadros, son otros tantos incitantes para el desarrollo del niño dentro de la comunidad nacional.

Cada nación tiene un carácter peculiar, un tipo de vida propio. Esto depende de su situación geográfica, de su estructura física, de su clima, de sus producciones, de su pasado histórico, de sus usos y costumbres, de su vida intelectual, de su organización política, etc. La vida del niño está influenciada por todos estos factores en una forma más o menos directa y le da un carácter propio. Evidentemente, el niño europeo es diferente del americano, y el niño mexicano del argentino. Claro es que son diferencias psicológicas no muy profundas, pero sí lo bastante importantes para tenerlas en cuenta.

El representante más elevado de la comunidad nacional es el Estado y su órgano, el Gobierno. Naturalmente, cada nación organiza su forma de gobierno propia, pero sin entrar ahora en este punto, conviene decir que la identificación de la nación con el gobierno es un absurdo político, que sólo existe en los países totalitarios. Por lo que se refiere a lo que aquí nos interesa, la nación como factor de la educación, es la instancia de-

decisivo, y en este sentido toda la educación es o tiene que ser nacional, aunque no forzosamente estatal y menos gubernamental. Caben muchas formas de educación que no son estatales u oficiales, como oportunamente veremos.

En la actualidad, las relaciones económicas y los medios de comunicación y transporte han hecho que la vida nacional esté cada vez más influenciada por la internacional. La prensa, la radio, el cine, la aviación y los intereses materiales y espirituales van aproximando cada vez más a los pueblos, dándoles un alcance mundial; de aquí que se aspire hoy a constituir, respetando la soberanía nacional, una instancia superior, internacional, tal como la representada por las Naciones Unidas, con el fin de evitar la guerra y facilitar la colaboración de los pueblos. En la educación ha tenido repercusión esta tendencia con la creación de una "Organización para la educación, la ciencia y la cultura", la UNESCO, a la que están adheridos la mayor parte de los países, representados por sus gobiernos. Hay pues una aspiración a una educación que respeta la educación nacional, pero que aspira a crear un espíritu de colaboración y solidaridad internacional, por medio de la educación. Hallándose aún aquella Organización en sus comienzos, no ha podido todavía realizar una labor decisiva en el sentido indicado, aunque ya podía haber realizado algo más de lo que hasta ahora ha hecho.

Así, es posible que con el tiempo pueda constituirse también, sobre las comunidades locales y nacionales, una comunidad internacional o mundial de educación, que aun respetando a aquéllas, pueda llevar el entedimiento y la paz entre los pueblos.

TERCERA PARTE

LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La pedagogía normativa trata, como se ha dicho, no de lo que es la educación, sino de lo que debe ser, no de su realidad, sino de su finalidad. Señala los objetivos o propósitos de la actividad educativa y muestra cómo se estructura ésta conforme a ellos. Determina las normas o leyes de la educación en un sentido general humano y reserva su aplicación y realización para la pedagogía práctica o tecnológica.

Kriek ha criticado a la pedagogía en general diciendo que era puramente pragmática, que estaba limitada a fines prácticos, a la obtención de reglas e instrucciones para la acción educativa¹. Para él, en vez de pedagogía se debía emplear el término "ciencia de la educación", prescindiendo en ella de los problemas del deber ser, de los fines, de las reglas prácticas, y preocupándose poco del conocimiento del ser de la educación, de sus clases y grados, así como de las leyes del proceso educativo.

Pero en realidad, la pedagogía no es sólo normativa, como ya hemos dicho; sino también descriptiva o teórica, y su parte normativa no trata de dar reglas para la práctica inmediata sino que estudia la función educativa en sus objetivos generales, en sus fines e ideales, así como la estructura u organización de éstos. Si estudia lo que debe ser la educación, en vez de lo que es, lo hace desde un punto de vista general, objetivo y no práctico o técnico.

La educación en sentido estricto es, como se ha dicho, la influencia intencional ejercida sobre el ser juvenil para desarrollarlo o favorecer su desarrollo vital. Esta acción no puede realizarse arbitrariamente, sino que ha de estar orientada por

¹ Kriek: *Bosquejo de la ciencia de la educación*.

una finalidad. Y ésta no puede ser otra que la que se desprende de la naturaleza o condición humanas. El fin de la educación está, pues, determinado por la idea que se tenga de hombre.

Ahora bien, en nada hay menos unanimidad que en la determinación de lo humano. Cada época de la historia y cada pueblo dentro de ellas ha tenido una idea propia del hombre. De aquí que algunos como Dilthey, hayan pensado que no puede haber una finalidad universal y permanente de la educación, sino que ésta se halla condicionada por las circunstancias históricas. Ello es sin duda cierto, pero también lo es que, sobre esas circunstancias, existe siempre en el hombre la aspiración a un ideal humano que tenga valor universal y eterno, aunque no siempre lo logre. Esa aspiración a lo ultrasensible y suprahistórico constituye la principal característica del hombre: podrán variar su contenido, sus objetivos, pero la tendencia, la aspiración, subsisten siempre.

CAPÍTULO VI

LOS IDEALES DE LA EDUCACIÓN

La educación no se realiza nunca en abstracto, en el vacío, sino en una sociedad y una cultura determinada. Éstas poseen siempre una concepción propia del hombre y unos ideales humanos. Tales ideales tratan de realizarlos por medio de la educación. En este sentido, podría definirse la educación como la realización de los ideales humanos que se han proyectado en el curso de la historia y de los que existen en nuestro tiempo.

Por otra parte, todo hombre, todo ser individual no se limita meramente a vivir, a subsistir o convivir simplemente con los demás hombres. Cada hombre, todo hombre consciente, tiene también su ideal, su proyecto de vida conforme al cual realiza ésta. Los ideales individuales son la raíz de la vida espiritual humana.

El ideal se asemeja a la idea en el sentido de que supone una visión, una concepción de algo no realizado, pero que es pensado como acabado o perfecto. La idea pertenece al mundo del pensamiento; es un producto lógico o científico, en tanto que el ideal corresponde más al mundo de la imaginación y está acompañado de una tonalidad afectiva, que sirve de incitante para la acción. Mientras que la idea queda en el mundo de la inteligencia y la razón, el ideal se halla en medio de la emoción y la vida. Por las ideas se discute y opina; por los ideales se lucha y hasta se muere.

La pedagogía clásica considera que había un ideal único de educación para todos los tiempos y para todos los pueblos. Así para Rousseau, este ideal era la educación conforme a la naturaleza, mientras que para Kant, el ideal era la humanidad. Sólo a partir de Dilthey comenzó a considerarse los ideales de la educación en relación con la historia. "El ideal de la educa

ción —dice— se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa”¹.

Ahora bien, estos ideales no han surgido espontáneamente en la vida de los pueblos, sino que son producto de un desarrollo histórico, en el que han intervenido multitud de factores. En su origen, los ideales han sido creados por personalidades sobresalientes que han dado un giro decisivo a la vida de su pueblo y aun de la humanidad, sean Buda o Confucio, Moisés o Cristo, Platón o San Agustín, Rousseau o Carlos Marx. Cabe también preguntar si las ideas de estas personalidades habrían tenido un efecto sobre su época y su pueblo, si no hubiesen reflejado las ideas de éstos o encontrado en ellos las circunstancias favorables para su desarrollo y realización. Podría decirse que la difusión de los ideales es como un diálogo o convergencia entre las ideas de una personalidad creadora y el estado cultural y social de su tiempo. Mientras que las ideas puramente teóricas, científicas, pueden ser producto de una individualidad, los ideales necesitan de la colaboración del espíritu de la época. Refiriéndonos concretamente a la educación podríamos decir con Hermann Nohl: “Sólo cumplirá la misión pedagógica de su generación aquel que logra reunir en una totalidad los poderes educativos de su pueblo y las aspiraciones vivas de su época, para formar un todo de modo que con ellos se realice una estructura importante de lo humano, como lo hace el estilo de una gran obra de arte, y con esto sean perceptibles la forma de la educación y el estilo pedagógico de su tiempo y de su pueblo, y al mismo tiempo se enlace con lo humano total”².

Los ideales de educación están sometidos, como se ha dicho, a las circunstancias históricas, y tienen en general un carácter limitado, referido al lugar y al momento. Así ocurre, por ejemplo, con el ideal de educación del caballero propugnado por Locke o el de educación de la mujer defendido por Fenelón. Pero algunos de éstos sobrepasan también las circunstancias históricas, como el ideal caritativo de Cristo o el ideal social de Pestalozzi, y tienen un valor permanente.

Aunque los ideales de educación tratan de abarcar al hom-

¹ Dilthey: *Historia de la pedagogía*.

² Hermann Nohl: *Teoría de la educación*.

bre completo, se concretan siempre en formas parciales acentuando uno o algunos de los aspectos de aquél. Así el ideal de educación griego realza el aspecto estético de la vida; el ideal romano, el práctico; el ideal cristiano, el caritativo; el ideal humanista, el intelectual, etc. Estos aspectos son integrados en el curso de la historia por los demás, tratando de dar una visión lo más acabada posible del hombre. Así en nuestro tiempo se trata de presentar un ideal del hombre completo, aunque naturalmente no lo logre del todo.

Un ideal de educación no necesita expresarse de una forma definida, precisa, por los educadores o pedagogos. Surge más bien del seno de la historia, aun sin estar destinado a la educación. Una vez proyectado, la pedagogía lo recoge, lo elabora y lo transforma en fines de la educación.

Pero los ideales no son sólo proyecciones lejanas, absolutas, universales, sino que también constituyen estímulos e incitantes de la vida individual y cercana. Como dice Ortega y Gasset: “Son éstos (los ideales) cuanto atrae y excita nuestra vitalidad espiritual, son resortes biológicos, fulminantes para la explosión de energías. Sin ellos la vida no funciona. Nuestro contorno, que está poblado no sólo de cosas reales, sino también de rostros extraterrenos y hasta imposibles, contiene un repertorio variadísimo de ellos. Los hay mínimos, humildes, que casi no los confesamos; los hay gigantescos, de histórico tamaño, que ponen en tensión nuestra existencia entera y a veces la de todo un pueblo y toda una edad. Si el nombre de ideales quiere dejarse sólo para estos mayúsculos no hay inconveniente con tal de recordar que lo que tienen de ideales no es lo que tienen de grandes, no es su trascendencia objetiva, sino lo que tienen de común con los más pequeños estímulos de vivir: encantar, atraer, irritar, disparar nuestras potencias. El ideal es un órgano de toda vida encargado de excitarla...”¹.

Los ideales de educación son, como hemos dicho, un producto histórico. Cada pueblo tiene sus ideales educativos propios, derivados de su concepción de la vida y del mundo según los cuales aspira a formar sus hombres. Así el ideal de educación de Grecia es diferente del ideal de Roma y éste del de Inglaterra o España. Pero aun dentro de cada pueblo se pueden percibir diversos ideales según su evolución histórica. El

¹ Ortega y Gasset: *Obras completas*. Vol. III.

El ideal griego de la época de Homero es diferente del que corresponde a la época de Platón y el ideal germano del tiempo de Lutero es diferente del de la época de Goethe. Aunque su estudio corresponde a la historia de la pedagogía, trataremos de exponer en forma sucinta los ideales de educación tal como se presentan en nuestra historia occidental para poder interpretar bien la educación presente¹.

1. EL IDEAL GRIEGO Y ROMANO

El ideal griego de educación es el primero que aparece de modo consciente en la historia, y se caracteriza en general por la formación del hombre político, del hombre de la *polis*, de la Ciudad-Estado, del ciudadano, tanto en el aspecto civil como en el bélico. Este ideal sufre una evolución desde los tiempos heroicos de Homero, en el que predomina el guerrero, hasta la época culminante de Pericles, en el que sobresale el político. Pero dentro de este desarrollo se puede observar la preocupación por el hombre selecto, distinguido, tal como se presenta en la palabra *areté*, que significa excelencia, capacidad. "La educación griega tiene desde el principio por principal aspiración —dice Davidson— la excelencia individual o valor (*areté*)"². Y Werner Jäger confirma esto diciendo: "El tema esencial de la historia de la educación griega es más bien el concepto de la *areté*, que se remonta a los tiempos más antiguos. La palabra "virtud" en su concepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco, unido a una conducta cortesana y selecta expresaría quizá el sentido de la palabra griega"³. Más tarde este ideal fué completado por el de la *Kalokagathia*, el ideal de perfección del cuerpo y del alma en belleza, sabiduría y justicia del individuo dentro de la comunidad pública. Pero todo el ideal griego aparece revestido en la forma de la *paideia*, de la cultura personal y total. "Esta *paideia* —dice Dilthey— es una imagen magnífica de todo el espíritu griego, como arte y como ciencia. Unas veces como educación misma, pero otras en su unión con la formación de la nación en general, que en este sentido am-

¹ Véase: L. Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*.

² Davidson: *Una historia de la educación*.

³ W. Jäger: *Paideia: Los ideales de la cultura griega*.

plio no es otra cosa que la creación científica o artística. Es al fin la configuración de la obra de arte de la persona o de la formación personal lo que produce la cultura de cada época y facilita todas sus diversas acciones. Es la unidad de éstas"¹.

Los medios para la consecución de este ideal de educación son, como es sabido, la gimnástica y la música. Aquélla comprendía no sólo la formación del cuerpo sino también el desarrollo del carácter; ésta a su vez abarcaba no sólo lo musical sino todo lo que se refiere a la formación del espíritu. Y ello se hacía de un modo armonioso, equilibrado, sin excesos, pero al mismo tiempo de modo activo, de competición, de *agogé*, tanto en forma de contienda individual como de lucha en los juegos colectivos. Los juegos olímpicos fueron el lazo que más unía a los Estados griegos.

El ideal de la educación romana fué también, como en Grecia, la formación del ciudadano, del hombre político. Pero con varios matices diferenciales. En Roma tuvo importancia decisiva, desde el principio, la educación doméstica, familiar y sobre todo la influencia de la madre. Más tarde influyó la escuela pública, que Grecia no conoció. En cuanto al carácter, esta educación sufrió una evolución parecida. En los primeros tiempos, los de la República, predomina el ideal guerrero; más tarde se desarrollan el político, el cívico, y por fin viene la influencia cultural de la *paideia* griega que se transforma en la *humanitas* romana, de cultura intelectual al principio con carácter nacional y más tarde imperial universal.

Pero aparte de estas semejanzas hay diferencias notables entre los ideales y caracteres de la educación griega y romana. Mientras que aquélla tenía un carácter más bien estético e intelectual, en ésta predomina el sentido utilitario y práctico. "Los romanos —dice Kriek— eran por sus disposiciones más sobrios y realistas. Su pensar estaba al servicio del obrar y los fines prácticos de la vida: pensaban de un modo completamente técnico... En conexión con la educación cívica les llevó su conducta realista, cuando surgió la necesidad de una educación ampliada, a la historia nacional y a la tecnología de la vida cívica, sin la coactuación excitante y formativa del espíritu helénico"².

¹ Dilthey: *Historia de la Pedagogía*.

² Kriek: *Bildungssysteme der Kulturvölker*.

2. EL IDEAL CRISTIANO

Con el ideal cristiano surge un nuevo factor en la historia: la idea de la individualidad. Ésta no era desconocida en la cultura helénico-romana, pero estaba encuadrada dentro de la colectividad, del Estado. Ahora, como la idea de la salvación es principalmente asunto del individuo, se reconoce plenamente a éste, independientemente de toda sociedad. El ideal cristiano de educación se desarrolla en toda su integridad durante la Edad Media. Ese ideal está dirigido hacia la vida ultraterrena. Este mundo no es más que un mundo de transición, de preparación para la otra vida. Nada que no tenga relación con ella posee valor, ni la sabiduría, ni la vida física, ni los goces terrenales. "La posición central del sistema religioso —dice Otto Willmann— que caracteriza la vida interior de la Edad Media cristiana, determina también el espíritu y la dirección de su trabajo educativo. Es completamente ajena a él la idea de que la adquisición de conocimientos, el estudio, la investigación, la estructuración espiritual deban tener su fin en sí mismos; más bien son considerados como medios para alcanzar la *perfección cristiana*"¹. Así la educación sufre un retraso desde el punto de vista del saber, de la cultura. Aquella queda reducida a una instrucción elemental, de carácter dogmático, dada exclusivamente por la Iglesia. En cambio, se acentúan las virtudes de carácter ascético, la disciplina y la obediencia. Como dice Dilthey: "La instrucción no podía fundamentarse en los alumnos sobre la incitación y el entusiasmo intelectuales, sino sólo sobre la obediencia, el castigo y el amor propio de la juventud o bien sobre un ingenio excepcional para el que no era demasiado grande ningún obstáculo"². Por otra parte el carácter universal de la Iglesia hace que pierda todo interés el principio estatal o nacional. El ideal cristiano medieval de educación venía a ser un ideal internacional. En lo político predominaba la idea del antiguo imperio romano. Todos los hombres cultos hablaban el mismo idioma, el latín, y las instituciones docentes superiores, las universidades, estaban abiertas a todas las nacionalidades.

Dentro del ideal cristiano medieval se pueden distinguir

¹ Otto Willmann: *Didáctica como teoría de la formación*.

² Dilthey: *Historia de la pedagogía*.

varias modalidades. En primer lugar, el ideal monástico del ascetismo con sus corolarios de la castidad, la pobreza y la obediencia. Después, el ideal caballeresco con sus virtudes del honor, el valor y la galantería, y por fin el ideal gremial, corporativo de los trabajadores con sus tres grados de aprendiz, oficial y maestro. El ideal caballeresco ha tenido un desarrollo particular en la vida palatina y de los castillos, donde se cultivaba la música, el canto y las poesías épica y lírica, con los juglares y los trovadores. La mujer ocupaba un lugar preeminente en ellos, cosa desconocida en los pueblos clásicos. Finalmente, los gremios, tenían una organización corporativa muy cerrada, basada en el aprendizaje con el maestro.

3. EL IDEAL HUMANISTA

Un nuevo ideal de vida y de educación nace con el Renacimiento: el ideal humanista. Éste realiza una ruptura completa con el ideal ascético de la Edad Media, dirigido a la otra vida, mientras que ahora triunfa la vida presente, terrena. En el orden intelectual este ideal significa la liberación de los espíritus del dogmatismo y autoritarismo de la coacción eclesial; la introducción del libre examen y la observación directa de la naturaleza, y el desarrollo de la ciencia y el método experimental. En el orden moral, se acentúa el valor de la personalidad libre e independiente, responsable de sus actos ante sí misma, más que ante poderes sobrenaturales. Pero donde el triunfo es mayor es en el campo del arte, en el que surge una nueva concepción de la belleza y del goce dando lugar a una visión alegre y placentera de la vida. En todo esto sirven de norma los clásicos griegos y romanos, que son estudiados directamente, sobre todo Platón, que es ahora descubierto, y Quintiliano, que sirve de guía en la educación. Surgen también aquí varios tipos de ideal. Hay el ideal del caballero cortesano, fino, pulido y culto, como lo expresa Castiglione. Hay el ideal del artista, del escritor literario, tal como lo representa Petrarca. Hay el ideal del erudito, cultivador de la antigüedad clásica, tal como lo representa Erasmo. Finalmente, una modalidad particular del ideal humanista es el movimiento religioso de la Reforma, que quiere llevar a la religión el espíritu de libre examen de la Biblia y que acentúa el valor moral en

la vida, con menosprecio de otros valores, como lo hace Lutero. Este movimiento a su vez dió lugar al de la educación pública, que crea la organización estatal de la enseñanza. Respecto a la elaboración pedagógica del ideal de educación humanista, surgen los nombres de Erasmo y Luis Vives, de Montaigne y Rabelais, con los que comienza la pedagogía moderna.

Según Davidson¹ se pueden percibir cuatro tendencias dentro de este ideal de educación: 1º, la tendencia a hacerla natural y práctica, en vez de abstracta y teórica; 2º, la tendencia a incluir el cuidado del cuerpo, tan tristemente abandonado en los siglos anteriores; 3º, la tendencia a extender la educación a todas las clases del pueblo, y 4º, la tendencia a adoptar métodos agradables y atractivos en vez de los ásperos y repelentes anteriores.

4. OTROS IDEALES DE LA EDUCACIÓN

Después de los cuatro grandes ideales de educación que hemos expuesto sucintamente: el ideal helénico, el romano, el medieval y el humanista, no se encuentran en la historia occidental otros que tengan tal amplitud e intensidad. Más bien surgen ideales parciales o nacionales, de gran interés pedagógico, sin duda, pero que no afectan tanto a la vida y a la educación en general. Expondremos sintéticamente los más importantes.

Tras el Renacimiento y la Reforma, surge una nueva vivificación de la educación religiosa con la llamada Contrarreforma, representada por Ignacio de Loyola y la Compañía de Jesús, por la educación de los jesuitas. Este movimiento trata de contrarrestar la difusión de las ideas protestantes, realizando a su vez una reforma de la educación sobre la base de las doctrinas católicas, pero con los recursos del humanismo. Las escuelas de la Compañía tuvieron un éxito extraordinario en los países católicos y aun en los protestantes, y su influencia se ejerció sobre todo en las clases sociales superiores, más que en el pueblo. Su ideal de educación estaba basado en el del catolicismo, y como medios pedagógicos, utilizaba preferentemente el estudio de los idiomas clásicos, la emulación y la obediencia.

¹ Davidson: *Una historia de la educación*.

Al mismo período del resurgimiento religioso pertenecen otras manifestaciones de la educación, aunque de sentido diferente. Entre ellas figura el movimiento de *Port-Royal*, de carácter católico, en Francia, que aunque de corta duración, ha tenido gran influencia en su cultura; el movimiento de los pietistas, de carácter protestante, en Alemania, que contribuyó grandemente al desarrollo de la enseñanza pública, y el de los puritanos, en Inglaterra, que tanta influencia ha tenido después en el desarrollo de la educación de los Estados Unidos.

Hay que llegar hasta el siglo XVIII para encontrar otro tipo de ideal de educación: el de la Ilustración. En él predomina el elemento racional o racionalista, que debía dirigir la vida y la conducta de los hombres para el logro de su libertad y su felicidad. Por ello tiene un carácter universalista o cosmopolita, y en cierto sentido antirreligioso o mejor anticlesiástico. Aunque los gobernantes de este siglo son monarcas absolutos, todos ellos se preocupan del bienestar y la educación del pueblo. Así se desarrolla la educación pública, dirigida y orientada por las autoridades del Estado. Dentro de ella se observan, sin embargo, dos tipos de educación diferentes. En la primera parte del siglo, predomina la educación "ilustrada" propiamente dicha, con sus representantes La Chalotais, D'Alembert, Jovellanos, etcétera, que siguen las ideas racionalistas y estatistas, y que tiene reyes como Federico el Grande de Prusia o Carlos III de España, que se interesan vivamente por la cultura y la educación. Pero en la segunda mitad cambia el clima espiritual y se va hacia una educación de tipo emotivo, naturalista y revolucionario, cuyo representante intelectual es Rousseau y en política la Revolución francesa, que pone las bases de la educación nacional democrática. Respecto a la educación propiamente dicha, la "Ilustración" representó un movimiento secularizador, parecido al del humanismo, tanto respecto a la religión como a la autoridad constituida. Internamente, su objetivo es claramente utilitario, difundiendo las luces y la enseñanza popular técnica y acentuando el valor de la naturaleza y la educación natural, aunque a veces aparezca ésta revestida de cierta artificiosidad.

Por último, en el siglo XIX los ideales de educación se diversifican en varias ramas; pero acaso el denominador común a todas ellas sea la preocupación por la formación del ciudadano, el ideal de la educación popular. Durante este siglo, en efecto,

se realizan las reformas políticas en un sentido democrático, que facilitan el acceso del pueblo al gobierno. Entonces se cree en la necesidad de educar a éste para esa finalidad. Se desarrolla así enormemente la instrucción pública; se crean millares de escuelas y se da un contenido nuevo a la educación. Se lucha por lograr la universalidad, la obligatoriedad y la gratuidad de enseñanza y en muchos sitios por el laicismo en ella. Pero aquí surgen más las condiciones nacionales, históricas, de los diversos países, cada uno de los cuales tiene sus problemas propios: unos de carácter social, otros políticos y otros religioso. Entrar en cada uno de ellos es imposible. Por otra parte, se hará una mención de ellos al estudiar los fines de la educación particular.

Es también imposible estudiar ahora los ideales educativos del siglo xx. Sólo tenemos que señalar los dos grandes ideales de nuestro tiempo: el ideal democrático y el ideal totalitario en el orden político, que tienen su repercusión en la educación con los fines individualistas y los colectivistas de que se habla a continuación.

CAPÍTULO VII

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Dentro de los amplios contornos de los ideales de vida y de educación se perfilan objetivos más precisos y delimitados, que son los fines educativos. Mientras que aquéllos eran producto de una sociedad y una época determinadas, éstos son más bien resultado de la reflexión individual: aquéllos, tenían un carácter predominantemente emotivo, éstos son más bien intelectuales; aquéllos estaban limitados a una época o un pueblo, éstos aspiran a tener validez general y necesaria.

Los fines de la educación se pueden dividir, por la referencia a su objeto, en dos clases: trascendentes e inmanentes. Los fines trascendentes son aquellos que rebasan o sobrepasan la individualidad del sujeto, los que están más allá de él: Dios, la verdad, la justicia; los inmanentes son los que quedan dentro de su personalidad: su conciencia, su desarrollo psíquico, su experiencia vital. Más concretamente, llamamos fines trascendentes a los que se refieren a la sociedad y a la cultura, en relación con la educación, y fines inmanentes a los que se dirigen a la vida humana en su singularidad, a su desarrollo personal.

Aunque los fines asignados a la educación tienden a ser universales, objetivos y permanentes, la historia nos revela también que no existe un fin único de educación, sino diversidad de ellos, en relación con la concepción de la vida y los ideales en que se han proyectado. Esto no quiere decir que no se aspire siempre a una finalidad única, pero la realidad nos demuestra que ésta es imposible de alcanzar, por lo menos hasta el momento presente.

En consecuencia, existen diversos fines asignados a la educación, y de ellos vamos a informar sucintamente teniendo en cuenta su desarrollo histórico.

I. EL FIN POLÍTICO

La primera finalidad asignada históricamente a la educación ha sido la finalidad política, entendiendo por ésta, no la visión parcial de los partidos políticos, sino la concepción más amplia de la vida pública y del Estado. Así los primeros que han señalado un fin político a la educación han sido Platón y Aristóteles.

Platón considera a la educación como la base de la existencia de su Estado ideal, y atribuye a ella la formación de buenos ciudadanos y sobre todo de buenos directores de la cosa pública. La educación es para él más importante que las leyes y que el gobierno mismo. Así dice en *La República*: "Estos numerosos reglamentos que hacemos no son, como podría creerse, de primera importancia; se puede abandonarlos todos con tal que se observe lo que se llama la grande y única prescripción, o para hablar más exactamente la prescripción única. —¿Cuál es?— La educación, porque si una buena educación ilumina su espíritu, nuestros ciudadanos resolverán fácilmente todas estas cuestiones y otras que dejamos de lado por el momento". Y más adelante afirma: "Una ciudad [o Estado] que ha comenzado bien va agrandándose como un círculo. Una educación y una instrucción mantenidas en su perfección forman buenas naturalezas; a su vez estas buenas naturalezas uniéndose a esta educación perfecta, llegan a ser mejores aún que sus antepasados en todos los aspectos". Finalmente, advierte: "Yo digo, pues, que estas dos formas de gobierno [monarquía y aristocracia] no son más que una; porque que haya varios jefes o que no haya más que uno, no cambiarán nada a las leyes fundamentales del Estado, si han recibido la educación que hemos descrito"¹.

Por su parte, Aristóteles con una concepción más realista señala las relaciones entre la política y la educación, acentuando la importancia decisiva de ésta. Así dice en su *Política*: "No se puede por tanto dudar de que para la vida del Estado el legislador deberá mostrar la mayor solicitud por la educación de los jóvenes. Puesto que si ésta se abandona en la ciudad [Estado], su constitución se verá perjudicada. Es necesario, en

¹ Platón: *La República*. Libro IV.

efecto, adaptar la educación de los jóvenes al concepto informador de cada Constitución. Ya que esta perspicaz adaptación suele conservar la Constitución o darle forma absolutamente; por ejemplo, la orientación democrática suele conservar la democracia, la oligárquica, la oligarquía. En suma, con la mejor educación política se mejora siempre la Constitución". Y después dice: "Y puesto que uno solo es el fin de toda sociedad política es evidente la necesidad de que la educación sea una sola e idéntica para todos, y que su cuidado sea asignado al Estado, y no a los particulares, como ocurre ahora que cada uno cuida privadamente de sus hijos y les da la enseñanza que cree mejor"¹.

Esta finalidad política de la educación desaparece en la historia hasta que vuelve a surgir en los tiempos modernos, sobre todo en el siglo XVIII con los reyes del "despotismo ilustrado" y con la Revolución francesa. Ambos movimientos coinciden en asignar un fin político a la educación, la cual subordinan a los fines de la nación o del Estado. Así el filántropo Basedow, siguiendo la tradición nacional alemana, decía en 1768: "La naturaleza de las escuelas y de los estudios es el instrumento más útil para hacer feliz o conservar feliz al Estado según su particular constitución"². La reforma de la educación pública era para él una parte esencial de la reforma de la sociedad y del Estado. Algo antes, en 1763 había dicho el procurador nacional La Chalotais iniciando el movimiento de la educación nacional francesa: "Yo pretendo reivindicar para la nación una educación que sólo dependa del Estado, porque aquélla le pertenece esencialmente, porque el Estado tiene un derecho propio inalienable e imprescindible a instruir a sus miembros, porque finalmente los niños del Estado deben ser educados por miembros del Estado"³. Finalmente, en esta época hay que mencionar las ideas del pensador Condorcet, quien pone las bases de la educación nacional moderna en su célebre *Informe* redactado en 1792 durante la Revolución francesa, y en el que se afirma que la finalidad de una instrucción nacional, que constituye un deber de justicia para el poder público, es "asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a las que ha de ser lla-

¹ Aristóteles: *La Política*. Libro VIII.

² Basedow: *Representación a los amigos del hombre*.

³ La Chalotais: *Essai d'éducation nationale*.

mado, de desarrollar toda la extensión de las aptitudes que ha recibido de la naturaleza; y establecer de este modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y dar realidad a la igualdad política reconocida por la ley”¹.

La finalidad política de la educación se acentúa y desarrolla principalmente durante el siglo XIX. Casi todos los educadores y políticos reconocen esta finalidad en sus escritos y sus actos. El más importante de ellos, teóricamente, fué el filósofo Fichte, quien contribuyó grandemente al resurgimiento de Alemania, derrotada por Napoleón, con sus célebres *Discursos a la nación alemana* pronunciados entre 1807 y 1808. En ellos comienza por afirmar: “El único medio que propongo para salvar la existencia de la nación alemana es la transformación completa de la educación vigente hasta hoy”. Esta educación debe ser dada por el Estado: “Hemos establecido —dice— que esta educación es la tarea más alta y aun la única que se impone al patriotismo alemán. Mediante ella, queremos introducir en el mundo, ante todo, la mejora y la transformación de la humanidad entera. Pero es preciso que este patriotismo inflame al Estado alemán, donde quiera vivan alemanes constituidos en gobierno, y que tengan el propósito y la fuerza impulsiva para realizarlo plenamente. Al Estado, ante todo, hay que dirigir, pues, nuestra mirada esperanzada”².

Finalmente, otro filósofo alemán, Hegel, lleva estas ideas estatistas al máximo, afirmando: “Sólo en el Estado tiene el hombre existencia racional. Toda educación se endereza a que el individuo no siga siendo algo subjetivo, sino que se haga objetivo en el Estado. Un individuo puede, sin duda, hacer del Estado un medio, para alcanzar esto o aquello; pero lo verdadero es que cada uno quiera la cosa misma, abandonando lo inesencial. El hombre debe cuanto es al Estado”³.

En este sentido más o menos parecido se expresan casi todos los pensadores y políticos del siglo. Pero éstos ya lo hacen conforme a sus ideas y orientación de partido. Así a través de él y de nuestro tiempo surgen diversas finalidades políticas parciales: conservadoras y liberales; reaccionarias y revolucionarias; demócratas y socialistas, en la exposición de las cuales

¹ Condorcet: *Informe y proyecto de Decreto*.

² Fichte: *Discursos a la nación alemana*.

³ Hegel: *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*.

no podemos entrar aquí¹. Al mismo tiempo, las diversas confesiones religiosas confeccionan también sus programas de acción política en relación con la educación; así hay una finalidad católica y otra protestante, y dentro de ésta numerosas divisiones según las diferentes sectas.

2. EL FIN SOCIAL

El fin social de la educación no ha sido debidamente atendido hasta los tiempos modernos. Pestalozzi fué el primero en señalar el carácter social de la educación, no sólo en sus escritos, sino también en sus instituciones, todas las cuales tienen este carácter. En sus obras se refiere constantemente a la finalidad social de la educación, como cuando dice: “La elevación general de estas fuerzas íntimas de la naturaleza humana es el fin general de la educación de los hombres, aun de los más humildes”². Pestalozzi fué uno de los primeros en reconocer la importancia del valor económico y profesional en la educación, aunque subordinado al valor general humano. “El ejercicio, la aplicación y el uso de sus fuerzas y de su sabiduría en las circunstancias y situaciones particulares de la humanidad constituyen la educación profesional y de clase, que ha de estar subordinada siempre al fin general de la educación humana”. Las relaciones sociales y las condiciones sociales constituyen el objeto fundamental de su obra más celebrada, *Leonardo y Gertrudis*. En ella da cuenta de sus experiencias pedagógicas para educar a los niños abandonados en una forma humana. Su finalidad era “poner a los niños pobres en la situación de salir por sus propias fuerzas de la incapacidad de una situación enteramente insatisfactoria y de ponerles en camino de goces vitales que les parecían muy alejados de su estado actual”³. No era ésta, sin embargo, una obra caritativa, como tantas otras, sino una labor estrictamente educativa y social.

Hay que llegar, sin embargo, a nuestros tiempos para lograr el pleno reconocimiento del carácter social de la educación. Quien lo ha hecho de un modo más sistemático y profundo ha

¹ En mi obra *Pedagogía social y política* trato este tema por extenso.

² Pestalozzi: *La velada de un solitario*.

³ Pestalozzi: *Leonardo y Gertrudis*.

El filósofo Paul Natorp, que es precisamente el creador teórico de la *pedagogía social*. Según él "toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la física: en realidad no existe el hombre, sino sólo la comunidad humana" ¹. La consideración social de la educación es una mera abstracción; la consideración social de la educación comprende a la vez la consideración individual. "Toda educación —dice— es por un lado comunal, por otro lado individual; la consideración solamente individual es una mera abstracción; la comprensión completa de la educación es la educación social: ésta incluye la individual, pero no como una segunda parte exterior". Y termina diciendo: "Y con esto el programa total de la educación adquiere una significación eminentemente social; y así se convierte todo el orden social y el progreso social en un mero medio y al mismo tiempo en uno de los problemas esenciales de la educación" ².

Un paso más allá va Paul Barth ³ para quien la comunidad es anterior a la individualidad, y ésta no es más que una parte de aquéllas. Según él la "educación es la reproducción espiritual de la sociedad", o más simplemente "la propagación de la sociedad", ya que la sociedad es un organismo espiritual que sólo puede reproducirse por medios espirituales.

Asimismo para el sociólogo E. Durkheim "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado" ⁴. Por lo tanto, subordinación completa del individuo a la sociedad. En este sentido llega hasta decir que "la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven". La vida individual desaparece así en la educación y se convierte en pura vida social, es decir, en antiindividual.

Finalmente, para Karl Mannheim, la educación tiene ante todo una finalidad y una estructura sociológicas. Así afirma: "La educación no moldea al hombre en abstracto, sino dentro

y para una determinada sociedad. La unidad educativa última no es nunca el individuo, sino el grupo, el cual puede variar de tamaño, fines y funciones. Ahora bien, con éstos han de variar la mismo tiempo los modelos predominantes de acción a los que deben sujetarse los individuos en tales grupos" ¹.

3. EL FIN CULTURAL

La educación ha estado dirigida siempre a la transmisión y adquisición de conocimientos. En este sentido ha sido una función puramente intelectual, parcial y receptora. Pero la vida humana está integrada como hemos dicho, por algo más que por la actividad cognoscitiva. Constituye una multitud de actividades estructuradas, cada una de las cuales posee una función propia. Al producto de las actividades espirituales del hombre llamamos cultura. Para Spranger ² la cultura es el conjunto de productos con sentido que existen en un tiempo determinado para un grupo humano. Así hay una cultura formada por los instrumentos y objetos útiles, que es la cultura económica; hay la cultura integrada por las ideas y descubrimientos, que es la cultura científica; hay la constituida por las obras de arte, que es la cultura estética; hay la compuesta por los objetivos y normas morales, que es la cultura ética, y hay la creada por la relación con Dios, que es la cultura religiosa.

Todos estos productos de la cultura son los que se llaman bienes culturales, los cuales referidos a la educación constituyen los bienes educativos, es decir, los materiales adaptados a la estructura y desarrollo del ser juvenil. Una ley científica o moral tiene un valor objetivo propio, pero cuando se transforman para ser asimilados por aquél se convierten en normas para el pensamiento o la voluntad del educando.

El fin cultural de la educación consiste en introducir al ser juvenil en el mundo de la cultura, en hacérselo asimilar en una forma activa. En este sentido, la educación sería el aspecto subjetivo de la cultura. Pero al mismo tiempo, la cultura necesita del hombre para subsistir, para ser viva y actual. Esta vivificación o animación de la cultura constituye el aspecto

¹ Natorp: *Curso de Pedagogía*.

² E. Durkheim: *Pedagogía social*.

³ Paul Barth: *Geschichte der Erziehung*.

⁴ E. Durkheim: *Educación y sociología*.

¹ Karl Mannheim: *Diagnóstico de nuestro tiempo*.

² Spranger: *Ensayos sobre la cultura*.

objetivo de la educación. Finalmente, la cultura debe transmitirse de una generación a otra para que no se pierda en cada generación que nace, y esto forma el aspecto histórico de la educación cultural. #

Ahora bien, la cultura en relación con la educación tiene sobre todo un fin normativo, activo, dinámico. Para Ortega y Gasset, la "cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo... es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento"¹. Es, en suma, el repertorio de convicciones que dirige efectivamente la existencia.

En este sentido, la educación, según Spranger, es "aquella actividad cultural dirigida a la esencial formación personal de sujetos en desarrollo. Se realiza mediante los contenidos auténticos del espíritu objetivo dado (cultural), mas tiene por fin último el alumbramiento del espíritu normativo autónomo (una voluntad) ético-ideal de cultura en el sujeto"².

La educación conforme a la cultura no se limita, pues, a la asimilación de bienes o productos culturales, sino que también tiene una función normativa en todos los aspectos de ella, tanto en el intelectual, como en el técnico, moral o estético. Naturalmente, entre ellos sobresale el aspecto normativo referido a la conducta vital y determinado por la ética, el derecho y la religión. Las normas morales no surgen así de la decisión individual, subjetiva, sino de la estructura de la cultura misma.

Ahora bien, esta función normativa de la cultura en relación con la educación no quiere decir que la norma sea sólo la que corresponde al estado pasado o actual de la cultura; ésta sería una actitud puramente conservadora, no creadora; sino que aquélla ha de surgir de la cultura viva, que mira hacia adelante y que está creando constantemente aspiraciones e ideales, de los que ya hemos tratado. El mismo Spranger dice: "En la educación no puede tratarse sólo de introducir en la comprensión de una cultura dada. Pues entonces sólo sería un medio de eternizar las relaciones existentes con sus defectos y sus limitadas ventajas... No han de transmitirse simplemente verdades, sino que ha de fortificarse y hacerse consciente la propia voluntad de verdad; no se ha de adiestrar en las técni-

¹ Ortega y Gasset: *Misión de la Universidad*.

² Spranger: *Formas de vida*.

cas existentes, sino que han de despertarse la capacidad y la perspicacia técnicas; no ha de perseguirse la mera fidelidad al Estado, sino el *ethos estatal* progresivo, la voluntad hacia un Estado verdadero y justo. En una palabra, no se trata de transmitir un sentido de la vida y de la cultura ya terminado y establecido: de lo que se trata es que la pura e insobornable busca del sentido supremo llegue a ser una devoción del alma en desarrollo"¹.

Aunque la cultura constituya una unidad estructurada, por lo que se la ha comparado algunas veces con un organismo vivo, se pueden distinguir en ella, con relación a la educación, diversos miembros o partes. La organización de estos elementos de la cultura constituyen el plan de estudios de la educación. En él se hace, por lo general, una división entre las materias humanistas y las realistas, entre el estudio de la cultura y el estudio de la naturaleza. El plan de estudios humanista comprende el lenguaje, la historia, la moral, el derecho, etc.; el plan de estudios realista incluye las matemáticas, la geografía, las ciencias físicas y naturales, etc. Pero este plan deja fuera de sí todas las manifestaciones que se refieren a la cultura técnica y artística, como las actividades manuales, el dibujo, la música, etc. En otro lugar nos ocupamos extensamente de los planes de estudio. Aquí sólo queremos realzar la necesidad de que en todos ellos exista una referencia, tanto al contenido cultural, como a su vivificación y elaboración. Que no se considere como una mera asimilación de materias, sino ante todo como una recreación en el espíritu del alumno. Y que no se limite al aspecto intelectual sino a la totalidad de la vida espiritual.

4. EL FIN INDIVIDUAL

La educación se propone llevar al hombre a su máxima plenitud. En este sentido tiene un fin individual, personal. Así se han reconocido en todo tiempo, sobre todo desde Rousseau, que acentuó este carácter de la educación. Para él el hombre natural, el hombre apartado de la sociedad, es el tipo ideal, y en este sentido educó a su Emilio. Claro es que él tenía en cuenta la sociedad de su tiempo, a la que consideraba como degenera-

¹ Spranger: *Formas de vida*.

ta, pero, en todo caso, siguiendo las huellas de Locke, dedica todas sus ideas a la educación de un solo individuo. Con posterioridad a él, el siglo XIX acentuó el carácter individualista de la educación, sobre todo con Herbart y Spencer. Después surgió como reacción, según hemos visto, la finalidad social de la educación. Y en la actualidad existe una marcada divergencia entre los que anteponen en la educación la sociedad al individuo y los que, inversamente, anteponen el individuo a la sociedad.

El fin individualista de la educación reconoce el valor del individuo como fin supremo. Ahora bien, este individuo es un ser singular, que es necesario conocer en todas sus partes. De aquí que se haya colocado a la psicología en general y a la infantil en particular como base de la educación. Según éstas, no sólo hay diferencias psicológicas de individuos, sino también de una edad a otra. Así la edad infantil tiene caracteres propios peculiares, diferentes de la edad adulta. Antes se consideraba a la infancia como una edad precaria, transitoria, que había de desaparecer cuanto antes, para hacerla adquirir los modos y forma de vida del adulto. Pero desde Rousseau se ha considerado al niño como un ser con vida propia, que hay que desarrollar, pero no sacrificar. "La infancia —dice— tiene maneras de ver, de pensar, de sentir, que le son propias; nada tan insensato como quererlas sustituir por las nuestras" ¹.

La educación aspira al máximo desarrollo del ser humano, es decir, a convertir al individuo en persona. La filosofía moderna establece una distinción clara entre la persona y el individuo. El individuo es el ser empírico, con su naturaleza psicofísica, con sus impresiones y pasiones, sus hábitos e intereses y su egocentrismo, mientras que la persona es el individuo espiritual, es decir, el que se somete a las leyes del pensar y querer, que tiene conciencia de sus actos y que aspira en todo a la mayor objetividad. La educación trata de convertir al individuo en persona, aunque sin suprimir la parte individual, diferencial de ésta, necesaria para su vida.

El fin individual de la educación lo ha expresado en su forma máxima la pedagogía individualista por boca de Ellen Key ² al decir que "la escuela, la familia y el Estado no tienen significación superior ni diferente que los individuos que los

¹ Rousseau: *Emilio*.

² Ellen Key: *El siglo del niño*.

componen, ni más obligaciones, derechos ni misión que conceder a cada uno la parte de desarrollo y felicidad que sea posible". Sin llegar a estos extremos, un educador inglés, Percy Nunn, ha afirmado "que un sistema de educación debe ser valorado últimamente por su éxito en desarrollar el grado máximo de excelencia individual de que son capaces los que están sometidos a él", y "que los esfuerzos educativos deben limitarse a asegurar a cada uno las condiciones bajo las cuales se desarrolle el individuo del modo más completo" ¹. Asimismo, el filósofo contemporáneo Bertrand Russell dice: "Lo que quiero que se entienda es que el sistema educativo que debemos aspirar a implantar en lo futuro es el que da a cada niño una oportunidad para obtener lo mejor que existe... Sería desastroso insistir en un nivel absurdo de uniformidad" ². Nietzsche ha llevado al extremo el principio individualista al decir: "Nuestro fin no puede ser la formación de las masas, sino la formación del hombre individual, selecto, armado para grandes y permanentes obras" ³.

Prescindiendo de este individualismo exagerado, es evidente que la educación tiene que atender en primer lugar a las condiciones del alumno individual, que debe conocerlo en su íntima peculiaridad y partir de ahí para llevarle a su máximo desarrollo; pero esto siempre dentro de la comunidad de que forma parte: familia, escuela, pueblo, y que constituye un factor imprescindible de su educación. El fin individual no sólo excluye el fin social, sino que lo necesita para llevarlo a cabo.

5. EL FIN VITAL

Si la educación se refiere inmediatamente al individuo, la vida de éste tiene que ser lo más importante para el educador. La educación, en efecto, se dirige a la vida total del ser juvenil y trata de encaminarla, acrecentarla o facilitarla en todas sus manifestaciones. Este aspecto vital, global de la educación ha sido afirmado también siempre. Platón ⁴ decía que "será una

¹ Percy Nunn: *Education: its data and first principles*.

² Bertrand Russell: *Ensayos sobre educación*.

³ Nietzsche: *Nacimiento de la tragedia*.

⁴ Platón: *Las leyes*.

buena educación aquella que sea capaz de proporcionar al cuerpo y al alma toda la perfección y belleza de que uno y otra son susceptibles". Pero sólo en nuestro tiempo es cuando se ha acentuado esa finalidad total, vital de la educación.

La educación vital comprende tanto el aspecto biológico como el espiritual de la vida. Atiende en primer lugar al aspecto más elemental y originario de ésta, al desarrollo físico, a la salud corporal, a las actividades sensoriales, a los apetitos e impulsos, que constituyen el sustrato o fundamento del desarrollo vital. Pero tan importante como ése son el aspecto intelectual, el estético y el moral de la vida, y a ellos atiende la educación con los medios de la instrucción y la cultura.

La finalidad de la educación como desarrollo vital ha sido definida por la doctora Montessori diciendo: "La educación debe considerarse como un auxilio a la vida que se está desarrollando"¹. Y en el mismo sentido, el doctor Decroly afirma: "El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser es ante todo vivir"². Por último John Dewey acentúa aún más este aspecto al decir: "La vida es la gran cosa después de todo; la vida del niño a su tiempo y a su medida, no menos que la vida del adulto"³.

Pero la vida no es sólo la vida individual, es también la vida humana social, constituida por las vidas de todos los hombres y que trata de facilitar también la educación. En este sentido, la educación aspira a hacer vivir esa vida, trata de poner al ser juvenil en contacto con ella. Para esto selecciona aquellas actividades de la vida social que más se acomodan a la vida del niño. El mismo Dewey dice en otra parte: "La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior... La escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego"⁴. En el mismo sentido, Kilpatrick afirma: "La educación se refiere a la vida, para hacer a la vida mejor. La educación es un proceso de vida que rehace la vida"⁵.

Ahora bien, la vida no nos es dada ya hecha, sino que cada

¹ Dra. Montessori: *Ideas generales sobre mi método*.

² Dr. Decroly: *Iniciación general al método Decroly*.

³ Dewey: *El niño y el programa escolar*.

⁴ Dewey: *Mi credo pedagógico*.

⁵ Kilpatrick: *Función social y cultural de la escuela*.

uno tiene que hacérsela él mismo, tiene que formársela conforme a un plan o proyecto que se está continuamente rehaciendo según las circunstancias en que se halla. Como dice Ortega y Gasset: "El hombre al existir tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste. De ahí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer. La vida de cada uno de nosotros es algo que no nos es dado hecho, regalado, sino algo que hay que hacer... El hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo, autofabricarse"¹.

La educación trata de facilitar la realización del plan y proyecto vital del ser a educar mediante los estímulos del educador y los recursos del mundo en torno. Éste es el objeto de toda educación. Pero el educador no impone sus planes o ideales propios, pues la educación no puede sustituir con nada la propia vida del ser juvenil. Su misión consiste en facilitar la formación o desarrollo de éste, contando con su peculiaridad individual, intransferible.

La finalidad vital de la educación la ha reconocido la pedagogía actual al convertir la escuela tradicional del aprender intelectual en la escuela del aprender a vivir. Así la escuela se ha transformado en "comunidad vital" donde los alumnos son atendidos en todos los aspectos de su vida y donde ellos a su vez participan en la vida de aquélla. Así, el lema de una de las más famosas "escuelas nuevas" de nuestro tiempo, la de Bedales, es, parafraseando la definición de Lincoln de la democracia: "La preparación de la vida, por la vida, para la vida".

¹ Ortega y Gasset: *Meditación de la técnica*.

Capítulo I
¿EXISTE LA PEDAGOGÍA?¹
María Loreto Nervi Haltenhoff

Revisión Crítica

Es común en nuestro medio social, académico y profesional hablar de pedagogía para hacer referencia a un sinnúmero de asuntos y problemas que teniendo relación con lo educativo, no sabemos con exactitud si pertenecen propiamente al contexto de “lo pedagógico” y cuál es éste si estuviese identificado. Usamos el término de pedagogía indiscriminadamente, como sinónimo de lo educacional, o lo aplicamos a ámbitos diversos de lo educativo, tales como *estudios de pedagogía, problema pedagógicos, estudiantes de pedagogía, discurso pedagógico, práctica pedagógica saber pedagógico* e incluso hablamos de *pedagogía universitaria o de pedagogía interactiva* y designamos instituciones como nuestro *Centro de Estudios Pedagógicos* sin haber definido con precisión el contenido semántico del término.

La pregunta formulada se estima pertinente y necesaria, por cuanto tal polisemia e imprecisión conceptual también, como es lógico, afecta niveles más profundos, determinantes y complejos del problema, especialmente, en el campo meta-teórico. Allí es donde resulta, a lo menos, lógico y éticamente responsable preguntarse si es posible afirmar, con cierto grado de certeza, si podemos hablar de un saber pedagógico orgánico y organizado o si debemos reconocerlo como un conjunto disperso de saberes surgidos de la indefinición del estatuto de la pedagogía y sus campos de ocupación. Al parecer, desconocemos su larga historia como disciplina filosófica y sus actuales desafíos como empresa social en la era de la cientificidad.

Aparejado de la mano con ello, resulta necesario destacar, también, la falta de identificación de los saberes constitutivos y propios, inherentes al dominio de “lo pedagógico” y, consecuentemente, el impacto de tal indefinición en los planes de formación y en la identidad y desarrollo profesional de los docentes.

Paradójicamente, y sólo a modo de ejemplo, Cox y Gysling,² al analizar la base de conocimiento comunicado y supuestamente adquirido en los procesos de

¹ Artículo publicado en el Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 21, N° 1, 2006.

² Cox y Gysling (1990). La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987, Santiago: CIDE.

formación de los profesores a lo largo de una amplia perspectiva histórica, constataban que “la base de conocimiento de la formación ha crecido en forma continua –más cursos, de mayor grado de especialización y carreras impartidas a niveles superiores del sistema y de mayor extensión– no obstante lo cual, el estatuto de la profesión docente ha decrecido, puesto que se ha deteriorado el valor de distinción social de ese saber. Los profesores son vistos como especialistas en la enseñanza; sin embargo ya no son portadores del mejor y más elevado capital cultural”.

El campo disciplinar que hoy nos ocupa aparece, a lo menos, confuso. Y tal confusión, sin lugar a dudas, golpea las puertas de la calidad de la formación pedagógica de nuestros docentes cuya identidad profesional se ha visto por décadas seriamente afectada. Si se ignoran los saberes inherentes a la disciplina que es propia de su acción cotidiana en el sistema social y, sin la reflexión que reclamamos, se actúa sobre bases de instrumentales éticos y cognitivos débiles, precarios e imprecisos, surgidos más bien de la “codificación de una práctica profesional”³ rutinaria que de la revisión disciplinaria a la luz de principios epistemológicos y necesidades sociales contemporáneos.

Lo mismo ocurre con lo que se ha denominado como el territorio disciplinario de las *ciencias de la educación*; esto viene a complejizar más aún el problema si desde dicho campo convergen hacia la educación disciplinas disímiles entre sí, con objeto de estudio acotado a su propio ámbito de indagación, con fronteras disciplinarias más o menos establecidas y con desarrollos amplia y consistentemente consolidados durante todo el siglo XX. Aquí, psicología, sociología y antropología –por mencionar sólo las disciplinas más frecuentemente reconocidas como *Ciencias de la Educación o Ciencias Aplicadas a la Educación, o Ciencias Fronterizas*–, intervienen en la educación sin que hayamos precisado el contexto y el modo en que ellas amplían las dimensiones de sus campos de investigación, rompen con sus fronteras disciplinarias e indagan en los sitios *eriazos* de “lo educacional” o “lo pedagógico” para contribuir en el incremento del saber. La porosidad de los límites disciplinarios de la educación y de la pedagogía incide más aún en la ambigüedad conceptual de este contexto científico desperdigado y complejo. Además, con la misma falta de precisión, también denominamos instituciones y universidades de “*Ciencias de la Educación*”.

Entonces es dable preguntarse de qué forma estas disciplinas y otras también consideradas “ciencias de la educación” –biología (la pionera), historia, economía y

³ Núñez Iván (2002), *La Producción de Conocimiento acerca de la Educación Escolar Chilena (1907-1957)*. Santiago: Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Allí el autor describe en esos términos a la acción pedagógica de principios del siglo XX.

más recientemente las neurociencias– aportan sus saberes específicos para constituir el saber educacional y/o pedagógico, lo enriquecen y profundizan, lo integran o lo dispersan y cómo estos saberes participan y se organizan en los programas de formación de los docentes.

El lenguaje en torno a la educación y a la pedagogía, como vemos, adolece de imprecisión y se encuentra débilmente codificado⁴. Ello es evidencia de que también conceptualmente nos encontramos en una nebulosa difícil de despejar. Sin embargo, los requerimientos de mejoramiento cualitativo de nuestros quehaceres, sobre todo en el área de formación de nuestros docentes, obligan a una revisión y una actualización del problema enunciado, a través de la reapertura de un debate teórico, abandonado por décadas y, ahora a la luz de los desarrollos emergentes en el estudio epistemológico, especialmente en los campos de las ciencias humanas y sociales.

En general, se advierte una actividad limitada en relación a estas temáticas y en nuestro país se observa muy escasamente el trabajo reflexivo respecto de las cuestiones conceptuales que afectan a nuestras disciplinas, particularmente en los ámbitos más vinculados con la reflexión relativa a los desarrollos disciplinarios si éstos son considerados, como señalara Kuhn, como construcciones históricas que surgen de necesidades y de consensos sociales⁵. En otros términos, se trata de intentar estudiar a la pedagogía bajo la perspectiva disciplinaria, a la luz de una conciencia histórica.

En la destacada investigación de Iván Núñez acerca de la producción de conocimiento en la educación escolar chilena entre 1907 y 1957⁶ se cuenta con un acabado análisis acerca de la construcción y desarrollo del pensamiento educativo en nuestro país durante la primera mitad del siglo XX, su difusión e instalación a nivel de la concepción cultural y profesional del quehacer mismo y de su influencia en las decisiones de política pública en los contextos de desarrollo social y económico propios de esta época. Allí, en sus primeras páginas y teniendo como referente principal la conocida obra de Sol Serrano,⁷ se recuerda el importantísimo rol fundacional de la Universidad de Chile en el desarrollo científico del país durante prácticamente todo el siglo XIX en áreas disciplinarias como derecho, medicina, teología, ingeniería y humanidades.

⁴ Fullat Octaví (1978): *Filosofías de la Educación*, Barcelona: Ed. Cesoc, págs 7-25.

⁵ Olivé, León (1998), *Constructivismo, Relativismo y Pluralismo en la Filosofía y Sociología de la Ciencia en Alta Tensión*. Carlos Solís, compilador, Barcelona: Ed. Paidós.

⁶ Núñez, Iván, op. cit., ya señalada como nuestra principal fuente en esta primera parte del trabajo.

⁷ Serrano, Sol (1993), *Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX*, Santiago: Ed. Universitaria.

Gonzalo Vial, por su parte, recuerda también que entre 1870 y 1880 viajaron a Alemania educadores chilenos en busca de referentes que hicieran posible el desarrollo de la educación en nuestro país y, a propósito de ello, cita a Letelier, quien, bajo criterios fundacionales y en busca de la cientificidad de la educación señalaba al respecto: “*me persuadí de que Alemania había creado, a fuerza de perseverancia y estudio, una ciencia y un arte antes desconocidos de aplicación y utilidad universal, el arte y la ciencia de la pedagogía*”⁸.

Baste, además, recordar que en esa búsqueda de apoyos científicos para la creación del Estado Docente del siglo XIX, José Abelardo Núñez trajo sólo a profesores alemanes y austriacos que bajo una concepción herbartiana —concepción psicológica superior y un completo sistema filosófico⁹, consistente en proponer la fundación de la Pedagogía como ciencia dotada de plena autonomía al interior de la Filosofía, cuya especificidad nacería de una síntesis de la ética entendida como el fin de la educación y la psicología, concebida como el medio para dirigir el alma hacia la consecución de la virtud— dieron curso a la creación del Instituto Pedagógico, en abril de 1889.

Sin embargo, Iván Núñez señala que a pesar del discurso positivista del Estado Docente¹⁰ de fines del mismo siglo que formuló, según inspiración herbartiana, como ya se señaló, el recurso a la ciencia como base de la pedagogía unido a la influencia científico empirista de Estados Unidos de comienzos del siglo XX, la pedagogía, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, no alcanzó el estatuto de disciplina científica. La precariedad de recursos de todo orden obligaba en esos años a enfatizar la formación de profesionales por sobre la investigación científica; ésta, dice nuestro autor, provendrá desde la psicología con la creación del Laboratorio de Psicología Experimental de 1908 que, bajo la dirección de Guillermo Mann, funcionará sólo hasta cerca de 1917 y se cerrará por falta de presupuesto.

A pesar de las notables dificultades encontradas, propias de toda iniciativa pionera en el Laboratorio, alguna investigación se desarrolló en referencia a temáticas tales como: capacidad de aprehensión, memoria, intereses y, más tarde, respecto de la personalidad del maestro y la eficacia de métodos comparados de

⁸ Vial, Gonzalo (1988). Historia de Chile, 1891-1973. Santiago: Ed. Santillana, Vol I, Tomo I.

⁹ Catafalino, Giuseppe (1971), Storia della Pedagogia come Scienza Filosofica, Firenze: Ed Giunti, Vol III. Págs. 65- 73.

¹⁰ Recordando el famoso capítulo “La Cruzada del Estado Docente” en Vial, Gonzalo, Historia de Chile, 1891-1973. op. cit.

enseñanza, entre otras, haciendo de la psicología la disciplina fundante de esta búsqueda algo voluntarista de cientificidad de la pedagogía.

Desde luego, lo realizado por el Laboratorio de Psicología Experimental, junto a la obra de Darío Salas “*El Problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*” de 1917, obra de fuerte carácter político-educativo, cuya base empírica referida al comportamiento del sistema escolar y su capacidad para satisfacer las necesidades educativas del nivel primario, a pesar de su carácter fundacional no significó que la investigación científica sobre la educación escolar se instalara como disciplina institucionalizada. Por el contrario, dice Iván Núñez que deberá transcurrir cerca de medio siglo aún para que la investigación educativa o pedagógica se transforme en una actividad propia de los centros universitarios y de los centros de estudios y de investigación.

En los años posteriores, la reflexión sobre educación y la difusión del pensamiento educativo se desarrollará, de manera siempre incipiente, gracias al trabajo de los denominados “*ensayistas*”, la producción de carácter reformista de inspiración pro-experiencialista norteamericana de la Asociación de Educación Nacional, la legitimación de este conocimiento a través de su expresión en la política educativa con la promulgación de la ley de Educación Primaria obligatoria de 1920 y la actividad gremial reformista de la Asociación General de Profesores de Chile, comprometida con el movimiento de la “*nueva educación*” o de la “*escuela activa*” de Radice, Elena Parkhuarst, María Montessori, hermanas Agazzi, Decroly, Coussinet, Freinet y del mismo Dewey.

En ese contexto histórico, en el que se abandona el *embrujo alemán* herbartiano de los fundadores del Instituto Pedagógico de 1889, por el *encantamiento norteamericano* deweyniano pragmático, anti enciclopédico, reformista y pujante, gradualmente se irán legitimando las concepciones funcionalistas, cuya base científica positivista experimental, si bien de orígenes europeos será ampliamente legitimada en el mundo norteamericano y, con excesiva confianza, entendida como la forma más idónea para la investigación y la construcción del conocimiento científico en educación.

Se asiste al triunfo de la denominada “*pedagogía experimental*” impulsada por Darío Salas, por Amanda Labarca y luego por Irma Salas y Olga Poblete entre tantos otros, la que tendrá su expresión más fiel, aunque limitada en términos investigativos, según expresión del mismo Darío Salas, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y en la creación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932, cuyos desarrollos en el campo de la investigación se debieron a su “*Instituto de Investigación Pedagógica*” encargado principalmente de la generación de instrumentos de medición y evaluación, y de su aplicación a los alumnos del mismo liceo.

La pedagogía experimental, con su pretensión científicista, tuvo una casi total aceptación en casi todos los ámbitos del quehacer educativo del país. Nos dice nuestro autor que se desarrolló en las escuelas experimentales del nivel primario y en liceos secundarios a través de la elaboración de diseños e innovaciones educativas; se difundió a través de jornadas, congresos y seminarios especializados, así como mediante la formación de los docentes en el Instituto Pedagógico y, a través de la política ministerial, con el propósito de otorgar sistematicidad y una cierta orgánica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, generar material de apoyo y administrar racionalmente las instituciones. Teniendo como referente esos antecedentes, Iván Núñez señalará que toda esa actividad no fue una forma de investigación disciplinaria propiamente tal, sino una modalidad de investigación instrumental, con miras a la acción y a la resolución de problemas¹¹.

Paralelamente, y dando poco crédito a la linealidad histórica tradicional, como ya se ha enunciado, según Iván Núñez, se desarrolló en el mismo período de las primeras décadas del siglo XX un interesante pero escaso trabajo del tipo "ensayo", producto de iniciativas más bien personales, sin apoyos institucionales significativos, de orden preferentemente reflexivo y de insuficiente base empírica. Sin embargo, y con carácter fundante también, se trata de los importantes aportes de José María Muñoz Hermosilla, Berta Riquelme y de Agustín Álvarez Villablanca, todos de especial interés para nosotros en lo que se refiere a la reflexión disciplinaria sobre la pedagogía.

Nuestro autor consigna, de manera especial, el "Léxico Pedagógico" de Muñoz Hermosilla, publicado en 1931, como un producto de conocimiento instrumental, útil para el desarrollo del campo disciplinario de la pedagogía, puesto que contenía, según la fuente, un total de 470 definiciones, notas y artículos breves que, en su conjunto constituían un esfuerzo importante de organización de saberes propios de lo pedagógico.

Por su parte, Berta Riquelme en 1937, junto a Amalia Pettorino, publicará "El principio de unidad en la técnica de la escuela primaria" en cuya obra dará a conocer las conclusiones del Congreso de Calais de 1921, entre las cuales se subrayará la independencia de la pedagogía respecto del tutelaje de la filosofía para erigirse como disciplina autónoma, cuyos principios no le serían más impuestos desde la psicología, la biología o la filosofía, ciencias que deberán entenderse sólo como disciplinas auxiliares de la pedagogía. De ese modo, Riquelme difundirá en el contexto nacional el anunciado desgajamiento de la pedagogía respecto de la

¹¹ Núñez Iván, op. cit., pág. 117.

filosofía y los tal vez ilusorios y forzados principios de unidad y autonomía disciplinarios en boga en el pensamiento pedagógico del movimiento internacional de la "escuela activa" y de la "pedagogía experimental" de la época.

Como reacción a la hegemonía triunfalista de la *pedagogía activa, nueva, o experimental, experiencialista y a-teórica* (bien valga aquí distinguir los conceptos) —experimental desde el punto de vista de su adhesión al método científico para la investigación, experiencialista desde el punto de vista del privilegio que hace de la experiencia y de la actividad como los núcleos centrales en el aprendizaje del alumno y a-teórica desde el punto de vista de su excesiva preocupación por las realizaciones prácticas en desmedro de la reflexión filosófica e intelectual—, la obra de Álvarez Villablanca, "Fundamentos reales de la Educación" de 1943 buscaba ya en esos tiempos "romper la atmósfera de desprestigio en que se halla envuelta actualmente la teoría pedagógica"¹², y sin desacreditar el valor del experiencialismo reivindica el papel de la filosofía en la educación. Allí se reconocerá la imposibilidad de la educación de desvincularse de la filosofía por cuanto no sería imaginable, según Álvarez Villablanca, una ciencia de la educación que no se plantee el tema de la vida, el problema del ser o el problema del destino del hombre.

Reconocía Álvarez Villablanca, en abierta oposición al empirismo puro, la necesaria relación de la ciencia de la educación con la filosofía de la educación por una parte y, por otra con las realizaciones prácticas, plano que el autor identificaba como el espacio de la pedagogía, considerándola como disciplina científica. También reconocerá la importancia de la relación entre la ciencia de la educación y su articulación con las disciplinas auxiliares, otorgándole a la filosofía un carácter integrador y unitario.

Además, entre los "ensayistas", Iván Núñez incluye a Roberto Munizaga por su obra "Filosofía de la Educación Secundaria" de 1946, y señala que ésta constituye una reflexión rigurosa sobre debates conceptuales, historia de ideas y problemas coyunturales de la educación secundaria nacional e internacional, donde queda en evidencia que el autor no compartía a plenitud el reduccionismo experiencialista y reconocía la necesaria presencia de la filosofía en la educación.

Lo señalado permite sostener que, aunque de manera incipiente y escasamente activo según muestra la historiografía, el debate epistemológico sobre el estatuto disciplinario de la pedagogía ronda y preocupa al pensamiento educacional chileno, e intenta instalarse en el país hasta más o menos 1955; su ocaso, eclipse y/o extinción está por verse.

¹² Núñez, Iván, op. cit., pág 70.

Por último, cabe señalar que otros y grandes esfuerzos por generar conocimiento educacional fueron realizados por quienes iniciaron y llevaron adelante el desarrollo pionero de la investigación sobre el comportamiento del sistema escolar, un sistema escolar en expansión, con fuerte demanda social y, guardando las proporciones, tal vez tan significativo e imperioso como la que nos afecta actualmente, donde tendrán una participación importante los estudios sociológicos en educación, principalmente de base también positivista, con enfoque descriptivo y, como es entendible, con recurso a la cuantitividad.

Allí se destaca, hacia fines de los años 50 y comienzos de los 60, la obra transformadora y reformista de la política ministerial y su Plan de Renovación Gradual, que consistió en una propuesta para transformar gradualmente y de manera creciente, liceos tradicionales en liceos experimentales a la luz de la experiencia del Liceo Manuel de Salas. Se buscaba, a través de las experiencias pedagógicas, "(*derivar*) valiosos elementos de juicio que harán más fácil la obra importantísima de modernizar todo nuestro sistema de enseñanza y una apreciación científica y realista de lo que debe ser nuestra educación secundaria..."¹³.

Otro aporte destacable desde los estudios y propuestas para el mejoramiento del sistema, lo constituye el informe "*Bases de un mejor liceo para Chile*" de 1953, que incorporará lo más rescatable de la experimentación en el Liceo Manuel de Salas y del Plan de Renovación Gradual antes mencionado, cuyo propósito será plantear una reforma general de la educación secundaria.

En sus fundamentos, el informe reconocerá el progreso de la ciencia y el desarrollo del conocimiento como base sustantiva para la transformación del sistema y, textualmente, señalará: "*Los progresos en las ciencias del hombre y de la educación en el presente siglo, Filosofía de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Psicología de la Personalidad, Psicología Social, Psicología, Pedagogía Experimental, han revolucionado los principios y las prácticas consagradas de la educación y han creado la necesidad imprescindible de dar un nuevo paso y de tecnificar sobre bases científicas modernas, diversos aspectos de la labor educacional*"¹⁴.

Se han legitimado las denominadas Ciencias de la Educación

No podemos dejar de mencionar la labor de la Superintendencia de Educación Pública que en 1953 fija su posición respecto del conocimiento educacional. Dice Iván Núñez que la Superintendencia "(...) *proyectó una visión más amplia del*

objeto de la investigación educativa. Ya no se trataba sólo de la investigación pedagógica, asociada a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al currículo. Se ampliaba a los problemas de organización y gestión del sistema educacional y de sus instituciones y a las conexiones entre la educación y el medio social"¹⁵.

El trabajo principalmente censal de la Superintendencia —de recuento y distribución del alumnado en todo el país—, aportó un conocimiento fundamental para el planeamiento de la oferta de la educación pública. Es decir, según Núñez, se iniciaba el desarrollo de una investigación profesional orientada a los requerimientos de eficacia del sistema escolar, preparatorio, a nuestro juicio, para la instalación posterior de las teorías del planeamiento con la Reforma Educacional de 1967.

Un último antecedente respecto del desarrollo del conocimiento y de la investigación educativa en Chile, lo constituye la fundación del Instituto de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile en 1957 que fue, en palabras de Núñez, el primer centro especializado dedicado a la producción institucionalizada de conocimiento en educación.

Al igual que para el resto del sistema, la racionalidad investigativa predominante será de base positivista con recurso a la información estadística para dar respuesta a las demandas de planificación del sistema escolar.

Por lo señalado hasta aquí, a lo largo de la primera mitad del siglo XX se fue legitimando una concepción de la investigación educacional realizada desde las denominadas "*ciencias de la educación*", especialmente desde la investigación psicológica y sociológica. No se ubica trabajo analítico sobre la naturaleza y el carácter científico de la pedagogía, sino que, principalmente a ésta, al parecer, se le sitúa en el espacio de la relación educativa —enseñanza y aprendizaje— concebida como instancia de realizaciones técnicas y, consecuentemente se le adscribe al modelo experimental de investigación con todas las dificultades y limitaciones que ello comporta, si se respetaran todos los órdenes de exigencias metodológicas del modelo de experimentación científica. Este debería ser ciertamente uno de los núcleos principales de discusión en el proceso de construcción disciplinaria, para después de algo más de cincuenta años evaluar sus aportes efectivos al desarrollo del conocimiento y sus limitaciones y, sin embargo, resulta casi del todo inexplorado. En efecto, no se han ubicado investigaciones al respecto ni documentos o reportes o catastros acerca del aporte de la experimentalidad al incremento del conocimiento pedagógico. Así, como tampoco, se han encontrado reflexiones, relativamente actuales, acerca de la relación de la Pedagogía con la Filosofía en sus aspectos éticos, epistemológicos e ideológicos.

¹³ Núñez Iván, op. cit., pág. 104.

¹⁴ Núñez Iván, op. cit., pág. 105.

¹⁵ Núñez Iván, op. cit., pág. 107.

Por lo tanto, siguiendo a Iván Núñez, al parecer, lo que más se ha producido es el experiencialismo, entendido como el desarrollo de innovaciones, evaluaciones, desarrollo de proyectos educativos, propuestas de actividades de participación, coeducación y democratización de las relaciones sociales; proposiciones todas propias de la producción de la pedagogía activa dirigidas, específicamente, a la probatura de experiencias nuevas lo que no se condice con investigación experimental disciplinaria propiamente tal.

García Huidobro¹⁶ coincide con Iván Núñez en que la investigación educacional se intensifica y se institucionaliza en nuestro país, como hemos visto, a fines de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, donde la preocupación central se vincula con el surgimiento del planeamiento educacional exigido por las teorías desarrollistas de la modernidad, que buscan la eficiencia de un sistema en expansión, bajo el prisma de la educación como inversión social.

La predominancia del tipo de aproximación investigativa será, considerando hasta los años setenta y posteriores incluso, un objetivismo empirista con metodologías muy rigurosas y sofisticadas; en otros términos, diseños con gran fragmentación y segmentación de los objetos de estudio, recurso a la cuantitividad y un cientificismo acrítico, desideologizado—especialmente después de mil novecientos setenta y tres— y con poca profundidad interpretativa¹⁷.

Por otra parte, la instalación de la Tecnología Educativa de orígenes tayloristas con la Reforma Educacional de nuestro país de 1967 y que permanecerá por décadas, llevará a investigaciones, cada vez más cercanas a evaluaciones y a aplicaciones metodológicas de carácter instrumental en la búsqueda de eficacia y eficiencia en el sistema escolar.

Cunde el optimismo por la ingeniería social y el control de los recursos¹⁸

El clima político de la época (1965-1973), caracterizado por la efervescencia y la aceleración de fuertes transformaciones sociales y culturales, creemos que tampoco facilitará la serenidad y la calma¹⁹ que se requieren en los centros de estudios para el desarrollo de la actividad teórica por lo que el trabajo reflexivo y las aproximaciones del tipo ensayo irán en retroceso, dejando un gran vacío en el proceso de construcción teórica de nuestra disciplina.

¹⁶ García Huidobro, J.E. (1990). ¿Qué pueden esperar los pobres de la Educación?, Santiago: Cide.

¹⁷ García Huidobro, J.E. op. cit., pág. 46, donde desgraciadamente nuestra fuente tampoco profundiza.

¹⁸ Núñez Iván, en entrevista realizada en mayo de 2005.

¹⁹ ibidem

Después de 1973, a pesar del terrible embate a la democracia con el golpe militar, subsiste la actividad investigativa del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), entidad dependiente del Ministerio de Educación, también con investigación de carácter empírico-cuantitativa y, además, exacerbada por el temor y la necesidad de refugiarse en la neutralidad lingüística e interpretativa.

De hecho, la base de datos Encuentros de Investigación (ENIN) del CPEIP del Ministerio de Educación, registra entre 1969 y 2003 más de mil quinientas investigaciones presentadas a tales encuentros que se realizan cada dos años, desde 1969 a la fecha, sin interrupciones. Una revisión efectuada a tal base de datos permite señalar que en el arco de tiempo de casi treinta años las investigaciones que hacen referencia a “pedagogía” no son más de quince y, entre aquéllas que utilizan el concepto, tres dicen relación con proyectos de pedagogía experimental y las demás recurren al término, principalmente, cuando se refieren a alumnos, estudiantes y carreras de pedagogía.

La investigación predominante se centra en la probatura de evaluaciones y metodologías eficientes para la enseñanza.

No se ubican estudios del tipo ensayo ni investigaciones de carácter teórico empeñadas en la dilucidación de las cuestiones epistémicas y de identidades que afectan a nuestra disciplina. Son, además, años de asepsia ideológica, especialmente en Chile y en Latinoamérica y, parece que también en el mundo occidental²⁰ es tan grande el descrédito generalizado de la pedagogía por sus innegables vinculaciones socio-ideológicas, que sus mismos cultores incluso, evitan utilizar el término y hacen recurso a una terminología de carácter tecnológico-eficientista, muy propia de la cultura tecnocrática norteamericana, que se refugia en la *neutralidad* cuya ilusión de cientificidad (y no es más que eso) ya ha sido reconocida por los estudios internacionales y los desarrollos más actuales de la epistemología de las ciencias.

En Chile, dadas las condiciones políticas, los centros de pensamiento y estudios caen bajo el concepto de “universidades vigiladas” lo que hace imposible el desarrollo de reflexiones libres de censura y sometimiento político y ello hará que se exacerbén aún más los diseños de investigación *neutrales*, libres de contaminaciones ideológicas. La Universidad de Chile, recordemos, pierde el Instituto Pedagógico por razones extra académicas, de propósitos específicamente de control político, mientras la Pontificia Universidad Católica de Chile continúa el desarro-

²⁰ Serafini, Giuseppe (1995). Epistemología Pedagógica (1945-1995), Roma: Bulzoni Ed.

llo de la investigación educacional bajo enfoques empírico-cuantitativos, de gran eficiencia y sofisticación metodológica, especialmente en el área de psicología del aprendizaje, dificultades de aprendizaje y psicología del desarrollo²¹.

Por su parte, el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación (PIIE), junto con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y posteriormente el Centro de Promoción Universitaria (CPU), lograrán subsistir al golpe autoritario, y gracias a un explicable clima de cohesión interna, marginal y alternativo a la dictadura, podrán producir investigación educacional crítica a la política pública de carácter represivo que además ya abogaba por las leyes de autofinanciamiento neo-liberales para el sistema social. Esta investigación será apoyada por el aporte extranjero; principalmente, durante la década de los años ochenta, período en que estas instituciones se hacen más solventes en términos de financiamiento e intensifican sus vinculaciones internacionales gracias al gradual y progresivo retorno de los exiliados y profesionales que han realizado estudios en el extranjero. Allí se mantiene la investigación clásica, en especial en economía, política y sociología de la educación desde perspectivas críticas; pero, además, se empieza a convivir tímidamente, especialmente en CIDE y PIIE, con una diversidad mayor de enfoques y conceptualizaciones de investigación educativa y pedagógica²².

En ese contexto, llegan al país los enfoques de la etnografía, de la investigación protagónica, de la investigación-acción y la corriente del pensamiento del profesor, todos enfoques de investigación más próximos a las necesidades de desarrollo de las escuelas y de la profesión docente.

Aquí los referentes teóricos y argumentales serán especialmente centro-europeos y, específicamente del área francófona, lo que hará posible la integración al país de concepciones investigativas más profundas e integrales, con conceptualizaciones del objeto de estudio más complejas y con mayor libertad metodológica e interpretativa.

Por su parte, la base de datos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico dependiente de la Comisión Nacional de Investigación y Ciencia (FONDECYT-CONICYT) que registra la totalidad de investigaciones educacionales concursadas desde 1982 hasta el año 2005, algo más de mil doscientas, deja en evidencia la predominancia, durante el período, de los enfoques empírico-descriptivos de investigación, aplicados a temáticas evaluativas y metodológicas con recurso sistemático al análisis estadístico.

²¹ Ver base de datos Fondecyt-Conicyt 1982-2005.

²² Entrevista realizada a Iván Núñez en Junio de 2005.

De hecho, entre 1982 y el año 2005, los proyectos de investigación que mayoritariamente son aprobados para su ejecución responden a ese criterio hegemónico; tal es así que los diseños, generalmente dicen relación con influencia de variables, elaboración y estandarización de pruebas, evaluación de grados de dominio, validación de programas de intervención, contrastación de modelos explicativos, desarrollo de estrategias efectivas y elaboración de procedimientos evaluativos, entre otros.

En ese contexto, llama la atención que en 1987 se aprobara un estudio etnográfico a la vez que en 1988 dos estudios de carácter epistemológico fuesen rechazados. Inferimos, por la reconocida calidad de sus autores, que el rechazo puede obedecer al tipo de estudios, que siendo específicamente teóricos, escapan al modelo empírico-cuantitativista que hegemoniza la actividad investigativa en el país desde la década de los años sesenta.

La base de datos FONDECYT-CONICYT informa que una cierta apertura a nuevos enfoques de investigación empieza a producirse hacia 1993 y 1994, años en que ya comienza a consolidarse la democracia política y los investigadores aunque sin destronar la hegemonía empírico-descriptiva (de hecho se favorece el desarrollo de investigaciones en informática aplicada y en metodologías de las matemáticas, lenguaje y ciencias), empiezan a proponer diseños cualitativos y estudios etnográficos que amplían el espectro de la investigación educacional y producen una leve apertura hacia temáticas no contempladas con anterioridad por la investigación tradicional: estudios de género, sobre derechos humanos, sobre diversidad étnica, estudios de gestión y currículum escolar, formación de los docentes, educación ciudadana y relaciones de poder y violencia escolar —entre otros—, difíciles de enumerar.

Los grandes ausentes siguen siendo los estudios teóricos y ensayos y las reflexiones epistemológicas relativas a los desarrollos de nuestra disciplina; si bien es cierto que se observa en este nuevo contexto una cierta preocupación por reinvindicar el rol de la pedagogía. Se empieza a utilizar el término con mayor frecuencia en la titulación de las investigaciones donde se alude a prácticas pedagógicas y saberes pedagógicos y, éstos últimos concebidos, especialmente, en términos de representaciones cognitivas y éticas sobre los sentidos y complejidades de la profesión docente, adquiridas en procesos de aprendizaje formales de carácter sólo experiencial y no emanados de construcciones disciplinarias²³.

Un hito imposible de olvidar en Chile lo constituye el proyecto de trece investigaciones licitadas por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad d

²³ Ver Abraham, Mirtha, Construcción de Saberes Pedagógicos en la Formación Inicial, Proyecto Fondecyt N° 19900232.

la Educación, componente para la Educación Media (Mece-Media), dependiente del Ministerio de Educación, entre los años 1992 y 1993. Esas trece investigaciones²⁴ se desarrollaron de forma paralela en el tiempo y con enfoques investigativos diferentes: cuantitativos, documentales, cualitativos y hasta etnográficos y dieron cuenta de diversos aspectos del comportamiento del sistema educacional en el nivel secundario y de las expectativas y posibilidades de la sociedad chilena en materia educacional. Ello constituyó la base fundamental de conocimiento contextual, con referentes internacionales, requerido para la toma e implementación de decisiones en el entonces esperado contexto futuro de generación de reforma.

Después de la investigación Mece-Media no se registra otra experiencia similar a aquella, que de manera tan contundente abarcara parte importante de la multiplicidad de aspectos que afectan a los sistemas escolares en la actualidad, y que diera cuenta de forma tan maciza, de temas de efectividad y eficiencia, currículo, diversidad de contextos y expectativas sociales, culturales y territoriales, modalidad técnico-profesional y modalidad científico-humanista, prácticas pedagógicas y evaluaciones económicas, entre otros.

En el contexto de hoy, la investigación externalizada y licitada por el Ministerio de Educación ha vuelto a ser específica y coyuntural a los problemas de la emergencia social; se carece de seguimientos, de líneas largas de investigación y de estudios longitudinales. Allí, Iván Núñez extraña una política de investigación educacional de más largo aliento, relevante, significativa y de alto impacto, junto con la presencia de una reflexión disciplinaria sustantiva²⁵ que fuese capaz de operar como disciplina “madre” o eje estructurante e integrador del conocimiento que surge de las iniciativas parciales, propias de este campo disciplinario complejo, multidimensional y desarticulado. Nuestro autor se pregunta si esa disciplina “madre” sería la Pedagogía, y señala que allí habría una importante discusión pendiente que, de llevarse a cabo, podría colaborar en la sistematización y ordenamiento del conocimiento acumulado junto a satisfacer la necesidad de definir políticas y líneas de investigación que permitan salir del “provincianismo” de nuestra investigación, según la reciente evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Dados los urgentes requerimientos y exigencias de mejoramiento de la calidad de nuestra educación, las demandas por investigación educativa relevante se han intensificado en todos los debates y encuentros de especialistas en el tema, a la vez que se observa también una fuerte autocrítica interna expresada en una casi

²⁴ Ver anexo I

²⁵ Entrevista realizada en junio 2005

generalizada percepción de insuficiencia en la producción de conocimiento, de insatisfacción por el bajo impacto de nuestra investigación, de falta de sistematización y de una clara idea de estar incrementando, año a año, la inversión en el sistema, pero a ciegas, sin la base de saber que exige toda inversión social que se responsabiliza por sus efectos y resultados²⁶.

Bajo estos órdenes de cosas y complejos asuntos, otro elemento surge a la vista cuando se trata de abordar el tema de la formación de los docentes como componente esencial del mejoramiento cualitativo de la educación chilena: el rescate de la agónica, ignorada y tan mal tratada Pedagogía ha pasado a ser eje central de las preocupaciones de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente, recientemente convocada por el Ministro de Educación, Señor Sergio Bitar, que reunió a diez representantes de diversas instituciones formadoras y del Ministerio de Educación, más invitados especiales, y que contó con aportes específicos de académicos. En su Informe Preliminar²⁷, destinado a una discusión nacional los días 6 y 7 de octubre de 2005, dicha comisión reclama que “*el saber pedagógico no es un eje articulador de la formación docente inicial*” (pág. 33) y propone “*propiciar espacios de reflexión para consensuar ejes fundamentales del saber pedagógico... (Porque) se requiere una comprensión cabal de la dimensión pedagógica y didáctica en la formación disciplinaria del profesor*” (pág. 40).

Si bien la Comisión no define lo que entiende por eje pedagógico o saber pedagógico, su legítima preocupación se enmarca en un contexto multinacional en el que educadores de diversas historias y orígenes intelectuales, desde hace décadas para algunos y recientemente para otros, con certeza unos y tímidamente otros, empiezan a reclamar por la ausencia de la reflexión pedagógica vinculada a su función originaria de *formación humana* en un mundo que arriesga la formación de sus generaciones futuras ante un peligroso tecnocratismos instalado y excesivamente generalizado, cuya exacerbada explotación como único paradigma ideológico responde a visiones sobre lo emergente, en momentos en que se espera incidir fuertemente en el crecimiento económico de los pueblos.

Entonces, ¿es pertinente la pregunta que da título a este capítulo?

¿Qué necesidades sociales y educativas hacen que tengamos que volver a preguntarnos sobre la Pedagogía en este tiempo?

²⁶ Ver entre otros: Brunner y Elacqua (2003), Informe sobre el Capital Humano en Chile, Universidad A. Ibáñez; Documento Síntesis de Coloquios de Investigadores en Educación 2003, Comisión Organizadora de Encuentros Nacionales e Internacionales de Investigadores en Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, Stgo., 2004. (Sin editar).

²⁷ Informe Preliminar de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente, Presidente Sr. Raúl Navarro, Rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Stgo., Octubre 2005.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, MIRTHA. Construcción de Saberes Pedagógicos en la Formación Inicial, Proyecto Fondecyt, N° 19900232.
- BRUNNER J.J. y ELACQUA G. (2004). Informe sobre Capital Humano en Chile 2003, Santiago: Universidad A. Ibáñez.
- CATAFALMO, GIUSEPPE. Storia della Pedagogía come Scienza Filosofica (1971), Firenze: Ed. Giunti.
- COX, C. y GYSLING, J (1990). La Formación del Profesorado en Chile, 1842-1987, Santiago: CIDE.
- GARCÍA HUDOBRO, J.E (1990). ¿Qué pueden esperar los pobres de la Educación? Santiago: CIDE.
- FULLAN, OCTAVÍ (1984). Filosofías de la Educación, Barcelona: Ed Cesoc.
- NÚÑEZ, IVÁN (2002). La Producción de Conocimiento acerca de la Educación Escolar Chilena (1907-1957), Santiago: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- SERAFÍNI, GIUSEPPE (1995). Epistemología Pedagógica in Italia 1945-1995, Roma: Ed. Bulzoni.
- SERRANO, SOL (1993). Universidad y Nación, Chile en el siglo XIX, Santiago: Ed. Universitaria.
- SOLÍS, CARLOS (compilador) (1993) Alta Tensión, Barcelona: Ed Paidós.
- VIAL, GONZALO (1988). Historia de Chile, 1891-1973, Santiago: Ed. Santillana, Vol I, Tomo I.

OTRAS REFERENCIAS

- Base de datos ENIN. Encuentros de Investigadores, 1969-2003, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, Santiago, 2003.
- Base de datos FONDECYT-CONICYT, 1982-2004, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Investigaciones para el diseño de una política de modernización de la Educación Media e instituciones responsables. (1992-1993).

1. La reforma de 1981: descripción y evaluación del proceso de desarrollo curricular. *Universidad Católica de la Santísima Concepción de Talcahuano*.
2. La Educación Media en el Mundo: estructura y diseño curricular en diferentes países. *Centro de Investigación y desarrollo de la Educación*.
3. Demandas Sociales a la Educación Media. *Corporación de Promoción Universitaria*.
4. Currículo: modelos para su producción y actualización. *Universidad de Santiago. (USACH)*.
5. Propuesta de Diseño Curricular para Liceos de Enseñanza Media en Sectores Rurales. *Universidad de la Frontera, Universidad de Concepción, Universidad Austral de Chile*.
6. El Liceo por Dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media. *Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Universidad Católica de Temuco, Universidad de La Serena*.
7. Prácticas de Trabajo y Socialización en Estudiantes de Educación Media. *Universidad de Chile*.
8. Determinación de la Calidad de la Educación Media Chilena. *Pontificia Universidad Católica de Chile*.
9. Diseño del Modelo de Gestión y Supervisión de los Procesos en Enseñanza Media. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación*.
10. Indicadores de Cobertura y Calidad de la Educación Media Chilena. *Pontificia Universidad Católica de Chile*.
11. Destino Educativo Laboral de los Egresados de la Educación Media. *Pontificia Universidad Católica de Chile*.
12. Evaluación Económica de la Educación Media. *Universidad de Santiago de Chile (USACH)*.
13. Requerimientos para la Formación de Profesores. *Pontificia Universidad Católica, Universidad de Magallanes, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Atacama, CIDE, Colegio de Profesores*.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE PEDAGOGÍA?¹*María Loreto Nervi Haltenhoff*

Problemas de un estatuto disciplinario indefinido

Quien desee reflexionar sobre la importancia humana y trascendencia social de la pedagogía, necesariamente y como premisa deberá enfrentarse a un tema complejo y sumergirse en problemas y campos teóricos confusos, situaciones disciplinarias ambiguas y, sobre todo, deberá estar alerta frente a la presencia de una fuerte y peligrosa corriente anti-intelectualista, que tiende a una sobre simplificación de la concepción pedagógica, reduciéndola sólo a una relación profesor-alumno de carácter mecánico, con efectos nocivos para los desarrollos teóricos, sociales y culturales y, muy especialmente dañinos y paralizantes para una necesaria re-conceptualización de la profesión docente en tiempos de urgentes demandas de mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

Decíamos en otro lugar² que la pedagogía se encuentra todavía en un estatuto indefinido entre pre-ciencia y ciencia, a pesar de los enormes esfuerzos desplegados en Europa, especialmente después de 1950 para elevar su estatuto disciplinario y establecerla como disciplina científica, sustrayéndola de concepciones reductivas y de prácticas de carácter intuitivo.

Instalado de ese modo el problema, resulta del todo necesario identificar cuáles son los campos en disputa, cuáles sus contradicciones y cuáles las posibles hipótesis de trabajo a disponer sobre la mesa.

En primer lugar, cabe preguntarse si en verdad resulta necesaria la existencia de una disciplina encargada de estudiar científicamente los procesos educativos, cuál sería esta ciencia y cuáles sus reales vínculos con otras disciplinas que también tienen pretensiones sobre este campo disperso y poco orgánico.

Ante lo señalado acerca de las tendencias simplistas, anti-intelectualistas e instrumentales de la pedagogía, bastante generalizadas y sostenidas en el tiempo, con sus nefastos efectos en los ámbitos teóricos y prácticos, el debate en torno al estatuto

¹ Artículo publicado en el Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 21, N° 2, 2006.

² Nervi Haltenhoff, María Loreto (2001), La Confusión Docente, Ponencia presentada al Primer Encuentro de Estudiantes de Pedagogía y Pre-grado, Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

epistemológico de la pedagogía, entendida como disciplina encargada históricamente de analizar bajo prisma científico el difícil cuadro de la educación, resurge ahora como necesidad de primer orden desde la aspiración legítima de comprender racional y éticamente la dinámica de los procesos educativos institucionalizados.

En este contexto, época además en que se ha determinado política y culturalmente la *pedagogización* de la sociedad como una necesidad global, en tiempos de hegemonía del valor del conocimiento y de la información, una revisión de las categorías tradicionales para conceptualizar a la pedagogía resulta una necesidad prioritaria.

¿Es la Pedagogía una técnica o una ciencia?

Esa es la pregunta fundamental para iniciar la reapertura del debate que pretendemos instalar. Ella surge, justamente, cuando se inicia la adscripción temprana de la pedagogía a la concepción de la *pedagogía experimental* de inspiración positivista y disociada de la filosofía en 1921. Se da comienzo al largo período de estancamiento de la reflexión teórica "ensayística", es decir, la etapa de lo que hemos denominado "*crisis de la pedagogía como disciplina*", después de 1950, cuando ingresa al campo disciplinario la legitimación definitiva de las ciencias de la educación³ y la adscripción de los sistemas escolares occidentales a las teorías tayloristas de la planificación de la educación y de control de la producción.

Determinar que la pedagogía pueda configurarse como una técnica o como una ciencia, supone consecuencias ideológicas, políticas, científicas y pedagógicas de orden mayor. No resulta indiferente conceptualizarla de un modo u otro; por el contrario, de acuerdo con las hipótesis en juego y a la validación de una u otra, se devienen consecuencias teóricas de importancia máxima, si de ellas dependen las configuraciones que se puedan sostener respecto del rol de los sistemas escolares en la sociedad y, muy en especial, los instrumentales cognitivos y éticos a poner a disposición de la formación de los futuros educadores.

Ethel Manganiello⁴ y Ricardo Nassif⁵, dos reconocidos autores de gran trayectoria e influencia en Latinoamérica, por lo menos en los ambientes académicos, por más de veinte años destacaron, en pleno período de estancamiento, la indefinición del estatuto epistemológico de la pedagogía y debatieron, apoyándose

³ ¿Existe la Pedagogía?, capítulo I, allí se hizo referencia al proceso histórico en el cual se produjo la legitimación de las ciencias de la educación.

⁴ Manganiello, Ethel (1980). Introducción a las Ciencias de la Educación, Buenos Aires: Ed. Librería del Colegio, duodécima edición.

⁵ Nassif, Ricardo, Pedagogía General (1974). Buenos Aires: Ed. Kapeluz, duodécima impresión.

en la historia de las ideas pedagógicas a partir del siglo XVIII, es decir, desde la apertura a la modernidad con Kant y Herbart entre otros, sobre si la pedagogía debía constituirse en ciencia autónoma, en qué tipo de ciencia debía conformarse y si ésta debía mantener vínculos con otras ciencias y con la filosofía o, si por el contrario, debía prescindir de toda consideración ontológica y ética.

Desde esa óptica, ambos autores se negaron a aceptar los postulados unilaterales de la pedagogía experimental sostenida por el movimiento de la Escuela Activa, vigente internacionalmente desde el Congreso de Calais de 1921⁶, hasta que entrara en crisis después de la segunda guerra, en torno a 1950 en Europa y algo después entre nosotros.

Por una parte, Nassif⁷, desde una postura fundamental, reconociendo en la pedagogía *la teoría de la formación humana*, afirmó desde una posición integradora que si la pedagogía debía referirse a la educación en todas sus formas y aspectos, ésta no sólo debía comprender los planos de la reflexión sobre la educación, sino también el conjunto de principios que permiten encausarla como actividad conciente. Es decir, debe ser concebida como "*teoría y práctica científica de la educación*"; en otros términos, una disciplina que se instala, abarcando un campo que va desde el plano de la reflexión teórica al plano de la empiria donde se realiza el hecho educativo.

Aclarada esa importante precisión terminológica y epistemológica sobre el territorio disciplinario de la pedagogía, el autor además desarrolló una interesante argumentación acerca de las conceptualizaciones sobre pedagogía más extendidas y debatidas hasta el día de hoy: ¿Es la pedagogía una ciencia o una técnica?

Incluimos aquí ese debate por su vigencia en los tiempos que corren y por las tremendas consecuencias de una u otra opción para los desarrollos del sistema educativo y para la formación de los docentes.

"*La pedagogía es la teoría y la técnica de la educación*"⁸ afirma Nassif, puesto que, por una parte, si bien no se le puede adscribir al concepto más tradicional de ciencia naturalista y matematizadora, "dura" en el lenguaje de hoy, sí se la puede integrar a la concepción científico-espiritual propia de las ciencias humanas que Dilthey intentó fundamentar en la búsqueda de una comprensión profunda del sentido de la experiencia humana.

⁶ Una revisión al tema de la pedagogía experimental se encuentra en Núñez Iván, op. cit. y en el capítulo I de este trabajo.

⁷ Op. cit., págs. 35-55.

⁸ Op. cit., pág. 54.

También es técnica, si considera el conjunto de normas y principios que la pedagogía supone y que dicen relación con el buen desarrollo positivo o empírico de la educación.

Pero, para Nassif, el tema de la pedagogía no se agota allí, en el plano de la ciencia y siguiendo a Mantovani⁹, sería teoría si se acepta como ciencia y conciencia o, si se quiere, ciencia que se eleva a conciencia de la educación. Es decir, es también reflexión problematizadora de carácter filosófico con función unificadora de los aportes parciales de la ciencia, a la vez que conciencia unitaria de la intencionalidad de la actividad educativa.

Manganiello tampoco duda del carácter científico de la pedagogía y afirma, de acuerdo a la tradición de la modernidad kantiana y herbartiana, que *"la educación constituye el objeto de la ciencia pedagógica"*¹⁰, lo que supone que la educación en su acepción más compleja e integral, será objeto de conocimiento científico cuando recaiga sobre ella la actividad reflexiva sistemática, es decir, la actividad investigativa. Para esta autora, ello supone también adscribir necesariamente a la pedagogía al campo de las ciencias del espíritu de origen diltheyniano, ciencias cuyo objeto es la realidad histórico-social dada la evidencia de la complejidad de la configuración epistemológica de la pedagogía, en franca reacción al predominio reductivo de las concepciones experimentales positivistas ya enunciadas.

Manganiello sostiene que es incuestionable el derecho de la pedagogía en transformarse en ciencia autónoma porque si bien ésta sostendría relaciones de interdependencia con otras disciplinas, léase las ciencias auxiliares a la educación y la filosofía, participando de un campo disciplinario ya definido como complejo y de fronteras poco precisas, sería la pedagogía la única disciplina encargada de focalizar su reflexión integralmente, en el fenómeno educativo. Allí es necesario compartir con la autora y reconocer que muchos campos disciplinarios pueden resultar confusos, sobre todo cuando se hacen cargo de un mismo objeto de estudio. El problema está en que la exigencia de territorios disciplinarios bien definidos es la resultante de la necesidad metodológica tradicional de organizar el saber científico en especialidades. Por lo tanto, discusiones sobre la jurisdicción de las ciencias se producen en todos los campos y, consecuentemente, un mismo objeto puede ser estudiado por distintas disciplinas, pero cada una de ellas centrará su preocupación en el aspecto de su interés de acuerdo al enfoque que le es propio.

⁹ Renombrado teórico argentino cuyo aporte más significativo hace referencia a los temas de filosofía de la educación.

¹⁰ Manganiello Ethel, op. cit., pág. 273.

Por consiguiente, las denominadas *"ciencias de la educación"* pueden aportar una gama de contenidos y argumentaciones propias de ellas mismas abordando aspectos del campo educativo pero, dirá Manganiello, enfáticamente, *"el objeto de la pedagogía que es la educación (concebida integralmente) le corresponde exclusivamente a ella"*¹¹.

Habiendo esclarecido estos dos importantes argumentos, la definición del objeto de estudio de la pedagogía y la relación de ésta con las ciencias de la educación, Manganiello avanza en la reflexión acerca de la complejidad de esta concepción epistemológica de la pedagogía y señalará además que *"(...) el valor de una teoría pedagógica depende siempre del valor de la concepción filosófica que la sustenta"*¹² *adhiriendo, de ese modo, a una concepción no reductiva, en la que se reconoce la interrelación de la pedagogía no sólo con el plano de las ciencias sino también con el plano comprensivo de la filosofía.*

Y, por último, a modo de completar esta conceptualización, Manganiello reconocerá en la pedagogía un plano técnico o tecnológico como lo denomina ella, en el que se ubican la didáctica o metodología, denominaciones usadas según el enfoque teórico empleado, y la organización escolar, nivel constituido por los recursos técnicos operativos y los procedimientos que hacen posible alcanzar los fines educativos propuestos previamente, por los principios teóricos.

Esta es, grosso modo, la argumentación que quedara inconclusa, en estado larvario por casi cincuenta años, abierta sólo para estrechos ambientes académicos puesto que no se dispuso como materia de estudio en la formación de los docentes ni se abordó como tema de investigación.

La discusión quedará más soterrada aún a partir de 1960, cuando los sistemas escolares se verán altamente demandados por los procesos de masificación y adherirán con notable optimismo a las corrientes de la ingeniería social, asimilando las teorías tayloristas de la planificación y del control de resultados mensurables.

A partir de allí, la conceptualización de la pedagogía como técnica se fortalecerá, serán muy escasos los intentos de elevar su estatuto disciplinario y caerá en el descrédito social. En el ambiente de los profesores se asociará estrictamente y de modo vago e impreciso a las metodologías de enseñanza, hasta casi desaparecer del lenguaje profesional.

¹¹ Ibidem, pág. 285.

¹² Ibidem, pág. 293.

La concepción técnica de la pedagogía

Implicancias teóricas

Sin lugar a dudas, la concepción técnica de la pedagogía tiene sus orígenes en necesidades de carácter epistemológico pero también de orden histórico-contextual.

Las razones de orden epistemológico dicen relación con la necesidad que establece la pedagogía experimental de centrarse en la práctica educativa, en los hechos de la educación, en su plano empírico y de sustraerse de la disquisición filosófica, puesto que ésta ya habría reportado suficiente argumentación histórica sobre los ideales de la educación y aún se desconocían las condiciones de la práctica real, de los hechos de la educación intencional e institucionalizada.

Es, justamente, desde la cuna de la reflexión pedagógica que el teórico alemán Walter Brezinka¹³ adelanta su tesis sobre la pedagogía eminentemente como una práctica, distinta de la filosofía de la educación y de las ciencias de la educación, cuya específica responsabilidad, dirá, sería la de responder a problemas de carácter tecnológico.

Se trata, según expresa Braido¹⁴, de acuerdo a un lenguaje muy conocido, de constituir un saber pedagógico que dé respuestas a *"Cómo debo organizar mi acción en toda su complejidad y en los variados aspectos que la determinan para poder llevar, fructíferamente, al educando desde su actual estado de inmadurez a la madurez físico-psíquica, sensible y espiritual más alta posible"*, sin abrazar del todo, en este caso como es evidente, las posiciones positivistas más extremas.

Numerosos otros teóricos europeos mantendrán abierto el debate, seguirán esa línea de pensamiento y afirmarán, desde opciones más categóricas que la idea sostenida tradicionalmente sobre la pedagogía como *"ciencia unitaria, autónoma, que abraza todo el campo de la educación, es una ilusión; se puede decir que aquello no existe"*¹⁵.

Y señalarán más adelante que ante la pretensión de autonomía y unidad es necesario contentarse con un concepto de pedagogía en sentido más restringido, con todas las limitaciones y los riesgos que ello supone. Entre ellos, Catafalmo afirmará, desde una idea próxima a las exigencias propias de las ciencias naturales, que *"gracias al aporte de la pedagogía experimental, la pedagogía se ha ido*

¹³ Brezinka, Walter (1978). *Matateoría dell' Educazione*, Roma: Ed. Armando.

¹⁴ Braido, P. (1995). *Introduzione alla Pedagogia: Saggio di Epistemologia pedagogica*, en Serafini, G., *Epistemologia Pedagogica in Italia*, Roma: Ed. Bulzoni, pág. 132.

¹⁵ Catafalmo, Giuseppe (1982). *Le Illusioni della Pedagogia*. Lecce: Ed. Milella, en Serafini, G. *Epistemologia Pedagogica in Italia*. 1945-1995, págs 48-49.

*definiendo siempre más (histórica y teóricamente) como técnica, pero una técnica que no puede aspirar a nada de exhaustivo ni nada de definitivo y que no puede ilusionarse con la idea de ser una ciencia exacta*¹⁶.

En nuestro medio estas argumentaciones, como ya hemos señalado, se debatieron escasamente, pero de igual modo, la concepción de la pedagogía como mera técnica de enseñanza se fue legitimando muy tempranamente, no sólo por efectos de la focalización empírica de la pedagogía experimental en la práctica y en el control de las variables observables y medibles, sino también por los requerimientos de la expansión del sistema escolar que urgieron la tecnificación veloz del trabajo docente. De hecho, dice Iván Núñez que es difícil encontrar documentación oficial que avale este proceso de tecnificación del sistema, por lo tanto, habría que entender que éste se da fácticamente, al amparo de un verbo que sí habla oficialmente de "profesionalización" de los docentes.

La identidad técnica del trabajo de los docentes, relata Iván Núñez¹⁷ se fue forjando tempranamente, a partir de 1930, especialmente en el nivel de la Educación Básica, donde la idea de calidad educativa no estaba centrada en la transmisión de saberes disciplinarios sino más bien en el método de enseñanza, siguiendo los postulados de la Escuela Activa.

El tecnicismo se expresó en la formación de los docentes que se otorgaba en las Escuelas Normales con dos años de estudios profesionales que se impartían después del ciclo de Formación General, centrados especialmente en la didáctica y no alcanzaban nivel universitario. También la orientación técnica se impulsó a través de la intervención del Estado y la extensión de tal concepción metodologista, mediante el perfeccionamiento y la distribución de las denominadas Circulares Técnicas y la difusión y uso obligatorio de los Programas de Estudio que contenían abundantes recomendaciones e indicaciones de orden metodológico¹⁸.

A pesar de los esfuerzos posteriores de "profesionalizar a la profesión" a través de la transformación de toda la formación docente normalista en formación universitaria, de acuerdo al modelo de la formación de los profesores secundarios, la concepción técnica de la pedagogía y de la función docente se fortalecieron con la Reforma Educacional de 1967 que, de acuerdo con la política regional intergubernamental, patrocinada por la OEA y UNESCO, adscribió a las doctrinas del planeamiento educacional y, como ya hemos señalado, a las teorías conductistas

¹⁶ Op. cit., pág. 146.

¹⁷ Núñez, Iván (1990). *Reformas Educativas e Identidad de los Docentes*. Chile, 1960-1973, PIIE: Santiago.

¹⁸ Op. cit., págs. 211-212.

de los procesos de enseñar y aprender, concepción que proseguirá desarrollándose aún después de 1973¹⁹ y... parece que hasta nuestros días.

El formalismo tecnológico es una resultante de la adopción de las teorías de la "eficiencia social" cuyo principal objetivo es controlar la eficiencia o ineficiencia de los sistemas sociales, leídos todos como sistemas productivos. En el caso del sistema escolar y a objeto de poder controlar sus resultados a través del logro de objetivos pre-establecidos, dados el aumento de las demandas por más educación y el incremento de la inversión estatal, reduce el complejo fenómeno de la educación a la relación enseñanza-aprendizaje y focaliza su atención en la calidad de las metodologías de enseñanza, generando una ilusión de cientificidad a través del planeamiento y su evaluación.

La desvalorización de los contenidos de la educación que ya hemos examinado en un trabajo anterior²⁰ y la sobrevaloración de los recursos técnicos que harían posible y eficiente la relación enseñanza-aprendizaje, desde luego ha tenido un impacto en la calidad de los procesos escolares y en la formación de nuestros docentes.

La racionalidad técnica que predominará, a partir de los últimos años de la década de los sesenta, conduciendo los procesos educativos bajo un prisma operativo en el que se obliga a la uniformidad y a la ritualización burocrática que exige el control, tiene su efecto más impactante a nuestro entender, en el hecho que desaparece del escenario de la educación el ideal ilustrado de la conversación libre pero informada sobre el saber y la cultura. Desaparece el diálogo inteligente sobre los contenidos, argumentos y sentidos del conocimiento humano y su posibilidad de crear cultura; la enseñanza se vuelve opaca y rutinaria, se deifican los textos, los manuales y las guías de enseñanza y aprendizaje como instrumentos mediadores y, los maestros se sustraen de sus tareas netamente educativas para refugiarse en lo que el sistema les solicita: la administración del planeamiento y el control de resultados.

Los sistemas escolares así como el nuestro, poco a poco van quedando en manos de profesionales cuyo rol se empieza a definir como de "técnico de calificación de mando medio"²¹ según Rodrigo Vera, con una profesionalidad un tanto deslavada y con muy escasos espacios para el ejercicio de la autonomía.

Según Jacqueline Gysling²², que sigue el planteamiento de Bernstein, cada categoría social se distingue por un saber distintivo que la identifica y la fuerza que posea cada categoría social para interactuar con otra estará en relación a ese saber distintivo y al valor y reconocimiento que los otros le otorgan.

¹⁹ Nuñez, Iván, op. cit., pág. 242.

²⁰ Nervi Haltenhoff, María Loreto (2004). Los Saberes de la Escuela: análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma Curricular. 1996-2002. Santiago: Ed. Universitaria.

²¹ Nuñez Iván, op. cit., pág. 238.

²² Gysling Jacqueline (1992). Profesores. Un análisis de su identidad social, CIDE: Santiago.

En el contexto de la Reforma Educacional de 1967, la sobre valoración de la racionalidad técnica tendrá un fuerte efecto sobre el saber distintivo de los profesores, incidiendo en los planes de formación, a través de la reducción de los contenidos filosóficos y teóricos generales²³ para dejar paso al fortalecimiento de las materias de orden operativo: planificación curricular, metodologías de enseñanza, creación y producción de recursos metodológicos y técnicas de evaluación cerrada que permitan controlar de manera efectiva y rápida los resultados del proceso. De ese modo, se tecnifica el trabajo pedagógico, el profesor se desintelectualiza y deja de actuar como agente cultural dado el debilitamiento de su saber distintivo.

La pérdida de estatus profesional y social se va a producir especialmente en el profesor del nivel secundario, puesto que la deificación de la tecnología educativa va a operar en contra del valor de la cultura que tenía su expresión más vital e identificatoria en la especialización del antiguo profesor en una de las disciplinas científicas, humanistas o artísticas de la educación universitaria y escolar.

Esta concepción instrumental de la pedagogía junto al debilitamiento del capital cultural de los docentes, va a traer como consecuencia además, como dice Zuluaga²⁴, la subordinación de la pedagogía a las denominadas "ciencias de la educación", cuyas aportaciones teóricas, especialmente desde el plano de la psicología del aprendizaje, disciplina que se va legitimando durante la segunda mitad del siglo XX, va a hacer de la pedagogía y de la metodología de enseñanza un símil: técnicas de aplicación, hoy denominadas hojas de ruta.

La pedagogía perderá, de ese modo, su tradicional estatuto de *la ciencia de la educación*. El reduccionismo tecnológico la ha encerrado entre los estrechos muros de las salas de clases, amarrada a la planificación de la enseñanza y al control de ciertos aprendizajes de carácter mecánico y de compromisos cognitivos menores, a través de un tipo de evaluación que limita las posibilidades reflexivas y aportativas del pensamiento humano.

Para Antanas Mockus²⁵, en esa opción tecnologicista, tanto el maestro como el educando son sujetos que sólo aprenden a pedir instrucciones, toda la complejidad de los problemas que conciernen a la política cultural, en cuanto responsabilidad de la escuela, queda fuera de toda posibilidad de explicación tal como el análisis de las posibilidades técnico-operativas de la misma concepción.

²³ Cox, C. y Gysling J. (1990). La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987, Santiago: CIDE.

²⁴ Zuluaga, Olga ed alter (2003). Pedagogía y Epistemología, Bogotá: Ed. Magisterio.

²⁵ En Gómez Mendoza, Miguel Ángel (1996). No Sólo Tiza y Tablero. Epistemología de la Pedagogía y de la Educación, Bogotá: Ed. Magisterio.

Lo señalado es lo que impulsa a Olga Zuluaga a denunciar con vehemencia que los docentes y la pedagogía han sido “despojados de la posibilidad de pensar el eje escuela-sociedad-estado-cultura”²⁶, por lo tanto, los profesores han sido sustraídos de la importancia de la pedagogía como instrumento de racionalidad, de ética y democracia y han quedado marginados de una participación más incisiva y determinante en la configuración del espacio político y público de la educación, de la cultura y de la ciudadanía.

En ese contexto complejo, como es observable, las cuestiones de orden epistemológico se han imbricado con los asuntos sociales e ideológicos y con las necesidades de orden histórico en un entramado teórico difícil de escindir.

Hacia una nueva concepción científica de la pedagogía

¿Qué justifica insistir en una concepción científica de la Pedagogía?

Numerosos y cada vez más prolíficos resultan los esfuerzos teóricos europeos y latinoamericanos encaminados por una parte, a denunciar las insuficiencias de las concepciones reductivas de la mentalidad tecnocrática aplicada a las disciplinas y a las profesiones, especialmente en los ámbitos de las ciencias médicas²⁷ y pedagógicas, y por otra, a intentar configurar una concepción de las disciplinas y, en especial, de la pedagogía capaz de integrar la complejidad que le es propia en su historicidad, multidimensionalidad y dinamismo, comprometida en la búsqueda de una racionalidad comprensiva en la era científica.

El tecnocratismo instalado en nuestra cultura ha constituido una estrategia de explicación a través de la experimentalidad, cuyos logros y aportaciones al conocimiento pedagógico aún se desconocen en su real magnitud como señalábamos en el capítulo anterior²⁸. En lo que sí pareciera haber consenso es en la incapacidad de aquel enfoque de abarcar todas las facetas y complejidades que se observan en los fenómenos interhumanos, sean pedagógicos y o médicos, para dar un ejemplo, y su tendencia a absolutizar puntos de vista parciales y relativos y con ello a modificar los sentidos de su función social.

Superada la hegemonía de la concepción analítico-experimental y tecnológica, identificadas hasta el cansancio las dificultades éticas, epistemológicas y de facto

²⁶ Op. cit., pág. 26.

²⁷ Lolas, Fernando (1997). Más allá del Cuerpo, Santiago: Ed. Andrés Bello.

²⁸ Ver op. cit. Nervi, María Loreto, ¿Existe la Pedagogía?, cap. I.

de la aplicación de la experimentalidad a las aulas escolares, especialmente aquella que dicen relación con la supuesta “objetividad” de la investigación, la negación de los juicios de valor, la fragmentación del objeto de estudio y con la intervención de investigador en una especie de simulacro pedagógico que intenta hacer del aula e símil de un laboratorio con todos los dilemas morales que ello supone, después de casi ochenta años los cambios epistemológicos de fines del siglo XX abren un gran espacio para el desarrollo de las disciplinas, no fácilmente adaptables a la experimentalidad, y que no se corresponden con ella, bajo el gran amparo de la construcción dialógica e interpretativa de la realidad.

La pedagogía es una experiencia antropológica, un hecho de facto, una condición de la existencia de los hombres que determina sus fines a la formación humana, contextualizados socio-históricamente y, de esos fines dependen ahora las argumentaciones que se discuten en estos días y que son espejo de una mayor complejización del pensamiento pedagógico. Así es como se va determinando la legítima aspiración de comprender integral y, científicamente, el fenómeno educativo, a objeto de sustraerlo de concepciones intuitivas, ambiguas y reductivas en tiempos de universalización de la educación institucionalizada y de incremento de las necesidades de calidad de los procesos y resultados de la formación.

No se trata de construir una disciplina “como un objeto que preexiste formalizado antes de toda mirada histórica”²⁹.

Urge, entonces, encontrar un tipo de racionalidad que permita comprender los significados de lo que hacemos en las aulas y en el sistema escolar y los sentidos que de ello se derivan para la formación de las generaciones jóvenes. Se trata de asumir compromisos más radicales en la comprensión de un fenómeno social tan intencional, dirigido y sistemático como es la interactividad educativa y, como señala Varela Alfonso³⁰, ello nos exige buscar soluciones a lo menos en dos direcciones: una macrosocial, que nos ayude a caracterizar el lugar de la educación en la sociedad, sus funciones y los componentes que interactúan estructuralmente; y otra, de carácter científico-técnica, en la que se defina la ciencia o las ciencias que contribuyen al desarrollo de la teoría y la práctica educativa, tanto en un entorno social amplio como en el espacio restringido de la escuela y de otras instituciones sociales cuya misión sea educativa.

Panos Xochellis³¹, afirma que la gran debilidad de la pedagogía en su intención de configurarse como disciplina autónoma ha radicado en la falta de precisión de

²⁹ Zuluaga, Olga, op. cit., pág. 15.

³⁰ Varela Alfonso, Orlando (200). El Debate Teórico en torno a la Pedagogía, Bogotá: Ed. Magisterio, pág.46

³¹ Xochellis, Panos (1986). La Temática dell' Attuale Discussione Epistemologica nella Pedagogia, in Letteure di Epistemologia Pedagogica Tedesca, Brescia: Ed. La Scuola, págs. 123-160.

su objeto de estudio y, muy especialmente, en la falta de precisión de un método de conocimiento adecuado a la especificidad de su objeto. Señala que es, justamente, la carencia de una metodología acorde a sus problemas de indagación lo que ha permitido impugnar su estatuto científico.

Por su parte, Dietrich Benner³² afirma que, como resultante de las discusiones sostenidas acerca del valor o de los desaciertos de la experimentalidad aplicada a la pedagogía "(...) se ha confirmado la antigua postura de que los métodos de investigación son constitutivos respecto al objeto de conocimiento científico, y de que hay que despedirse de la idea de un paradigma científico unitario".

Por ello, resulta de capital importancia, también para este autor, que la pedagogía precise una determinación fundamental de su objeto para obtener el carácter de una ciencia autónoma y mantener su particular perfil frente a otras ciencias o áreas de saber y, consecuentemente, ocupar un ámbito temático propio.

Agregado al problema de la indefinición de su objeto de estudio y de sus métodos de indagación y desarrollo, la pedagogía debe definir a qué hace referencia su teoría y si ésta responde a los principios de fecundidad y utilidad³³.

"Cualquier teoría socio-política se refutaría en la medida en que su puesta en práctica fracasa"³⁴ dice Flórez Ochoa, siguiendo el pensamiento de Tylor, y en ese sentido alude a la necesidad de la pedagogía de hacer referencia a un campo específico de ocupación, cual sería su propio objeto y nos recuerda que desde Comenio y desde los desarrollos de la pedagogía moderna de la ilustración francesa y alemana hasta nuestros días, habría un continuo consenso en atribuir a la pedagogía la responsabilidad de *la formación humana* en cuanto objeto de estudio y misión social. Concepto que hace referencia a un proceso intencional de humanización, que consiste en propiciar niveles superiores de racionalidad y autonomía en el espacio de la relación educativa que es el plano donde ocurren, se desarrollan, se cumplen y se ejercen los hechos de la educación.

Para Brezinka³⁵, se trata de *acciones sociales* determinadas por una forma de comportamiento humano que se distingue por su intencionalidad y autoconciencia o reflexividad en el hecho de intervenir en las capacidades psíquicas de otros seres humanos.

³² Benner, Dietrich (1998). *La Pedagogía Como Ciencia. Teoría Reflexiva de la Acción y Reforma de la Praxis*. Barcelona Ed. Pomares-Corredor, pág. 41.

³³ Flórez Ochoa, Rafael (2005). *Pedagogía del Conocimiento*, Bogotá: Ed. Mc Graw, segunda edición.

³⁴ Tylor, Ch. (1985). *Philosophy and Human Sciences*, Londres, en Flórez Ochoa, op. cit., pág. 105.

³⁵ En Xochellis, op. cit., pág. 152.

Desde esa perspectiva, también para Flórez Ochoa, toda teoría pedagógica debe ser referida a la práctica y su criterio de validación dependerá de cuan exitosas puedan ser las prácticas educativas inspiradas por ella. Ello desde el punto de vista de la teoría pedagógica como modelo prospectivo.

Hay consenso entre los teóricos, especialmente europeos, en que el objeto de la pedagogía sería *la relación educativa con propósitos de formación humana* y ello implica conceputar a ese objeto como entidad específica en toda su complejidad empírica; a partir de su carácter relacional, de su estructura dialéctica y del dinamismo que le es inherente, no resulta posible fragmentarlo o diseccionarlo para su estudio. Por el contrario, los objetos complejos, para ser abordados integralmente, con propósito de comprensión profunda, requieren de la integración de todas las variables en juego. El todo es más que la suma de sus partes, y desde esta conceptualización objetiva resulta necesario identificar a lo menos los núcleos estructurantes que la configuran.

Flórez Ochoa distingue tres niveles de conceptualización y validación en un intento de definir el campo de sistematización de la pedagogía: los dos primeros referidos a principios y modelos pedagógicos, forman parte del nivel teórico formal y del nivel teórico de intermediación y recontextualización. El tercer nivel, que el autor denomina de aplicación, observación y generalizaciones empíricas³⁶, es el nivel de la práctica real, donde ocurren los hechos de la educación. En un esfuerzo de identificación de los elementos que concurren en la estructuración de un hecho educativo, Flórez Ochoa reconoce allí el currículo, el proceso de enseñanza, los alumnos en formación y el contexto socio-cultural en el que el fenómeno ocurre.

Así, el autor pone en evidencia que la reconceptualización del objeto de la pedagogía deja atrás la tradicional concepción diádica enseñanza-aprendizaje estudiada fragmentariamente y dissociada de su historicidad. Este nuevo enfoque integra a la enseñanza y al aprendizaje como núcleos estructurantes de la relación educativa además, los contenidos culturales de la educación institucionalizada y permite y obliga a su observación y comprensión en su propio contexto socio-histórico. Así las cosas el objeto pedagógico —evento para otros autores—³⁷ empieza a ser considerado un objeto, a lo menos, *triádico, relacional, cuyos elementos estructurantes se dinamizan entre sí y en el tiempo en que los hechos ocurren, integrado a su contexto social más inmediato y dependiente de la historicidad de las metas educativas de la sociedad*.

Naturalmente, entonces un objeto complejo como el que acabamos de definir e identificar requiere de abordajes cuyos métodos de acercamiento sean capaces

³⁶ Flórez Ochoa, op. cit., pág. 123.

³⁷ Gennari, Mario (1992). *Interpretare l' Educazione: Pedagogia, Semiotica, Hermeneutica*. Brescia: Ed. La Scuola, págs. 35 y sucesivas.

de resguardar la globalidad e integralidad del objeto mismo. Es decir, resulta obvia la necesidad de trabajar con recursos interpretativos.

Siguiendo a Xochellis y con él a gran parte del pensamiento pedagógico contemporáneo europeo, la reflexión científica de la pedagogía no concluye en el plano de las experiencias empíricas, puesto que la educación no sólo se instala en el plano de lo que es sino también en aquél de lo que deber ser y, en ese sentido, no puede liberarse de los juicios de valor. En otros términos, hay que asumir que la reflexión científica de la pedagogía debe avanzar desde la empiria hacia los procesos de toma de conciencia de los significados y finalidades de los contenidos pedagógicos. Ella no puede olvidar su propio carácter teleológico, su tensión esencial entre realidad y aspiración y, desde esas dimensiones, la pedagogía comprende la empiria pero también la hermenéutica:

*"No existe en el pensamiento pedagógico una "pura" empiria sin hermenéutica y viceversa no es imaginable una interpretación hermenéutica sin referencia empírica"*³⁸.

Los enfoques y procedimientos empírico-descriptivos y hermenéuticos se complementan de manera fértil y proficua, señala Xochellis y constituyen aspectos de un mismo proceso de construcción disciplinaria que se distinguen sólo metodológicamente. La reflexión hermenéutica se ubica tanto al inicio como durante y al final de la investigación empírica, por cuanto otorga sentido previo a la acción pedagógica, recaba comprensivamente los datos de la empiria y luego permite someterlos a análisis e interpretación en el proceso de develamiento de los significados cognitivos y de los sentidos éticos de la educación.

En esta misma línea de pensamiento, Flórez Ochoa afirma que la pedagogía pertenece a la vertiente socio-humanística de las ciencias, lo que implica que la construcción de saber riguroso en pedagogía así como en las demás ciencias humanas no se logra aislando variables sino, por el contrario, articulándolas todas porque su participación conjunta, se vuelve imprescindible en la comprensión del sentido del acontecimiento como totalidad. En otros términos, si la relación educativa, es una relación de sentido de jóvenes y adultos que se reúnen para pensar la cultura, el camino interpretativo produce orden y sentido, donde es necesario comprender las razones intrínsecas a los actos de la educación.

Al igual que otras ciencias interpretativas, como la sociología del conocimiento, la filosofía del lenguaje, el psicoanálisis, la ética y otras, la pedagogía requiere de aproximaciones hermenéuticas efectivas y rigurosas que garanticen solidez racional en el proceso de comprensión de un fenómeno tan complejo como el descrito.

³⁸ Xochellis, Panos, op. cit., pág. 139-140.

Más aún, si la reflexión científica sobre la pedagogía no se limita sólo a estudio empírico e interpretativo de las prácticas educativas donde se realiza el complejo proceso de integración práctico-teórico, sino también extiende lazos de relaciones con la crítica ideológica y el estudio de las políticas sociales y culturales. Wolfgang Klafky³⁹ presenta una larga referencia a esta posición y señala que desde los aportes de la Escuela de Frankfurt de Adorno y Habermas, entre otros teóricos, se ha desarrollado un muy interesante trabajo crítico-analítico que, con propósitos de conocimiento, intenta develar como las problemáticas del pensamiento y de las acciones del hombre, las formas de existencia humana las instituciones, los objetos culturales, comprendidas las demandas, los procedimientos y los resultados de la ciencia están decididamente determinados, o a menos en parte, por las condiciones político-sociales, por intereses, interdependencias y relaciones de poder.

No se trata en este caso de hacer una atribución simplista, como lo hizo algún marxismo algo primitivo, dice Klafky, de responsabilizar sólo y exclusivamente a las relaciones económicas y a las relaciones de clase. La investigación europea dedicada a estas líneas de trabajo ya denunció ampliamente sobre los efectos nocivos de eficientismo social en la pedagogía y ahora también dice relación con la indagación en la relación de la pedagogía con los reales logros de emancipación, racionalidad y eticidad alcanzadas por la Sociedad: es decir, se pretende indagar sobre si la pedagogía ha dado efectivas respuestas a los diseños de política social y cultural.

En nuestro medio y dadas nuestras condiciones de desarrollo, recordando los planteamientos teóricos de Bourdieu y Passeron y su eventual vigencia, se trataría de indagar sobre los logros de democratización, construcción de ciudadanía paz y equidad social, a lo menos. Y allí concurren métodos analítico-descriptivo: como métodos hermenéuticos y socio-críticos, dependiendo del tipo de relaciones pedagógicas que se estén examinando.

Determinado su objeto de estudio, identificadas las formas metodológicas de aproximación a tal objeto y conceptualizada de este modo, la pedagogía se presenta como una región epistémica de gran complejidad, un área de conocimientos multi-nivel que va desde la empiria a la hermenéutica y desde allí a la crítica ideológica, si se desearan también abarcar esos territorios teóricos. Por lo tanto, podemos afirmar que no hay razón para sostener que la pedagogía no existe —aunque la hayamos olvidado—, puesto que cuando hablamos de pedagogía estamos hablando de un

³⁹ Klafky, Wolfgang; La Ciencia de la Educación como Teoría Crítico-Constructiva: Hermenéutica, Empiria y Crítica Ideológica en *Lecture di Epistemologia Tedesca*, op. cit., pág. 79 y siguientes.

campo disciplinario definido, vasto, extenso, profundo y de grandes implicancias sociales y, cuya identidad más fundamental, radica en su función de promoción cultural de las generaciones jóvenes. Desde esa lectura, la pedagogía recobra su estatuto disciplinario histórico: se adscribe al campo de las ciencias "del espíritu" diltheynianas, o ciencias de la comprensión, no niega el valor de los enfoques empírico analíticos –valor que adeuda nuestro propio estudio–, complejiza su conceptualización integrando a ella la reflexión comprensiva que solicita la hermenéutica y extiende sus lazos interpretativos incluso a la crítica cultural.

Si estas posiciones teóricas fuesen consideradas reflexivamente, la pedagogía debería superar su actual condición de mera técnica, y su situación de dependencia y enmudecimiento teórico, para empezar a sostener diálogos intercientíficos y de cooperación activa con las denominadas "ciencias de la educación", tanto se trate de las ciencias colaboradoras consolidadas tradicionalmente, como de aquellas relativamente más nuevas, como pueden ser las neurociencias y las investigaciones sobre desarrollo cognitivo temprano, tal como de aquellos saberes emergentes que a veces, a algunos, obnubilan y confunden pero que de todos modos, obligan al pensamiento contemporáneo y a la investigación rigurosa, como puede ser el caso de las modernas tecnologías de la información, los criterios saludables de la gestión institucional, los temas de liderazgo y conducción; en fin, los temas de la innovación cultural y de sus potencialidades.

Por lo expuesto, la pedagogía constituye un área de saber multidisciplinario que integra cuestiones ontológicas, éticas, argumentos teóricos de sus disciplinas afines y saberes técnico operativos que posibilitan y estimulan su empiria, lugar donde confluyen saberes de distinta proveniencia y que deben relacionarse entre sí sinérgicamente.

La pedagogía como ciencia tiene como objeto estudiar el campo de la educación como realidad y acción y, sobre todo la búsqueda de la configuración eficaz y racional de la praxis educativa y de su transformación.

En este contexto, entonces resulta válida la pregunta central de este estudio sobre cuáles serían los contenidos específicos e identificatorios de la formación pedagógica de los docentes, en cuanto profesionales poseedores de un saber experto y distintivo de otros saberes profesionales. Todo ello, con el fin de desarrollar a la pedagogía como disciplina, elevar el estatuto profesional de los profesores y colaborar de ese modo, en el mejoramiento de la calidad del saber y del saber hacer educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1986). *Lecture de Epistemologia Tedesca*, Brescia: Ed. La Scuola.
- BENNER, DIETRICH (1988). *La Pedagogía Como Ciencia. Teoría reflexiva y Reforma de la Praxis*, Barcelona: Ed. Pomares.
- BREZINKA, WALTER. *Metateoría dell' Educazione*, Ed. Armando, Roma, 1978.
- COX, CRISTIAN y GYSLING JACQUELINE (1997). *La Formación del Profesorado en Chile. 1842-1987*, Santiago: CIDE.
- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL (2005). *Pedagogía del Conocimiento*, Bogotá: Ed. McGraw, segunda edición.
- GENNARI, MARIO (1984). *Interpretare l' Educazione: Pedagogia, Semiotica, Hermeneutica*, Brescia: Ed. La Scuola.
- GÓMEZ MENDOZA, MIGUEL ÁNGEL (1996). *No Sólo Tiza y Tablero, Epistemología de la Pedagogía y de la Educación*, Bogotá: Ed. Magisterio.
- GYSLING, JACQUELINE (1992). *Profesores. Un análisis de su identidad social*. Santiago: CIDE.
- LOLAS STEPKE, FERNANDO (1997). *Más Allá del Cuerpo*, Santiago: Ed. Andrés Bello.
- MANGANIELLO, ETHEL (1980). *Introducción a las Ciencias de la Educación*, Buenos Aires: Ed. Librería del Colegio.
- NASSIF, RICARDO (1974). *Pedagogía General*, Buenos Aires: Ed Kapeluz.
- NERVI HALTENFOFF, MARÍA LORETO (2001). *La Confusión Docente*, Ponencia presentada al Primer Encuentro de Estudiantes de Pedagogía y pre-grado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile,
- _____ (2004) *Los Saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la Reforma Curricular 1996-2002*, Santiago: Ed. Universitaria.
- NÚÑEZ PRIETO, IVÁN (2002). *La Producción de Conocimiento acerca de la Educación Escolar Chilena, 1907-1957*, Santiago: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- _____ (1990) *Reformas Educativas e Identidad de los Docentes. 1960-1973*. Santiago: PIIE.
- VARELA ALFONSO, ORLANDO (2001). *El Debate Teórico en torno a la Pedagogía*, Bogotá: Ed. Magisterio.
- SERAFÍNI, GIUSEPPE (1995). *Epistemología Pedagogica in Italia (1945-1995)*, Roma: Ed. Bulzoni.
- ZULUAGA, OLGA ET ALTER (2003). *Pedagogía y Epistemología*, Ed. Magisterio, Bogotá.



UNIDAD 2

EL EDUCADOR, EL EDUCANDO, LA RELACIÓN
EDUCATIVA

El educador, el educando, la relación educativa

El proceso educativo es un proceso comunicativo en el que participan diversos actores, entre ellos los que merecen particular atención: el educador y el educando.

La reflexión sobre sus características, roles y perfiles constituye una parte fundamental del tratamiento de la disciplina pedagógica.

El estudio de las relaciones que se entretajan en el hecho educativo merece un espacio privilegiado al adentrarse en el estudio de la pedagogía. La cualificación de acto comunicativo al proceso educativo nos exige la reflexión de sus implicancias, posibilidades y limitaciones.

Esta unidad aborda los temas arriba señalados más no de manera independiente sino intentando, a partir de la selección de textos específicos, encontrar su carácter de complementarios o partes de un todo: el hecho educativo.

Temas fundamentales

- El educador
- El educando o sujeto de la educación
- La relación educativa en el grupo

Objetivos de la Unidad

Al término de la unidad el estudiante estará en capacidad de:

1. Elaborar un bosquejo de perfil del educador, en el que se detalle las características que deberían cualificarlo.
2. Explicar la educabilidad como característica humana
3. Identificar a la relación educativa como relación comunicativa y argumentar esta cualidad.

Lecturas

El educador por Jaume Sarramona López

El educando o sujeto de la educación por Jaume Sarramona López

La relación educativa en el grupo por Ricardo Tonelli

CAPÍTULO 11

EL EDUCADOR

por JAUME SARRAMONA LÓPEZ

De manera habitual calificamos de educador a la persona que tiene la responsabilidad de educar, sea por obligación profesional sea por deber social; en el primer caso tenemos el ejemplo típico del profesorado y en el segundo a la madre o padre de familia. En este capítulo nos ocuparemos del educador profesional, puesto que los padres en tanto que educadores ya serán tratados en el capítulo correspondiente a la familia.

Otra consideración inicial importante es la perspectiva del educador, profesional o no, también como educando, puesto que la educación es un proceso que dura toda la vida de la persona. La diferencia entre educador y educando es una cuestión de grado respecto a la necesidad de educarse; el educador sigue educándose mientras educa a los demás.

Otra dimensión que conviene tener presente es que la educación actual es el resultado de influencias muy diversas, de modo que no son solamente las instituciones tradicionales de la familia y la escuela las que tienen un peso decisivo en la conformación de los educandos, sino otros organismos de educación no formal y, por supuesto, también los medios de comunicación social y las fuentes informativas de todo tipo.

Con todo, el educador profesional sigue teniendo un papel decisivo en la conformación de la personalidad de los jóvenes educandos, y de su preparación y actitudes dependerán en considerable medida los resultados logrados. La importancia de los educadores no es hoy menor que en tiempos pasados, aunque su responsabilidad no sea exclusiva y su actuación haya variado sustancialmente.

1. El profesor como educador profesional¹

Esta perspectiva del educador no está tan extendida como la del profesor como «docente profesional» o «profesional de la docencia», pero aquí se

¹ Aunque se empleará el término «profesor» o «profesorado», se hará referencia al profesional de cualquier nivel educativo, sin entrar en la distinción entre maestros y profesores que hace la legislación vigente.

toma la perspectiva más amplia de *educador profesional*, por cuanto la responsabilidad del profesorado no puede limitarse a la docencia, entendida como la facilitación de la instrucción del alumno, sino que ha de actuar sobre el conjunto de su personalidad para lograr una formación en todas sus dimensiones.

Si queremos ser más estrictos, podríamos añadir que en su función el profesor no debe limitarse a «enseñar», sino que debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc.; en definitiva todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de una comunidad, sin olvidar que el profesor es a su vez miembro de una comunidad y de una institución social (escuela). Tal conjunto variado de tareas serán contempladas con mayor detalle más adelante.

En la línea de lo comentado anteriormente respecto las diversas instancias sociales que intervienen en la educación, se advertirá que existen otros profesionales de la educación además de los profesores. Aparte de los responsables de la Administración educativa aparecen todos los profesionales vinculados a los diversos servicios técnicos que confluyen sobre las escuelas: inspección, recursos didácticos, programas de apoyo, atención a los alumnos deficientes, etc., y que precisan de preparación específica para realizar su actividad que, sin duda, es de tipo educativo. Y todo ello por sólo hablar del sistema escolar, porque luego está todo el mundo de la educación no formal, donde también aparecen profesionales de la educación con tareas específicas.

¿Cuál es la diferencia entre un educador profesional y otro que no lo es? La respuesta no es tan simple como pudiera parecer, pero podríamos afirmar de manera general que por profesional entendemos aquella persona capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicando conocimientos científicos y técnicos, con los cuales puede obtener unos beneficios económicos. Si entramos en el terreno concreto de la educación, el profesorado está situado en el sexto grupo de los nueve en que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) agrupa a las casi diez mil profesiones identificadas.

Cuando se pretenden aplicar una serie de características muy específicas para determinar la profesionalidad en un ámbito concreto, de inmediato surgen los problemas de definición, especialmente si tales características se vinculan con la profesionalidad liberal. No obstante, hay una serie de características que definen la profesionalidad en general y que, con algunas matizaciones, son aplicables al profesorado. Estas características son (Sarramona, 1997):

- 1) Delimitación de un ámbito propio de actuación.
- 2) Preparación específica.
- 3) Compromiso de actualización.
- 4) Unos ciertos derechos sociales.
- 5) Autonomía en la acción.
- 6) Compromiso deontológico.

A continuación comentaremos brevemente cada una de ellas.

1.1. DELIMITACIÓN DE UN ÁMBITO PROPIO DE ACTUACIÓN

Aquí nos encontramos ante una primera dificultad, puesto que la actuación sobre el ámbito educativo no es tan fácil de delimitar como en otros terrenos y sobre él confluyen otras instancias y personas, como ya se ha indicado.

Los fenómenos educativos no son simples, sino *complejos*, por ello no todos resultan susceptibles de ser resueltos mediante una actuación técnica. Los profesionales de la educación resuelven problemas que les son propios mediante sus conocimientos y habilidades técnicas, pero también han de enfrentarse a *dilemas*, ante los cuales han de hacer uso de sus criterios ideológicos y de compromiso social.

Como una ayuda para clarificar el ámbito propio de la actuación profesional del profesorado, se ha llegado a diferenciar entre distintos niveles de esa actuación, con la consiguiente diferenciación por lo que se refiere al nivel de responsabilidad que cada uno conlleva (Consell Escolar de Catalunya, 1995):

a) Ámbitos en que la actuación profesional es *preferente*, como podría ser la culturalización básica de los alumnos y la evaluación del proceso y de los resultados educativos logrados en el marco escolar. Se dice «preferente» y no «exclusiva» porque incluso aquí se necesita la colaboración activa de la familia y del contexto social.

b) Actuaciones en que la responsabilidad es *compartida* con otras instancias, tal sería el caso de cuanto hace referencia al terreno de las actitudes y a la toma de decisiones que afectan al futuro personal.

c) Actuaciones donde la responsabilidad es sólo *complementaria*, porque la intervención de la escuela como institución educativa es menor y se entra en el terreno de las opciones más libremente personales: creencias religiosas, organizaciones de tiempo libre, preferencias artísticas, opciones sexuales, etcétera.

Hay que indicar que los límites entre estos tres ámbitos de actuación profesional no son rígidos, ni mucho menos, de modo que el profesorado deberá valorar en cada caso el grado real de incidencia que deberá tener su actuación, en función de la realidad social que lo envuelva y del grado de necesidad que tengan sus alumnos.

1.2. PREPARACIÓN ESPECÍFICA

Gracias a la existencia de un cuerpo propio de conocimientos y habilidades, una profesión se concibe como una carrera o un programa de estudios para acometer la formación inicial de quienes se incorporan a ella. Del análisis de la formación inicial del profesorado es fácil deducir que la concepción que se tiene de la necesidad de formación específica queda claramente determinada en los docentes de los primeros niveles educativos, mientras que en la secundaria y en la universidad sigue preponderando el criterio de que el conocimiento de la materia objeto de especialización es el principal (si no único) requisito

de formación.² Es sintomático al respecto que muchos de estos profesores consideren que tienen como profesión la de ser físicos, historiadores o biólogos, aunque se dediquen a la docencia.

Las consecuencias de una falta de formación técnica adecuada se traducen en un aumento de las razones meramente ideológicas para justificar las actuaciones profesionales (Esteve, Franco y Vera, 1995) y en la pervivencia de modelos didácticos tradicionales. Ante el desconocimiento, se reproducen los esquemas didácticos vividos como alumno.

Dentro de esta formación específica que caracteriza a toda profesión no se puede olvidar el tratamiento de las características personales, que en nuestro caso toman un especial relieve dada la naturaleza propia de la actividad educativa. Éste es un tema no resuelto en la práctica, puesto que no tenemos establecido entre nosotros ningún sistema de selección del profesorado en razón de sus aptitudes personales.

1.3. COMPROMISO DE ACTUALIZACIÓN

Ningún profesional puede afrontar todos los problemas propios de la profesión solamente mediante la preparación adquirida en la formación inicial. Por otra parte, la dinámica de los cambios sociales, científicos y técnicos convierte al cabo de unos años en obsoleta toda preparación, por compleja que sea. La profundización y la actualización permanente se presenta, pues, como un requisito imprescindible de toda profesión.

Se podría pensar que la experiencia profesional puede suplir los posibles déficit de la formación inicial, y sin duda constituye un elemento importante, más si se comparte la experiencia con otros colegas, pero toda reflexión sobre la práctica profesional precisa de referentes científicos, teóricos, para resultar realmente útil y provocar el deseado desarrollo profesional. La experiencia no suple la necesidad de formación permanente, sino que la potencia y le da sentido práctico.

La formación permanente tiene en el profesorado una larga tradición y se nutre de instituciones específicamente dedicadas a ella, como los Institutos de Ciencias de la Educación, los centros de profesores, los colegios de doctores y licenciados, las asociaciones de docentes, los sindicatos, las organizaciones privadas, los propios centros docentes, etc. Aunque, por no tratarse de una actividad de obligado cumplimiento, sigue estando bajo la iniciativa básica de los propios docentes, excepto en circunstancias concretas como la aplicación de una reforma en el sistema educativo.

Y ello porque la formación permanente del profesorado se mueve en un cierto dilema, dada la doble perspectiva que tiene de profesional asalariado (sea de una Administración pública, sea de una instancia privada), por una parte, mientras que por otra goza de características que son típicas de las profesiones

liberales, como el caso de la libertad (limitada) de acción. Según la primera dimensión, la formación permanente sería un derecho, que debiera proporcionarle la titularidad del centro escolar donde se trabaja, pero en razón de la segunda se trata de un deber que debe acometer el propio profesional. Seguramente por ello la LOGSE señala que «la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros» (art. 56.2).

1.4. UNOS CIERTOS DERECHOS SOCIALES

Todas las profesiones tienen reconocidos unos ciertos derechos sociales, en el sentido de reconocerles terrenos acotados para su actividad, por ejemplo. Por lo que se refiere al profesorado, la LOGSE (art. 16) determina que solamente los titulados como maestros de primaria podrán ejercer su actividad en ese nivel educativo, mientras que para ser profesor de secundaria habrá que ser titulado superior, además de poseer el «título profesional de especialización didáctica» (art. 24).

En este mismo apartado podríamos situar la imagen social que merecen los educadores profesionales, que se mueve entre el reconocimiento de su importancia social y la crítica; como también ocurre con otros profesionales que tienen incidencia en la vida cotidiana de los ciudadanos: médicos, jueces, policías, etc. Los autores suelen aportar argumentaciones varias para explicar el ambiente de cierta crítica social que envuelve a los profesionales de la educación:

- El origen social del profesorado, que mayoritariamente proceden de clase baja o media baja.
- El alto grado de feminización que tiene la profesión.
- El bajo nivel de formación que se demanda para la docencia en primaria y preescolar.
- El hecho que la relación entre educador y alumnos sea de carácter obligatorio.
- El elevado número de profesionales que abarca la educación.

No se trata de justificar estas argumentaciones, sino de contemplarlas como realidades que los sociólogos suelen presentar en la valoración social de la profesión. El caso es que esta valoración social resulta hoy un tanto crítica, a lo cual han colaborado de manera decisiva los cambios de la misma vida familiar, tal como se destaca en la cita siguiente:

Mientras que hace veinte años los padres estaban dispuestos a apoyar el sistema de enseñanza y a los profesores ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. La falta de apoyo y de reconocimiento social de su trabajo se hace cada vez más patente (Esteve, Francí y Vera, 1995, pp. 32-33).

2. La vigente ley de educación (LOGSE) de 1990 determina en su artículo 24 que todo profesorado de secundaria reciba una formación o «especialización didáctica», pero la concreción de esta formación aún no se ha hecho efectiva en 1997.

1.5. AUTONOMÍA EN LA ACCIÓN

La autonomía de acción para los profesionales se vincula con la tradición de las profesiones liberales y significa la capacidad para organizar su actividad según los propios criterios. Esta autonomía, sin embargo, queda seriamente afectada cuando el profesional es un asalariado que sigue directrices de quien depende.

En el caso del profesorado se produce una cierta ambigüedad en cuanto al margen de autonomía de que puede gozar, puesto que por una parte existe una dependencia salarial, y por otra se ha heredado la tradición de las profesiones liberales, como lo prueba la consolidación legal de la denominada *libertad de cátedra*, que aparece recogida tanto en la Constitución como en el preámbulo de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

Aunque este principio no ha estado desarrollado reglamentariamente, hay sentencias aclaratorias del Tribunal Constitucional que sitúan la libertad de cátedra en los límites que señalan las finalidades del sistema educativo, los derechos que tienen los miembros de la comunidad educativa, el proyecto educativo que determine cada centro y las normativas concretas que determinan los mínimos curriculares, los horarios y ciertas condiciones laborales. Alguien se podría preguntar entonces qué resta para la autonomía de acción del profesorado, pero la verdad es que sí queda margen para ella, especialmente después de cerrar la puerta del aula (Fernández Enguita, 1993).

Sin duda la profesión de educador precisa de autonomía de acción, entre otras razones por la naturaleza misma de la actividad de que se trata, puesto que los conocimientos y habilidades no son únicos y cabe optar en cada caso por la mejor estrategia de acción en función de las circunstancias. Tampoco se puede olvidar que cualquier estrategia metodológica está condicionada por la personalidad de quien la aplica, de modo que su efectividad dependerá de las actitudes y habilidades del profesional.

Por otra parte, la normativa legal señala directrices básicas y mínimos curriculares, que cabe adaptar a cada situación concreta de acuerdo con los criterios profesionales apropiados, lo cual, en definitiva, requiere de libertad de acción.

Dentro de este marco legal y de respeto a los derechos de los restantes integrantes de la comunidad educativa, la necesaria libertad de acción que la práctica organizativa le reconoce al profesorado tendrá como límite la propia deontología profesional y el estado del desarrollo científico y técnico de la profesión, además de la experiencia y reflexión personales. Esto significa que en nombre de la libertad de acción no se puede desconocer el patrimonio científico de la profesión, ni se pueden adoptar decisiones que sólo se amparan en la tradición o la rutina. La toma de decisión en autonomía ha de servir para potenciar la capacidad reflexiva e innovadora del profesorado y nunca una excusa para no desarrollarse profesionalmente, ni para romper la cohesión institucional marcada por los proyectos educativos de los centros. Un texto del ya citado documento del Consell Escolar de Catalunya (1995) resulta bien ilustrativo al respecto:

La reflexión sobre la propia práctica es la que posibilita, en un marco de autonomía, la toma de decisiones en el conjunto de los ámbitos de la vida escolar. La actuación autónoma del colectivo profesional ha de estar siempre al servicio de los educandos, y no emplearse como protección corporativista (p. 16).

1.6. COMPROMISO DEONTOLÓGICO

Todas las profesiones tienen su propia deontología, un código ético que guía su actuación desde una perspectiva ética; baste con recordar el caso de los médicos, abogados, periodistas, etc. Y los profesionales de la educación no son una excepción, más cuando resulta que la actividad que desarrollan tiene siempre implicaciones morales, dado que se realiza directamente sobre personas y con la intención de buscar su perfeccionamiento. Las implicaciones morales de la educación comprenden desde la determinación de las metas a lograr, hasta las estrategias empleadas para conseguirlas.

Es verdad que no tenemos entre nosotros un código deontológico que haya sido oficializado y admitido por todos. Hay antecedentes de códigos éticos para el profesorado desde finales del siglo pasado en Estados Unidos, concretado en 1929 por la National Education Association con ámbito federal. En España se pueden citar las propuestas realizadas en 1992 por el Consell Escolar de Catalunya, y en 1995 por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

La deontología profesional supone asumir la responsabilidad de las propias actuaciones, de modo que en este caso se refiere a los deberes que tienen los profesionales de la educación respecto las personas y la comunidad a la que prestan sus servicios, del mismo modo que anteriormente hacíamos referencia a sus derechos. Así, los posibles códigos éticos se pueden emplear tanto para regular el correcto funcionamiento de la profesión como para determinar ámbitos de actuación respecto a otros profesionales y también para lograr un mayor prestigio ante la sociedad en general (Jover, 1995).

La deontología aplicada a la educación tiene otras implicaciones que no pueden soslayarse. El educador no puede separar lo que es de lo que hace, y los criterios morales aplicados a la actividad educativa repercuten directamente sobre su personalidad, puesto que el ejemplo sigue siendo pieza fundamental en la tarea de educar. El educador difícilmente podrá educar en unos valores que no comparta, de modo que dedicarse profesionalmente a educar supone un compromiso personal con un proyecto moral.

Cierto que el pluralismo vigente no presenta un modelo único de moralidad y conviven distintas escalas de valores en nuestra sociedad, pero habrá que buscar el compromiso básico respecto de aquellos que son común denominador en una sociedad democrática. La honestidad profesional consistirá, por tanto, en ser fiel al proyecto educativo establecido en el centro escolar y que ha de preservar los valores de consenso en el conjunto de la comunidad educativa, más que empeñarse en difundir las exclusivas concepciones personales:

la función profesional del educador no es prioritariamente la de transmitir sus propias opciones o creencias religiosas, ideológicas o políticas. Con ello no estamos di-

ciendo que la transmisión de las mismas le esté necesariamente vedada en su ejercicio profesional, sino simplemente que la tarea que social y profesionalmente le define no es ésta; para expresarlo de una forma más prosaica y más explícita: al maestro no se le paga para que inculque a los educandos sus personales opciones ideológicas (Trilla, 1992, p. 51).

2. Las funciones docentes

Bajo este rótulo se recoge toda la diversidad de actuaciones que corresponden al profesorado, a menudo calificado como «profesionales de la docencia». La perspectiva general de la educación que actúa sobre un grupo de alumnos en el marco de la institución escolar, la cual a su vez interactúa con el medio social que la envuelve.

La diferencia básica entre el profesorado y otros colectivos de profesionales de la educación es que tiene responsabilidad directa en la instrucción cultural de sus alumnos, lo que comporta ejercer las tareas docentes; pero volvemos a insistir que la docencia, la tarea de enseñar, es sólo una de las necesarias para conseguir la educación integral de los educandos.

En cuatro grandes grupos se pueden dividir las actividades del profesorado: las estrictamente docentes, las tutoriales, las de vinculación al medio social y las de formación e innovación, tal como puede verse en la figura 11.1.

Las funciones más propiamente didácticas se inician con la *planificación curricular*, esto es, la anticipación de las actividades que se llevarán a cabo con los alumnos en razón de las prescripciones administrativas del currículum, más las adaptaciones que el propio docente deberá llevar a cabo en razón de los alumnos concretos y el contexto social que envuelve al centro. Dentro de ese contexto social merece capítulo específico la realidad del propio centro, expresada a través del proyecto educativo, las planificaciones realizadas en los equipos docentes respectivos, así como los recursos disponibles.

Una vez planificada la actividad curricular —la cual convendrá siempre que sea llevada a cabo en equipo, con todos los docentes implicados— vendrá su *aplicación* o puesta en práctica en el marco del aula, aunque no exclusivamente. Aquí aparecen una gran diversidad de acciones que conforman todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: aplicación de estrategias docentes, utilización de recursos, aplicación de estímulos motivadores, orientaciones metacognitivas, transmisión de informaciones, dinamización del grupo, etc.; en definitiva, todo cuanto resulta preciso para conseguir los objetivos instructivos y formativos que el currículum pretende.

Aunque la moderna pedagogía insiste en el papel activo que corresponde al alumno en el aprendizaje escolar, rechazando que deba limitarse a escuchar y asimilar cuanto le viene dado, no hay duda de la importancia decisiva que para el aprendizaje tiene el rol del docente, a quien sigue correspondiendo la tarea fundamental de planificación y diseño de las situaciones de aprendizaje, sin olvidar la ayuda especial a quienes tienen dificultades.

Dentro de la planificación y la actuación didácticas merece una atención específica la *evaluación*. Gracias a la evaluación se podrá reconducir el proceso

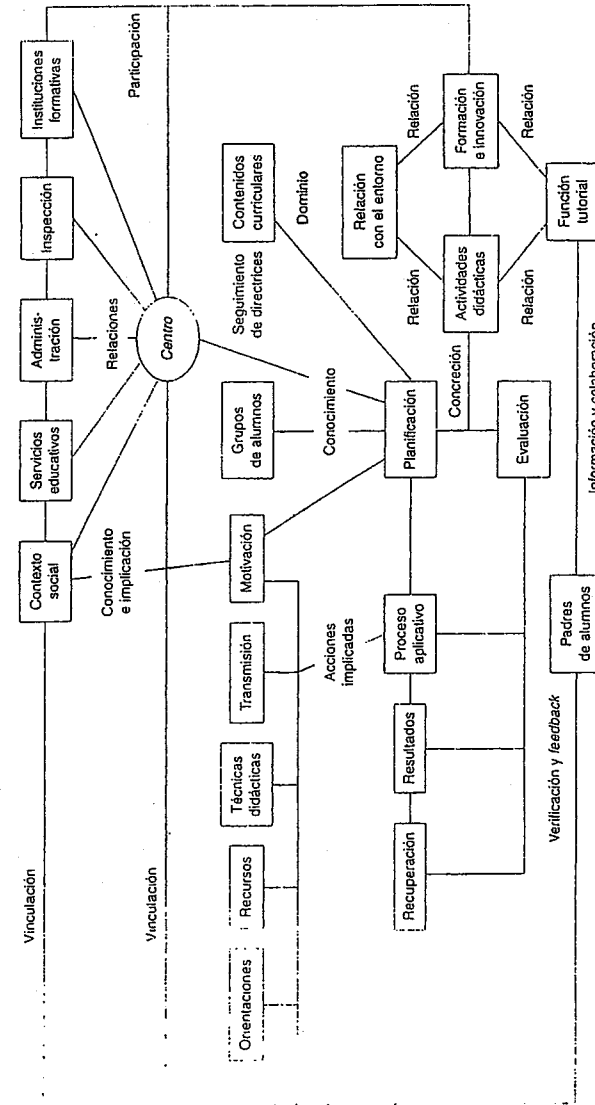


Fig. 11.1. Funciones docentes.

siempre que convenga, y se identificarán las posibles dificultades que encuentran los alumnos para luego ser atendidas.

La *función tutorial* permite atender a cada alumno de manera personalizada y aconsejarlo tanto en sus tareas escolares como en sus decisiones personales. La función tutorial ha de ser una constante en toda la actividad del profesor, aunque a efectos organizativos se puedan asignar alumnos a docentes concretos para que tengan de ellos una atención especial. Las responsabilidades de la tutoría incluyen el contacto directo con las familias para mantenerlas informadas y para coordinar las respectivas actuaciones educativas.

En el apartado de *relaciones con el entorno* se podría diferenciar entre las relaciones que corresponden al interior del centro escolar y las que se refieren al entorno social que rodea a la escuela. La vida del centro demanda un compromiso respecto a su organización y gestión por parte de cada uno de sus docentes, aunque existan cargos específicos al respecto, como garantía de crear un proyecto institucional compartido. Tanto la escuela como institución, como cada uno de sus docentes han de mantener contactos con el medio social próximo, como requisito para llevar a cabo una enseñanza realista y contextualizada, al tiempo que utilizar las posibilidades formativas que el medio ofrece. El compromiso hacia la institución escolar, así como el referido al medio extraescolar, se sitúan en la línea del compromiso social del profesorado, congruente con el papel que corresponde a la educación en la vida colectiva.

Una parte de esta relación social a la que nos referimos correspondería a los órganos de la administración educativa que, de manera directa e indirecta, tienen relación con los centros escolares: servicios administrativos, centros de recursos didácticos, inspección, ayuntamiento, centros de formación permanente del profesorado, organismos de investigación y renovación, asociaciones de docentes, etc.

El cuarto y último grupo de funciones que queríamos comentar son las referentes a la *formación permanente* y la *innovación didáctica*, incluyendo la investigación en esta última. Aunque la mayor parte de estas actividades es recomendable que se lleven a cabo en el propio centro, no se puede olvidar la necesidad de contactar con organismos externos específicamente vinculados con ellas.

Este rápido recorrido habrá dado una buena idea de la gran variedad de actividades que corresponden al profesorado y ello sin entrar en grandes detalles. Todas ellas deberán ser tenidas en cuenta a la hora de determinar cómo deberá ser la correspondiente formación del profesorado, tanto inicial como permanente.

3. La personalidad del profesorado

Dada la trascendencia de su misión, no extrañará que el estudio sobre la personalidad del profesorado haya sido objeto de preocupación desde hace mucho tiempo. En el fondo de los estudios realizados estaba la búsqueda del «perfil ideal» que sirviera de referencia en la selección y formación de los futuros docentes.

Tales estudios han pasado por diversas fases. En un primer momento se clasificó al profesorado en tipologías globales, bajo la creencia que determinadas personalidades conseguían determinados resultados educativos; son los estudios que se ha convenido en denominar como de «presagio-producto». Como ejemplo de estas tipologías podríamos citar la propuesta por Hubert (1952), que distingue cuatro tipos de educadores: asceta, desinteresado, laborioso y dominador, que se preocuparían, respectivamente, de liberar al educando de la sexualidad, de los bienes materiales, del ocio y de la propia iniciativa.

Posteriormente se desarrollaron estudios de tipo analítico, calificados como de «proceso-producto», porque se trataba de identificar características y comportamientos concretos que fueran garantía de eficacia docente. La metodología aplicada ha sido la observación externa, bien a cargo de observadores entrenados, o bien recopilando las opiniones sustentadas por los propios alumnos. Como ejemplo ampliamente conocido de observación a cargo de personas entrenadas está la investigación de Ryans (1960), que llegó a identificar once características peculiares de los profesores: afabilidad, sistematismo, originalidad, interés por lo humano, destaque de lo académico, permisividad de las ideas ajenas, compromiso con la propia labor, ajuste emocional, capacidad de expresión oral, sinceridad, juicio lógico; las tres primeras resultan las más decisivas.

Como ejemplo de estudio basado en la opinión de los alumnos se podría citar el realizado por Villa (1985), sobre una muestra de 1.300 alumnos de 13-14 años de Vizcaya, que también llegó a identificar once funciones pedagógicas de acuerdo con el siguiente orden de preferencia: motivación, orientación, función afectiva, instrucción, innovación, control, socialización, personalización, organización, imposición e ironía.

Actualmente se han superado las tipologías genéricas, pero sí se estudian ciertas dimensiones personales que resultan muy importantes en el ejercicio profesional de la educación, por ejemplo el estilo cognitivo y el autoconcepto. El estilo cognitivo explica preferencias por ciertas materias y niveles de enseñanza, del mismo modo que distingue entre estilos de aprendizaje autónomo (capacidad de tomar decisiones personalmente) y estilos dependientes (demanda de ayuda externa). El autoconcepto es el que permite la comodidad y la satisfacción en el ejercicio profesional.

En la línea del autoconcepto se ha desarrollado un modelo de estudios sobre la personalidad del profesorado que pone énfasis en el «pensamiento» del profesor, se trata del «paradigma mediacional», que parte del principio de considerarlo como un sujeto reflexivo, que tiene creencias y actitudes previas, y como consecuencia de ello toma decisiones profesionales. Como ejemplo próximo de estudios de este tipo tenemos el llevado a cabo por Marcelo (1987) con profesorado de las escuelas normales, de primaria y alumnos de magisterio en prácticas. Entre las conclusiones que resultan importantes están el hecho que, mantener la disciplina, motivar a los alumnos, tratar los problemas personales y tener en cuenta las diferencias individuales son elementos básicos que el profesorado de las normales y los maestros de primaria tienen en cuenta a la hora de juzgar la eficacia docente de los alumnos en prácticas.

Finalmente, hay que hacer mención a los estudios de la figura de los docentes desde una perspectiva que se pretende totalmente globalizadora, teniendo

do en cuenta las interacciones que acontecen en el aula y con el medio externo a la escuela. Se trata del modelo de investigación denominado «ecológico», desarrollado a partir de los años sesenta y que se vincula con la actividad docente considerada como una investigación en la acción (Doyle, Broffenbrenner, Delorme, Elliot...). La característica principal de este tipo de estudios es que no pretenden establecer generalizaciones, y sus conclusiones se limitan al estricto ámbito del aula y centro de donde proceden:

Más que preguntarse por la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docentes, el enfoque ecológico se pregunta por qué los alumnos y profesores se comportan de una manera determinada en el escenario del aula. No se parte de aceptaciones implícitas o explícitas de un estilo docente óptimo, sino de la necesidad de investigar lo que realmente ocurre en el aula e inferir razones y motivos del comportamiento interactivo (Pérez, 1983, p. 127).

Aunque se superen modelos de investigación que implican una concepción un tanto determinista de la personalidad del profesor respecto los logros que puede conseguir, no hay duda que, al igual que en todas las profesiones, hay una serie de características y de actuaciones que resultan más recomendables que otras, y que son las que se tienen en cuenta en la formación inicial y en la selección de personas para cubrir vacantes de profesorado, cuando tal selección es posible.

Y dentro de las características y cualidades deseables en el profesorado sigue apareciendo como constante la *vocación*. Aunque la insistencia en esta cualidad —que etimológicamente significa «llamada»— remite a concepciones religiosas de la vida y de la misma educación escolar, si se entiende como una actitud de altruismo, que lleva a elegir la profesión por razones distintas del salario o de las posibles ventajas laborales, sigue teniendo sentido para los autores y para los propios alumnos de magisterio, quienes la citan al referirse a las cualidades que debe tener un buen maestro (Rubies, 1990, p. 37).

4. La creciente feminización del profesorado

Se trata de un fenómeno generalizado, si bien las mayores cuotas de feminización se perciben en los primeros niveles de la enseñanza, luego hay un cierto equilibrio en secundaria y en la docencia universitaria la proporción de mujeres es inferior.

Las consecuencias de esta situación son diversas. Unas afectan directamente a la actividad educativa y otras a la perspectiva social de la profesión. A continuación se analizan brevemente.

Por lo que respecta a la imagen social, se insiste que cuando una profesión se desprestigia los varones la abandonan y es ocupada por las mujeres (Borja, 1990), tanto más si se trata de sociedades de tradición patriarcal. Ello ocurre especialmente en actividades que suponen atención a los demás, como la educación o la sanidad, lo cual suele comportar una infravaloración económica. Aunque hay que señalar el hecho de que la igualdad de salario entre hombres y

mujeres en el campo educativo ha sido también un factor de atracción para éstas.

En este mismo contexto se puede situar el hecho sociológico que las mujeres que se dedican a la docencia provienen de familias de clase media, con clara posibilidad de emparejarse con varones de clase también media o superior, con el consiguiente alejamiento de las estrictas problemáticas del sector profesional (Fernández Enguita, 1995, p. 178), traducidas en una menor participación en actividades científicas, de formación permanente, menor interés de acceso a los cargos de responsabilidad, etc.

La práctica educativa también se ve afectada por la presencia tan mayoritaria de un mismo sexo entre el profesorado. No se trata de la calidad de la acción pedagógica, evidentemente, sino en las consecuencias que tal situación puede provocar en la coeducación sexual de los alumnos, que tiene en la identificación con el propio sexo un elemento importante. Ello sin olvidar la creación de posibles estereotipos respecto del rol que corresponde a los sexos en las tareas de educación de los niños.

Habría otras consideraciones a hacer sobre las consecuencias de la feminización de los centros escolares y que afectarían a la misma organización escolar, por cuanto las percepciones temporales de uno y otro sexo son diferentes y de su adecuada complementación surgirían las mejores opciones organizativas (Hargreaves, 1996)

En definitiva, si se pretende la igualdad de los sexos ante la sociedad —respetando las diferencias que les son propias— para lo cual se pide una convivencia armónica de ambos en los centros escolares por lo que respecta a los alumnos, cabe pensar que un equilibrio de su representación entre el profesorado será una muestra más de la normalización pretendida.

5. Patología de la profesión docente

Todas las profesiones tienen sus propias patologías, fruto de la especificidad de la actuación que desarrollan. En el caso del profesorado se ha extendido el término *malestar docente* para referirnos a las que le son propias, básicamente de tipo mental y de laringe, dado que la relación interpersonal y el uso de la voz son sus constantes laborales.

El profesor Esteve (1987, 1995) ha hecho un seguimiento durante varios años de las bajas producidas entre los docentes malagueños durante la década de los ochenta. En este estudio se apreció una tendencia creciente del número absoluto de bajas médicas, así como su duración. El Ministerio de Educación también inició el curso 1989-1990 un estudio de seguimiento del tema en el territorio de su gestión directa, advirtiendo que las bajas médicas se situaban en el 19,68 % del total de docentes en el curso 1994-1995, siendo los grupos de especialidades que registraron un mayor número de días de baja médica: traumatología, neuropsiquiatría y ginecología (Consejo Escolar del Estado, 1996, p. 440).

El desgaste psicológico que provoca el ejercicio de la profesión de profesor —*burnout* («quemado»), en terminología inglesa— coloca a esta profesión como

una de las más propensas al estrés. En un estudio llevado a cabo en Cataluña sobre un total de 1.346 maestros (72 % hombres y 29 % mujeres) se identificaron riesgos de trastornos (que no patología manifiesta) en un 31 % de los casos, riesgo que aumenta con los años de ejercicio profesional; las mujeres padecían los riesgos en mayor proporción que los hombres (Fernández y otros, s.f.).

Sin pretender ser exhaustivos respecto de todas las causas que provocan el malestar docente, sí se pueden destacar algunas que resultan especialmente decisivas:

— Suele existir una gran distancia entre la figura del profesor real y la del profesor ideal que se presenta en la formación inicial y que la sociedad exige. La no aceptación de las propias limitaciones lleva a deformar la realidad.

— El perfil idealizado que se crea del profesorado contrasta con la escasa formación recibida para desempeñar una profesión que resulta tan compleja en estos tiempos y que tiene que afrontar tareas tan diversas. La falta de preparación adecuada para dar respuestas pertinentes conduce a huir de las situaciones que no se dominan y así somatizar el conflicto.

— Otra fuente de angustia la constituye la presencia de valores sociales contradictorios, que provocan desorientación en el profesorado sobre cuáles debe fomentar (Trilla, 1992). Esta situación se produce en mayor intensidad cuanto más diversa es la sociedad desde una perspectiva cultural.

— El mismo centro escolar se erige en fuente de tensión psicológica cuando no dispone de las condiciones materiales y organizativas adecuadas para desarrollar óptimamente las funciones docentes. Si los docentes que toman iniciativas y tienen ansias de mejora no reciben el apoyo pertinente por parte de los colegas, las familias o bien los titulares del centro, pueden caer en actitudes de decepción, con los problemas psicológicos pertinentes.

— La baja consideración social es también motivo de insatisfacción profesional. Este factor puede explicar que una parte de los docentes lleguen a la profesión por falta de posibilidades en otras de mayor prestigio social, y luego mantengan un permanente estado de frustración personal.

Como señalan Esteve, Franco y Vera (1995), los docentes desarrollan ante los conflictos un esquema de tipo aproximación-evitación. Unos se implican con la tarea, pero si no consiguen resolverla satisfactoriamente pueden desembocar en un sentimiento de fracaso, mientras que otros se distancian de las posibles fuentes de problemas, recurriendo a las rutinas básicas de supervivencia. Los primeros son los que más fácilmente pueden acabar «quemados».

6. Desarrollo y promoción del profesorado

Los docentes no son diferentes a otros profesionales en sus deseos de progreso profesional, que tiene en las compensaciones económicas, laborales y de formación sus posibles materializaciones. Se trata, en definitiva de la instauración de un sistema que sea motivador, estimulador de la realización de las tareas pedagógicas bajo criterios de calidad, advirtiendo que el criterio de calidad

habrá de ser juzgado de manera diferente según el nivel escolar y el contexto institucional y social en el que se desarrolla. No puede ser una simple acumulación de certificados de formación, ni el abandono de las estrictas tareas docentes.

Una de las conclusiones de un estudio realizado sobre la población de maestros de primaria de la provincia de Lleida decía así:

la mayoría de los sujetos (alrededor del 70 %) percibe las posibilidades de promoción como el conjunto de actividades o cargos situados bien sea «fuera de las escuelas», aunque relacionados indirectamente con la enseñanza, bien fuera del sistema educativo, lo que parece coherente con la percepción ya citada anteriormente sobre las escasas posibilidades de promoción profesional del maestro en el seno de la propia profesión (Samper, Sanuy y Biscarri, 1995, p. 95).

Los docentes opinan que la promoción profesional no parece presentar una clara relación con el desarrollo profesional. Dicho de otro modo: «no queda demostrado que los profesores con una mayor disposición para perfeccionarse... tengan más facilidades para promocionarse» (Forner y otros, 1994, p. 107)

El deseable desarrollo profesional pasa por la atención al profesorado novel, que habitualmente sufre el denominado «shock con la realidad», al contrastar las diferencias entre su imagen de la profesión y la realidad cotidiana de la misma. Así, se señala que las cuestiones más problemáticas para el profesorado novel son la preocupación por la capacitación adquirida para hacer frente a las tareas que le esperan, la disponibilidad de recursos en el centro, el número de alumnos, la preparación del trabajo escolar... (Vera, 1988), a todo lo cual se añade la preocupación por saber mantener la disciplina en el aula, especialmente si se va a trabajar con alumnos más mayores.

Hoy por hoy, entre nosotros no es generalizado que exista un plan sistemático de acogida de los profesores noveles, de modo que tanto puede acontecer que se encuentren con una ayuda decidida por parte de los más expertos como verse abandonados a sus propias vivencias personales. La instauración de un plan de acogida en cada centro, con seminarios apropiados de formación reflexiva, sin duda sería muy beneficioso para la superación de las inevitables angustias iniciales (Marcelo, coord., 1995).

Es importante la ayuda en esta primera fase de la profesión, porque ante su inexistencia y ante la dificultad de desarrollar sus inquietudes innovadoras, el profesor novel se puede refugiar en los modelos didácticos más convencionales, los vividos como alumno que considera que ya han mostrado su efectividad. Todo ello confirma la importancia que tiene la fase de entrada en la profesión para la imagen que de la misma se tenga en el futuro.

El esquema del cuadro 11.1, propuesto por Huberman (1990), resulta muy ilustrativo de las fases por las que atraviesa el profesor en razón de los años acumulados de práctica profesional.

Actualmente está vigente en el Estado español un sistema de carrera o de promoción del profesorado no universitario basado en el reconocimiento de los méritos adquiridos durante tramos temporales de seis años (*sexenios*), compensados mediante una retribución económica. Se contabilizan al efecto las horas

CUADRO 11.1

Años de carrera	Fases
1-3	Entrada, vacilación
4-6	Estabilización, consolidación de un repertorio pedagógico
7-25 replanteamiento	Diversificación, «activismo»
25-35 conservadurismo	Serenidad, distanciamiento efectivo
35-40	Ruptura (serena o amarga)

de formación permanente recibidas, la participación en investigaciones y la adquisición de titulaciones universitarias. Al no existir una evaluación sistemática de la actividad docente, ésta no aparece explícitamente contemplada.

Resumen

Se ha pretendido aportar una visión fundamentalmente profesional del profesor, lo que ha conllevado al análisis de toda una serie de factores propios de su quehacer, tales como su preparación, su reciclaje, sus derechos y sus compromisos deontológicos. A partir de aquí se han planteado algunas de las últimas cuestiones que están afectando a la profesionalidad del docente tales como sus múltiples funciones, máxime en una sociedad que de cada vez más requiere de soluciones educativas a múltiples problemas, sus peligros profesionales —cansancio, depresión, estrés, etc.— y el fenómeno de la feminización profesional de consecuencias inevitables tanto en el plano de la educación como de los ambientes escolares. Por último, se hace referencia al gran reto profesional del futuro, a saber la promoción del profesorado en una sociedad que ha hecho de la competencia una de sus notas más características.

Ejercicios

1. Partiendo de experiencias vividas en la escuela por tres generaciones diferentes de personas (abuelos, padres, hijos), señalar algunos aspectos importantes que han variado sustancialmente en la actuación docente y algunos otros que siguen inalterables. Saca las consiguientes conclusiones.
2. Constata, mediante una breve encuesta o entrevista realizada a padres de diferentes escuelas, cuál es la imagen social que tienen de la profesión docente. Valora las consecuencias que tal imagen pueda tener en la colaboración familia-escuela.
3. Haz un análisis de la proporción de alumnos varones y mujeres que haya en un centro de formación del profesorado de primaria a lo largo de los últimos quince años. Complementa este análisis con las opiniones que tengan los propios alumnos.

Bibliografía

- Borja, M. y otros (1990): *Coeducació o sexisme a la universitat*, Barcelona, La Llar del Llibre.
- Consejo Escolar del Estado (1996): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consell Escolar de Catalunya (1995): *La professionalitat en l'àmbit de l'educació*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Esteve, J. M. (1987): *El malestar docente*, Barcelona, Laia.
- , Franco, S. y Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos.
- Fernández, J. y otros (s.f.): *L'estrés docent dels mestres de Catalunya* (documento policopiado).
- Fernández Enguita, M. (1995): *La escuela a examen*, Madrid, Pirámide.
- (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencanto*, Madrid, Morata.
- Forner, A. y otros: «El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva del professorat», *Temps d'Educació*, n.º 11, pp. 89-114.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- Huberman, M. (1990): «Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión», *Curriculum*, 2, pp. 139-60.
- Hubert, R. (1952): *Tratado de pedagogía general*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Jover, G. (1995): «Líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología de las profesiones educativas», *Teoría de la Educación*, vol. 7, pp. 137-152.
- Marcelo, C. (1987): *El pensamiento del profesor*, Barcelona, Ceac.
- (coord.) (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, Barcelona, PPU.
- Pérez, A. (1983): «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en J. Gimeno y A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 95-138.
- Rubies, M. (1990): «Identitat i tasca específica del mestre», en VV.AA., *Identitat i reconeixement públic del mestre*, Barcelona, Cruïlla, pp. 13-46.
- Ryans, D. G. (1960): *Characteristics of Teachers: their Description, Comparison and Appraisal*, Washington, American Council on Education.
- Samper, L., Sanuy, J. y Biscarri, J. (1995): *Movilidad vertical en la carrera docente*, Lérida, Universitat de Lleida.
- Sarramona, J. (1997): *La formació del professorat*, Barcelona, UOC.
- (2000): *Teoría de la educación*, Barcelona, Ariel.
- Trilla, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona, Paidós.
- Vera, J. (1988): *El profesor principiante*, Valencia, Promolibro.
- Villa, A. (1985): *Un modelo de profesor ideal*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

CAPÍTULO 12

EL EDUCANDO O SUJETO DE LA EDUCACIÓN

por JAUME SARRAMONA LÓPEZ

Dedicado un capítulo a la figura del educador, tiene una cierta lógica el hacer otro tanto con el educando, en una obra que trata de cuestiones sobre teoría de la educación. En todo caso, las dudas surgen al plantearse qué se puede abarcar bajo este rótulo cuando resulta que, en principio, educandos lo somos todos y a lo largo de toda nuestra vida, no en vano concebimos hoy la educación como un proceso permanente.

Renunciamos a introducir en un breve capítulo toda la evolución psicológica y social que tiene la persona. Sólo contemplaremos algunas dimensiones que tienen una incidencia más directa sobre los procesos de aprendizaje, aun a sabiendas de que resultarán insuficientes para los conocimientos que hoy precisa un educador profesional. En las disciplinas específicas, como la psicología evolutiva, se podrán ampliar de manera adecuada.

1. El ser humano como sujeto de la educación

Solamente el ser humano puede ser educado, si damos a la educación ese sentido pleno y amplio que supone un perfeccionamiento de las capacidades naturales de acuerdo con una perspectiva de valores.

La educación es posible y a la vez necesaria porque el sujeto humano no nace predeterminado por su naturaleza, sino que se realiza en interacción con otros sujetos humanos. Se parte de la potencialidad de desarrollo formativo que tiene la naturaleza humana, pero con la educación se desborda esa misma naturaleza, hasta el punto de que el hombre llega a «desnaturalizarse» gracias a la educación, como ya afirmaba Rousseau. Un texto del filósofo Fullat es especialmente descriptivo de estos planteamientos:

Educar es producir al ser humano. El hombre tanto individual como colectivamente está siempre por hacer; no así un cerezo o una lagartija. Uno y otra están ya pre-fabricados [...] El individuo animal es, y sólo puede ser, lo que le ha tocado en suerte [...] Lo del hombre constituye esquema aparte [...] Porque el hombre, éste sí tiene futuro y no llega pre-fabricado del todo (Fullat, 1992, p. 29).

Se supera la naturaleza porque ésta es indeterminación y la educación supone precisamente el optar por un camino, por tanto el determinarse. La educación supone elegir entre las opciones que, en principio, aparecen abiertas, para avanzar por el camino de la perfectibilidad, que será un proceso permanente en la vida del sujeto (Luhmann, 1993). Esta posibilidad de perfeccionamiento es lo que se ha conocido tradicionalmente como *educabilidad* en el lenguaje pedagógico.

La educabilidad es, por tanto, la capacidad de adquirir nuevas conductas a lo largo de la existencia. La educabilidad se sustenta en la «plasticidad», concepto biológico referido a la capacidad de cambio o de adquisición de nuevas conductas de los seres vivos. Y resulta que el hombre la posee en mayor grado que ningún otro ser vivo porque resulta ser el más complejo y el más necesitado de adquirir conductas para sobrevivir (Castillejo, 1993, p. 17).

Incluso centrándonos en la dimensión más biológica del ser humano se advierte la función decisiva que tiene la educación, puesto que nacemos claramente inmaduros, necesitados de ayuda y protección durante muchos años, con un cerebro y un sistema nervioso que logran su maduración gracias a la interacción postnatal con el medio.

En comparación con los animales, el hombre evoluciona y tiene historia, esto es, no se limita a dar respuestas a los estímulos del medio para lograr su adaptación a él, sino que «se posee a sí mismo», lo cual le permite intervenir sobre el medio cambiándolo al tiempo que es capaz de cambiarse a sí mismo. Todo ello no significa abandonar totalmente el nivel natural que nos hace compartir el reino animal con los restantes seres que pertenecen al mismo, pero sí superarlo mediante la capacidad de decisión sobre el entorno y sobre nosotros mismos.

2. Motivación y necesidades educativas

Un principio casi axiomático del quehacer pedagógico es la afirmación de que «la educación debe satisfacer las necesidades del educando»; quien se atreviera a discutirlo seguramente podría ser tildado de ignorante o de hereje. Pero la cuestión importante no es tanto la afirmación indicada, cuanto el determinar cuáles son las necesidades a las que la educación debe dar respuesta y, sobre todo, cuál es el origen de tales necesidades.

Dígase de entrada que las necesidades respecto a la educación no son algo genérico e inapelable para todos los educandos, sino que también las fomenta la propia educación, así quien más educación recibe mayores exigencias plantea para seguir recibiendo. Dicho de otra manera: la misma educación despierta necesidades educativas y si se limita a dar respuesta a las exigencias surgidas espontáneamente de los propios sujetos educandos, la educación se convierte en simple reproductora de la estructura social existente, porque los sujetos procedentes de contextos sociales ricos en estímulos formativos siempre plantearán mayores exigencias que los procedentes de medios sociales deprivados.

Partir de las necesidades garantiza la motivación del educando hacia el proceso de aprendizaje y educativo en general. Actualmente, esta cuestión es obje-

to de máxima preocupación entre los profesionales de la educación, cuando es habitual el oír que resulta muy difícil motivar a los alumnos hacia las tareas escolares.

La motivación no es otra cosa que la orientación y activación de la conducta. Por consiguiente, siempre existe alguna motivación para actuar; el problema se plantea cuando tal motivación no se dirige hacia el aprendizaje o hacia la adopción de los valores que propone la educación. Entonces el educador se halla ante el desafío de despertar la motivación en tal dirección.

Es habitual la distinción entre motivación *intrínseca*, aquella que surge como consecuencia de la satisfacción que produce la misma actividad, en nuestro caso podría ser el aprendizaje, y la motivación *extrínseca*, que es debida a factores externos a la misma actividad que se pretende, tales como premios o castigos. En el caso de la educación, se señala la conveniencia que el educando actúe por motivación intrínseca, por la satisfacción que le produce el mismo acto de aprender y de perfeccionarse. Se trata, pues, de lograr que los educandos sientan la necesidad de la autorrealización, lo cual nos remite nuevamente al terreno de las necesidades personales.

Pero no se pueden excluir tampoco los incentivos externos que puede, y debe, aplicar el educador para despertar actitudes positivas hacia el aprendizaje a través de «premios extrínsecos», reforzadores de las motivaciones intrínsecas cuando existen o que puedan suplirlas si no es el caso.

Las necesidades actúan, por tanto, como elementos básicos de motivación intrínseca, produciendo la necesaria «tensión» sobre el sujeto para que éste actúe en una determinada dirección: aquella que ha de llevarle a satisfacerla.

Entre los distintos autores que han tratado las necesidades personales destaca Abraham Maslow, con su concepción humanista de la motivación. Maslow (1975) diferencia entre necesidades de nivel inferior y necesidades de nivel superior. Las primeras son fundamentales para el individuo y determinan un claro control sobre su conducta cuando no son satisfechas. Una vez satisfechas las necesidades básicas de subsistencia, se entra en las necesidades sociales de autoestima y de pertenencia a un grupo. Tras la satisfacción de estas últimas se estará en disposición de cubrir las específicas de tipo intelectual y de autorrealización personal. La relación de las necesidades según Maslow queda reflejada en el cuadro 12.1.

CUADRO 12.1

Nivel inferior

Supervivencia: necesidad de alimentos, aire, agua, etc.

Seguridad: necesidad de sentirse física y psíquicamente libre de peligros.

Pertenencia: necesidad de ser aceptado por los demás.

Autoestima: necesidad de obtener el reconocimiento de los demás.

Nivel superior

Logro intelectual: necesidad de comprender.

Gozo estético: necesidad de belleza, orden...

Autorrealización: necesidad de alcanzar las máximas cotas de desarrollo personal.

La conclusión básica que plantea la jerarquía de Maslow para la educación es la advertencia de que sólo quien tiene cubiertas las necesidades de nivel inferior (o de «deficiencia») estará en disposición de acometer las de nivel superior (o «de ser»). Esto explica muchos de los casos de falta de motivación para el aprendizaje escolar de alumnos que no se sienten seguros, aceptados o con sus necesidades físicas satisfechas.

3. Desarrollo cognitivo

El conocimiento de la evolución que sufre el intelecto humano resulta especialmente necesario para los profesionales de la educación. Así es posible comprender los criterios básicos que rigen en cada etapa los procesos de aprendizaje y se evita el plantear demandas claramente superiores a sus posibilidades. Aunque nuevamente hay que insistir en que la evolución intelectual no es algo mecánico e inapelable, sino que se lleva a cabo gracias a la propia acción educativa, tal como veremos.

La evolución de la dimensión intelectual está condicionada por la evolución biológica natural, por una parte, y por la interacción con el medio, por otra. Cuando las teorías evolutivas insisten más en la primera dimensión toman un carácter más innatista, mientras que un mayor énfasis en la segunda remite a teorías de tipo constructivista.

Al tratar el desarrollo cognitivo es forzoso hacer referencia a Jean Piaget, quien admitiendo las posibilidades de la evolución genética insiste en la relación con el medio como condición para superar las diversas etapas. Estas etapas de desarrollo intelectual son:

- a) etapa sensorio-motriz (hasta los dos años);
- b) etapa de pensamiento preoperatorio (de dos a siete años);
- c) etapa de pensamiento concreto (de siete a once años);
- d) etapa de pensamiento formal (de once a quince años).

El estadio de desarrollo *sensorio-motriz* supone la primera fase de acomodación al medio. El pensamiento del niño se refiere a cosas concretas y no hay referencia a conceptos abstractos ni a principios universales. Es una fase catalogada como de «inteligencia práctica», por cuanto los objetos sólo sirven para alcanzar una finalidad concreta, antes de llegar a los conceptos de espacio y tiempo.

El estadio de desarrollo calificado como *preoperatorio*, significa la fase siguiente en la cual los objetos ya podrán ser sustituidos por sus símbolos. El proceso a seguir durará hasta los siete-ocho años y será lento y progresivo, hasta interiorizar los procesos de inversión y reciprocidad.

A partir de los 7-8 años, el sujeto llega a establecer estructuras dinámicas completas, basadas en clases, relaciones y números. De este modo se pueden establecer ordenaciones, correspondencias, inversiones, reciprocidades, etc., pero aún realizadas sobre objetos y no sobre conceptos, por ello se denomina etapa del *pensamiento concreto*.

La cuarta fase de desarrollo entra ya en el pensamiento *formal* o abstracto, donde ya se se tratan hipótesis y conceptos, sin necesidad de trabajar directamente con los objetos o sus representaciones. El paso al pensamiento abstracto no resulta fácil, requiere de intervención educativa para lograrlo y se puede considerar que algunos adultos no llegan a acceder a él en toda su plenitud.

Piaget considera la inteligencia como la capacidad del sujeto de adaptarse al medio que lo rodea. Tal adaptación se produce de manera dinámica, gracias a un doble proceso de adaptación y de organización. La adaptación supone una situación de equilibrio respecto al medio, al cual se llega tras sendos procesos de asimilación o captación de lo exterior y de acomodación a las diversas situaciones que acontecen.

La otra invariante, la organización, constituye la cara interna del proceso de adaptación, puesto que tal adaptación surge en la medida que se produce una organización interna de los elementos del medio y del propio sujeto. Se trata, pues, de una dialéctica sujeto-medio que permite avanzar hacia fases sucesivas de desarrollo.

4. Desarrollo social

La vinculación de la socialización con el proceso educativo resulta tan evidente que no precisará de muchas justificaciones en este capítulo. Baste recordar que se concibe la educación precisamente como una actuación directamente dirigida a la socialización del individuo, como una garantía de pervivencia del grupo social. Por consiguiente, resulta sumamente necesario para el educador el conocer cómo evoluciona la sociabilidad del educando, para así actuar de acuerdo con ella como punto de partida y luego velar por la superación de las etapas correspondientes.

Desde dos perspectivas se puede contemplar el desarrollo de la dimensión social, entendida como la personalidad individual en relación a los otros: una de cariz psicodinámico y otra de vinculación con el desarrollo cognitivo.

Dentro de la visión psicodinámica cobra especial importancia toda la teoría psicoanalítica del desarrollo de la personalidad. Resulta forzoso citar a Freud en este capítulo de la socialización, aunque sus teorías sigan siendo objeto de controversia, por la importancia que otorga a los primeros años de vida en la determinación de la personalidad emotiva y las consiguientes relaciones sociales para el resto de la vida. Freud propone tres etapas básicas de desarrollo: la infancia temprana, que llega hasta el quinto año de vida, el período de latencia, que llega hasta los 12-13 años, y la pubertad.

Con posterioridad, Erickson (1971) reformuló la teoría psicoanalítica del desarrollo social en un modelo global que termina en la ancianidad, pero con el reconocimiento específico de la importancia que tienen las primeras etapas sobre todo el conjunto. Erickson señala que en cada etapa la persona debe superar una crisis de desarrollo, tal como también indicaba Piaget respecto de la evolución del intelecto, pasando de uno a otro polo de la dicotomía propia de la etapa en cuestión, tal como aparece en el cuadro 12.2.

CUADRO 12.2

Etapa	Edad	Personas implicadas	Etapa en Piaget
Confianza contra desconfianza	0-1 años (materna)	Figura	Sensoriomotriz
Autonomía contra duda	1-2 años	Figuras parentales	Sensoriomotriz
Iniciativa contra culpa	2-6 años	Familia	Preoperatoria
Laboriosidad contra inferioridad	6-12 años	Familia, vecindad y escuela	De operaciones concretas
Identidad contra difusión del rol	Adolescencia	Familia, escuela y compañeros	De operaciones formales
Intimidad contra aislamiento	Adulto joven	Amigos y relaciones	De operaciones formales
Generatividad contra autoabsorción	Adulto joven y medio	Familia, amigos y mundo laboral	De operaciones formales
Integridad contra desesperanza	Adulto maduro	Familia, amigos y humanidad	De operaciones formales

Fuera ya del campo psicoanalítico, pero aún dentro de la perspectiva psicodinámica, se pueden recordar las etapas del desarrollo social planteadas por Wallon (1965), que señala los pasos que el niño deberá seguir para dejar de ser un sujeto «con el otro» hasta llegar a ser un sujeto con identidad propia, capaz de colaborar con los demás.

Durante el primer año el niño atraviesa una *etapa emocional*, en tanto se halla en completa simbiosis afectiva con su entorno, donde no llega a distinguir entre las emociones que le producen los agentes físicos o las personas. El primer paso de diferenciación entre el yo y los demás se produce a partir del segundo año, lo cual supone una confrontación con el entorno («crisis de oposición») que tomará su punto álgido al año siguiente y que supone un esfuerzo por afianzar la propia personalidad. La superación adecuada de esta etapa tiene repercusiones importantes para consolidar en el futuro una personalidad libre y colaboradora, o bien de tendencia a la oposición sistemática a los demás.

El juego que se ejecuta a partir de los tres años supone el primer paso para la colaboración social, si bien en un principio se trata sólo de compartir un solo espacio, porque los niños juegan «en paralelo», sin que haya interacción social, la cual no surge con una cierta estabilidad hasta los seis-siete años. Será a partir de los cuatro años cuando aparece la imitación de las personas próxima o admiradas (hoy, sobre todo, a través de los medios de comunicación), lo cual supone ya una expresión del deseo de insertarse en la vida social.

La sociabilidad egocéntrica se pone a prueba con la entrada en la escuela —actualmente de manera mayoritaria a los 3-4 años—, donde se refuerza el concepto de grupo y donde el niño debe compartir cosas y el afecto de quienes le rodean. La escuela es, pues, un importante factor de socialización temprana.

más cuando se piensa que las actuales familias tienen pocos niños y parientes de edad infantil con quienes convivir de manera intensa.

Hacia los ocho-nueve años Wallon habla ya del «yo polivalente», es decir, del yo que es a la vez hijo, alumno, miembro de un grupo del barrio o de la población, de una institución de educación no formal, etc. Dentro de cada contexto social surgen los diversos conflictos que habrá que superar para avanzar en la madurez social. En este momento juegan un papel importante las reglas de convivencia y del juego, que darán pie al establecimiento de la conciencia moral que luego veremos.

A partir de los diez años resulta posible la realización de tareas de grupo de manera continuada, aunque éstas ya se inician antes, porque ya se produce una cierta estabilidad en las relaciones sociales, en las relaciones de amistad que caracterizan al grupo. Es la fase denominada *de integración*. Este es el momento en que se consolidan los criterios de relación social que se vinculan con la cultura, raza, etc., de modo que resultará decisiva la influencia educativa familiar y escolar recibida.

5. El desarrollo moral

La evolución moral de las personas se asocia a un proceso de madurez, por el cual se irían alcanzando sucesivas cotas de mayor autonomía y de compromiso personal hacia los valores morales. Es claro, sin embargo, que este proceso madurativo no es espontáneo, sino que está directamente vinculado a las experiencias sociales vividas y, más concretamente, a la educación. Dos autores destacan en las propuestas de estadios evolutivos en el desarrollo moral: Piaget y Kohlberg.

La teoría del desarrollo moral de Piaget (1971) sigue un cierto paralelismo con los estadios del desarrollo cognitivo. Así presenta un primer estadio que denomina de realismo moral, donde las reglas (el modelo son las del juego) son absolutizadas y se presentan como indiscutibles. Luego, progresivamente, entrado ya el sujeto en el estadio cognitivo de las operaciones concretas, las reglas empiezan a ser vistas de manera diferente, advirtiéndose la posibilidad del cambio, si hay acuerdo al respecto; se entra así en la etapa del relativismo moral, que se concretará hacia los once-doce años.

Los estadios anteriores se pueden contemplar desde otra perspectiva, en razón del mayor o menor grado de implicación personal del sujeto con la norma. Así, Piaget (1968) habla de una moral heterónoma o de dependencia, provocada por una imposición exterior de la norma, que llevaría a su acatamiento automático e irreflexivo. Este tipo de moral se corresponde también con el respeto unilateral entre educador y educando.

Por el contrario, la presentación reflexionada de la norma y el respeto mutuo sientan las bases de la moral autónoma, por la cual se cumplen las normas sin necesidad de presión exterior, por propio convencimiento de su necesidad y pertinencia. La moral autónoma facilita la cooperación social y la ayuda mutua.

Entre uno y otro tipo de moral el propio Piaget señala la presencia de un estadio intermedio, donde se procede a diferenciar entre diversos tipos de normas

CUADRO 12.3

Niveles	Etapas de razonamiento
Nivel I: preconventional	Etapa 1: obediencia por temor al castigo Etapa 2: moral de reciprocidad
Nivel II: convencional	Etapa 3: conformación a las expectativas ajenas Etapa 4: respeto a la autoridad social
Nivel III: posconvencional	Etapa 5: valoración de las reglas generales aceptadas por todos Etapa 6: principios éticos universales

mas y unas son acatadas por su valor intrínseco mientras que otras se acatan por imposición.

La relación entre iguales y el tipo de autoridad educativa que envuelve al sujeto son factores decisivos para pasar de la dependencia a la autonomía en el terreno moral.

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1992) se puede considerar una evolución del modelo piagetiano, que concluía en la preadolescencia, aunque sigue sus mismos estadios de desarrollo cognitivo. Mediante la técnica de presentar «dilemas morales» o situaciones ante las que cabe elegir una solución, y según la solución elegida, los sujetos son situados en uno de los estadios de la evolución moral, que son presentados como de validez universal, al margen de culturas concretas. Los estadios propuestos por Kohlberg se muestran en el cuadro 12.3.

El último estadio o etapa resulta difícil de alcanzar y prácticamente se presenta como un nivel utópico en el desarrollo moral. La evolución se fomenta mediante la educación moral, para la cual el propio Kohlberg dio muchas indicaciones, en la línea de debatir las situaciones morales con opciones siempre en un nivel por encima del que se hallan situados los alumnos, tales como la práctica de los hábitos morales (Puig, 1996).

6. Los estilos de aprendizaje

Para la práctica educativa resulta especialmente importante el conocimiento del modo de aprender del educando —con independencia de su edad— para poder adaptarlo a los planteamientos pedagógicos: recursos, metodología, orientación, etc. Es lo que se conoce como estilos de aprendizaje —o estilos cognitivos— y que responde a varias clasificaciones.

Los estilos de aprendizaje se presentan como características bipolares, respecto a las cuales los sujetos se situarían más o menos próximos a uno de los extremos. A continuación se comentan los más conocidos.

a) Reflexividad/impulsividad. Un sujeto se situaría más próximo a uno u otro extremo según el tiempo que tardara en emitir una respuesta o hipótesis

CUADRO 12.4

Sujetos dependientes de campo	Sujetos independientes de campo
<ul style="list-style-type: none"> • Son mejores en el aprendizaje de material de contenido social. • Requieren una estructura, unos objetivos y un refuerzo exteriormente definidos. • Se sienten más afectados por las críticas. • Experimentan una mayor dificultad en aprender material no estructurado. • Quizás precisan que se les enseñe a utilizar la mnemotecnia. • Tienden a aceptar la organización dada y son incapaces de reorganizar. • Tal vez necesitan instrucciones más explícitas sobre cómo resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quizás necesitan más ayuda para concentrar su atención en el material de contenido social. • Tienden a poseer unos objetivos y un refuerzo autodefinidos. • Se sienten menos afectados por las críticas. • Pueden imponer su propia estructura en situaciones no estructuradas. • Pueden analizar una situación y reorganizarla. • Es más probable que sean capaces de resolver problemas sin unas instrucciones y una orientación explícitas.

de solución a un problema. Los sujetos reflexivos demoran las respuestas en aras de ponderar cuál podría ser la mejor alternativa, mientras que los impulsivos emiten una respuesta rápida a las situaciones que se les plantean.

La práctica educativa se traduce en maneras diferentes de procesar la información para uno u otro estilo. Los sujetos impulsivos captan las situaciones de maneras más globales, por ello avanzan soluciones más precipitadas, mientras que los sujetos reflexivos proceden de una manera más analítica, advierten los detalles y, por tanto, requieren de más tiempo para emitir sus respuestas. Como se advertirá, todo ello tiene claras consecuencias para la práctica educativa (Kogan, 1981).

Aunque puede haber algunas bases biológicas que fundamenten la pertenencia a uno u otro estilo, se puede considerar que su consolidación obedece en general a cuestiones psicológicas, como el grado de implicación en la tarea, en el sentido de reflexionar más al procurar evitar errores, y el grado de ansiedad que pueda producir la competencia académica, en el sentido de precipitar las respuestas para no ser calificado de ignorante (Beltrán y otros, 1987, p. 299).

No se puede concluir que la reflexividad-impulsividad tengan conexión directa con la inteligencia en general. No obstante, las tareas que producen incertidumbre parece que se vinculan positivamente con la reflexividad y los sujetos de estilo reflexivo obtienen mejores rendimientos en pruebas de atención y de organización visual (Torre y Mallard, 1991, p. 46). Con el paso del tiempo, la impulsividad tiende a disminuir en beneficio de la reflexividad, especialmente por la influencia de la educación escolar, puesto que los niños impulsivos se encuentran con mayores problemas en la práctica escolar.

b) Dependencia / independencia de campo. Es uno de los rasgos bipolares más conocidos y explotados en la concepción del aprendizaje, porque tiene re-

lación con una gran diversidad de características personales, si bien el rendimiento académico dependerá de la metodología aplicada en la docencia.

Witkin y otros (1977) señalan que la percepción de los dependientes de campo se caracteriza por ser global y difusa, mientras que los independientes de campo tienen una percepción analítica y se ven menos condicionados por el contexto general. Una síntesis de las implicaciones pedagógicas que tienen uno u otro estilo se muestra en el cuadro 12.4 (Woolfolk y McCune, 1983, p. 268).

c) Pensamiento convergente / pensamiento divergente. Para Guilford (1970), el pensamiento divergente aparece dentro de las denominadas «operaciones mentales». Se trata de un rasgo que diferencia a los sujetos en razón de sus preferencias por las situaciones más conocidas o bien por lo novedoso o imprevisto. El sujeto de pensamiento divergente es más creativo y se le asocian las características de fluencia y flexibilidad.

No se pueden vincular de manera directa la inteligencia y la creatividad, pero sólo las personas muy inteligentes pueden llegar a ser muy creativas, mientras que las menos inteligentes se asociarán con las situaciones estereotipadas o rutinarias. Y nuevamente hay que hacer referencia a la incidencia educativa sobre la consolidación de estos estilos de pensamiento, porque la creatividad se desarrollará en la medida en que se haya fomentado especialmente la demanda de respuestas novedosas y no previamente determinadas.

7. El autoconcepto como dimensión personal

Actualmente han cobrado gran importancia los estudios de desarrollo referentes a la consolidación del concepto de sí mismo (autoconcepto), por cuanto resulta decisivo para la propia personalidad individual y para las relaciones sociales.

El autoconcepto supone una distinción entre el yo y el no-yo. Por consiguiente no aparece hasta que el sujeto tiene capacidad de percibir al mundo y a los demás como elementos separados de sí mismos. En un principio el autoconcepto lo establece el niño en función de lo que los demás consideran de él, en especial los padres y luego sus compañeros escolares. Si las experiencias son buenas, se desarrollará en función de las propias convicciones. La adolescencia traerá una profunda revisión del autoconcepto, en razón de la imagen corporal y de las relaciones afectivas establecidas con los demás. En la juventud se consolidará la imagen propia con tendencia a la estabilidad.

Según Shavelson (1976) el autoconcepto del educando en edad escolar puede dividirse en dos partes: el escolar o académico y el no académico.

El autoconcepto escolar está basado en el comportamiento correspondiente a las diversas áreas académicas, mientras que el segundo depende de las relaciones con los iguales y con los adultos que le rodean, así como de los estados físicos y emocionales. Un esquema de lo dicho puede verse en la figura 12.1.

El autoconcepto es tanto el resultado de la educación cuanto que éste influye en la manera de acometerla. De manera general, a un autoconcepto más elevado de sí mismo corresponde un más alto rendimiento académico, si bien se señala que no se pueden establecer relaciones de causa-efecto en una sola di-

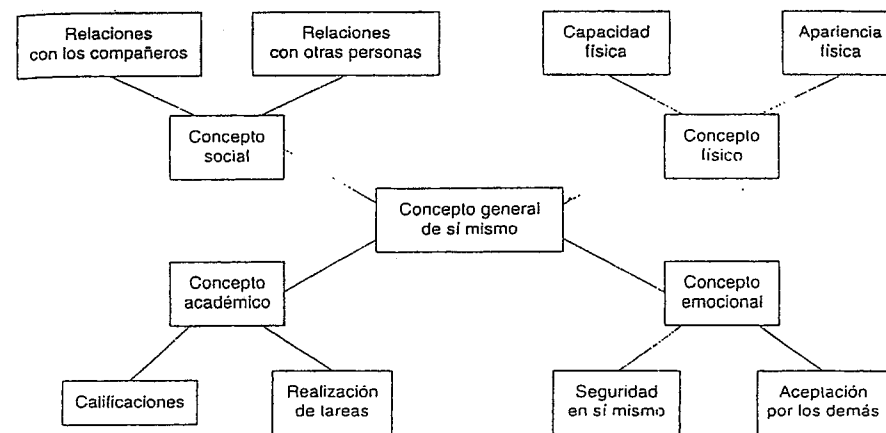


FIG. 12.1.

rección; es decir, tanto influye el autoconcepto sobre el rendimiento académico como éste refuerza a aquél.

El docente y el educador en general tiene un papel importante en la determinación del autoconcepto del educando. La creación de climas agradables, la aceptación de la personalidad propia del educando, el refuerzo de las conductas positivas, la eliminación de situaciones competitivas destructivas, etc., son otras tantas tareas que colaboran al desarrollo del autoconcepto positivo en los educandos. Sobre este aspecto, Beltrán y otros (1987, p. 297) señalan como principios de la escuela los siguientes:

Deberá exhibir una adecuada comprensión de las características evolutivas de las situaciones frente a la confusión frecuente sobre los alumnos. Dará más importancia a la vida que a las disciplinas académicas habitualmente desconectadas de las necesidades e intereses de los estudiantes [...] se comprometerá a una concepción educativa de carácter dinámico.

Resumen

El ser humano es el único sujeto de la educación porque posee la complejidad y plasticidad necesarias para perfeccionarse, dado que la personalidad no está determinada estrictamente por la naturaleza.

La educación ha de adaptarse a las necesidades propias de cada sujeto y etapa evolutiva, pero sólo como punto de partida, porque su incidencia resulta decisiva en la superación de tales etapas. La teoría de la jerarquización de las necesidades de Maslow es muy ilustrativa del papel que puede tener la motivación hacia las conductas que han de permitir satisfacerlas.

Para la comprensión del desarrollo cognitivo es fundamental la aportación de Piaget, en especial por lo que se refiere a su concepción de la inteligencia como un proceso dinámico de adaptación al medio, lo cual se logra tras sendas fases de acomoda-

ción y de asimilación. Las etapas evolutivas de Piaget han tenido una influencia notoria en la confección de materiales didácticos y en los planteamientos metodológicos de la educación escolar.

El desarrollo social puede ser contemplado en perspectiva psicoanalítica, siguiendo las teorías de Freud o de Erickson, o bien en perspectiva más estricta de interacción personal, como es el caso de Wallon. Conviene recordar al respecto que la educación es una tarea fundamentalmente de socialización, por consiguiente actuará para que el educando supere las etapas propias del egocentrismo personal para llegar a la cooperación y compromisos sociales.

Dentro de la misma perspectiva social se puede contemplar el desarrollo de la personalidad moral, donde los estadios propuestos por Piaget y Kohlberg son referencia común. La preocupación educativa será aquí el lograr la superación de la dependencia moral y el cumplimiento de la norma por el simple temor al castigo, para alcanzar los grados de autonomía en la conciencia moral que lleven al cumplimiento moral por propia convicción.

La diversidad personal se manifiesta claramente a través de los diversos estilos de aprender. Son varias las clasificaciones de estilos de aprendizaje que se utilizan: reflexividad-impulsividad, dependencia-independencia de campo, convergencia-divergencia, etcétera. Todas ellas suponen una dicotomía que en la práctica sólo se ve como una cierta proximidad hacia uno u otro extremo. Pero la adaptación de las propuestas metodológicas de aprendizaje al estilo propio de cada sujeto es garantía de idoneidad, aunque la educación siempre procurará buscar el equilibrio de estilos en el sujeto educando.

Los autores reconocen la incidencia positiva del autoconcepto positivo sobre el aprovechamiento académico, aparte de lo que supone para el propio equilibrio personal el lograr tal autoconcepto positivo. Se trata de una característica de la personalidad que se nutre de diversas fuentes (Shavelson): el mundo escolar, físico, emocional, social, de modo que todos esos contextos tienen su influencia en el resultado final del autoconcepto general. Nuevamente, los educadores y los contextos educativos juegan un papel determinante en este terreno.

Ejercicios

1. Busca un caso de falta de motivación notoria hacia el aprendizaje escolar (o en situación de educación no formal) e intenta averiguar si alguna de las necesidades básicas a que se refiere Maslow no están cubiertas. Extrae las pertinentes conclusiones.
2. Aplicar los «dilemas morales» de Kohlberg a un adolescente para constatar en qué nivel de desarrollo moral se situaría, según la escala del mismo autor.
3. Busca en diversas fuentes informativas el concepto de «educabilidad» y compáralo con el planteado en el tema. Extrae las pertinentes conclusiones personales.

Bibliografía

- Beltrán, J. y otros (1987): *Psicología de la educación*, Madrid, Eudema.
- Castillejo, J. L. (1993): «La educación como fenómeno, proceso y resultado», en Castillejo y otros (eds.), *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus, pp. 15-28.
- Erickson, E. H. (1971): *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Fullat, O. (1992): *Filosofías de la educación*, Barcelona, Ceac.
- Guilford, J. P. (1970): *La naturaleza de la inteligencia humana*, Buenos Aires, Paidós.
- Kogan, N. (1981): *Psicología de la práctica educativa*, México, Trillas.

- Kolberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Bouwer.
- Luhmann, N. (1992): *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, México, Universidad de Guadalajara.
- Maslow, A. (1975): *Motivación y personalidad*, Barcelona, Sagitario.
- Piaget, J. (1968): *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada.
- (1971): *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- Puig, J. M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós.
- Shavelson, R. J. y otros (1976): «Self-concept: Validation of Construct Interpretation», *Review of Educational Research*, n.º 46, pp. 407-442.
- Torre, S. de la y Mallard, J. (1991): «Estilos cognitivos y currículum», *Bordón*, vol. 43, 1, pp. 39-54.
- Wallon, H. (1965): *La evolución psicológica del niño*, Buenos Aires, Psiqué.
- Witkin, H. A. y otros (1977): «Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications», *Review of Educational Research*, n.º 47, pp. 1-64.
- Woolfolk, A. E. y MacCune, L. (1983): *Psicología de la educación*, Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 13

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO

por JAUME SARRAMONA LÓPEZ

Son muchas las posibles perspectivas desde las cuales se puede estudiar el fenómeno educativo. Después de haber observado en la primera parte de esta obra la perspectiva histórica, advertiremos su dimensión procesual: la educación como actividad dinámica que involucra al educador y al educando situados en un contexto de realidad física y social.

Buscando en el origen etimológico de la palabra educación se advierte ya esta dimensión dinámica. En efecto, tanto si partimos del educare latino, que significa «criar», «alimentar», «construir»..., como si partimos de la otra posible palabra, también latina, educere, que significa «desarrollar», «extraer»..., nos encontramos la consideración de la educación como un proceso que tiene lugar desde el interior del sujeto, en el primer caso, o desde el exterior, en el segundo.

Actualmente no se plantea una contraposición entre ambas concepciones de la educación, sino que se considera como un proceso interactivo que el educando realiza con el ambiente, partiendo de su realidad biológica y psicológica, con lo cual consigue su desarrollo personal (Castillejo, 1994, p. 18). Ello acontece en un marco institucional, donde se producen acciones planificadas y conscientemente dirigidas a lograr sus metas, cuando se trata de la educación; mientras que todo ello ocurre de manera difusa cuando se trata del contexto social en sentido amplio. Advirtiéndose, sin embargo, que una educación difusa o informal surge también en el marco de las instituciones específicamente educativas, como consecuencia de su propia dinámica cotidiana y de la complejidad de elementos que en toda relación humana intervienen (véase la figura 13.1).

1. La educación como proceso de comunicación

Si en educación hablamos de interacción, forzosamente deberemos referirnos a la comunicación, no sólo porque los seres humanos en contacto no pueden no comunicar, sino porque el análisis en perspectiva comunicativa ofrece muchas posibilidades para la comprensión y mejora del acto educativo.

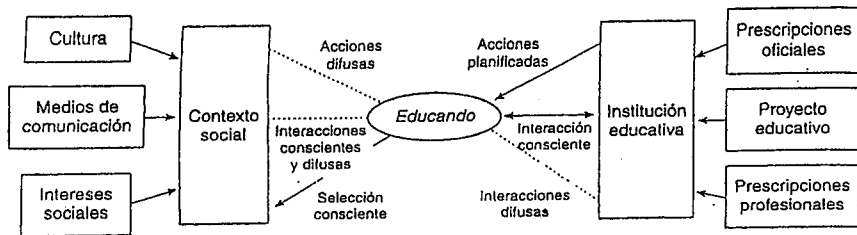


FIG. 13.1.

Hay diversas perspectivas de la comunicación y sus vinculaciones con la educación. Podemos recordar la que en dimensión filosófica hace ya años planteó Redondo (1959), al considerar la educación como la comunicación intencional de alguna perfección, recogiendo toda la tradición agustiniana; pero sin renunciar a cuanto supone de implicación moral, nos interesará ahora una perspectiva más técnica, que nos permita vincular el proceso comunicativo con el de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo por profesionales.

En teoría de la comunicación aún siguen siendo útiles los esquemas ya clásicos de Shanon (1981) y Schramm (1982) desarrollados a partir de los años cuarenta, y que han permitido un estudio analítico de los elementos fundamentales que intervienen en un proceso de comunicación; concretamente se trata de los siguientes: emisor (E), intención del emisor (I), codificación del mensaje (Co), mensaje (M), canal de transmisión (C), decodificación del mensaje (D), receptor (R), resultado obtenido (Re), barreras que interfieren en el proceso (B) y ruidos que lo perturban (Ru) (véase la figura 13.2).

El esquema se vuelve más complejo cuando los mensajes circulan en ambas direcciones, de modo que el proceso se invierte y el receptor pasa a convertirse en emisor y viceversa. Entonces nos hallamos ante la *comunicación bidireccional*, como es el caso de la educación, aunque en el conjunto del proceso el educando sea en mayor proporción receptor que emisor, pero con la posibilidad permanente de invertir su papel (véase la figura 13.3).

La concepción bidireccional de la comunicación educativa se vincula claramente con la perspectiva interactiva a la que hemos aludido al principio y también con el diálogo abierto, como opuesto a la manipulación del otro. Para una mejor comprensión de todo el proceso, a continuación analizaremos brevemente el rol que juegan los diversos elementos que intervienen en la comunicación, así como sus mutuas dependencias.

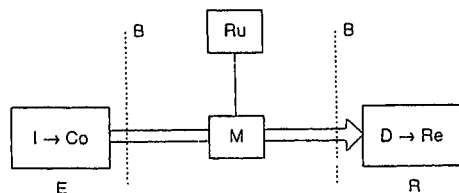


FIG. 13.2. Esquema básico de la comunicación unidireccional.

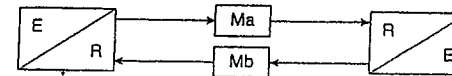


FIG. 13.3. Esquema básico de la comunicación bidireccional.

A) *El emisor.* Se presenta como el elemento inicial que determina la comunicación, puesto que es el responsable de planificar, controlar y emitir los mensajes. Constituye la *fuerza* de la comunicación. Su eficacia, sin embargo, depende de una serie de factores que, en el caso de la educación, resultan altamente determinantes.

En primer término está la *intencionalidad*, o finalidades que se persiguen en la comunicación. Aquí se incluyen tanto los propósitos explícitos (conscientes), como los implícitos (inconscientes) y que guiarán todo el proceso. La claridad en las metas permitirá juzgar la pertinencia de los resultados, aunque en una comunicación educativa bidireccional, éstas no deban ser inamovibles y el receptor (educando) pueda establecer los suyos propios.

Luego estará la habilidad de *codificación* de los mensajes para que lleguen al destinatario. Aquí se nos aparece la capacidad lingüística del emisor-educador para emplear lenguajes diversos: oral, escrito, gráfico, mímico, gestual, etc., acordes con la naturaleza del mensaje y la capacidad de comprensión del educando. Esta habilidad codificadora supone una capacidad técnica en el educador para elegir lo más pertinente, pero también una implicación con el contexto social, con las consecuencias pertinentes sobre el posible mantenimiento de los grupos sociales, su integración o marginación. Como se ha demostrado en estudios diversos, el lenguaje es expresión del nivel cultural de quien lo emplea y en el caso de no estar adaptado a los hábitos y posibilidades de los educandos puede conllevar su marginación de los circuitos educativos escolares (Bernstein, 1977).

Las condiciones atribuibles al educador en tanto que emisor son el dominio de los contenidos que integran los mensajes. Esto supone un dominio cultural en el terreno de que se trate, que se deberá añadir al dominio de las técnicas concretas de la comunicación: selección de los canales, forma de transmisión, control del proceso, etc., así como el conocimiento de las características del educando y del medio ambiente que lo rodea. Todo el conjunto entraría en lo que resulta exigible al educador en tanto que profesional de la docencia, si la comunicación se plantea así como un proceso didáctico.

La educación en general y la enseñanza en particular no acontece siempre en comunicación directa o presencial. La denominada «educación a distancia» en sus diversas modalidades ya tiene un desarrollo importante y unas perspectivas de crecimiento progresivo al que el educador profesional deberá responder con preparación específica para emplear los correspondientes medios de comunicación. La existencia de «campus virtuales» que han posibilitado las redes informáticas hacen posible la comunicación en tiempo real, superando los condicionamientos espaciales. Los «paquetes didácticos autoformativos», bajo uno o varios soportes, son otra versión de la comunicación predeterminada para que se consigan logros didácticos bajo el exclusivo control del sujeto receptor.

Dentro de este apartado sobre el emisor y sus requisitos no podemos olvidar cuanto aparece bajo la consideración de actitudes. Aquí entrarían, por ejemplo, las expectativas sobre los resultados que puedan alcanzar los educandos y el nivel de convicción personal sobre sus propias capacidades como educador. Ambos elementos tienden a conformar, o no, el necesario clima de confianza que haga posible la comunicación eficaz, porque una falta de confianza en las posibilidades de aprendizaje de los sujetos educandos trae inevitablemente unos resultados inferiores a los realmente alcanzables, tal como demostraron Rosenthal y Jacobson (1980) con el denominado «efecto Pygmalion», en la línea de lo que se considera la «profecía autocumplida».

Las actitudes deseables hacia el proceso de comunicación educativa son, en último extremo, actitudes de compromiso hacia la profesión educativa en general, que se traducen en la vinculación a un código deontológico, tal como se indicaba en el capítulo del educador.

B) *El receptor.* El receptor justifica la comunicación. En comunicación educativa ya hemos justificado que en principio es el educando, si bien este papel no es permanente y también asumirá el de emisor en ciertos momentos.

Se puede establecer un cierto paralelismo entre las condiciones indicadas en el emisor para lograr una comunicación eficaz y las exigibles al receptor. Así, deberá tener un adecuado dominio del lenguaje para comprender los mensajes (decodificación), y una actitud de predisposición para aceptarlos. Y en este segundo apartado igualmente cabe hablar de expectativas respecto a los mensajes y al mismo emisor.

Situados en el estricto terreno educativo, todo lo dicho se traduce en la necesidad de que el educando esté en posesión de los códigos lingüísticos pertinentes y será responsabilidad del educador el procurar una predisposición positiva (motivación) hacia el mensaje que se le transmite, y ello a cargo de un emisor que goza de respeto para aceptar su influencia.

En los esquemas de comunicación de tipo autoformativo, donde el sujeto educando es quien dirige y controla el proceso, puesto que los mensajes están previamente codificados, los papeles de emisor y receptor se entremezclan, aunque en sentido estricto sigue existiendo un emisor externo que ha codificado el mensaje, decidido el canal, etc. Un paso más en esa confluencia de papeles del emisor y el receptor se produce en la *comunicación intrapersonal* (Applbaum, 1973), cuando un sujeto dialoga consigo mismo para analizar las situaciones complejas, tomar decisiones, anticipar posibles situaciones, etc. Sobre este punto conviene destacar que una educación que pretende el progresivo desarrollo del educando, se planteará como una meta a lograr que éste asuma el máximo nivel de iniciativa en la comunicación y que haga del aprendizaje una actividad reflexiva, donde el diálogo interno sea una constante.

Forman parte integrante del receptor los resultados de la comunicación —en nuestro caso, de la educación—, en tanto que siempre son productos creados (generalmente «recreados») por el sujeto que recibe el mensaje. Tales resultados serán de naturaleza diversa según la naturaleza misma de la comunicación y del papel más o menos activo que en ella haya tenido el receptor; a mayor iniciativa de éste, logros de mayor complejidad y de superior integración personal.

C) *El mensaje.* Son mensajes en la comunicación el conjunto de informaciones, modelos de acción y valores que se transmiten a través de los canales pertinentes. Si nos situamos en la educación formal los mensajes constituyen los contenidos del currículum.

Siempre supone una decisión importante el determinar *qué* se va a comunicar; aunque tal decisión no es independiente de los otros elementos de la comunicación, en especial de los propósitos a lograr y de los códigos y canales empleados.

En principio, los mensajes se deberán estructurar de forma lógica para que cobren significado. En la comunicación educativa esta tarea forma parte de la planificación previa, sin excluir que se lleve a cabo también durante el proceso mismo de comunicación, dando respuesta a las exigencias surgidas de su propia dinámica. Tal estructuración tomará diversas formas: esquemas, flujogramas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc., a fin de lograr la correspondiente estructuración del aprendizaje en el receptor (tal como veremos más adelante).

Otro criterio a considerar es la secuenciación de la transmisión, el orden con que llegan los mensajes al receptor puede ser decisivo para su asimilación, tal como tradicionalmente ha contemplado la comunicación educativa. Pasar de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo más difícil, avanzar paso a paso..., han sido principios didácticos generales a tener en cuenta, aunque no deban absolutizarse y en ocasiones se pueda optar por la globalización para luego entrar en procedimientos más analíticos. Hay teorías de aprendizaje que avalan la pertinencia de una y otra alternativa, si bien la naturaleza misma de los contenidos y las características del educando receptor harán más recomendable una de ellas.

D) *El canal.* Bajo tal denominación entendemos el soporte del cual se vale el mensaje para llegar a su destino. Pero como ya indicamos antes, no se trata de elementos independientes que confluyen en simple yuxtaposición, sino que se influyen mutuamente. Un mensaje resulta distinto según el canal que elige, bajo el conocido principio de MacLuhan (1969) de que «el medio es el mensaje». La elección del canal —o medio didáctico— constituye una decisión técnica, aparte de las implicaciones económicas que comporta.

El tipo de canal utilizado da lugar a todo el sistema específico de comunicación. En el caso de una comunicación oral se considerará canal el mismo aire que posibilita la transmisión de las vibraciones sonoras, pero en cuanto se emplean otros soportes, como la pizarra, las transparencias, las diapositivas o el vídeo, la situación resulta progresivamente más compleja. Los textos impresos siguen siendo un soporte básico de los mensajes, sean como complemento de la comunicación oral, sean como medio fundamental del aprendizaje en los sistemas autoformativos. Y no podemos olvidar los medios de comunicación de masas, como la radio, la televisión y el teléfono, que ahora se ven desbordados en muchos casos por la comunicación telemática. Los denominados «canales digitales» serán de inmediato los soportes comunes a todos estos medios.

No entraremos en el análisis de las características de cada medio o canal. Sólo advertir que la mayoría de ellos se mueven entre el dualismo de ser medios de comunicación masiva, con un mensaje unificado para todos, con la posibilidad de ser usados de manera personalizada, «descentralizada», al poder de-

cidir cada sujeto receptor cuándo, dónde y con qué ritmo los utiliza. Estamos en la era que Cloutier (1973) ya calificaba a principios de los años setenta como la época de los *self-media* o de la comunicación individual. Esta dualidad funcional ha sido la gran potenciadora de los sistemas de enseñanza a distancia, que atiende muchas de las necesidades de la formación permanente de adultos.

Sin duda la comunicación educativa está sometida a la presión del consumo para que utilice medios modernos y de mayor coste económico, en la línea de lo que ocurre en los otros ámbitos de la vida social. Deberá ser decisión de los profesionales responsables la elección de los medios más apropiados y de menor coste posible, en la línea de la deseable optimización de los recursos que proclama la misma tecnología educativa, cuando hace referencia a la *tecnología apropiada* (Sarramona, 1990).

2. El aprendizaje como proceso interactivo

En los documentos que desarrollan la propuesta curricular de la administración y en la gran mayoría de las publicaciones vinculadas con las actuales concepciones del aprendizaje se hace referencia a su perspectiva activa, en el sentido de considerar que el alumno aprende «construyendo» o «reconstruyendo» el conocimiento al que accede. Es lo que se conoce como la *concepción constructivista del aprendizaje*.

Podemos afirmar que el *constructivismo* más que una teoría concreta del aprendizaje es un enfoque psicopedagógico que destaca el papel activo del sujeto que aprende. ¿Cómo se lleva a cabo tal «construcción» del conocimiento en cada sujeto que aprende? Pues mediante la interacción con el medio físico y social, lo cual le proporciona un conjunto de experiencias significativas y estructuras de conocimiento.

Un claro antecedente de esta visión actual del aprendizaje lo tenemos en Vigotski (1896-1934), quien se distanció de las tendencias de su tiempo de considerar que los conceptos se formaban a partir de las conexiones entre estímulos y respuestas, y consideró que los conceptos se forman como consecuencia de la «reconstrucción» de significados que el sujeto logra gracias a su actividad personal mediante los signos culturales (1977). Pero como indica este autor, la elaboración de conceptos que pudiéramos catalogar como científicos no es una tarea espontánea, sino el resultado de una serie de fases en la estructuración del pensamiento, de manera que se deberán superar las abstracciones inconexas y los «seudoconceptos» para poder llegar a los auténticos conceptos científicos.

Otro autor fundamental en el pensamiento constructivista es Piaget. Sin intentar ahora mostrar toda la compleja teoría piagetiana del aprendizaje, referiremos aquellos principios que se vinculan directamente con la perspectiva activa del sujeto aprendiz.

Según Piaget, todo conocimiento nuevo que adquiere el sujeto se vincula con sus estructuras mentales anteriores mediante un proceso de *asimilación*. Pero para poder ser asimilada esta nueva información que llega del exterior ha de tener significación para el sujeto, esto es, un potencial simbólico para él. Esta asimilación se complementa con un proceso de *acomodación*, con los esquemas

de acción ya poseídos, dando lugar a una dinámica o interacción que es lo que permite avanzar en nuevos procesos.

Una síntesis de los principios generales del aprendizaje en la perspectiva constructivista podría ser la siguiente:

- a) El sujeto que aprende se enfrenta de manera activa y selectiva con el objeto de conocimiento y lo asimila de acuerdo con el significado que le dan los esquemas que posee previamente.
- b) Tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados dependen en gran medida de los conocimientos previos del sujeto que aprende.
- c) Los aprendizajes resultan significativos para el sujeto cuando los puede estructurar y organizar de acuerdo con sus conocimientos previos.
- d) En el proceso de aprendizaje se van construyendo de manera progresiva nuevas estructuras, cada vez más complejas y de nivel superior, a partir de las anteriores menos desarrolladas.
- e) El sujeto tiende a construir nuevas estructuras cuando constata la insuficiencia de las anteriores.
- f) Aprender es una actividad cognitiva autoestructurante y no un proceso de recepción pasiva.
- g) Aunque el sujeto es el constructor de su propio aprendizaje, éste está condicionado tanto por variables internas (maduración, capacidad, factores emocionales...) como externas (contexto ambiental, recursos, relaciones interpersonales...).

No obstante, si nos vinculamos más a la teoría de Vigotski, podremos hablar más bien de un constructivismo «intrasubjetivo», en el sentido de considerar la interacción «sujeto-objeto»; mientras que una mayor proximidad a la teoría de Piaget nos remite mejor a un constructivismo «intersubjetivo», donde la relación es del tipo sujeto-objeto-sujeto, o lo que se califica hoy como *aprendizaje situado* (Rogoff, 1993). Con todo, la complementación de ambas perspectivas es posible, más si se atienden distintos momentos del proceso de cognición. Pero más adelante volveremos sobre el tema.

2.1. ¿CÓMO CONSEGUIR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO?

En la propuesta de «diseño curricular base» que el Ministerio de Educación planteó para la Reforma de la educación secundaria se planteaba lo siguiente:

Un segundo principio de la intervención psicopedagógica se refiere a la necesidad de asegurar la *construcción de aprendizajes significativos*. El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe puede llegar a asimilarse e integrarse en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esta estructura previa, a la vez que duradero y sólido (p. 32).

Queda clara en este texto la adhesión a la teoría piagetiana del aprendizaje que ya hemos comentado. Pero para materializar esta propuesta de logro de un *aprendizaje significativo* resultan especialmente adecuadas las propuestas didácticas de Ausubel y sus colaboradores (1977) y que podríamos resumir en las directrices siguientes:

— Todo nuevo aprendizaje se ha de vincular con los anteriores de forma lógica, lo cual se puede conseguir mediante los denominados «organizadores» del aprendizaje, que sirven de nexo entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos que se proponen. Esto supone por parte del docente la necesidad de conocer, mediante un diagnóstico inicial, los aprendizajes previos del alumno para así partir de ellos.

— Las informaciones que presenta el docente han de estar estructuradas de manera lógica, lo cual se logra mediante su presentación a través de esquemas, cuadros sinópticos, «mapas conceptuales», etc.

— Las exposiciones orales se han de complementar con soportes audiovisuales, dibujos, esquemas, etc.

— Las informaciones se deben ilustrar con ejemplos que faciliten la contextualización con la realidad próxima al alumno.

— Desde las ejemplificaciones se ha de llegar a los *principios inclusivos*, que permitan generalizar a partir de las semejanzas y las diferencias constatadas.

— Cuando se emplean materiales didácticos, éstos han de estar organizados internamente, de modo que cada elemento se relacione lógicamente con el resto, además de emplear un lenguaje adaptado al nivel del alumno, y donde toda nueva terminología aparece en un contexto que facilita su comprensión.

— El docente ha de controlar el contexto que envuelve al alumno, determinando las circunstancias y momento oportuno de presentación de las informaciones, las cuales siempre deberán estar organizadas previamente.

Todo este conjunto de normas didácticas facilitará lo que Ausubel califica de *aprendizaje verbal significativo*, porque no se pretende una simple captación de las informaciones, sino lograr una estructura lógica, coherente, entre las informaciones poseídas y las nuevas.

Sin embargo, no todos los principios constructivistas del aprendizaje quedan recogidos bajo estos planteamientos cognitivistas de significación, que más bien daría respuesta a la concepción más intrapersonal. Para atender la actividad del alumno entendida como interacción con el medio —concepción más interpersonal— y la superación de las distintas etapas de elaboración conceptual, será preciso recurrir a las posibilidades del denominado *aprendizaje por descubrimiento*.

2.2. ¿CÓMO CONSEGUIR UN APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO?

Se considera aprendizaje por descubrimiento aquel que se logra mediante un proceso de organización simbólica semejante al seguido por los investigado-

res para elaborar conocimiento científico. No se trata realmente de que el alumno logre «descubrir» un conocimiento inédito hasta el momento, sino que llegue a él mediante un proceso de iniciativa personal. Se parte del principio de que el alumno es el principal protagonista del proceso de aprendizaje, que ha de consistir más en la adquisición de habilidades estratégicas que faciliten el seguir aprendiendo que en la acumulación de conocimientos.

Si al hablar de aprendizaje significativo hicimos referencia a Ausubel como autor más emblemático, al tratar el aprendizaje por descubrimiento hay que hacer otro tanto con Bruner (1987), quien afirma que «aquello que resulta más personal es lo que ha descubierto uno mismo». La normativa didáctica correspondiente se podría resumir en los apartados siguientes:

— La metodología aplicada ha de ser básicamente de carácter inductivo, haciéndola próxima al modo como se logran los aprendizajes espontáneos: de lo concreto a lo abstracto, de lo específico a lo genérico, de lo particular a lo universal, del ejemplo a la norma.

— La función del docente es guiar al alumno hacia el «descubrimiento», lo que supone plantearle preguntas motivadoras y desafiantes y organizar las situaciones de aprendizaje de modo que despierten el interés del alumno.

— Las situaciones de aprendizaje se han de plantear como problemas a resolver, que han de resultar motivadores por sí mismos, y cuya solución logra el alumno gracias a su propia iniciativa.

— La intuición es una cualidad que ha de ser valorada por ella misma, como elemento complementario de las estrategias propias de la resolución de problemas. Por tanto, el docente estimulará el «salto adelante», la innovación mediante soluciones inéditas.

— Por lo que respecta al currículum, Bruner propone una organización en espiral, de forma que las diferentes disciplinas presenten sus contenidos a lo largo de la escolaridad en sucesivos niveles de complejidad; de este modo el alumno establecerá progresivamente nuevas relaciones entre los conceptos, de acuerdo con su nivel de desarrollo.

Aunque se podría contraponer el aprendizaje significativo con el aprendizaje por descubrimiento, es razonable pensar que ambos tienen posibilidades de aplicación en la educación escolar, dependiendo de las materias y de las características de los alumnos. Del mismo modo, la aplicación de una metodología que fomenta cada tipo de aprendizaje destaca por potenciar unas posibilidades específicas de desarrollo cognitivo. La metodología expositiva fomenta especialmente la estrategia estructural de los conocimientos y permite un rápido acceso a las informaciones, al tiempo que facilita su retención. La metodología inductiva favorece la iniciativa personal del alumno y la adquisición de estrategias vinculadas a la *resolución de problemas*; por otra parte resulta más rentable con alumnos de estilo independiente en el aprendizaje y se puede aplicar mejor a las ciencias físico-experimentales (Barrón, 1991).

3. La resolución de problemas como estrategia cognitiva

Aunque ya se ha citado la estrategia de resolución de problemas al referir el proceso de aprendizaje por descubrimiento, merece dedicarle una atención propia dentro de la línea de considerar el aprendizaje como un proceso interactivo del sujeto con el medio. En efecto, la propuesta de un aprendizaje basado en la resolución de problemas se vincula con el fomento del «aprender a pensar» o, si se prefiere, del *aprender a aprender*. Porque, como señala Vázquez (1997, p. 23), «la solución de problemas es un proceso por medio del cual un sistema [...] aprende a utilizar su conocimiento y sus habilidades para encarar una situación o dificultad para la cual no hay una solución preestablecida».

Estamos, por tanto, ante una propuesta de aprendizaje de claro sentido transferencial. Gracias a las estrategias cognitivas vinculadas a la resolución de problemas seremos capaces de dar respuesta a situaciones distintas a las propuestas en las mismas situaciones de aprendizaje.

Si se trata de citar también aquí un autor representativo de este aprendizaje, se puede hacer referencia a Gagné (1971), quien en una clasificación de ocho niveles de aprendizajes ya situaba la resolución de problemas en el último escalón, después del aprendizaje de conceptos y de principios. Este mismo autor da las pautas didácticas generales:

— Las recomendaciones necesarias para fomentar el aprendizaje de resolución de problemas empiezan por garantizar que el alumno actualice los principios adquiridos anteriormente y que tienen relación con el problema en cuestión.

— Una vez actualizados los conocimientos, hay que canalizar el razonamiento en la dirección que conviene al problema; sin llegar a dar la solución al alumno, se plantean las alternativas o hipótesis de posible solución.

— El aprendizaje se favorece eficazmente si el alumno verbaliza los pasos seguidos y los criterios adoptados en la toma de decisiones.

— La resolución de un problema debe llevar a la captación de una norma de nivel superior que favorezca la resolución de problemas semejantes.

Una línea actual en la propuesta del aprendizaje de resolución de problemas parte del análisis del comportamiento de los expertos, esto es, de aquellas personas que tienen gran habilidad en resolverlos de manera eficaz y eficiente. Se identifican las estrategias que utilizan tales expertos, en especial las que les diferencian de los no expertos, y son éstas las que se proponen como modelos a seguir; incluso se elaboran programas informatizados (*sistemas expertos*) para ser aplicados a la resolución de problemas y toma de decisiones.

Dos perspectivas se utilizan para explicar cómo las personas expertas resuelven problemas (Vázquez, 1997, p. 24):

- a) Mediante *algoritmos*, es decir, a través de una secuencia fija de reglas y operaciones que se concreta en un número finito de fases, y
- b) mediante la *heurística* o descubrimiento de las mejores alternativas cuando no se conoce la solución previa del problema.

La primera opción es bien conocida y se ha aplicado tradicionalmente a los materiales de enseñanza programada, sean textos o materiales informatizados, mientras que la segunda consiste en representar las situaciones mediante esquemas gráficos o empleando analogías de otras situaciones conocidas. La perspectiva algorítmica nos remite también a una concepción más cuantitativa del procesamiento de la información, que llega a la resolución del problema por una vía más próxima al asociacionismo. Por el contrario, la perspectiva heurística se vincula con una concepción más cualitativa, donde las informaciones no simplemente se acumulan, sino que permiten la ya comentada reestructuración de las estrategias cognitivas.

De hecho, algoritmos y heurísticas constituyen vías complementarias para solucionar problemas, de modo que se pueden emplear los primeros cuando la situación es bien conocida y las segundas cuando no es así. La integración de ambas visiones en un solo modelo de resolución de problemas resulta, pues, factible (Pozo, 1989).

En este mismo capítulo de la resolución de problemas podemos recuperar lo dicho anteriormente sobre el «aprendizaje situado». Porque con esta denominación se comprende un modelo de aprendizaje que pone el énfasis en las variables del contexto (medio que rodea al sujeto) para advertir la incidencia que tienen las formas de aprendizaje informal o espontáneo, pero así también se establecen comparaciones entre estudiantes expertos y no expertos y se relacionan con la forma de actuar de la «gente corriente» (Brown, Collins y Duguit, 1989, citados por De Pablos, 1996).

Las consecuencias que para la acción didáctica supone este modelo no quedan muy claras en el marco escolar, aunque lo son más en la educación no formal. Básicamente se trata de proponer «planes», donde haya que realizar actividades inmersas en un marco cultural concreto, consistentes en resolver más bien problemas «emergentes» en vez de problemas claramente definidos, como se pretende en el aprendizaje cognitivo estricto. De este modo se reproducen las situaciones más próximas a la vida cotidiana (De Pablos, 1996, p. 117).

4. El profesorado como profesionales que resuelven problemas y toman decisiones

Cuanto se ha dicho respecto al desarrollo de las estrategias cognitivas en el aprendizaje de los alumnos toma sentido en la medida que el profesorado es consciente de su necesidad y actúa profesionalmente en la misma línea que desea fomentar. El tema de la perspectiva profesional del profesorado ya ha sido tratado en el capítulo dedicado al educador, pero sin repetir lo allí señalado, bueno será recordar que a los docentes se les plantea su acción educativa como una constante toma de decisiones para resolver los problemas que les son propios.

En este caso no se trata de recomendar la opción algorítmica como actuación general, puesto que los problemas educativos son situaciones complejas, donde cabe analizar siempre el conjunto diverso de variables que intervienen y donde no hay una solución técnica válida para todos los casos. Pero igualmente cabe pensar en situaciones simples de aprendizaje donde cabría esta opción.

Como se ha dicho reiteradamente, el profesorado se ha de convertir en un *facilitador* del proceso cognitivo de sus alumnos, más que erigirse en un simple transmisor de informaciones, especialmente cuando hoy existen medios diversos que pueden cumplir esta función. Se dirá que la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje deberá estar precedida de una «negociación» previa con los alumnos (si éstos tienen edad apropiada para ello), como garantía para integrar sus intereses e ideas previas y así lograr su implicación en el proceso didáctico. Pero el docente sigue siendo el responsable principal de toda la actividad y de los logros alcanzados, aunque no dependan estrictamente de su actuación.

Algunos autores consideran incompatibles la perspectiva tecnológica de la planificación previa —tal como se ha presentado en el capítulo dedicado al currículo— con la concepción constructivista del aprendizaje, y tendrían razón si se mantiene la atención exclusivamente sobre la enseñanza, sin considerar la naturaleza del aprendizaje que se pretende. Pero, tal como señalan Aznar, Barrón y Gargallo (1996), si las planificaciones no se conciben como directrices intocables, se contemplan contextos diversos, se concibe el aprendizaje como un proceso activo, se plantea la información de manera interactiva, se emplean recursos diversos y se enfatizan las estrategias motivadoras, los principios básicos de la planificación tecnológica siguen teniendo vigencia.

Porque hay que recordar que existe bastante unanimidad entre los autores a la hora de considerar que el aprendizaje es una «construcción» personal, pero no tanta en considerar que la forma de hacerlo sea diferente en cada sujeto. La planificación previa parte del criterio que el procesamiento de la información tiene principios comunes entre los sujetos, en razón de variables personales y contextuales compartidas.

Un modo de hacer compatible una planificación básica de uso general y la necesaria personalización del proceso es la creación de *entornos de aprendizaje*, organizados en torno a problemas o metas que les dan unidad. Se trata de utilizar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y son entendidos como «sistemas integrados que promueven la implicación del sujeto a través de actividades centradas en el alumno, incluyendo presentaciones guiadas, manipulaciones y exploraciones entre temas de aprendizaje interrelacionados» (Aznar, Barrón y Gargallo, 1996, p. 37). Existen experiencias en el ámbito de las matemáticas, de las ciencias y de la escritura.

Resumen

En este capítulo se orienta sobre una de las cuestiones básicas de la práctica educativa, tal como es el proceso comunicativo que se debe establecer siempre entre educador y educando a fin de conseguir los objetivos que se proponen. Tras plantear los basamentos mínimos de los procesos comunicacionales —uni y bidireccionales—, se analizan los que hoy en día se consideran aspectos básicos del aprendizaje, a saber el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento, y como resultado, la resolución de problemas, que es el nivel más complejo del aprendizaje humano.

Por último, se hace referencia al papel profesional del profesor en el aula, centrado, de acuerdo con la fenomenología procesual que posibilita la comunicación, en ir se-

leccionando las mejoras estrategias y tomar las decisiones más adecuadas para así poder cumplimentar su cometido, o sea, asegurar el aprendizaje del alumno.

Ejercicios

1. Describe una situación concreta de enseñanza-aprendizaje y analízala desde la teoría de la comunicación. Destaca sus aspectos positivos y haz propuestas de cómo podría ser mejorada —de acuerdo con la misma teoría de la educación—, si es el caso.
2. Tras leer la obra de Rosenthal y Jacobson, *Pygmalion en la escuela* u otra equivalente, donde se presente la influencia sobre los resultados educativos de las expectativas docentes, describe algunas situaciones de la educación formal o no formal donde se puede concretar su utilidad.
3. Pon dos ejemplos concretos de situaciones de enseñanza-aprendizaje donde sería pertinente, respectivamente, aplicar la teoría del aprendizaje significativo y del aprendizaje por descubrimiento. Justifica la elección de una u otra opción.

Bibliografía

- Appelbaum, R. L. y otros (1973): *Fundamental concepts in human communication*, San Francisco, Cufields Press.
- Ausubel, D. P. (1977): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.
- Aznar, P., Barrón, A. y Gargallo, B. (1996): «Tecnología educativa y procesos de aprendizaje», en *Tecnologías y formación permanente*, XV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, La Laguna (documento policopiado).
- Barrón, A. (1991): *Aprendizaje por descubrimiento*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge and Kegan.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989): «Situated Cognition and the Culture of Learning», *Educational Researcher*, 18, 1, pp. 32-42.
- Bruner, G. (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Castillejo, J. L. (1994): «La educación como fenómeno, proceso y resultado», en Castillejo y otros (eds.), *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus, pp. 15-28.
- Gagné, R. M. (1971): *Las condiciones del aprendizaje*, Madrid, Aguilar.
- MacLuhan, M. (1969): *La comprensión de los medios*, México, Diana.
- Pablos, J. de (1996): *Tecnología y educación*, Barcelona, Cedecs.
- Pozo, J. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Visor.
- Redondo, E. (1959): *Comunicación y educación*, Madrid, CSIC.
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980): *Pygmalion en la escuela*, Madrid, Marova.
- Sarramona, J. (1990): *Tecnología educativa. Una valoración crítica*, Barcelona, Ceac.
- (2000): *Teoría de la educación*, Barcelona, Ariel.
- Schramm, W. (1982): *La ciencia de la comunicación humana*, México, Grijalbo.
- Shanon, C. y Weaver, W. (1981): *Teoría matemática de la comunicación*, Madrid, Forja.
- Vázquez, G. (1997): «Teories de l'aprenentatge en el processament de la informació», en J. Sarramona (coord.), *Teories i models del disseny instruccional*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Vigotski, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade.

LA RELACIÓN EDUCATIVA EN EL GRUPO

Por Ricardo Tonelli, revista *Misión Joven*.

Vamos a estudiar ahora un problema que tiene influencia sobre la vida y maduración de un grupo: el modelo de relación educativa.

La dura crisis que aún hoy afecta a la función educativa repercute de manera especial en el grupo. En efecto, la figura del educador se ve sometida a comprensiones y actuaciones muy particulares. Hemos de considerar, por ello, atentamente y a fondo problemas y perspectivas. Pero eso, la investigación sobre la relación educativa comporta el esfuerzo de reformular y concretar la función educativa, dentro del grupo juvenil eclesial, para despojarla de las críticas y desfiguraciones a que se ha visto sometida. No pensamos, por tanto, en el educador en abstracto, sino únicamente en el educador concreto, dentro de un grupo.

Ante todo, precisamos los términos de la cuestión, resaltando las razones de su problematicidad. Una vez hechas estas aclaraciones concretas sugeriremos proyectos y prospectivas.

1.- TÉRMINOS DE LA CUESTIÓN.

Para comprender el problema que estamos tratando, hemos de partir de los capítulos, dedicados al grupo y especialmente al grupo como lugar educativo.

Si, de verdad, queremos aclarar los términos, no podemos desconocer tres interrogantes implícitos en esta orientación:

· La innegable función educativa, ¿exige una figura concreta que la concentre en sí o se da sólo difusa y repartida en los procesos interactivos que constituyen en el grupo?

Concedida la necesidad de una figura concreta, ¿qué dinamismos caracterizan su función? Si la función educativa es, en el fondo, una relación que une a sujetos diversos para la consecución de un objetivo, ¿cómo se estructura esta relación?

Estos interrogantes suscitan problemas importantes y prácticos. Aclarar los términos significa apuntar respuestas a estas cuestiones candentes atendiendo precisamente al grupo y a la lógica grupal como contexto.

2.- UNA FUNCIÓN QUE SE ENCARNA EN UNA FIGURA.

La responsabilidad educativa en el grupo no va ligada a determinadas figuras ni es una tarea concreta exigida por determinados roles reconocidos socialmente: atañe solidariamente a todos los miembros. Para comprender el alcance de esta afirmación pensemos, ante todo, en la característica de grupo conocido como "presión de conformidad".

Todos los estudios de dinámica de grupos destacan la exigencia de un fenómeno muy interesante: los miembros de los grupos primarios se sienten como forzados a asumir actitudes y conductas semejantes, como si dentro del grupo se diese una solapada exigencia que lleva a la conformación progresiva de las diversas mentalidades y estilos de vida. Esta tendencia se denomina con una fórmula realista: presión de conformidad.

Todos los estudios de dinámica de grupos destacan la exigencia de un fenómeno muy interesante: los miembros de los grupos primarios se sienten como forzados a asumir actitudes y conductas semejantes, como si dentro del grupo se diese una solapada exigencia que lleva a la conformación progresiva de las diversas mentalidades y estilos de vida. Esta tendencia se denomina con una fórmula realista: presión de conformidad.

Se ha llegado a constatar su existencia mediante: la observación y experimentación en los mismos grupos. Muchos textos describen experiencias que podrían parecer extrañas y un poco absurdas si no estuvieran comprobadas con las observaciones empíricas diarias en la vida de los grupos juveniles. Basta pensar en lo que ocurre: predisposición para ciertos actos, nivelación de las conductas, sugestión y contagio de las emociones, aparición de valores colectivos, atribución de prestigio a quienes encarnan los modelos del grupo, consolidación de liderazgo, dificultad para la admisión de nuevos miembros, resistencias frente a propuestas que parecen evidentes a quienes están fuera del grupo.

Los factores que determinan la presión de conformidad son la necesidad de aprobación y la necesidad de certeza; dos necesidades que se relacionan con la búsqueda de seguridad que representa una aspiración humana básica.

Para satisfacer estas necesidades colectivas en el grupo, progresivamente van estableciendo normas mediante las que se juzgan buenas, malas, dignas o indignas las opiniones o conductas que se desarrollan en el seno del grupo. Estas reglas de conducta son, frecuentemente, meras ideas colectivas, simplistas y bastante esquemáticas. Normalmente ni siquiera llegan a formularse ni a ser verbalizadas, sino que permanecen a nivel latente e inconsciente. Sin embargo, tienden a convertirse en normas rígidas y obligatorias.

Todo grupo tiene sus propias normas que impelen a los miembros del grupo hacia la uniformidad de conductas, opiniones y sentimientos.

A veces este influjo va ligado al tiempo en que se pertenece al grupo y se comparten las actividades. Quien acepta una norma sin haberla interiorizado, probablemente volverá a la conducta normal en cuanto salga de la influencia del grupo. En otros casos, en cambio, la educación surge por una combinación más íntima: Así, la conducta es más duradera y menos ligada a la situación social dentro y fuera del grupo.

Una de las posibilidades que tienen los grupos para obtener el respeto de las normas es el uso de sanciones positivas. Las más relevantes entre éstas es la aprobación social. El prestigio de que goza el grupo lo hace atrayente y gratificante. Esto potencia su presión confortadora. Este proceso favorece la interiorización de las normas.

Otro medio de influjo viene dado por el uso de coerciones. Generalmente los sistemas represivos obtienen sólo el cumplimiento externo. A menudo, el cumplimiento de las normas se obtiene por medio de los mensajes que los miembros normales dirigen al miembro que se aparta de las normas -la oveja negra-, para convencerlo de la conveniencia de adecuarse a las normas. La presión del grupo está determinada en estos casos por la trama de relaciones en que la oveja negra queda envuelta. El interés por la oveja negra generalmente cesa cuando ésta se adecua a la norma o cuando el grupo la considera ya fuera del grupo.

La uniformidad de las conductas puede conseguirse, finalmente, mediante el control de las informaciones. Las normas funcionan en este caso como un filtro a través del cual se hacen pasar todas las informaciones que llegan al grupo para orientarlas, hacerlas homogéneas, reestructurarías. Una noticia resulta más fácilmente verdadera o falsa, con referencia a la conducta normal del grupo. En esta operación ejerce un peso determinante aquel que en el grupo posee cualquier título de autoridad: el responsable, el líder, el experto, el animador.

Si empalmamos estas reflexiones, llegamos a una constatación de síntesis que hace pensar: las normas establecen y tienden a fijar la estructura de eficiencia y de poder en el grupo. Transmiten las adquisiciones del grupo en cuanto a cultura y gestión del poder; determinan el conjunto de conductas y de conocimientos que llegan a convertirse en patrimonio común; precisan los valores que sirven de fundamento a la vida del grupo; justifican el acceso o la exclusión del poder; identifican a los miembros ejemplares y a los descarriados.

Si reflexionamos atentamente sobre lo que acabamos de decir, fácilmente llegamos a esta conclusión: el grupo viene a ser una entidad nueva, constituida por las interacciones que se entrecruzan entre sus miembros y dentro de él circulan valores, propuestas y proyectos que impulsan a conformar actitudes y

conductas.

La función educativa no es, por eso, algo que se añade a la trama de los procesos del grupo. Por el contrario, coincide con esta misma trama; es, por tanto, un hecho de tipo estructural. Si analizamos la vida de los grupos, podemos constatar la presencia de educadores concretos.

A veces, estas personas han entrado a formar parte de un grupo con la intención explícita de desempeñar en él una función educativa. Otras veces, notamos que algunos miembros ejercen una clara función educativa, aunque nadie les haya delegado esta tarea. Si intervienen, por ejemplo, en un debate, su opinión es frecuentemente decisiva; se pueden permitir llamadas de atención o recomendaciones concretas y suelen ser escuchados. Hay incluso grupos muy dependientes de autoridades extrínsecas al grupo de las que dependen a la hora de definir valores, significados y proyectos.

Estos datos no anulan lo que acabamos de decir. Da impresión, de hecho, que asistimos a un fenómeno interesante: el mismo grupo se pone de acuerdo en concretar la función educativa en algunas personas, porque las considera como expresión simbólica de su vida o porque reconoce el rol que ellas desempeñan.

3.- GESTIÓN DEL PODER Y FUNCIÓN EDUCATIVA.

La conclusión del párrafo anterior justifica la segunda pregunta que habíamos dejado pendiente: ¿qué dinanismos regulan en el grupo la asignación de la función educativa a una persona? Para contestar adecuadamente hemos de estudiar los procesos que subyacen a la gestión del poder en un grupo.

3.1 Estructuras formales e informales.

En el grupo, el poder tiende a centralizarse en algunas personas. Hay diversas razones. Pueden reducirse a estas dos generales, que sirven de base a las otras: la función técnica de hacer progresar al grupo hacia la consecución de sus objetivos, y la función afectiva de refuerzo de la cohesión del grupo.

La conquista del poder y su ejercicio en el grupo viene fijado por la corriente de las informaciones que circulan y por la posibilidad de intervenir en la manipulación de esta corriente.

Podemos afirmar que en todo grupo se da una cadena, a través de la cual pasa la información y, consiguientemente, el poder. Se ha comprobado que la autoridad respecto al grupo va frecuentemente ligada a la posición que se ocupa en las estructuras de comunicación: la proximidad o lejanía de las fuentes de información determina ampliamente la cantidad de poder de que se puede disponer. El jefe está en la cúspide de esa cadena y la controla.

En el grupo existe una doble cadena o estructura: la estructura formal y la informal. La estructura formal es la impuesta al grupo desde fuera o la que el grupo ha elaborado progresivamente, codificando los roles oficiales que existen en su interior. Esta estructura se describe orgánicamente mediante el organigrama del grupo. Pero cuando la estructura formal es muy rígida, en el grupo se va originando otra estructura subterránea y alternativa (informal), a través de la que pasa la simpatía-antipatía. Se crea así una nueva estructura de poder, en la que circula una nueva influencia que construye los polos de atracción y rechazo, los subgrupos y "camarillas", la posición de los miembros marginados y la de los populares. Esta estructura se llama informal. No es oficial y a veces cuesta identificarla, porque penetra el grupo de un modo latente; por otra parte, es real y eficaz en la vida concreta.

3.2 Educadores formales e informales.

La existencia de una estructura formal y otra informal es un dato importante para estudiar los dinanismos que regulan en el grupo la asignación de la función educativa. En el grupo hay educadores formales e informales. Educadores formales son los impuestos al grupo desde fuera, con tareas concretas. En esta categoría entran a menudo los adultos en los grupos juveniles. El desarrollo de las diversas funciones es proporcional a la medida en que el grupo se identifica con ellos y los reconoce

como símbolos de sus valores y proyectos. Con esta operación progresiva reconoce oficialmente su rol y los integra en la propia estructura formal.

Más complejo es, en cambio, el proceso que determina la figura del educador informal. Todos los miembros del grupo, al interactuar, tienen alguna influencia educativa sobre los demás. El grado de esta influencia difiere notablemente de miembro a miembro y de grupo a grupo. Sólo unos pocos llegan a tener un peso determinante. En este caso se puede afanar que ellos tienen mayor influencia sobre los demás, que los demás sobre ellos mismos. Estas personas no ocupan roles particulares en la estructura formal. Concentran, sin embargo, en sí mismas una intensa función educativa a nivel informal; como uno más en el grupo, ejercen un papel decisivo en los cambios, decisiones, determinación de objetivos y en la consolidación de valores y proyectos. Son los líderes.

Se entenderá en qué sentido nos referimos a la función educativa del líder si resumimos las complejas dimensiones de su figura. Según la dinámica de grupos, las podemos resumir en las siguientes:

- oel líder como fuente de directivas;
- oel líder como control de las relaciones internas del grupo;
- oel líder como administrador de premios y castigos;
- oel líder como símbolo del grupo;
- oel líder como ideólogo del grupo;
- oel líder como "chivo expiatorio", blanco ideal de los sentimientos del grupo satisfecho o contrariado y frustrado.

La distinción práctica entre educadores adultos y líderes (miembros dentro del grupo y de la misma edad con el rol informal de educadores) tiene mucha importancia en la lógica de los procesos formativos.

Pero con frecuencia se tiende a confundir ambos modelos, pasando de lo formal a lo informal y viceversa; el educador adulto se camufla, jugando a desempeñar el rol de adolescente, y el líder informal acepta fácilmente el institucionalizarse. Este cambio de papeles puede resultar gratificante para quien lo asume y favorable para la marcha y equilibrio del grupo, pero presenta problemas desde el punto de vista de un ejercicio promocionar de la autoridad educativa.

3.3 La relación entre autoridad educativa y poder.

Lo dicho sobre la constitución de la estructura formal e informal en el grupo, nos permite constatar cómo la figura del educador dentro del mismo va muy unida a la relación entre: informaciones, normas (valores, proyectos, propuestas), poder.

Por una parte, el educador influye eficazmente sobre las normas del grupo: las fija, las interpreta y las mantiene, principalmente controlando la corriente de informaciones. Por otra parte, se siente condicionado por las mismas normas. Se puede afirmar, pues, que el educador -formal e informal- establece y estabiliza las normas del grupo. En cualquier caso, la persona del educador está dotada de un ejercicio evidente de poder.

4.- RELACIÓN EDUCATIVA COMO RELACIÓN COMUNICATIVA.

Llegamos al tercer problema: ¿qué tipo de relación define la función educativa? Con esta cuestión entramos en el corazón del acto educativo para captar los dinamismos que lo estructuran.

Cierto que las cosas son muy complejas y que no es correcto simplificar demasiado las soluciones. Tratando de organizar la complejidad y con base en estudios teóricos y prácticos, podemos afanar que el proceso educativo se desarrolla ordinariamente según modelos de tipo comunicativo. La relación educativa, por tanto, es estructuralmente una relación comunicativo: en el acto educativo, alguien dice algo a alguien sobre algo y para algo.

Estamos acostumbrados a fijarnos en el algo que se dice, el objeto y contenido de la comunicación. Representa, ciertamente, un hecho de comunicación. Pero no es la única realidad, ni quizá la más

importante. Insistimos más en la relación que se establece entre los dos protagonistas: entre alguien que dice y alguien que acoge o rechaza y cuestiona con ello al interlocutor.

Subrayando esta dimensión comunicativa del acto educativo, se recuerda que los modelos utilizados para producir y hacer circular los contenidos tienen gran peso en la definición de los contenidos mismos, en su valoración subjetiva y en su capacidad de producir identificación.

Concentramos la reflexión sobre dos aspectos especialmente problemáticos: el grado de correspondencia existente entre los interlocutores y el estilo empleado por el educador para exponer sus informaciones.

4.1 La asimetría comunicativa.

Si concebimos el acto educativo en términos de relación, nos damos cuenta en seguida, que se desenvuelve normalmente según modelos asimétricos. Llamamos asimetría a la falta de correspondencia y de proporción entre dos puntos. Expresa distinción y diversidad entre los dos interlocutores, los dos polos de la relación educativa.

Toda relación educativa está marcada por la diversidad. Entre educando y educador no hay correspondencia de edad, formación, acceso a la información, roles sociales ... La misma función del educador se justifica y carga de responsabilidad social porque se reconoce esta asimetría.

Cuando la relación educativa se desarrolla dentro del grupo, la asimetría parece menos relevante. El grupo tiende a conformar y nivelar los proyectos de sus miembros, limando las diferencias. Pero, con frecuencia, la uniformidad es sólo aparente; se ha puesto en marcha un proceso de adaptación progresiva de los miembros carentes de autoridad con respecto a aquellos que la tienen en abundancia. En este caso, la asimetría sigue existiendo sustancialmente.

Si, en cambio, la conformidad y nivelación resulta excesiva, se pierde la función educativa: el grupo se convierte en esclavo de sus propias normas y el educador queda reducido a guardián de esta dorada prisión.

Asimetría, procesos comunicativos y dimensión educativa parecen elementos que se excluyen recíprocamente. Si aceptamos plenamente uno nos sentimos como obligados a excluir inexorablemente el otro. Cuando la comunicación se da entre interlocutores demasiado distintos, resulta pobre de mensaje; se rompe por tanto la estructura comunicativa.

Como es sabido, mensaje no es lo que el primer interlocutor transmite a su partner. Sólo es mensaje lo que el receptor logra descifrar de cuanto el emisor piensa, cree y transmite, porque sólo cuando resulta subjetivamente descifrado puede ser recibido y hecho propio.

Se da, por tanto, la comunicación cuando entre los dos interlocutores hay un espacio de convergencia que permite al receptor la comprensión del código empleado. Sólo en este caso sobrepone, al menos, su mundo interior al del emisor. Mensaje no es, pues, el contenido abstracto de la comunicación, sino sólo aquella parte que es, a la vez, transmitida por el emisor y descifrada por el receptor.

La crisis de mensaje puede superarse si se desencadena un proceso de iniciación en los modelos culturales que el educador usa en su comunicación. En este caso, gradualmente se va eliminando la diversidad.

El modo en que esto puede llevarse a cabo deja un poco perplejos. La hipótesis más fácil es la que pide al educando que entre en el mundo interior de su maestro aceptando la cultura que éste encarna. Otras veces, por el contrario, el educador trata de recuperar la posibilidad comunicativa, renunciando a su función y eliminando todo lo que le diferencia estructuralmente del educando. En ambos casos, la comunicación queda asegurada desde el punto de vista formal. Pero entra en crisis la dimensión educativa.

Si prevalece la lógica del adoctrinamiento se vacía una exigencia fundamental de todo acto educativo: el compartir progresivo de los fines y los bienes educativos. Si, por el contrario, el educador renuncia demasiado fácilmente a su rol positivo, entramos en un peligroso libertinaje cultural que no se parece en nada a la corresponsabilidad educativa.

Pero no hasta. Una comunicación que pretende educar requiere un alto índice de autoridad con prestigio en quien inicia el proceso. Se trata de estimular, mediante la comunicación, a superar lo ya adquirido, para introducir de un modo responsable, en lo inédito de la historia personal y colectiva.

4.2 Estilos de gobierno.

Afrontamos el segundo problema. Hablando de estilos de gobierno, queremos referirnos a la cualidad de esta relación; al modo con el que el educador ejerce su propia influencia sobre los demás y a la relación que establece con ellos.

La experiencia nos dice que pueden ser distintos los estilos con que se ejerce la función educativa. Sin embargo, el estudio de estos modelos confirma que en todos los casos se da un juego de poder que influye sobre el grupo. A veces el grupo crece en virtud de esta relación conservando cada uno su libertad y responsabilidad. Otras veces, por el contrario, en el grupo se desencadenan tensiones y procesos involutivos.

Generalmente la dinámica de grupos clasifica los estilos de gobierno en tres tipos: autocrático, democrático, permisivo. Los presentamos en un cuadro de síntesis, sin olvidar que los modos de ejercer la autoridad se confunden y entremezclan el uno con el otro.

4.3 Estilos de gobierno: modelos antropológicos.

El ejercicio de la relación educativa lleva consigo un modo de definir los grandes temas de la vida interpersonal y social y, por ello, deja ver cómo se entiende la libertad, la responsabilidad, la autorrealización personal.

El estilo autocrático conecta con la pedagogía del consentir. Se conoce por tal el modelo pedagógico que parte de la idea de transmisión, lleva al adoctrinamiento acrítico, favorece el autoritarismo, estimula la emulación, provoca la selección con variedad de procedimientos y con las justificaciones más dispares, frena y controla toda eventual iniciativa, mediante censuras, sanciones, expulsiones, ascensos, clasificaciones La relación educativa se da en sentido único: de arriba a abajo, del adulto al joven, del pasado al presente, del educador al educando.

La salvaguardia de valores y la inmutabilidad de las leyes que a ellos conducen están en la base de esta visión humanamente opresiva de modelo educativo. En semejante pedagogía se pretende, por encima de todo, el conformismo. El único sentido que se da a la responsabilidad es el retrospectivo: proveniente de la autocrítica, no en función de las expectativas de futuro, sino en relación con el pasado, evaluando la propia adecuación a sus normas, modelos y leyes.

El estilo permisivista se basa, en cambio, en un modelo pedagógico que subraya la libertad del hombre. Desde el punto de vista metodológico predomina una lógica inversa a la precedente: desde la base y no desde arriba, inductiva y no deductiva, en apoyo del educando más que del educador.

Esta pedagogía de la libertad llevada a sus extremos llega a ser contradictoria, puesto que no es posible prescindir de todo condicionamiento externo.

Si se analiza críticamente la lógica que subyace a esta interpretación, se advierte que el modelo es producto de una sociedad capitalista, que, de hecho, favorece cada vez más al ya favorecido, y margina cada vez más al marginado, a pesar de que proclame lo contrario.

Sobresale en este modelo como en el anterior, aunque sea diverso su origen y matriz, una radical falta de responsabilidad.

El estilo democrático intenta ofrecer una alternativa concreta y realista, que sepa conjugar libertad y responsabilidad, creatividad y realismo. Frente a las normas y las leyes nace una ética que no resulta ni propiamente heterónoma ni autónoma en sentido estricto. Es autónoma porque pone la persona en el centro, y es heterónoma porque la considera siempre sometida a proyectos concretos con los que confrontarse, proyectos que tiene que acoger y superar de un modo crítico y maduro.

Este modelo está en muchos aspectos aún por inventar. Las experiencias mejores de la iniciación política y los frutos más positivos de la contestación juvenil han abierto camino.

5.- EL GRUPO COMO SUJETO DE PROCESOS FORMATIVOS.

Quien está dotado de la función educativa y quienes, a su vez, son estructuralmente destinatarios de esta función, no sólo conservan las características por las que son recíprocamente asimétricas, sino que son conscientes de que sólo poniendo la diversidad al servicio de la unidad pueden conseguir la convergencia.

Lo que acabamos de decir da pie a dos problemas prácticos: la aceptación y consolidación de la diversidad, y la fijación de un punto de convergencia. Ambas exigencias son igualmente importantes. Si no se respeta la asimetría, se vacía la función educativa. Si no se da el encuentro de los distintos, no hay comunicación y no hay grupo. El grupo funciona como propuesta educativa para sus miembros, porque apoya estructuralmente la diversidad, la respeta, anima y promueve.

Para atender a este cometido, el grupo funciona como lugar en que cada uno se siente comprometido consigo mismo para encontrar su personalidad más profunda, razones para vivir y la satisfacción de seguridad, que impulsaría a salir de sí mismo, entregándose pasivamente a otros. En el grupo y mediante el grupo, cada miembro se convierte así en participante activo y crítico de su propia historia.

Pero para comunicarse y madurar juntos en el grupo es indispensable caminar hacia una meta común: superar la diversidad inicial hacia un punto de convergencia ulterior, respecto a lo ya adquirido y experimentado.

Este punto catalizador consiste en la común intención educativa: cada uno se siente a gusto en el grupo, porque aspira a educar y educarse.

ESTILOS DE GOBIERNO: CARACTERÍSTICAS		
Estilo autoritario	Estilo democrático	Estilo permisivista
1. El dirigente establece todas las directrices generales de las actividades del grupo.	1. El dirigente provoca, anima y acompaña un diálogo colectivo que tiende a una decisión preliminar sobre las directrices generales del grupo.	1. El dirigente deja completa libertad de decisión al grupo y a los individuos, participando lo máximo posible en la discusión sobre las directivas generales.
2. El dirigente ordena los procesos y etapas de realización dictándolos cada vez, así la orientación futura de la actividad permanece siempre más o menos oscura para los individuos particulares.	2. La proyección general de la actividad futura y los pasos necesarios se trazan en el diálogo preliminar. El dirigente si se le pide está siempre a disposición en caso de necesitar consejos técnicos. Al ofrecerlos propone dos o tres alternativas para escoger libremente.	2. El dirigente proporciona los materiales necesarios para la actividad del grupo aclarando que, si se le pide, está dispuesto a dar informaciones técnicas pero no tomara parte en caso contrario en el trabajo a desarrollar.
3. El dirigente de ordinario deja la tarea particular y los	3. El dirigente no interviene en la elección de los compañeros de	3. Participación nula del dirigente en la elección de los compañeros y

compañeros de trabajo de cada miembro del grupo.	trabajo y deja la división del mismo a la iniciativa del grupo.	en la división del trabajo
4. El dirigente distribuye alabanzas y críticas de acuerdo con criterios subjetivos (o sea, sin motivos objetivamente). Se abstiene de toda participación concreta en la actividad del grupo, excepto en exigirlo que hay que hacer.	4. El dirigente alaba o critica de acuerdo con criterios objetivos que manifiesta. Se esfuerza en comportarse como miembro normal del grupo, aunque sin asumir una parte excesiva de la tarea a realizar.	4. El dirigente no se preocupa de evaluar o regular la marcha de los acontecimientos. Hace solo escasos comentarios ocasionales sobre la actividad de los miembros o de su respuesta a preguntas concretas.

ESTILOS DE GOBIERNO: EFECTOS

Estilo autocrático	Estilo democrático	Estilo permisivista
1. La agresividad: - o se desencadena con tendencia de los miembros a dominar a los otros, demostrar hostilidad contra ellos, buscar "cayos expiatorios", destruir al final de la experiencia, cuando se había construido durante la misma. - o se inhibe totalmente, con tendencia a la sumisión pasiva al recorte de los intereses por esta situación contingente a la pérdida de la individualidad.	1. La productividad del grupo es algo inferior, pero más constante y de mejor calidad, en comparación con la obtenida por un gobierno autocrático.	1. El grupo produce menos, en cantidad y calidad, en comparación con los otros dos ambientes; las manifestaciones de descontento son más frecuentes que en el ambiente democrático.
2. De por sí el "ambiente autocrático" tiende a producir descontento, aun cuando no se manifieste en conductas agresivas observables.	2. La motivación para el trabajo es superior a la del ambiente "autocrático", aun en ausencia del dirigente, los miembros del grupo trabajan casi al mismo ritmo, al contrario de lo que ocurre en el ambiente "autocrático".	2. En comparación con los otros dos estilos de gobierno, se pierde una parte mayor de la actividad global en conductas improductivas y de juego.
3. Frente a dificultades provocadas intencionalmente por el experimentador, el grupo tiende a fragmentarse (repudios y discusiones continuas entre los miembros del grupo, etc.).	3. El pensamiento creativo y la originalidad inventiva son más frecuentes que en el ambiente "autocrático" y más concretos y regulares en cuanto al tiempo que en un ambiente "permisivo".	3. Se nota clara tendencia a la aparición de líderes espontáneos cuando el jefe se ausenta.
4. Desde el punto de vista sociométrico, el grupo se estructura en "estrella".	4. La amistad entre los miembros y el sentimiento de "nosotros" son más intensos que en los otros dos ambientes.	En la entrevista los sujetos dicen preferir un estilo de gobierno "democrático".
	5. Frente a dificultades provocadas por el experimentador, el grupo tiende a estrechar sus lazos.	5. Más que de un grupo se trata de una situación de "estar juntos".

6. LA RELACIÓN EDUCADOR-GRUPO

De acuerdo con este modelo, la relación educativa se establece, sobre todo, por la interacción entre los diversos miembros del grupo, por la cadena en que se colocan y por la estructura a través de la que corre la información. A la luz de este proceso podemos definir la función educativa ante todo, como una relación educador-grupo.

El grupo brinda la ocasión para un diálogo interpersonal, sin anular la responsabilidad personal ni eliminar una relación centrada en la persona; dejaría de ser una relación educativa. El grupo constituye, además un lugar formativo, dotado de suficiente heterogeneidad cultural y con capacidad de referencia y refuerzo social.

Acabamos de usar los términos "ocasión" y "lugar formativo" para describir ambos modelos. ¿En qué se diferencian?

Para contestar, consideremos los dos elementos que constituyen la relación educativo- grupal, la relación interpersonal (educando- educador, educador-educando) y el grupo.

Ambos modelos afirman la importancia de la relación interpersonal, aunque con acentuaciones diferentes. Ambos reconocen que la educación es siempre un proceso inter-subjetivo. La diferencia se encuentra en la manera de comprender el peso del grupo en esta relación del "tú a tú" entre educador y educando.

El grupo es sólo ocasión, si se parte de la hipótesis que la educación es fruto de poner en circulación buenos contenidos y se piensa que estos contenidos son objetivos, preservados en los centros de elaboración y proyección fuera de la contaminación de los dinamismos del grupo.

En este caso, el grupo tiene importancia simplemente por una razón de estrategia: Pone más fácilmente en contacto a cada uno de los jóvenes con los valores educativos puestos en circulación. Las actividades grupales no se orientan a construir el grupo, sino a hacerlo interesante para atraer a los jóvenes y asegurarse la identificación de los mismos con las propuestas ofrecidas.

Por el contrario, hablamos de lugar formativo cuando se atribuye al grupo la capacidad de interpretar y traducir los valores y los contenidos y se afirma la función educativa de los modelos de referencia. El grupo mismo viene a ser en este caso un lugar de propuesta.

En el grupo como espacio vital se restituye a las personas la capacidad de decisión libre y responsable, capacidad que en esta época de pluralismo se afirma teóricamente, pero se ahoga en la práctica. Esto es importante. Se basa aquí la función educativa que estamos presentando. Conviene, por eso, calar en la reflexión, tendiendo a concretar. Lo haremos en dos etapas. Precisaremos primero los objetivos a que debe tender la relación educativa; sugerimos luego las áreas de intervención que deben ser favorecidas.

6.1 Los objetivos.

Hemos insistido mucho en la centralidad formativa del grupo y en la función educativa como relación educador-grupo. La razón es evidente y la hemos repetido varias veces.

El grupo es, en efecto, un lugar de propuesta, alternativo a la presión social, y dotado de una notable fuerza persuasiva. Incluso una educación centrada en la persona no puede prescindir de estos procesos. Sin embargo, no podemos contentarnos con hacer coincidir la educación por la presión grupal.

El grupo se convierte en lugar educativo cuando la presión que ejerce, se orienta a la maduración de la libertad y la responsabilidad de sus miembros. La finalidad global queda garantizada si se consiguen tres objetivos específicos.

Capacidad de diferenciarse y separarse.

Este primer objetivo subraya una exigencia clave de la maduración personal: autodefinición o construcción de la identidad. En una época en que estamos sometidos al bombardeo incesante de multitud de estímulos, frecuentemente dispares y heterogéneos, se corre el grave riesgo de verse ahogado en la neurosis por sobresaturación, con la pérdida consiguiente de socialización y fragmentación.

Identidad es la reconstrucción de la unidad interior, mediante la elaboración de un cuadro de significados personales que funciona como principio selector y organizador de las diversas ofertas. Sometida a estos procesos, la persona se autodefine, y, en consecuencia, se diferencia de los demás. El grupo ofrece un contexto preciso para la construcción de la identidad personal. Fuera del grupo, la identidad es escasa y, en consecuencia, es bajo el límite de diferenciación.

Dentro del grupo la diferenciación lleva fácilmente a la separación respecto a los extraños al grupo. La persona fuertemente identificada se aleja de los demás, concentrándose en el pequeño y cálido regazo del grupo.

El buen educador teme esta involución. Mientras se esfuerza por apoyar la construcción de la identidad personal, trabaja para que la diferenciación no produzca separación, sino más bien capacite para la confrontación, el diálogo con los demás.

Capacidad de tomar decisiones en la propia intimidad.

El grupo favorece la educación al riesgo de la opción. Incluso a menudo es el mismo grupo el lugar de esas decisiones. A él le cede la persona su libertad para conseguir, en cambio, la seguridad y la aprobación colectiva.

El problema educativo salta a la vista. Parece como si nos encontráramos ante una alternativa sin salida posible, forzados a escoger entre la indecisión y la incapacidad de elaborar un proyecto o la masificación de una opción basada en la presión de conformidad.

Para encontrar una salida es importante atribuir a la relación educador-grupo el compromiso de apoyar la capacidad de elaboración de decisiones en la soledad de la propia intimidad. En efecto, madurar en la libertad y en la responsabilidad es saber decidir; saber elaborar una decisión en la misteriosa intimidad de uno mismo, allí donde no llega el aplauso ni el desprecio de los demás, sino sólo se perciben las exigencias inalienables de las propias opciones vitales.

Capacidad de madurar de la subjetividad a la objetividad.

Las opciones fundamentales que hemos ido tomando nos han llevado a desplazar el punto de referencia de nuestras propuestas de la objetividad a la subjetividad personal. Sólo así podemos decir que ponemos la persona en el centro. Esta orientación no nace de renunciar a exigencias irrenunciables. Apuesta, por el contrario, a que estando de parte de la persona, es más directo el acceso a la objetividad.

El grupo controla la subjetividad personal y la abre a la inter-subjetividad. Introduce principios de conflicto, criterios de valoración y estímulos que rompen el círculo cerrado de la propia individualidad.

En este proceso va tomando consistencia algo vagamente objetivo. Nace entre los miembros del grupo una especie de pacto de comunicación que fundamenta la objetividad del grupo con la que todos tienen que contar.

Es un primer paso hacia el objetivo que señala el título de este punto. Es interesante, pero aún demasiado corto, puesto que lo conseguido es sólo una subjetividad grupal. El educador se hace presente para garantizar un desarrollo ulterior: abre al grupo hacia una objetividad más consistente y amplia, introduciéndole en la realidad.

Se desencadena así dentro del grupo, una maduración progresiva de la subjetividad a la inter-subjetividad, y de ésta hacia la confrontación y acogida de proyectos normativos de vida y acción.

6.2 Las intervenciones.

Para alcanzar estos objetivos tan importantes son precisas cuatro áreas de intervención. Representan los ambientes concretos en los que se desenvuelve la relación educador-grupo.

Los métodos son los típicos de la dinámica grupal: instrumentos y técnicas de análisis para una progresiva toma de conciencia de los contenidos y las estructuras de comunicación que los hacen circular.

Una adecuada imagen de sí mismo.

Ante todo, el educador ayuda a cada miembro del grupo a definir una adecuada imagen de sí mismo. Esto exige, por una parte, la comparación entre la percepción que cada uno tiene de sí mismo y del contexto inmediato en que se desenvuelve, y, por otra, el someter esta comparación a una reflexión nacional. El grupo apoya este proceso mediante el estímulo precioso de las interacciones en un clima de confianza recíproca.

Análisis de los fenómenos colectivos.

El educador, además, se esfuerza por hacer a cada miembro del grupo, protagonista consciente de los procesos en que se encuentra inmerso. Para lograrlo se van analizando progresivamente en el grupo los diversos fenómenos colectivos que constituyen el grupo mismo: las interacciones y mutuas influencias entre los miembros, la dinámica de las decisiones, las estructuras de comunicación o de poder, la relación con los disidentes, la integración de los nuevos miembros, la presión de conformidad.

Dinámica inter grupal.

El educador anima al grupo a activar dinámicas inter grupales. Por dinámicas inter grupales entendemos las relaciones que el grupo en cuanto tal, establece con otros grupos. Son intercambios importantes, porque enriquecen el patrimonio cultural del grupo y lo abren hacia lo nuevo.

No resultan, sin embargo, fáciles, porque todo grupo tiende a encerrarse en la concha protectora de su propia experiencia o a utilizarla como parámetro de valoración de toda propuesta distinta. Es misión del educador el ayudar al grupo a darse cuenta de estos intercambios y a percibirlos como ocasión de promoción y enriquecimiento.

Participación y decisiones.

El educador, finalmente, pone su empeño en que las decisiones, que van surgiendo periódicamente en la vida del grupo, sean fruto de una real participación de cada uno de los miembros. Participación significa efectiva aportación personal y no aquiescencia cómoda que no arrima la propia responsabilidad a la colectiva del grupo.

Todo esto será posible sólo si cada cual puede disfrutar de la misma cantidad de informaciones y si existe una real comunicación entre los miembros sin el obstáculo de estructuras autoritarias ni censuras.

7. RELACIÓN COMUNICATIVA Y CAMBIO DE ACTITUDES.

Los procesos educativos se desarrollan en torno al mundo existencial de las actitudes: a su consolidación, a la adquisición de las que se crecen, al cambio de las negativas. Y uno de los rasgos típicos de las actitudes es su estabilidad. Tienden a consolidarse. Se hacen estructura personal y, en consecuencia, resultan difícilmente modificables. Aquí se apoyan su fuerza educativa y sus límites.

En torno a la consolidación y el cambio de las actitudes, se juega por tanto, la relación educador-grupo.

El instrumento habitual para construir actitudes y provocar al cambio de las mismas es la comunicación de informaciones, propuestas y modelos de vida.

La función educativa tiene así una doble función: precisa su objetivo en torno al mundo de las actitudes, y emplea instrumentos adecuados para influir en la constitución de las mismas.

La dinámica de grupos ha estudiado los procesos relativos a la creación y cambio de actitudes. La eficacia de los resultados es frecuentemente proporcional a las modalidades en que se realiza la comunicación.

La importancia del tema nos impulsa a dedicarle mucha atención. La falta de resultados educativos puede deberse al hecho de situar la difusión de la información a un bajo nivel de eficacia. El grado de cambio de actitudes provocado por nuevas informaciones es función: de factores situacionales (ligados a las características de la situación en que tiene lugar la información; de la fuente (modo como el comunicante es percibido por su público); del medio utilizado para la comunicación; de la forma y del contenido de las informaciones.

Como se ve, entran en juego múltiples factores. El contenido de las informaciones es sólo uno de tantos. Y ni siquiera el central y más importante.

Para no salirnos del tema, consideremos, sobre todo, la relación entre comunicación y pertenencia al grupo.

Se requiere las siguientes condiciones, ordenadas en escala progresiva de eficacia:

- La comunicación produce cambios de actitudes, si la fuente es considerada como miembro del grupo: porque lo es, de verdad, o porque es considerada modelo de identificación o de referencia por los miembros.
- La escucha en grupo es más eficaz que la escucha aislada. Escucha en grupo quiere decir depositar en el grupo mediante las técnicas adecuadas, la función del crisol de las informaciones ofrecidas.
- Si las informaciones son contra las normas del grupo, la escucha individual es más eficaz respecto al cambio de actitudes, porque se supera el filtro establecido por las normas y se libera, al menos en parte la responsabilidad personal de la presión de conformidad.
- La eficacia respecto al cambio de actitudes va muy condicionada finalmente al tipo de compromiso con el que se concluye la comunicación. Se da más fácilmente cambio de actitudes, si la comunicación invita a todos a un compromiso preciso, concreto, público, fácilmente evaluable. Además, la eficacia va ligada al nivel de colaboración exigidos para la ejecución del compromiso: un compromiso privado influye menos en las actitudes que un compromiso que requiere la colaboración de muchos.

8.- EL NUEVO TIPO DE EDUCADOR.

El proyecto que vamos describiendo no quiere anular la figura específica del educador. Por el contrario, la capacidad educativa del grupo se reduce a una pura abstracción si en él no asume alguien las tareas formativas que el grupo está llamado a desempeñar.

La dimensión Normativa del grupo, por tanto, depende de sus educadores. Para capacitarse para esta tarea formativa, el educador examina a menudo el estilo de su relación educativa y comunicativo.

8.1 Del educador autoritario al educador con autoridad y prestigio.

El primer campo de renovación está en el estilo general de presencia: el educador auténtico evita toda relación autoritaria e impositiva, pero busca el prestigio de una autoridad reconocida y la funda en la capacidad de "ayudar a vivir".

La exigencia de una autoridad así se opone con idéntica fuerza al comportamiento autoritario y al permisivista.

El educador no niega las diferencias y no renuncia a su función específica, pero acepta los complementos y modificaciones que le vienen sugeridos. Espera con serenidad y alegría el momento en que su presencia resultará ya inútil. El educador justifica su intención comunicativo, basándola no sobre la relación institucional que le confiere prestigio, sino sobre la competencia y la coherencia que se apoya en el testimonio de su propia vida.

Así, el diálogo educador-educando tiene eficacia, porque el educador no usa las diferencias para imponerse, sino para una confrontación recíprocamente enriquecedora. La razón última de su presencia y de su servicio, lo que le autoriza a invitar responsablemente hacia lo ulterior y lo inédito es la intención global de ayudar a vivir poniendo gestos concretos en favor de la vida.

Cierto que vida es un término genérico y ambiguo por la devaluación y desgaste de su uso excesivo. Pero lo decimos sin ulteriores calificaciones, porque creemos en la vida: lleva dentro de sí un germen de autenticidad, por encima de cualquier desfiguración.

Sobre este germen de vida actúa la pasión educativa para ayudar a vivir. El educador cree en la vida y apuesta siempre en favor de la vida. Siente el amargo sabor de la muerte dentro de sí y a su alrededor y lucha por reducir sus límites dilatando festivamente las fronteras de la vida.

El compromiso por hacer del grupo un lugar en que cada uno se sienta acogido incondicionalmente, y en esta acogida impulsado a crecer representa en la actual situación cultural y juvenil un gesto privilegiado y urgente en favor de la vida.

8.2 Un modo de hacer propuestas

El educador no renuncia a hacer propuestas culturales, a ofrecer valores. El libertinaje cultural es una grave forma de opresión cuando la norma es "hacemos lo que nos da la gana", se cae en un subjetivismo exagerado que se parece mucho a una situación de muerte. Un ámbito en el que urge renovar la figura del educador es el modo de hacer propuestas.

El educador es testigo de la vida con su propio testimonio. Narra la historia de la vida, contando su pasión y su experiencia. El educador sabe, además, que la vida está presente a su alrededor en las preguntas expresas o tácitas, serenas o angustiosas de los jóvenes con quienes trabaja. Son los destinatarios de su servicio. Y los deja libres de aceptar o rechazar sus propuestas. El interlocutor siente que se habla de él en persona. Se da cuenta de que la historia narrada es su propia historia: la vida que se defiende y se libera es su propia vida. Así, él se siente comprometido y aceptado en cada paso del servicio educativo.

El educador cuenta historias de vida para ayudar a vivir. Desarrolla esta narración intercalando continuamente tres historias: la historia de la vida, llena de sentido para cualquiera que quiera vivir; su historia personal, ya que no logra hablar de vida, sino transformando en mensaje su propia experiencia personal diaria, y la historia de sus interlocutores a quienes restituye el protagonismo y la palabra.

9. EDUCACIÓN COMO ANIMACIÓN.

Hemos perfilado progresivamente una figura de educador con la constante preocupación de concentrar en ella la función educativa que queremos restituir plenamente al grupo. Pero hemos subrayado continuamente que una función educativa ambiental, difusa en el grupo sólo es posible si alguien garantiza el proceso con su dedicación personal.

Educador y dimensión educativa del grupo se reclaman y se exigen reciprocamente. Nuestra investigación está avalada por muchas actuaciones concretas. No sólo estamos asistiendo a un florecimiento del grupo en la comunidad eclesial, sino que están multiplicándose experiencias interesantes de nueva propuesta global de la tarea educativa.

La alternativa entre modelos autoritarios y permisivos ha sido superada por la propuesta de un nuevo modo de ser educador en los grupos juveniles eclesiales.

Muchos entienden hoy la educación en los grupos juveniles eclesiales como animación. Educar es animar. En estas intuiciones, difusas y sugerentes, nos inspiramos para comprender los problemas típicos de la relación educativa y para definir sus nuevas tareas.

El modelo educativo global que hemos descrito puede designarse hoy con la fórmula de animación. Animación y animador en la praxis de muchos significan, precisamente, este nuevo estilo de relación educativa.

UNIDAD 3

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

UNIDAD 3

La Institución Educativa

El hecho educativo se verifica en los escenarios más diversos. Educa el policía en la calle, la televisión educa, lo hace también el estado en sus distintas instancias, la familia, los clubes, etc.

Esta unidad está dedicada a está dedicada a revisar las instituciones en las que se cumple el hecho educativo, tanto instituciones formales como no formales.

La escuela, como institución educativa formal es analizada desde una visión crítica en el intento de evidenciar sus posibilidades y limitaciones. De la misma manera también se revisa las instituciones educativas no formales y se evidencia su papel de educadoras y se termina con una aproximación a la familia como la primera institución educativa .

Temas Fundamentales

- La escuela
- Instituciones educativas no formales
- La familia

Objetivos:

Al término de la unidad el estudiante estará en capacidad de:

1. Establecer las cualidades y funciones de las instituciones educativas formales y no formales
2. Argumentar las posibilidades y limitaciones de la escuela en tanto institución educativa formal.
3. Identificar a la familia como institución educativa, cualificarla y sustentar su actual vigencia.

Lecturas

Cómo era la escuela tradicional por Jaume Trilla Bernet

Socializar y aprender jugando: Una utopía pedagógica? Por Frabboni Franco

Las instituciones educativas no formales por Antoni J. Colom Cañellas

La familia por José Bernabeu Rico

La familia por Franco Frabboni

Cómo era la escuela tradicional

Aproximaciones

Buenas y malas escuelas tradicionales

Después ya entraremos en muchos más matices, pero de momento vamos a empezar con una simplificación que casi llega a la *boutade*, pero que nos permitirá ir introduciendo algunos elementos de reflexión. Permítasenos decir que de escuelas tradicionales las ha habido fundamentalmente de dos clases: *buenas* y *malas*. Las *buenas* serían aquellas que, asumiéndose como *tradicionales*, han querido y conseguido funcionar bien: con seriedad, responsabilidad, coherencia... Para muchos, estas *buenas* escuelas tradicionales seguirían siendo malas porque discrepan de sus objetivos, ideología, métodos o formas de organización, pero no por eso dejan de constituir una opción pedagógica, cuanto menos, respetable. Las *malas* escuelas tradicionales serían las escuelas simplemente malas; aquéllas en las que reina la estulticia y la ineficacia; aquéllas de las que se debe discrepar no porque se discrepe de sus métodos sino porque en ellas no hay ni método visible; no porque se esté en desacuerdo con sus finalidades, sino porque ni se las han planteado o, si se las plantearon, ni ellas mismas se las creen; no porque pongamos en cuestión su sentido, sino porque no tienen ningún sentido; no porque las podamos considerar anacrónicas o desfasadas de su realidad coetánea, sino porque en ninguna realidad ni época deberían tener su lugar. Es decir, aquellas escuelas que cualquier persona razonable —fuera conservadora o progresista, tradicionalista o innovadora— las consideraría como escuelas indeseables, se miren como se miren. Podría decirse, con toda la razón del mundo, que llamar tradicionales a las escuelas que son simplemente malas, es una impropiedad conceptual... o una maldad intencionada. Entre otras cosas, porque también existen malas escuelas no tradicionales; es decir, escuelas con una fachada progresista pero con una anomia y sinsentido no menores que los de las malas escuelas tradicionales. O sea que la conceptualización y taxonomía correcta sería la que divide primero a las escuelas en buenas y

malas, y que luego a ambas las subdivide en tradicionales y no tradicionales (o a la inversa).

De todos modos, era preciso empezar con aquella distinción, precisamente porque no siempre se ha hecho en el discurso pedagógico sobre la educación tradicional. Como veremos, dentro de este saco se ha metido tanto lo uno como lo otro. Puede aceptarse que la escuela tradicional ha sido fundamentalmente autoritaria o incluso, y para enfatizar más, autoritarista; pero no necesariamente los maestros de una escuela tradicional han de ser individuos crueles que se dediquen a ejercer sistemáticamente y con fruición la tortura con sus alumnos. Sin duda, la pedagogía tradicional no suele ser del tipo hedonista, pero ello no significa que se haya propuesto como meta principal el tedio de los alumnos. Sin embargo, en ciertas descripciones, retratos o incluso caracterizaciones que se han ofrecido de la escuela tradicional aparecen tales perfiles. Y será inevitable que esta mezcla esté presente también en las páginas que siguen, ya que ha sido consustancial al discurso que sobre la educación tradicional se ha venido construyendo durante el siglo xx.

Los recuerdos de los narradores

Hay muchas maneras de conocer cómo eran las escuelas llamadas tradicionales. Para algunos es sólo cuestión de echar la vista atrás y recordar la biografía escolar propia, como hizo José Manuel Esteve con su libro *El árbol del bien y del mal*.⁶ Muchos de quienes tuvimos nuestra niñez y adolescencia por los años cincuenta y sesenta no nos cuesta nada reconocer lo que narra esta espléndida y crítica rememoración novelada de aquella escuela del nacionalcatolicismo franquista, que fue uno de los más tristes especímenes autóctonos de la escuela tradicional.⁷

Pero quienes no tengan la edad suficiente o hayan tenido la suerte de haber sido escolarizados con mejor fortuna, pueden encontrar referencias próximas preguntando a sus padres o abuelos sobre cómo era la escuela a la que asistían, qué cosas les enseñaban y sobre qué asuntos no les explicaban nada, qué hacían los maestros, cómo eran físicamente las aulas...

En cualquier caso, para no personalizar tanto el retrato inicial que queremos ofrecer de la escuela tradicional, lo que haremos será recurrir a fuentes literarias. La narrativa es una mina inagotable de retratos y de relatos sobre la

6. Barcelona, Ed. Octaedro, 1998.

7. Ilustraciones múltiples de lo que fue esta escuela también pueden hallarse en el libro de Andrés Sopena, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Ed. Crítica, 1994.

escuela tradicional.⁸ Los siglos xix y xx abundan en novelas y obras del género memorialístico en las que sus autores nos han dejado testimonios, más o menos verídicos, pero casi siempre verosímiles y muy expresivos de cómo han sido las escuelas de las épocas que les tocó vivir. Hay de todo, pero las más de las veces ofrecen imágenes escasamente positivas. Como se leía en la presentación de un libro que seleccionaba fragmentos literarios sobre la escuela: «Las imágenes y los recuerdos de la escuela en el transcurso de la historia suelen estar teñidos de colores tristes y oscuros: se asocian al envejecimiento del edificio, del mobiliario y de los programas; al abandono y la indefensión del alumno; a la crueldad y la mediocridad del maestro; a la hostilidad del ambiente; al aislamiento del internado; al aprendizaje mecánico y absurdo; a la absurdidad de la escuela en su conjunto.»⁹

A modo de retablo desordenado, veremos a continuación algunos ejemplos de las numerosísimas páginas que sobre la escuela ha dejado la literatura del siglo xx y de finales del xix. Ejemplos, sin duda, bastante sesgados puesto que hemos elegido algunos de los que ofrecen el retrato menos agraciado de la escuela tradicional. Lo hemos hecho así expresamente: por un lado porque, a decir verdad, las imágenes penosas son, con diferencia, las más frecuentes; por otro lado, porque precisamente esta realidad es a la que quisieron oponer los pedagogos reformadores sus propuestas alternativas. Ahí va pues el retablo de las maravillas de la escuela tradicional.

Podemos empezar, pongamos por caso, con la descripción física de la escuela-barraca que hizo Blasco Ibáñez en su popular novela *La barraca* (1898):

«Era una barraca vieja, sin más luz que la de la puerta y la que se colaba por las grietas de la techumbre; las paredes de dudosa blancura, pues la señora maestra, mujer obesa que vivía pegada a su silleta de esparto, pasaba el día oyendo y admirando a su esposo; unos cuantos bancos, tres carteles de abecedario mugrientos, rotos por las puntas, pegados al muro con pan masca-

8. Sobre ello nos extenderemos más en otro capítulo de este libro («Pedagogías narrativas»). Ver también: J. Carbonell; R. Torrents; T. Tort; J. Trilla (eds.), *Els grans autors i l'escola*, Vic, Eumo Ed., 1987; A. N. Lass; N. L. Tasman, *Going to school. An Anthology of Prose about Teachers and Students*, New York, New American Library, 1981; J. A. Cieza, *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1989; P. W. Jackson; S. Haroutinian-Gordon (eds.), *From Socrates to Software. The Teacher as text and the Text as Teacher*, Chicago, University of Chicago Press., 1989; M. López; M^a. T. Portela, *La educación en la mentalidad popular*, València, Universitat de València, 1997, pp. 21-68; A. Viñao, «Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 169-204.

9. J. Carbonell; R. Torrents; T. Tort; J. Trilla (eds.), *op. cit.*, p. 20.

do, y en el cuarto inmediato a la escuela unos muebles, pocos y viejos, que parecían haber corrido media España.

»En toda la barraca no había más que un objeto nuevo: la lengua caña que el maestro tenía detrás de la puerta, y que renovaba todos los días en el cañaverol vecino, siendo una felicidad que el género resultase tan barato, pues se gastaba rápidamente sobre las duras y esquiladas testas de aquellos pequeños salvajes.

»Libros, apenas sí se veían tres en la escuela: una misma cartilla servía a todos. ¿Para qué más?... Allí imperaba el método moruno: canto y repetición, hasta meter las cosas con un continuo martilleo en las duras cabezas.»¹⁰

Por supuesto que no todas las escuelas tradicionales eran físicamente tan miserables como la de Blasco Ibáñez; también las puede haber lujosas, y entonces la miseria pedagógica, como veremos, se expresará de otra manera. Pero la cita anterior terminaba refiriéndose al «método moruno: canto y repetición»: el *memorismo* ha sido uno de los componentes más característicos de los métodos tradicionales. Georges Orwell contaba, por ejemplo, cómo era la enseñanza de la historia en una escuela inglesa, en este caso y según él mismo, «cara y esnob»:

«La historia era una serie de hechos sin relación alguna unos con otros, ininteligibles pero —en cierto modo que nunca se nos explicaba— importantes, con frases resonantes ligadas a ellos. Disraeli trajo la paz con honor. Clive se asombró de su moderación. Pitt recurrió al Nuevo Mundo para restablecer el equilibrio del Viejo. ¡Y las fechas, y los trucos mnemotécnicos! (...) Flip, que enseñaba historia, se chiflaba por esas cosas. Recuerdo verdaderas orgías de fechas y a los chicos más listos saltando de sus asientos, impacientes de que se les preguntase y poder gritar las respuestas exactas, sin sentir, al mismo tiempo, ni el menor interés por los acontecimientos que citaban.»¹¹

La ley del péndulo lleva a que, en alguna ocasión, la denostación del memorismo haya llevado al desprecio de la memoria; lo cual, sin duda, es una insensatez. Pero lo que de verdad cuestionaban los reformadores era el aprendizaje de contenidos sin significación alguna para el aprendiz: contenidos memorísticos que en lugar de ser memorables eran, como venía a decir Azaña, perfectamente olvidables:

10. Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928), en *La barraca*. Barcelona, Plaza y Janés, 1977.

11. George Orwell (1903-1950) en *Así fueron aquellas alegrías*. Barcelona, Ed. Destino, 1976.

«La vida intelectual robusta no podría empezar justamente hasta salir del colegio. Todo cuanto en él adquiriríamos era para olvidarlo en el punto de llegar a hombres. Tantos programas y libros, tantas clases, tantos exámenes no eran sino para ganar ciertas habilidades de orangután domesticado, habilidades caedizas, de las que nadie volvería a pedirnos cuenta en la vida, de afuera. Esfuerzo que empleásemos en adquirirlas, esfuerzo perdido.»¹²

En esta apreciación de la inanidad de las adquisiciones escolares coincidieron muchos. Entre otros y unas cuantas décadas más tarde, Juan Goytisolo:

«Desde que en otoño del 43 mi padre nos cambió de colegio, permanecí en el de la Bonanova hasta el fin del bachillerato. Cinco años cuya monotonía e insignificancia se expresan tanto en la parvedad del recuerdo como en la levisima huella que dejaron en mí. (...) Nada de cuanto ocurrió o se dijo en las aulas influyó directa o indirectamente en mi vida. Esta siguió desenvolviéndose por su cuenta, anclada en el círculo familiar, esencialmente autodidacta.»¹³

Más o menos por los mismos años en que Goytisolo iba a aquella escuela, para él tan inútil y monótona, Francisco Umbral asistía a un colegio en el que por lo visto también la monotonía resultaba ser la materia más importante:

«Queríamos ir a un colegio de hombres, y nos llevaban a colegios oscuros, en patios interiores, con olor a cocinas pobres y corriente de pasillo, donde hacíamos palotes, temblorosas y atormentadas caligrafías, bajo la mirada miope y dura de unos maestros con mandilones grises, bigotes negros y regla de pegar en la mano. (...)

»A los niños de la guerra nos aburría bastante la tabla de multiplicar, y los quebrados nos pinchaban con la alambrada espinosa de sus fórmulas. Los quebrados eran como un campo de concentración para niños. También nos aburrían las fórmulas, y luego leeríamos en Antonio Machado aquello de la tarde parda y fría de invierno, los colegiales estudian, monotonía de lluvia tras los cristales. Como no sabíamos leer poesía, nos salía así: “Los colegiales estudian monotonía”. Y efectivamente, la monotonía quedaba como una asignatura gris, extensa, aburrida y diaria.»¹⁴

12. Manuel Azaña (1880-1940) en *El jardín de los frailes*. Madrid, Alianza Editorial, 1981.

13. Juan Goytisolo (1931) en *Coto vedado*. Barcelona, Seix Barral, 1985.

14. Francisco Umbral (1935) en *Memorias de un niño de derechas*. Barcelona, Destino, 1972.

«Aburrimiento», «monotonía», «tedio», «rutina», «tristeza», «infelicidad»... siempre, machaconamente, aparecen las mismas palabras para describir la experiencia escolar de aquellos niños y adolescentes. Como si para la escuela tradicional no pasara el tiempo ni para ella existieran fronteras: Goytisolo y Umbral en los años treinta y cuarenta del siglo xx español, Stefan Zweig en los últimos del xix austriaco:

«Si he de ser sincero, toda mi época escolar no fue sino un aburrimiento constante y agotador que aumentaba de año en año debido a mi impaciencia por librarme de aquel fastidio rutinario. No recuerdo haberme sentido “alegre y feliz” en ningún momento de mis años escolares —monótonos, despiadados e insípidos— que nos amargaron a conciencia la época más libre y hermosa de la vida. (...) Para nosotros, la escuela era una obligación, una monotonía tediosa, un lugar donde se tenía que asimilar, en dosis exactamente medidas, la “ciencia de todo cuanto no vale la pena saber”, unas materias escolásticas o escolastizadas que para nosotros no tenían relación alguna con el mundo real ni con nuestros intereses personales. Era un aprendizaje apático e insulso, dirigido no hacia la vida sino al aprendizaje en sí, cosas que nos imponía la vieja pedagogía. Y el único momento realmente feliz y alegre que debo a la escuela fue el día en que sus puertas se cerraron a mi espalda para siempre.»¹⁵

Y todavía en la segunda mitad del siglo xx, el tedio seguía imperando en la vida de muchos colegios e internados, como cuenta Andrés Trapiello del suyo:

«Así que entre todos hemos vivido una historia absurda marcada por la tristeza, la soledad, y, sobre todo, aquellas largas noches de invierno que caían sobre los cristales a las seis de la tarde, mientras la tierna mente de unos niños trataba de abrirse paso entre los aoristos griegos. Y el olor de los largos pasillos, siempre vacíos, siempre silenciosos, vago olor a cerrado y al petróleo con el que se limpiaban sus suelos. Y las horas interminables de rodillas en la capilla soportando los sermones abusivos de aquel fraile miserable y psicópata, que no perseguía otra cosa que una destrucción sistemática. Y aquellas cenas desabridas en las que nos ponían sobre el plato un chicharro viudo, arrancado directamente de una pintura de Munch. Y el tedio completo de la sobremesa, buscando la hospitalidad de una sombra estrecha, aburridos como presidiarios.»¹⁶

15. Stefan Zweig (1881-1942), *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Barcelona, El Acantilado, 2001, pp. 51-52.

16. Andrés Trapiello (1953), *Do fuir*, Madrid, Ed. Pre-textos, 2000, pp. 80-81.

Funcionando al modo de la magdalena de Proust, parece que lo que más activa la memoria colégial de los escritores son los olores de la escuela: sobre todo el olor a cerrado:

«Un típico edificio funcional, levantado de prisa y corriendo para ahorrar dinero y hecho sin idea alguna. Con sus paredes frías y mal encaladas, sus aulas de techo bajo, sin cuadros ni adornos que alegrasen la vista, sus excusados que perfumaban toda la casa, aquel cuartel escolar era como un mueble viejo de hotel que una infinidad de gente ya ha usado antes, y otra lo hará después, con la misma indiferencia o asco; ni siquiera hoy consigo desprenderme del tufo a cerrado y podrido que rezumaba aquella casa, igual al de todos los edificios oficiales austriacos, y que nosotros llamábamos olor «fiscal»; era un olor a habitaciones con demasiada calefacción, repletas e insuficientemente ventiladas que primero penetra en la ropa y luego en el alma. Nos sentábamos en parejas, igual que los galeotes, sobre unos bancos de madera bajos que se nos clavaban en la espina dorsal hasta causarnos dolores de huesos; en invierno, la luz azulada de las llamas de gas sin pantalla temblaba encima de nuestros libros, mientras que en verano se corrían las cortinas de las ventanas, no fuera a ser que alguna mirada, a lo mejor soñadora, se nos escapase hacia el pequeño cuadrado de cielo azul y disfrutase de él. (...) Aun al cabo de años, cada vez que pasaba por delante de aquella casa tétrica y desangelada, me invadía una sensación de alivio porque no tenía que volver a pisar la cárcel de nuestra infancia.»¹⁷

«La cárcel de nuestra infancia», «aburridos como presidiarios», que decía Trapiello, o el «cautiverio» que la escuela representó para Azorín:

«Era ... ¿dónde era? Era un pueblecito levantino; la escuela se levantaba a una banda del poblado, en los aledaños de la huerta (...). Todas las mañanas cuando el sol se ha alzado un poco sobre las lejanas montañas azules, en este cielo de azul diáfano, van los niños a la escuela. Juan Luis Vives, expatriado en Brujas, la ciudad nebulosa y callada, ha puesto en sus *Diálogos* esta dulce añoranza de los primeros años: esta salida de casa para ir a la escuela, en las mañanas risueñas de Levante, haciendo múltiples estadas para ver a dos perros que riñen, o unos chicos que juegan a la taba, o el pregonero que redobla su tambor, indolentes, despacio, muy despacio; gozando con delicia de estos momentos de libertad plena, retardando todo lo posible el doloroso e inexorable cautiverio.

17. Stefan Zweig, *op. cit.*, p. 52-54.

»Pero el cautiverio es preciso: nosotros lo recordamos como una imagen viva e inquietadora. (...)

»Ya estamos en la escuela: se hace un rumor alegre y ruidoso. Y de pronto, todos callamos: es que el maestro ha aparecido en la puerta. Y comienza el doloroso tormento. ¿Quién no lo recuerda? ¿Hay alguien que no tenga presente estos esfuerzos angustiosos por retener lo que no comprendemos —misterios de teodicea elemental o arcanos de la aritmética—, estas interminables repeticiones, este suplicio de permanecer inmóviles y callados durante largas horas, estos llantos silenciosos e inexplicables en los que desahogamos nuestras primeras amarguras en la vida, estos rencores súbitos que por primera vez vienen también a enturbiar nuestras visiones claras e ingenuas? Fuera, la naturaleza vive espléndida: los árboles son bellos con sus follajes tupidos y rotundos, los pájaros cantan, las montañas se perfilan resaltantes en el ambiente luminoso, el agua corre con grato murmurio por los azarbes...»¹⁸

Este antes y después, esta separación radical entre lo exterior y lo interior de la escuela que muestra Azorín es otra de las constantes que se imputan a la pedagogía tradicional: más allá de los muros de la escuela, la vida luminosa; de puertas adentro, un transcurrir sombrío. ¡Cuánta literatura y cuánto esfuerzo dedicaron muchas de las pedagogías renovadoras a ir consiguiendo vencer el aislamiento de la escuela, a dejar que «la vida», dirán, penetre en ella y para que ella misma salga de sus paredes para ir en busca de la *realidad real*! Porque es como si la escuela, la escuela tradicional, fuera siempre un mundo aparte. Un mundo que falsifica todo aquello que introduce. Como las «vacas de escuela», tan distintas de las vacas de verdad, según el soliloquio de Virginia Woolf:

«“Este es el primer día de vacaciones de verano”, dijo Susan. “Pero el día está todavía enrollado. No lo examinaré hasta que pise el andén al atardecer. No me permitiré ni siquiera olerlo hasta que a mi olfato llegue el frío aire verde de los campos. Pero estos campos ya no son campos de escuela. Y estos no son setos de escuela. En estos campos los hombres hacen cosas de veras. Cargan carros con heno de veras. Y éstas son vacas de veras, y no vacas de escuela. Sin embargo, el olor a fenol de los corredores y el olor a yeso de las aulas están aún en mi olfato. Y el brillo de las pizarras está aún en mis ojos. He de esperar hasta que los campos y los setos, los bosques y los campos, y la tierra, con algún que otro matojo, de los desfiladeros por los que el tren pasa, y los túneles y los huertos de los suburbios, con muje-

18. José Martínez Ruiz, Azorín (1873-1967). en *Artículos olvidados de J. Martínez Ruiz (1894-1904)*. Madrid, Narcea, 1972.

res colgando ropa a secar, y más campos, y niños recorriendo semicírculos montados en las puertas de las verjas, cubran y entierren esta escuela que he odiado.»¹⁹

Seguramente, una de las causas principales del odio que algunos y algunas llegaron a sentir hacia su escuela fueron los castigos. Los castigos como medio omnipresente para la disciplina: palabra ésta también totémica del tema en el que estamos. Sería interesantísima una historia de los castigos escolares, con sus formas cruentas o sofisticadas, castigos del cuerpo y del espíritu, y con la multitud de instrumentos que bien podrían tener su sitio en cualquier museo de los horrores. Unamuno describió algunos objetos que formarían parte de este museo:

«Fue mi primer maestro, mi maestro de primeras letras, un viejecillo que olía a incienso y alcanfor, cubierto con gorrilla de borla que le colgaba a un lado de la cabeza, narigudo, con largo levitón de grandes bolsillos —el tamaño de los bolsillos de autoridad—, algodón en los oídos, y armado de una larga caña que le valió el sobrenombre de *el Pavero*. Los pavos éramos nosotros, naturalmente; ¡y tan pavos! (...)

»Repartía cañazos, en sus momentos de justicia, que era una bendición. En un rinconcito de un cuarto oscuro, donde no les diera la luz, tenía la gran colección de cañas, bien secas, curadas y mondas. Cuando se atufaba cerraba los ojos para ser más justiciero, y cañazo por acá, cañazo por allá, a frente, a diestro y a siniestro, al que le cogía, y luego la paz con todos. Y era ello una verdadera fiesta, porque entonces nos apresurábamos todos a refugiarnos del cañazo metiéndonos debajo de los bancos.

»Esto era para el juicio general o colectivo; mas para el juicio individual, para las grandes faltas y para los grandullones, tenía guardado un junquillo de Indias, no hueco como la caña, sino bien macizo y que se cimbreaba de lo lindo cuando sacudía el polvo a un delincuente.»²⁰

E Ignacio Aldecoa ofrece otros ejemplos de castigar: la penalización sobre el tiempo libre y las copias interminables, menos cruentas que la palmeta pero igualmente aborrecibles:

«—¿Quién habla ahí? —gritó don Amadeo—. De manera que usted, encima de fastidiarnos a todos, encima de comportarse como un caballero sin

19. Virginia Woolf (1882-1941) en *Las olas*. Barcelona, Editorial Lumen, 1980, pp. 48-49.

20. Míquel de Unamuno (1864-1936) en *Amor y pedagogía*. Madrid, Col. Austral, Espasa-Calpe, 1975.

malas, y que luego a ambas las subdivide en tradicionales y no tradicionales (o a la inversa).

De todos modos, era preciso empezar con aquella distinción, precisamente porque no siempre se ha hecho en el discurso pedagógico sobre la educación tradicional. Como veremos, dentro de este saco se ha metido tanto lo uno como lo otro. Puede aceptarse que la escuela tradicional ha sido fundamentalmente autoritaria o incluso, y para enfatizar más, autoritarista; pero no necesariamente los maestros de una escuela tradicional han de ser individuos crueles que se dediquen a ejercer sistemáticamente y con fruición la tortura con sus alumnos. Sin duda, la pedagogía tradicional no suele ser del tipo hedonista, pero ello no significa que se haya propuesto como meta principal el tedio de los alumnos. Sin embargo, en ciertas descripciones, retratos o incluso caracterizaciones que se han ofrecido de la escuela tradicional aparecen tales perfiles. Y será inevitable que esta mezcla esté presente también en las páginas que siguen, ya que ha sido consustancial al discurso que sobre la educación tradicional se ha venido construyendo durante el siglo xx.

Los recuerdos de los narradores

Hay muchas maneras de conocer cómo eran las escuelas llamadas tradicionales. Para algunos es sólo cuestión de echar la vista atrás y recordar la biografía escolar propia, como hizo José Manuel Esteve con su libro *El árbol del bien y del mal*.⁶ Muchos de quienes tuvimos nuestra niñez y adolescencia por los años cincuenta y sesenta no nos cuesta nada reconocer lo que narra esta espléndida y crítica rememoración novelada de aquella escuela del nacionalcatolicismo franquista, que fue uno de los más tristes especímenes autóctonos de la escuela tradicional.⁷

Pero quienes no tengan la edad suficiente o hayan tenido la suerte de haber sido escolarizados con mejor fortuna, pueden encontrar referencias próximas preguntando a sus padres o abuelos sobre cómo era la escuela a la que asistían, qué cosas les enseñaban y sobre qué asuntos no les explicaban nada, qué hacían los maestros, cómo eran físicamente las aulas...

En cualquier caso, para no personalizar tanto el retrato inicial que queremos ofrecer de la escuela tradicional, lo que haremos será recurrir a fuentes literarias. La narrativa es una mina inagotable de retratos y de relatos sobre la

6. Barcelona, Ed. Octaedro, 1998,

7. Ilustraciones múltiples de lo que fue esta escuela también pueden hallarse en el libro de Andrés Sopena, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Ed. Crítica, 1994.

escuela tradicional.⁸ Los siglos xix y xx abundan en novelas y obras del género memorialístico en las que sus autores nos han dejado testimonios, más o menos verídicos, pero casi siempre verosímiles y muy expresivos de cómo han sido las escuelas de las épocas que les tocó vivir. Hay de todo, pero las más de las veces ofrecen imágenes escasamente positivas. Como se leía en la presentación de un libro que seleccionaba fragmentos literarios sobre la escuela: «Las imágenes y los recuerdos de la escuela en el transcurso de la historia suelen estar teñidos de colores tristes y oscuros: se asocian al envejecimiento del edificio, del mobiliario y de los programas; al abandono y la indefensión del alumno; a la crueldad y la mediocridad del maestro; a la hostilidad del ambiente; al aislamiento del internado; al aprendizaje mecánico y absurdo; a la absurdidad de la escuela en su conjunto.»⁹

A modo de retablo desordenado, veremos a continuación algunos ejemplos de las numerosísimas páginas que sobre la escuela ha dejado la literatura del siglo xx y de finales del xix. Ejemplos, sin duda, bastante sesgados puesto que hemos elegido algunos de los que ofrecen el retrato menos agraciado de la escuela tradicional. Lo hemos hecho así expresamente: por un lado porque, a decir verdad, las imágenes penosas son, con diferencia, las más frecuentes; por otro lado, porque precisamente esta realidad es a la que quisieron oponer los pedagogos reformadores sus propuestas alternativas. Ahí va pues el retablo de las maravillas de la escuela tradicional.

Podemos empezar, pongamos por caso, con la descripción física de la escuela-barraca que hizo Blasco Ibáñez en su popular novela *La barraca* (1898):

«Era una barraca vieja, sin más luz que la de la puerta y la que se colaba por las grietas de la techumbre; las paredes de dudosa blancura, pues la señora maestra, mujer obesa que vivía pegada a su silleta de esparto, pasaba el día oyendo y admirando a su esposo; unos cuantos bancos, tres carteles de abecedario mugrientos, rotos por las puntas, pegados al muro con pan masca-

8. Sobre ello nos extenderemos más en otro capítulo de este libro («Pedagogías narrativas»). Ver también: J. Carbonell; R. Torrents; T. Tort; J. Trilla (eds.), *Els grans autors i l'escola*, Vic, Eumo Ed., 1987; A. N. Lass; N. L. Tasman, *Going to school. An Anthology of Prose about Teachers and Students*, New York, New American Library, 1981; J. A. Cieza, *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930)*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1989; P. W. Jackson; S. Haroutinian-Gordon (eds.), *From Socrates to Software. The Teacher as text and the Text as Teacher*, Chicago, University of Chicago Press., 1989; M. López; M^a. T. Portela, *La educación en la mentalidad popular*, València, Universitat de València, 1997, pp. 21-68; A. Viñao, «Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 169-204.

9. J. Carbonell; R. Torrents; T. Tort; J. Trilla (eds.), *op. cit.*, p. 20.

do, y en el cuarto inmediato a la escuela unos muebles, pocos y viejos, que parecían haber corrido media España.

»En toda la barraca no había más que un objeto nuevo: la lengua caña que el maestro tenía detrás de la puerta, y que renovaba todos los días en el cañaveral vecino. siendo una felicidad que el género resultase tan barato, pues se gastaba rápidamente sobre las duras y esquiladas testas de aquellos pequeños salvajes.

»Libros, apenas si se veían tres en la escuela: una misma cartilla servía a todos. ¿Para qué más?... Allí imperaba el método moruno: canto y repetición, hasta meter las cosas con un continuo martilleo en las duras cabezas.»¹⁰

Por supuesto que no todas las escuelas tradicionales eran físicamente tan miserables como la de Blasco Ibáñez; también las puede haber lujosas, y entonces la miseria pedagógica, como veremos, se expresará de otra manera. Pero la cita anterior terminaba refiriéndose al «método moruno: canto y repetición»: el *memorismo* ha sido uno de los componentes más característicos de los métodos tradicionales. Georges Orwell contaba, por ejemplo, cómo era la enseñanza de la historia en una escuela inglesa, en este caso y según él mismo, «cara y esnob»:

«La historia era una serie de hechos sin relación alguna unos con otros, ininteligibles pero —en cierto modo que nunca se nos explicaba— importantes, con frases resonantes ligadas a ellos. Disraeli trajo la paz con honor. Clive se asombró de su moderación. Pitt recurrió al Nuevo Mundo para restablecer el equilibrio del Viejo. ¡Y las fechas, y los trucos mnemotécnicos! (...) Flip, que enseñaba historia, se chiflaba por esas cosas. Recuerdo verdaderas orgías de fechas y a los chicos más listos saltando de sus asientos, impacientes de que se les preguntase y poder gritar las respuestas exactas, sin sentir, al mismo tiempo, ni el menor interés por los acontecimientos que citaban.»¹¹

La ley del péndulo lleva a que, en alguna ocasión, la denostación del memorismo haya llevado al desprecio de la memoria; lo cual, sin duda, es una insensatez. Pero lo que de verdad cuestionaban los reformadores era el aprendizaje de contenidos sin significación alguna para el aprendiz: contenidos memorísticos que en lugar de ser memorables eran, como venía a decir Azaña, perfectamente olvidables:

10. Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928). en *La barraca*. Barcelona, Plaza y Janés. 1977.

11. George Orwell (1903-1950) en *Así fueron aquellas alegrías*. Barcelona, Ed. Destino. 1976.

«La vida intelectual robusta no podría empezar justamente hasta salir del colegio. Todo cuanto en él adquiriríamos era para olvidarlo en el punto de llegar a hombres. Tantos programas y libros, tantas clases, tantos exámenes no eran sino para ganar ciertas habilidades de orangután domesticado, habilidades caedizas. de las que nadie volvería a pedirnos cuenta en la vida, de afuera. Esfuerzo que empleásemos en adquirirlas, esfuerzo perdido.»¹²

En esta apreciación de la inanidad de las adquisiciones escolares coincidieron muchos. Entre otros y unas cuantas décadas más tarde, Juan Goytisolo:

«Desde que en otoño del 43 mi padre nos cambió de colegio, permanecí en el de la Bonanova hasta el fin del bachillerato. Cinco años cuya monotonía e insignificancia se expresan tanto en la parvedad del recuerdo como en la levísima huella que dejaron en mí. (...) Nada de cuanto ocurrió o se dijo en las aulas influyó directa o indirectamente en mi vida. Esta siguió desenvolviéndose por su cuenta, anclada en el círculo familiar, esencialmente autodidacta.»¹³

Más o menos por los mismos años en que Goytisolo iba a aquella escuela, para él tan inútil y monótona, Francisco Umbral asistía a un colegio en el que por lo visto también la monotonía resultaba ser la materia más importante:

«Queríamos ir a un colegio de hombres, y nos llevaban a colegios oscuros, en patios interiores, con olor a cocinas pobres y corriente de pasillo, donde hacíamos palotes, temblorosas y atormentadas caligrafías, bajo la mirada miope y dura de unos maestros con mandilones grises, bigotes negros y regla de pegar en la mano. (...)»

»A los niños de la guerra nos aburría bastante la tabla de multiplicar, y los quebrados nos pinchaban con la alambrada espinosa de sus fórmulas. Los quebrados eran como un campo de concentración para niños. También nos aburrían las fórmulas, y luego leeríamos en Antonio Machado aquello de la tarde parda y fría de invierno, los colegiales estudian, monotonía de lluvia tras los cristales. Como no sabíamos leer poesía, nos salía así: “Los colegiales estudian monotonía”. Y efectivamente, la monotonía quedaba como una asignatura gris, extensa, aburrida y diaria.»¹⁴

12. Manuel Azaña (1880-1940) en *El jardín de los frailes*. Madrid, Alianza Editorial, 1981.

13. Juan Goytisolo (1931) en *Coto vedado*. Barcelona, Seix Barral, 1985.

14. Francisco Umbral (1935) en *Memorias de un niño de derechas*. Barcelona, Destino.

«Aburrimiento», «monotonía», «tedio», «rutina», «tristeza», «infelicidad»... siempre, machaconamente, aparecen las mismas palabras para describir la experiencia escolar de aquellos niños y adolescentes. Como si para la escuela tradicional no pasara el tiempo ni para ella existieran fronteras: Goytisolo y Umbral en los años treinta y cuarenta del siglo xx español, Stefan Zweig en los últimos del xix austriaco:

«Si he de ser sincero, toda mi época escolar no fue sino un aburrimiento constante y agotador que aumentaba de año en año debido a mi impaciencia por librarme de aquel fastidio rutinario. No recuerdo haberme sentido “alegre y feliz” en ningún momento de mis años escolares —monótonos, despiadados e insípidos— que nos amargaron a conciencia la época más libre y hermosa de la vida. (...) Para nosotros, la escuela era una obligación, una monotonía tediosa, un lugar donde se tenía que asimilar, en dosis exactamente medidas, la “ciencia de todo cuanto no vale la pena saber”, unas materias escolásticas o escolastizadas que para nosotros no tenían relación alguna con el mundo real ni con nuestros intereses personales. Era un aprendizaje apático e insulso, dirigido no hacia la vida sino al aprendizaje en sí, cosas que nos imponía la vieja pedagogía. Y el único momento realmente feliz y alegre que debo a la escuela fue el día en que sus puertas se cerraron a mi espalda para siempre.»¹⁵

Y todavía en la segunda mitad del siglo xx, el tedio seguía imperando en la vida de muchos colegios e internados, como cuenta Andrés Trapiello del suyo:

«Así que entre todos hemos vivido una historia absurda marcada por la tristeza, la soledad, y, sobre todo, aquellas largas noches de invierno que caían sobre los cristales a las seis de la tarde, mientras la tierna mente de unos niños trataba de abrirse paso entre los aoristos griegos. Y el olor de los largos pasillos, siempre vacíos, siempre silenciosos, vago olor a cerrado y al petróleo con el que se limpiaban sus suelos. Y las horas interminables de rodillas en la capilla soportando los sermones abusivos de aquel fraile miserable y psicópata, que no perseguía otra cosa que una destrucción sistemática. Y aquellas cenas desabridas en las que nos ponían sobre el plato un chicharro viudo, arrancado directamente de una pintura de Munch. Y el tedio completo de la sobremesa, buscando la hospitalidad de una sombra estrecha, aburridos como presidiarios.»¹⁶

15. Stefan Zweig (1881-1942), *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Barcelona, El Acantilado, 2001, pp. 51-52.

16. Andrés Trapiello (1953), *Do fuir*, Madrid, Ed. Pre-textos, 2000, pp. 80-81.

Funcionando al modo de la magdalena de Proust, parece que lo que más activa la memoria colégial de los escritores son los olores de la escuela: sobre todo el olor a cerrado:

«Un típico edificio funcional, levantado de prisa y corriendo para ahorrar dinero y hecho sin idea alguna. Con sus paredes frías y mal encaladas, sus aulas de techo bajo, sin cuadros ni adornos que alegrasen la vista, sus excusados que perfumaban toda la casa, aquel cuartel escolar era como un mueble viejo de hotel que una infinidad de gente ya ha usado antes, y otra lo hará después, con la misma indiferencia o asco; ni siquiera hoy consigo desprenderme del tufo a cerrado y podrido que rezumaba aquella casa, igual al de todos los edificios oficiales austriacos, y que nosotros llamábamos olor «fiscal»; era un olor a habitaciones con demasiada calefacción, repletas e insuficientemente ventiladas que primero penetra en la ropa y luego en el alma. Nos sentábamos en parejas, igual que los galeotes, sobre unos bancos de madera bajos que se nos clavaban en la espina dorsal hasta causarnos dolores de huesos; en invierno, la luz azulada de las llamas de gas sin pantalla temblaba encima de nuestros libros, mientras que en verano se corrían las cortinas de las ventanas, no fuera a ser que alguna mirada, a lo mejor soñadora, se nos escapase hacia el pequeño cuadrado de cielo azul y disfrutase de él. (...) Aun al cabo de años, cada vez que pasaba por delante de aquella casa tétrica y desangelada, me invadía una sensación de alivio porque no tenía que volver a pisar la cárcel de nuestra infancia.»¹⁷

«La cárcel de nuestra infancia», «aburridos como presidiarios», que decía Trapiello, o el «cautiverio» que la escuela representó para Azorín:

«Era ... ¿dónde era? Era un pueblecito levantino; la escuela se levantaba a una banda del poblado, en los aledaños de la huerta (...). Todas las mañanas cuando el sol se ha alzado un poco sobre las lejanas montañas azules, en este cielo de azul diáfano, van los niños a la escuela. Juan Luis Vives, expatriado en Brujas, la ciudad nebulosa y callada, ha puesto en sus *Diálogos* esta dulce añoranza de los primeros años: esta salida de casa para ir a la escuela, en las mañanas risueñas de Levante, haciendo múltiples estadas para ver a dos perros que riñen, o unos chicos que juegan a la taba, o el pregonero que redobla su tambor, indolentes, despacio, muy despacio; gozando con delicia de estos momentos de libertad plena, retardando todo lo posible el doloroso e inexorable cautiverio.

17. Stefan Zweig, *op. cit.*, p. 52-54.

»Pero el cautiverio es preciso: nosotros lo recordamos como una imagen viva e inquietadora. (...)

»Ya estamos en la escuela: se hace un rumor alegre y ruidoso. Y de pronto, todos callamos: es que el maestro ha aparecido en la puerta. Y comienza el doloroso tormento. ¿Quién no lo recuerda? ¿Hay alguien que no tenga presente estos esfuerzos angustiosos por retener lo que no comprendemos —misterios de teodicea elemental o arcanos de la aritmética—, estas interminables repeticiones, este suplicio de permanecer inmóviles y callados durante largas horas, estos llantos silenciosos e inexplicables en los que desahogamos nuestras primeras amarguras en la vida, estos rencores súbitos que por primera vez vienen también a enturbiar nuestras visiones claras e ingenuas? Fuera, la naturaleza vive espléndida: los árboles son bellos con sus follajes tupidos y rotundos, los pájaros cantan, las montañas se perfilan resaltantes en el ambiente luminoso, el agua corre con grato murmurio por los azarbes...»¹⁸

Este antes y después, esta separación radical entre lo exterior y lo interior de la escuela que muestra Azorín es otra de las constantes que se imputan a la pedagogía tradicional: más allá de los muros de la escuela, la vida luminosa; de puertas adentro, un transcurrir sombrío. ¡Cuánta literatura y cuánto esfuerzo dedicaron muchas de las pedagogías renovadoras a ir consiguiendo vencer el aislamiento de la escuela, a dejar que «la vida», dirán, penetre en ella y para que ella misma salga de sus paredes para ir en busca de la *realidad real*! Porque es como si la escuela, la escuela tradicional, fuera siempre un mundo aparte. Un mundo que falsifica todo aquello que introduce. Como las «vacas de escuela», tan distintas de las vacas de verdad, según el soliloquio de Virginia Woolf:

«“Éste es el primer día de vacaciones de verano”, dijo Susan. “Pero el día está todavía enrollado. No lo examinaré hasta que pise el andén al atardecer. No me permitiré ni siquiera olerlo hasta que a mi olfato llegue el frío aire verde de los campos. Pero estos campos ya no son campos de escuela. Y estos no son setos de escuela. En estos campos los hombres hacen cosas de veras. Cargan carros con heno de veras. Y éstas son vacas de veras, y no vacas de escuela. Sin embargo, el olor a fenol de los corredores y el olor a yeso de las aulas están aún en mi olfato. Y el brillo de las pizarras está aún en mis ojos. He de esperar hasta que los campos y los setos, los bosques y los campos, y la tierra, con algún que otro matojo, de los desfiladeros por los que el tren pasa, y los túneles y los huertos de los suburbios, con muje-

18. José Martínez Ruiz, Azorín (1873-1967). en *Artículos olvidados de J. Martínez Ruiz (1894-1904)*. Madrid, Narcea, 1972.

res colgando ropa a secar, y más campos, y niños recorriendo semicírculos montados en las puertas de las verjas, cubran y entierren esta escuela que he odiado.”»¹⁹

Seguramente. una de las causas principales del odio que algunos y algunas llegaron a sentir hacia su escuela fueron los castigos. Los castigos como medio omnipresente para la disciplina: palabra ésta también totémica del tema en el que estamos. Sería interesantísima una historia de los castigos escolares, con sus formas cruentas o sofisticadas, castigos del cuerpo y del espíritu, y con la multitud de instrumentos que bien podrían tener su sitio en cualquier museo de los horrores. Unamuno describió algunos objetos que formarían parte de este museo:

«Fue mi primer maestro, mi maestro de primeras letras, un viejecillo que olía a incienso y alcanfor, cubierto con gorrilla de borla que le colgaba a un lado de la cabeza, narigudo, con largo levitón de grandes bolsillos —el tamaño de los bolsillos de autoridad—, algodón en los oídos, y armado de una larga caña que le valió el sobrenombre de *el Pavero*. Los pavos éramos nosotros, naturalmente; ¡y tan pavos! (...)

»Repartía cañazos, en sus momentos de justicia, que era una bendición. En un rinconcito de un cuarto oscuro, donde no les diera la luz, tenía la gran colección de cañas, bien secas, curadas y mondas. Cuando se atufaba cerraba los ojos para ser más justiciero, y cañazo por acá, cañazo por allá, a frente, a diestro y a siniestro, al que le cogía, y luego la paz con todos. Y era ello una verdadera fiesta, porque entonces nos apresurábamos todos a refugiarnos del cañazo metiéndonos debajo de los bancos.

»Esto era para el juicio general o colectivo; mas para el juicio individual, para las grandes faltas y para los grandullones, tenía guardado un junquillo de Indias, no hueco como la caña, sino bien macizo y que se cimbreaba de lo lindo cuando sacudía el polvo a un delincuente.»²⁰

E Ignacio Aldecoa ofrece otros ejemplos de castigar: la penalización sobre el tiempo libre y las copias interminables, menos cruentas que la palmeta pero igualmente aborrecibles:

«—¿Quién habla ahí? —gritó don Amadeo—. De manera que usted, encima de fastidiarnos a todos, encima de comportarse como un caballero sin

19. Virginia Woolf (1882-1941) en *Las olas*. Barcelona. Editorial Lumen, 1980. pp. 48-49.

20. Miguel de Unamuno (1864-1936) en *Amor y pedagogía*, Madrid, Col. Austral, Espasa-Calpe, 1975.

honor, todavía hace bromas, continúa burlándose. Bien. Durante siete domingos vendrá por las tardes castigado de cuatro a ocho. Durante cuatro semanas saldrá del colegio una hora después que sus compañeros y me copiará mil quinientas veces con una hermosa caligrafía lo siguiente... Tome nota: Me gusta burlarme y no soy caballero, punto. Los que no son caballeros pertenecen al arroyo, punto. El arroyo es, por tanto, el lugar más adecuado para mí, punto final.»²¹

Podríamos extendernos hasta el aburrimiento o el sadismo con la variedad inmensa de las formas de castigo. Es como si la mayor parte de la inventiva pedagógica práctica se hubiera dedicado a pergeñar puniciones y correctivos. O, al menos, es como si lo que más recordaran los escritores de su paso por la escuela fueran los castigos recibidos por ellos o por sus discípulos. Más memorables parecen ser las puniciones padecidas que, como veíamos, las enseñanzas recibidas. Al fin y al cabo, la primera condición para que un correctivo sea eficaz es que sea, personal o vicariamente, recordado: un castigo que se olvida al minuto no sirve para nada. Eso lo sabían aquellos maestros y por tanto se aplicaban a dejar una huella perenne en la memoria de los escolares. Como la que dejaron en Jesús Pardo, según cuenta él mismo en sus memorias:

«Éste fue mi último contacto cotidiano con curas, y recuerdo los escolapios y claretianos como una larga sucesión de bofetadas. Su recurso a la violencia era instintivo, como si la tuviesen acumulada y renovable y necesitasen desahogarla constantemente. El padre Gervasio, escolapio viejo, delgado y nervudo, nos hacía preguntas mirándonos con sus ojillos chispeantes, y de pronto, hacia la mitad de nuestra respuesta, puntuaba el menor error con una bofetada que era como un latigazo, hasta el punto de que, asestada de plano, se sentía como un largo filo. Al padre Maximiliano, escolapio también, le gustaba golpearlos científicamente las yemas de los dedos con el plano de una regla, y un día me tiró por el suelo y me dio repetidas patadas en las costillas. En Castro Urdiales había un padre bajo y lustrosamente orondo, siempre muy bien peinado y apestoso a fijador, que parecía un califa ensotinado y pasaba por guapo, de lo que él, además, se las daba. Tenía siempre colgado de la pared de su clase un impresionante látigo de coche de caballos, con el que un día me dio un tremendo fustazo porque a su aviso:» —Oiga, Pardo, hoy han venido por aquí buscando a un tonto, le respondí:» ¿Y por qué no se llevaron a usted?»

»La violencia era constante y entonces me llenaba de ira, pero luego he comprendido que tanto celibato tenía necesariamente que desahogarse en

21. Ignacio Aldecoa (1925-1969) en *Cuentos completos*, Madrid, Alianza Editorial, 1973.

golpes, y hasta en algún atisbo de sadismo, de modo que me alegro de haber cooperado, por modestamente que fuese, a su equilibrio físico y mental.»²²

Y ya que hablamos de maestros, aquí tenemos estas dos galerías de retratos que hicieron respectivamente Rafael Alberti y Juan Goytisolo. Así veía a sus profesores el poeta gaditano:

«¿Quiénes fueron mis profesores, mis iniciadores en las matemáticas, el latín, la historia, etc.? (...)

»El padre Márquez, profesor de Religión, al que llamábamos, seguramente por su sabiduría, “la burra de Balaán”.

»El padre Salaverri, profesor de Latín, un peruano con cara de idolillo, quien por sus arrebatados colores había recibido de uno de sus alumnos, el sevillano Jorge Parladé, un sobrenombre algo denigrante: el de “Enriqueta la Colorada”, popular prostituta trianera.

»El padre Madrid, profesor de Nociones de Aritmética y Geometría, pálido y muy perdido en el amor de sus discípulos.

»El padre Risco, profesor de Geografía de España, ñoñísimo poeta y autor, además, de estupidísimas narraciones edificantes.

»El padre Romero, profesor de Historia de España, también amoroso de sus alumnos. (Tal bofetada me pegó una vez este padre, que aún hoy, si lo encontrara, se la devolvería gustoso.)

»El padre Aguilar, hermano de no sé qué conde de Aguilar, andaluz, jesuita simpático y comprensivo, hombre de mundo, suave en sus castigos y reprimendas.

»El padre La Torre, profesor de Álgebra y Trigonometría. Agraciado con el mote de padre “Buchitos”, a causa de sus inflados carrillos desagradables.

»El padre Hurtado, profesor de Química, cenicientos de caspa los picudos hombros de vieja escoba revestida.

»El padre Roperero, profesor de Historia Natural, semiloco, saltándole, de pronto, del pañuelo, al sonarse, mínimas y electrizadas lagartijas, cogidas en el sol de la huerta.

»El padre Zamarrija, rector del colegio, máxima autoridad, vasco rojizo, larguirucho y helado, cortante y temible como una espada negra, aparecida siempre en los momentos menos deseables.

»El padre Lirola, padre espiritual, sentimentalón e inocente, estrujando más de lo necesario contra su corazón dolorido, y en la soledad de su cuarto cerrado, a las alumnas lamas descarriadas.»²³

22. Jesús Pardo (1927), *Autorretrato sin retoques*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1996.

23. Rafael Alberti (1902-1999) en *La arboleda perdida*, Barcelona, Seix Barral, 1975.

La galería de Alberti sigue con unos cuantos retratos más. Pero vamos con la más sucinta aunque no menos llamativa de Juan Goytisolo:

«Mi relación con los hermanos y maestros encargados de la enseñanza de las distintas disciplinas fue siempre impersonal y distante. Mientras escribo, reaparecen ante mí, esfuminados por el olvido y distancia, el rostro un tanto patibulario del hermano Vicente, cuya mímica y gesticulaciones atroces al evocar la inevitabilidad de la muerte, me inducen a creer que padecía, como corría el rumor, de crisis epilépticas o alguna enfermedad nerviosa; del "Clemens", menudo, enérgico, sonriente, con su pequeño rizo o tupé hitlerianos, bellísima persona bien que devoto adorador de los nazis, cuyo saludo imponía a la clase al grito de *Heil Hitler* y que había llorado como un niño en la fecha para él infausta del suicidio de su héroe en el búnker, en medio de las ruinas de Alemania; del hermano Pedro, mimoso y maternal como una gallina clueca, a quien incumbía la ardua tarea de rebatir en unos cuadernillos impresos en ciclostil la casi totalidad de la filosofía universal, a veces con curiosos argumentos *ad hominem* —afeminamiento de Rousseau, locura de Nietzsche— en nombre de los principios tan sólidos como perennes, de la doctrina elaborada por Aristóteles y Santo Tomás.»²⁴

¡Vaya tropa! que diría aquél. Ya se ve que todos los maestros de estas escuelas del siglo xx no eran idénticos, que la muestra es variopinta. Aunque para algunos alumnos —como cuenta Carmen Martín Gaité— todos igualmente cabrían en el mismo saco:

«Bernardo se apoyó en la pared y pasó lentamente su mirada por aquel montón de palabras cruzadas en todas direcciones, plagadas de gruesos signos de admiración.

»—No te entiendo bien la letra. ¿O es taquigrafía? ¡Vaya apuntes raros!

»—Ya te he dicho que no tomaba apuntes.

»—¿No? ¿Y esto qué es?

»—Dudas. Sólo apunto lo que no entiendo, ¿sabes?, pero es que parece mucho porque como todo se entiende tan mal ... (...)

»—¿Y para qué las apuntes?

»—Es que dice mi padre que no deje pasar nada sin entender, que le pregunte las dudas al profesor. Lo apunto para que no se me olvide.

»—¿Pero cuando se lo preguntas al profesor? Yo no te he visto.

»—Nunca. Son tantas las cosas que no entiendo, que me da vergüenza. A la salida a veces pienso acercarme, pero se van demasiado de prisa.

24. Juan Goytisolo (1931) en *Coto vedado*. Barcelona, Seix Barral, 1985.

Mi padre —concluí con desaliento— no sabe cómo son los profesores de aquí.

»—¿Los de aquí? —preguntó sorprendido—. ¿Pues dónde has estado tú antes?

»—En ningún sitio; en casa. Te quiero decir que creí que los profesores serían de otra manera. Quitando un poco el de Gramática, ¿verdad?...

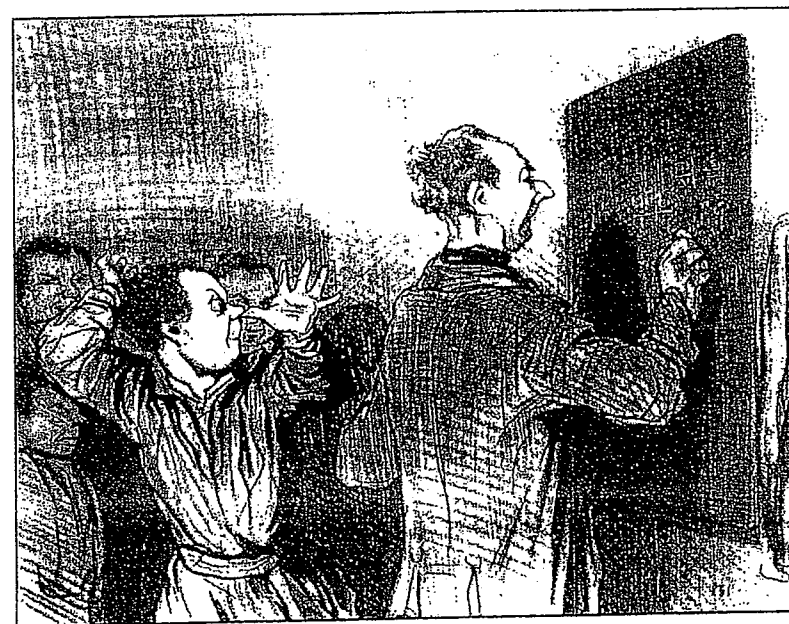
»—Pero, chico, aclárate: ¿cómo son?

»Otra vez su mirada concisa me desasosegó.

»—No sé: no me gustan. ¿A ti te gustan?

»—Hombre, claro que no —dijo con voz tranquila—. A nadie creo que le guste un profesor.»²⁵

Así veían los alumnos a los profesores. Así los veían cuando los veían. Porque, como dijo Walter Benjamin refiriéndose a las dos totalidades que forman la escuela, la de los profesores y la de los estudiantes, a veces, éstas pasan



H. Daumier: «Comme on devient grand mathématicien» (1845)²⁶

25. Carmen Martín Gaité (1925-2000) en *Ritmo lento*. Barcelona, Seix Barral, 1963.

26. H. Daumier. *Professeurs et Moutards*. Paris, Ed. Vilo, 1969.

«una junto a la otra, sin verse jamás, como si estuviesen empeñadas en un grotesco juego de escondite»: ²⁷ una manera de expresar la distancia, la larga distancia, que, a menudo, en la escuela tradicional media entre quienes están para enseñar y quienes para aprender. Porque la relación entre maestros y alumnos es otro de los temas que suelen ser pasto de narradores. Una relación que a veces no sólo es —como es esencialmente y por definición— asimétrica, sino que se convierte en antagónica, antitética. Maestros y estudiantes se convierten en adversarios, rivales, enemigos. Así veía, por ejemplo, a sus alumnos el profesor protagonista de la intensa —y a la vez, pedagógicamente hablando, tan desalentadora— novela de Hermann Ungar *La clase*:

«Él sabía que las miradas de los chicos le acechaban, que el menor descuido podía ser su perdición. Este año había dieciocho chicos sentados frente a él. Sentados en los bancos, de dos en dos, mirándole. Él estaba seguro de que la catástrofe tenía que llegar. Debía hacerse el terrible. Sabía que no lo era. Él defendía su pan, luchaba por cada día de moratoria. (...) El ser humano, decían, estaba dotado de bondad y comprensión: en tal caso, los chicos de catorce años no eran seres humanos. Su corazón era cruel. Si se derrumbaba la barrera de disciplina, bien lo sabía él, de nada serviría hacer alusión a la delicada situación del maestro ni pedir consideración. Ellos, desde el momento en que empezaran a perseguirle sus risas burlonas, no le darían cuartel y él tendría que huir, humillado, con la cabeza baja, desposeído de su pan.» ²⁸

Y de los profesores vamos a pasar a los alumnos. A veces, sin embargo, pareciera que más que alumnos, lo que había en la escuela era *alumno*, así en singular. Porque otro de los atributos que se endilgan a la pedagogía tradicional es la manifiesta voluntad de que todos los colegiales acaben igualados, como cortados por el mismo patrón uniformizador. ²⁹ Precisamente, el uniforme propiamente dicho ha sido uno de sus emblemas. Pero más allá de —y más importante que— esta manifestación indumentaria, el carácter uniformizador de

27. W. Benjamin, «La vida de los estudiantes», en *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1974, p. 27.

28. Hermann Ungar (1893-1929) en *La clase*, Barcelona, Seix Barral, 1991, pp. 5-6.

29. Aclaremos que no estamos hablando ahora de cosas como la «igualdad de oportunidades». Ese es otro tema del que quizá también habría que decir algo en relación a la escuela tradicional, aunque lo cierto es que tan tradicionales podían ser las escuelas para ricos como las de los pobres, y que de escuelas no tradicionales también las ha habido para unos y para otros, poniéndolos a veces juntos y a veces separados. O sea, que el elitismo, el clasismo o el interclasismo escolar atraviesan los distintos formatos pedagógicos. A lo que aquí íbamos no era a tratar de esta acepción social de la igualdad, sino de la vocación uniformizadora de la escuela tradicional.

aquella escuela se expresa de formas más esenciales. Formas que en un tono tan paródico como elocuente nos ofrecen G. K. Chesterton y R. Walser. El primero traza el retrato de un alumno al que bautiza Simmons, un «término medio excepcional», arquetipo caricaturesco de la uniformidad a la que ha propendido cierta escuela.

«Lo llamaré Simmons. (...) En todas las ocupaciones era un tipo de término medio; suficientemente bueno en los deportes, y lo bastante malo en sus trabajos para ser considerado por todos como bueno. No era preeminente en nada, porque la preeminencia constituía para él un verdadero dolor físico. No aguantaba sin disgusto, que se trocaba en desesperación, que uno cualquiera de los discípulos se hiciese notar y separar de la larga fila de escolares; para él lo de ser distinguido significaba caer en desgracia. (...)

»Le parecía que era un insulto a la igualdad de la hermandad si se le descubría, aún accidentalmente, cualquier trabajo o conocimiento fuera de los ordinarios. (...)

»Su excentricidad psicológica siguió aumentando; si se puede llamar excentricidad a la adoración de lo ordinario. Finalmente se volvió tan sensible que no podía aguantar que se respondiese a una pregunta cualquiera sin equivocarse. Hasta el dar correctamente el resultado de una suma le parecía algo desleal, una prueba de individualismo, una falta contra el espíritu de la hermandad. (...)

»No esperé verlo nuevamente; sin embargo, el encontrarle fue una de las dos o tres extrañas coincidencias de mi vida. En un campo público de deportes o de recreo vi una vez a un grupo de jóvenes ociosos, uno de los cuales llevaba el brillante uniforme de soldado raso del regimiento de Lanceros. Metido en ese uniforme se hallaba la alta figura, la faz humilde y obscura y el pelo hiniesto de Simmons. Había terminado por ocupar el lugar en el que todos están uniformados de la misma manera: un regimiento.» ³⁰

Robert Walser en *Jakob von Gunten* describe un curioso centro docente, el Instituto Benjamita, en el que lo único que se aprendía era el reglamento de la propia institución. La literatura de Walser gustaba a Kafka, y si se lee esta novela se puede fácilmente descubrir porqué. Y es que la escuela tradicional tiene algo de kafkiano. Pero estábamos en el prototipo de alumno uniforme de la escuela uniformizadora, y Walser ofrece una suerte de retrato fisiognómico del escolar, acabando, como Chesterton, en la analogía cuartelera. Ya veremos después que otros tematizaron el parecido entre la escuela y el cuartel.

30. Gilbert K. Chesterton (1874-1936) en *Alarvas y disgresiones*, Buenos Aires, Col. Austral, Espasa-Calpe, 1947.

«Durante las clases los escolares permanecemos sentados, con la mirada fija, al frente, inmóviles. No está siquiera permitido, según creo, sonarse la respectiva nariz. Las manos descansan sobre las rodillas, invisibles durante toda la lección. Las manos prueban, a cinco dedos, la vanidad y la concupiscencia humanas. por lo que está bien que permanezcan escondidas bajo la mesa. Nuestras narices de escolares son todas espiritualmente semejantes, todas parecen tender más o menos hacia lo alto, allí donde se aligera la conocida visión de la confusión propia de la vida. Las narices de los alumnos deberán ser chatas y hoscas, así lo prescriben los reglamentos, que todo lo prevén; en realidad, la asamblea plenaria de nuestros instrumentos olfativos presenta un perfil humilde y pudibundo, como cortado por afilados cuchillos. Nuestros ojos contemplan siempre un vacío relleno de pensamientos, lo cual también está ajustado al reglamento. Para decir verdad, lo mejor sería carecer totalmente de ojos, al ser los ojos desvergonzados y curiosos, y la desvergüenza y curiosidad, casi siempre condenables. Bastante más divertido resulta observar las orejas de los alumnos. Se ponen tan tiesas, a causa de su esfuerzo por oír, que apenas se atreven a escuchar. Siempre están un poco sobresaltadas, como si temiesen que una mano amonestadora pudiese cogerlas por detrás y tirar de ellas en todas direcciones. ¡Pobres orejas, constantemente presas de tal pavor! Cuando el sonido de una llamada o de una orden las golpea, se ponen a vibrar y a templar, como arpas percutidas y desconcertadas. Cada tanto, ya se sabe, las orejas de los escolares tienden a dormitar un poquito, ¡y cómo se despiertan entonces! Realmente, es para troncharse de risa. Lo más educado de nosotros es, sin embargo, la boca, siempre dócil y devotamente cosida. Sin discusión alguna, una boca abierta constituye la bostezante prueba de que, cuando menos, su poseedor se entretiene con sus ideicas por territorios muy alejados del reino y del jardín de la atención. Una boca bien cerrada denota orejas abiertas y tiesas; es por eso necesario que las puertas inferiores, allí, bajo las ventanillas de la nariz, estén siempre cuidadosamente atrancadas. Una boca abierta es un hocico y no es otra cosa que un hocico, y cada uno de nosotros lo sabe muy bien. Los labios no deben mostrarse hinchados y lujuriantes, como se muestran en su cómoda posición natural, sino, por el contrario, embotados y prietos, en señal de enérgica y pronta renuncia. Y todos los escolares así lo hacemos, todos imprimimos en nuestros labios un gesto duro y feroz, motivo por el cual mostramos el clásico ceño de los sargentos instructores de reclutas. Un suboficial, como bien se sabe, quiere que los rostros de sus hombres estén enfurruñados y ceñudos, como el suyo, lo cual no les sienta mal, puesto que con frecuencia, la cosa tiene su fondo humorístico. Hablando en serio: los que obedecen acaban siendo la perfecta copia de los que mandan. A un siervo no le queda otra opción que apropiarse de las expresiones

y de las maneras de actuar de su amo, para, digamos, imitarle con espontaneidad.»³¹

Lo de la uniformización tiene que ver directamente con otro de los signos de identidad de la pedagogía tradicional: la emulación. Emular significa, según el diccionario, «imitar las acciones de otro, rivalizar con él, procurando igualarle y aún excederle». Pues bien, la escuela tradicional juega con eso: por un lado quiere cortar a todos con el mismo patrón y, por el otro, estimula la competición porque pretende estimular *mediante* la competición; uniformiza, pero, a la vez, divide, clasifica y jerarquiza. Más adelante ya nos adentraremos en estas operaciones que realiza la escuela, por ahora bastará con el ejemplo histórico más logrado de pedagogía de la emulación: el sistema tradicional de los colegios jesuíticos. Lo explica Ramón Pérez de Ayala en aquella novela *A.M.D.G.*³² que, en su momento (1910), provocó por su anticlericalismo notorias polémicas.

«Cada clase se dividía en dos bandos, romanos y cartagineses, con sus estandartes correspondientes. Los romanos se sentaban en los bancos de la derecha del profesor; a la izquierda, los cartagineses. El más aventajado del aula trascendía de este particularismo; era el emperador. Seguía el cónsul romano, y a éste el cartaginés. Venían detrás los centuriones, cuya misión era inspeccionar la aplicación de las respectivas huestes y mantener, por medio de frecuentes delaciones, al maestro en noticia constante de la conducta de los alumnos. Los sábados, a la tarde, se verificaban los desafíos. El que pretendiese avanzar un puesto desafiaba al que le precedía; salían al centro del recinto y comenzaba encarnizada lucha en la que cada cual, según recitaba el otro su lección, acechaba sus errores. Luchaban también bando contra bando, computándose en la pizarra las faltas. A la postre, los estandartes hacían campar la victoria y la derrota de ambos ejércitos. Por una parte decían: "ROMA VICTRIS", Roma vencedora. Por el reverso, "ROMA VICTA", Roma vencida. Lo mismo el de Cartago. Durante la semana permanecían insolentemente las palabras de triunfo y las de baldón. El mismo sábado, después de las últimas clases, el colegio se encaminaba, en dos filas, a la Salve solemne, celebrada en la iglesia pública. En el medio iban los emperadores de las diversas promociones, con los cónsules a entrambos costados, y el victorioso enarbolaba la bandera de la clase.»³³

31. Robert Walser (1878-1956) en *Jakob von Gunten*. Barcelona. Barral editores. 1974.

32. O sea, «Ad Majorem Dei Gloriam», el lema de la Compañía de Jesús.

33. Ramón Pérez de Ayala (1880-1962) en *A.M.D.G.*, Madrid, ed. Cátedra, 1983.

Veamos seguidamente otra muestra de competición, en este caso completa con la deslealtad e insolidaridad entre condiscípulos que solía engendrar la escuela tradicional. Además, estos párrafos de Camilo José Cela nos permitirán introducir otro tema:

«Dada la finalidad docente de mi trabajito (inspirado —nada más que *inspirado*, bien es cierto— por la más consecuente de las antipatías: la que profeso, incansablemente, a todos los cómplices en el fallido —¡loado sea Dios!— asesinato de mi infancia y de mi adolescencia), es por lo que me permito usar esta mecánica mnemotécnica de maestro de escuela que hoy ofrezco a mis lectores.

»Veámos.

»*El señor profesor.*— Señor Cela, don Camilo José ... ¡No enrede usted! ¡A ver demuestre usted su preparación en el tema de hoy! ¡Recítenos la lección!

»*El señor Cela, don Camilo José, a voz en grito.*— Miño, Duero, Tajo, Guadiana ...

»*El señor profesor, interrumpiendo.*— ¡Alto! ¡Alto! Debería usted comenzar diciendo: “Los ríos de España, si bien no demasiado importantes...” ¿O es que no lo recuerda usted? ¡Es usted un papagayo! ¡Eso, un papagayo!

»Esos niños repugnantes que después de mayores, son gordos y blancos sonreían con la sonrisa de ganar puntos de conducta. El señor profesor, animado por su éxito, por ese éxito en el que no debiera dudar, ya que jamás le falla, sigue en su invectiva.

»—¡Y un fonógrafo también! ¡Eso, un fonógrafo!

»Los niños de los puntos de conducta rien, ahora a carcajadas.»³⁴

Para Cela la escuela fue, pues, el intento de «asesinato» de su infancia y adolescencia. Para Azorín, la «abolición de la juventud»:

«¡Ah! Decía Leopardi, el triste y desventurado poeta de Recanati, que la educación era *l'abolizione della gioventú!*

»Sí, sí, la educación intelectualista y clerical de los pueblos latinos es la abolición de la juventud: es la abolición de todo lo grande, todo lo fuerte, de todo lo jovial, de todo lo generoso que hay en el ser humano.»³⁵

Y para Thomas Bernhard, la escuela significaba el «aniquilamiento del espíritu»:

34. Camilo José Cela (1916) en «La doma del niño», cuento incluido en *El bonito crimen del carabinero*, Barcelona, Ed. Bruguera, 1979.

35. Azorín, *op. cit.*

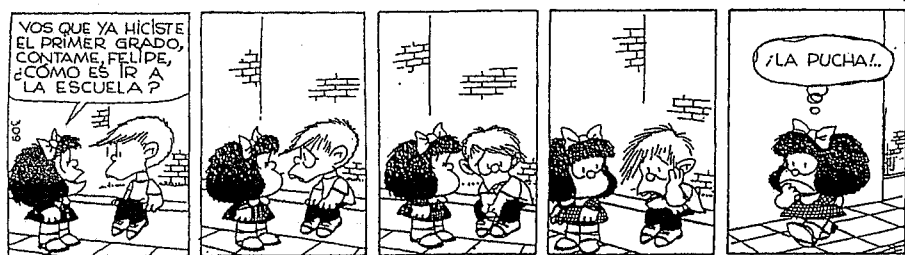
«Los profesores eran sólo los ejecutores de una sociedad corrompida y, en el fondo, siempre sólo enemiga del espíritu y, por ello, eran igualmente corrompidos y enemigos del espíritu, y sus alumnos eran estimulados por ellos a convertirse en seres tan corrompidos y enemigos del espíritu como los adultos. (...) Pronto concebí el instituto nada más que como una peji-guerra, a la que todavía no podía escapar y que, por consiguiente, tendría que soportar aún cierto tiempo, (...) pronto consideré el colegio instintivamente, como lo que es hoy para mí, con claro juicio, un establecimiento de aniquilación del espíritu. (...) De forma totalmente mecánica y con el comportamiento ya famoso de los profesores y con el embrutecimiento ya famoso de los profesores, *destrutan* con sus enseñanzas, que no eran otra cosa que la desintegración y la destrucción y, con maligna consecuencia, la aniquilación que les prescribían las autoridades del Estado, a los jóvenes que, como alumnos, les estaban confiados.»³⁶

Con la cita de Bernhard concluye este rosario de maldades escritas contra la escuela tradicional. No hay duda de que también hubiéramos podido encontrar bondades. ¿Qué ocurriría si en lugar de acercarnos a la escuela tradicional a través de los recuerdos literaturizados de creadores, es decir, de artistas y personajes con una sensibilidad muy desarrollada, lo hiciéramos a partir de las memoraciones de otras clases de individuos? ¿Cómo recuerdan la escuela los repelentes niños «gordos y blancos» del relato de Cela? Si las descripciones de unos y otros coincidieran sería que el retrato ofrecido de la escuela tradicional es el fidedigno. Pero si no coincidieran, en realidad, también sería fidedigno. El hecho de que unos y otros discreparan en sus respectivas memoranzas también diría mucho de cómo eran aquellas escuelas que compartieron. Porque, al fin y al cabo, las descripciones dicen tanto de lo descrito como del que describe. Y cada cual cuenta la fiesta según le fue en ella. «Hablando en serio: los que obedecen acaban siendo la perfecta copia de los que mandan», que decía Robert Walser.

La lucidez pedagógica de Mafalda

Vamos a seguir con otra aproximación a la escuela tradicional. Ésta nos la ofrecen también artistas. Otra clase de artistas: los del humor gráfico. Porque hay chistes que son todo un compendio de pedagogía. Tenemos sesudos tratados sobre la educación que dicen menos de la escuela que algunas tiras cómicas en sólo cuatro viñetas. Como, por ejemplo, las de Mafalda del gran Quino.

36. Thomas Bernhard (1931-1989) en *El origen*, Barcelona, Ed. Anagrama, 1984.

Quino, *Mafalda*, tira n° 1.

Ya se ha visto antes, en los recuerdos de los escritores citados, que la escuela por lo general no fue para ellos una experiencia grata, y ya no digamos divertida. Desde luego, aquello del «instruir deleitando», aunque algunos reparos habría que oponer a su interpretación literal,³⁷ no ha sido un objetivo prioritario de la pedagogía tradicional. Y no hay más que ver la cara de Felipe, el amigo de Mafalda (tira n° 1).³⁸

En otras tiras, con una lucidez y concisión formidables, Quino expresa uno de los artificios didácticos más definitorios de la escuela tradicional. La enseñanza a partir de un contenido vacío de significación, tanto para el aprendiz como para el enseñante. Un mero formalismo sin fondo; un simple procedimentalismo sin contenido (tira n° 2).³⁹

En la escuela tradicional a menudo se intenta enseñar a leer y a escribir mediante un discurso carente de contenido verdadero, sin interés alguno ni para el emisor ni para el receptor, ni para el maestro ni para los alumnos. Es un lenguaje inane y falso; un lenguaje que no cumple ninguna de las funciones

Quino, *Mafalda*, tira n° 2.

37. Esos reparos los explicaremos luego en el capítulo «Una pedagogía de la felicidad».

38. Quino, *Mafalda 2*, Barcelona, Ed. Lumen.

39. Quino, *Mafalda 2*, Barcelona, Ed. Lumen.

genuinas de la comunicación. Se lee y se escribe lo que a nadie concierne para nada. Si los niños no tuvieran a su alcance, fuera de la escuela, otros textos escritos que realmente les pueden resultar significativos, quienes aprendieran a leer leyendo «Mi mamá me mima...», aprenderían, además, que leer es, seguramente, una las actividades más vacías. por no decir absurdas. que uno pueda proponerse. Paul Goodman, hace unos cuantos años, comparando la forma en que se aprende a hablar en casa y la forma en que se pretende enseñar a leer y a escribir en la escuela, imaginaba qué ocurriría si se quisiera enseñar a hablar a los niños mediante métodos académicos, y llegaba a la conclusión de que bastantes se volverían tartamudos y algunos idiotas.⁴⁰ Sin duda, una porción significativa de los aprendices escolares del habla acabarían su escolaridad siendo «mudos funcionales»; al menos en un porcentaje similar al de los analfabetos funcionales que produce el sistema educativo. Nadie aprende a hablar mediante las frases tontunas con las que la pedagogía tradicional pretendía enseñar a leer a Mafalda, sino por medio del lenguaje genuino usado en contextos significativos por personas que se quieren comunicar realmente con el niño. El modo en que la pedagogía tradicional quería enseñar a leer era, más o menos, como querer enseñar a hablar sin decir nada. Para evitar eso Freinet, por ejemplo, abogó por substituir la «escolástica» de la escuela tradicional por los «métodos naturales»; por eso se inventó lo del texto libre y lo de la imprenta en la clase: para recuperar la significatividad, la expresividad, la funcionalidad comunicativa real del lenguaje en el propio proceso de aprendizaje del mismo. Y también por eso Freire se inventa lo de las palabras «generadoras» para su método de alfabetización de adultos; esto es, palabras que realmente tengan un significado experiencial importante para los sujetos. Pero hablando de Freinet y de Freire nos estamos apartando de nuestro tema.

Volvamos a Mafalda porque en otra de sus tiras nos ilustra otra clave importante de la escuela tradicional (tira n° 3).⁴¹

Quino, *Mafalda*, tira n° 3.

40. Goodman, P., *La nueva reforma*, Barcelona, Ed. Kairós, 1972. pp. 113 y ss.

41. Quino, *Mafalda 7*, Barcelona, Ed. Lumen, 1971.

La artificiosa pedagogía tradicional falsifica casi todo lo que toca. La ingenuidad candorosa de Miguelito le impidió reconocer de buenas a primeras que sólo los profesores (además de los presentadores de concursos) preguntan lo que ya saben: la artificiosidad de la escuela lo exige. El formato verdadero de la pregunta «¿En qué año Colón descubrió América?», sería: «A ver, Miguelito, ¿sabes en qué año descubrió Colón América?, pues es eso (si Miguelito lo sabe o no) lo que la maestra no sabe y realmente quiere saber. Lo que ocurre es que entonces la respuesta apropiada a la pregunta verdadera podría ser, simplemente, o «Sí» o «No». Como la relación examinante está fundada en el principio de la desconfianza, la pregunta verdadera no sirve.

Y terminaremos esta segunda aproximación a la pedagogía tradicional recuperando un tema que fue estrella en la primera aproximación: el castigo físico (tira n° 4).⁴²



Quino, *Mafalda*, tira n° 4.

Cuando Quino dibujó estas tiras de *Mafalda* poco podía imaginar que, no mucho tiempo después, sucederían estos «cambios de fondo» que Manolito echaba en falta. Ahora, en algunos lugares, se dan casos —que van siendo cada vez menos infrecuentes, si no se remedia pronto— de alumnos que agreden a sus profesores. Algunos reaccionarios, nostálgicos del método de la palmeta, achacan esta lamentabilísima e insostenible situación a la deslegitimación social y legal del poder de los docentes para infringir castigos físicos a los alumnos.⁴³ Es cierto que las agresiones (sean físicas o verbales) que reciben los profesores tienen que ver directamente con la insuficiente autoridad que ostentan y que se les reconoce. Pero reivindicar el regreso a la tradición obsoleta del castigo corporal como remedio de los males actuales, supone desconocer que lo propio de la pedagogía infame que aquellos nostálgicos añoran no era la gran «autoridad»

42. Quino, *Mafalda 2*, Barcelona, Ed. Lumen.

43. Concretamente, en 1996, una ministra y un obispo británicos reivindicaron el uso de la sanción corporal en las escuelas. Ver J. Trilla, *Aprender, lo que se dice aprender...*, op. cit., p. 13.

del maestro sino la simple confusión entre autoridad y poder. No parece que los autores citados en la primera aproximación (Unamuno, Alberti, Cela, Goytisolo, etc.) reconocieran una gran «autoridad» (ni personal ni intelectual) a los profesores mentados, aunque eran bien conscientes de su gran poder; sobre todo de su gran poder de coacción física. Y, precisamente por eso, porque ni entonces ni después les atribuyeron ninguna autoridad, es por lo que después, con sus narraciones, se vengaron simbólicamente (y, a veces, agriamente, como hemos visto) del poder que entonces sufrieron en su carne y en su alma. Que los maestros hayan perdido el poder que tenían en la escuela tradicional de maltratar a los alumnos es una conquista pedagógica y civilizadora irrenunciable. Que puedan tener y que se les reconozca la autoridad debida es uno de los problemas más importantes que debe afrontar en estos momentos la escuela. Pero éste es otro tema.

Ejercicios metonímicos con el recreo, la tarima y el libro de texto

Una estrategia heurística para desentrañar el funcionamiento y la lógica de cualquier sistema pedagógico puede consistir en ensayar el análisis de un solo elemento del mismo, tomándolo como representativo del conjunto. Eso supone aceptar como buena aquella idea de que tan verdad es que el todo siempre es más que la suma de las partes, como que cada parte, a su vez, contiene al todo.

Si esto es cierto, partiendo de cualquier mecanismo, dispositivo, instrumento, práctica o rutina propias y características de un sistema pedagógico será posible elucidar el resto de características y descubrir la lógica del sistema global. Esto es lo que vamos a ensayar, de una forma que habrá de ser necesariamente breve, en este apartado.

Podemos elegir entre los muchísimos dispositivos de la escuela tradicional: el examen, la interrogación pseudosocrática, la tarima del profesor, el recitado de la lección, las notas, las clases magistrales, los manuales escolares, el uniforme, el cuadro de honor, ciertas formas de castigo como copiar cien veces «no hablaré en clase», las formaciones para entrar en clase, el rezo, el recreo o los novillos. Como ejemplos de aplicación de este procedimiento consistente en inducir desde un elemento del sistema algunos rasgos generales del conjunto, tomaremos sólo tres de los dispositivos citados.

Empezaremos con esas pausas periódicas dentro de la jornada escolar que llamamos «recreos». Como bien escribía Lorenzo Luzuriaga en su *Diccionario de pedagogía*, «los recreos se establecieron en la escuela tradicional para romper la sucesión de las clases en las que el alumno permanecía pasivo, y evitar la fatiga de éste». Luego, con un notable optimismo, nuestro notable pedagogo seguía diciendo que «en la educación actual (la primera edición de este libro es de 1962), de carácter eminentemente activo, el recreo no es tan necesario, aun-

que siempre es conveniente en determinadas circunstancias.»⁴⁴ El análisis de la función y de la propia fenomenología del recreo es muy interesante porque nos puede decir mucho de lo que ocurre en el aula. Eso es así porque el recreo sólo es un momento subsidiario de lo otro; en la lógica de la escuela tradicional, el recreo no tiene ningún sentido propio, sino que está solo en función de lo que ha ocurrido antes y de lo que debe ocurrir después. El recreo tradicional es la imagen en negativo de la clase tradicional. Y así, viendo lo que es el recreo vemos lo que no es la clase (y viceversa).

El recreo es como una catarsis necesaria (física y psíquica) para volver a clase. El recreo es movimiento, a veces frenético, porque en las clases los alumnos han de estar estáticos, «sentados, con la mirada fija, al frente, inmóviles», que decía Robert Walser. Han de estar así, ya que se supone que la de aprender es sólo actividad sedentaria. Al recreo los escolares salen de estampida, en desbandada, como si salieran de una jaula o de un encierro. Aunque quizá sobraría lo del «como si», que sugiere que hablamos en metáfora, puesto que para algunos «encierro» o «jaula», aplicados al aula, serían descripciones no metafóricas sino realistas y exactas.



H. Daumier: «Jeunes imprudents qui se...» (1845)⁴⁵

44. L. Luzuriaga, *Diccionario de pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1962, p. 321.

45. H. Daumier, *Professeurs et Moutards*, Paris, Ed. Vilo, 1969.

El recreo es una explosión de alegría, y no hay que decir lo que esto significa sobre el quehacer discente porque ya nos lo han dicho abundantemente en los anteriores apartados (aburrimiento, monotonía...). Los críticos con la escuela tradicional se preguntarían porqué el aprendizaje no puede ser gozoso. Aunque el aprendizaje a menudo requiera esfuerzo, éste no tiene porqué ser incompatible con el gozo, como no lo es en el jugador de ajedrez o en el aficionado al alpinismo. Sólo cierta pedagogía tradicional establece un divorcio insuperable entre esfuerzo y placer.

El recreo es un paréntesis de vida en la mortecina escuela tradicional. Una burbuja de libertad en un lugar en el que el resto es compulsivo y heterónimo. Recreo es poder elegir a los compañeros de juego porque, como veremos después, los vecinos en el aula son obligatorios. Recreo es poder hablar con los compañeros. Y hablar de sus cosas, de las cosas que antes han tenido que dejar aparcadas justo en la puerta del aula. En el patio privan las relaciones horizontales porque en la clase muchas de ellas están prohibidas («No hablaré en clase»).

En el recreo, dicen, es cuando los alumnos se manifiestan tal y como son de verdad, es cuando pueden mostrarse con espontaneidad. Y por eso se aconseja que los maestros los observen entonces para poder conocerles bien. O sea, que en la clase tradicional los escolares están inhibidos, no son ellos mismos. Si para que los escolares puedan expresar su personalidad genuina y si para que los maestros puedan conocerla bien hay que esperar al recreo, es que lo que ocurre en clase deja bastante que desear. Ya se ve que el recreo tradicional dice mucho y no muy bueno de la escuela tradicional.

Y ahora vamos con otro elemento emblemático del espacio tradicional: la tarima del profesor. Esta elevación del lugar discente tiene dos lecturas complementarias: una instrumental y otra simbólica. La función instrumental de la tarima es clara: que el maestro pueda ser visto con facilidad y que con la misma facilidad él pueda ver a todos y cada uno de los alumnos. La tarima es uno más de los instrumentos de la relación vertical que decíamos hace un momento; vertical, en este caso, en el sentido incluso físico, pues el estrado aumenta la verticalidad del encuentro entre el mayor y los menores, el de arriba y los de abajo. La tarima es, casi literalmente, un escenario. Y si eso lo tomamos como metáfora teatral, también da su juego para entender la pedagogía de la que estamos hablando: en ese escenario el maestro es el actor recitando un monólogo. Y no sólo eso, sino que además suele ser también el director y un poco el escenógrafo. Y si es un muy buen maestro tradicional, será también el autor de la obra o, al menos, su adaptador; si es malo se limita a recitar, sin improvisación alguna, cada año una misma obra cuyo autor es el autor del libro de texto. Pero de éste hablaremos después. En cualquier caso, la tarima de la pedagogía tradicional —como el escenario del teatro clásico—, reserva al maestro los roles principales y relega a los alumnos a la condición de receptores, sin que a

diferencia de lo que ocurre en cualquier otro espectáculo, aquéllos tengan la oportunidad de aplaudir o patear. El público de la clase tradicional es un público cautivo al que no le está permitido manifestar el agrado o desagrado que le merece lo que se representa desde la tarima. Otra diferencia importante es que a los espectadores de la representación docente se les exigirá que también se aprendan de memoria la obra recitada, cosa que no se pide al público del teatro. Éste se encuentra oscurecido, mientras el de la clase debe estar iluminado pues, por una parte, debe ser más activo (ha de tomar apuntes) y, por otro lado, como hemos dicho, ha de ser bien visible para que pueda ser controlado desde la tarima, no fuera el caso de que algún espectador al que la obra no interesara acabara dormitando: tentación frecuente del oyente de las malas lecciones tradicionales. Ya se ve que la metáfora escenográfica puede dar bastante de sí.

La tarima tiene también una función simbólica; es un signo más de la asimetría entre profesor y alumnos; asimetría inevitable, pero que la pedagogía tradicional siempre tiende a magnificar. Por eso, la supresión del estrado será también un acto simbólico para pedagogías que se querrán desmarcar de la tradicional y establecer otro tipo de relaciones entre educadores y educandos. Como decía Freinet: «Primer gesto que indica vuestra disposición de orientaros hacia una concepción nueva de la educación: *hacer desaparecer la tarima sobre la cual está entronizado vuestro sitio, que así se convertirá en un escritorio como los demás, al nivel y a la medida de las demás mesas*. Entonces veréis la clase con otros ojos; también vuestros alumnos os verán con otros ojos, apreciando mejor vuestra calidad humana. Vuestro comportamiento mutuo quedará influenciado radicalmente.»⁴⁶

Y ya que estamos con Freinet, él mismo nos servirá para introducir el tercer y último instrumento que vamos a comentar. El gran educador francés decía: «La ruptura con la escuela tradicional se afirma bajo el signo de: ¡Basta de manuales escolares!»⁴⁷ Efectivamente, el libro de texto ha sido uno de los elementos omnipresentes en la escuela; un dispositivo tan consubstancial a una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje que quizá algunos profesores (desde la primaria o antes, hasta la Universidad) no sabrían qué hacer sin él, se encontrarían desvalidos, no sabrían qué enseñar ni cómo hacerlo. Porque, demasiado a menudo, el maestro se refugia detrás del libro de texto, y acaba haciendo él mismo lo que luego va a exigir a sus alumnos; recitar el manual. Y así, los libros de texto han llegado a ser como la prótesis imprescindible para suplir las carencias culturales y científicas de ciertos enseñantes.

No hay que decir, sin embargo, que en su momento la imprenta y su producto pedagógico por excelencia desde entonces, el libro de texto, supusieron una

46. C. Freinet, *Por una escuela del pueblo*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1972, p. 165.

47. E. Freinet, *La trayectoria de Célestin Freinet*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1978, p. 23.

suerte de revolución en la enseñanza. Uno de los más geniales inventores de la que siglos más tarde llamaríamos «escuela tradicional», Comenio (1592-1671), ya estableció lo más fundamental de la forma, contenido y uso del libro de texto:

«Nadie ignora que la pluralidad de objetos distrae los sentidos. *Notable ahorro de trabajo tendremos, en primer lugar, si no se consienten a los escolares otros libros que los propios de la clase en que están.* (...) Pues más llenarán éstos el entendimiento cuanto menos distraigan los otros la vista. (...)

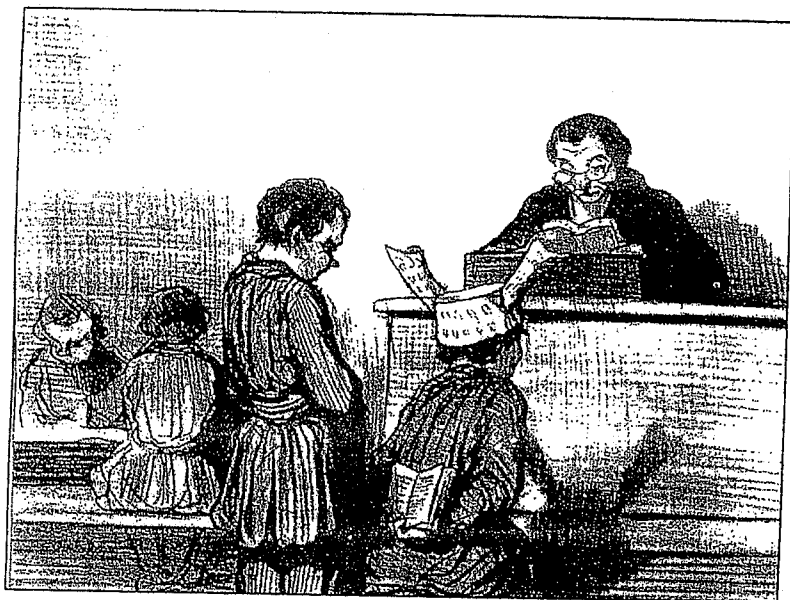
»*Los libros o cuadernos indicados deben adaptarse perfectamente a nuestros principios, ya expuestos, de facilidad, solidez y brevedad en todas las escuelas, tratándolo todo llanamente con fundamento y cuidado para que constituyan una exactísima imagen de todo el universo* (que ha de gravarse en el alma). Y con gran encarecimiento advierto que todo debe estar expuesto con *llaneza y en lenguaje corriente*, a fin de que ilumine de tal manera a los discípulos, que puedan comprender de modo natural, y sin necesidad de maestro, cuantas enseñanzas encierre. (...)

»Sumamente provechoso será *que los libros sean de una misma edición, coincidiendo en sus páginas, líneas y en todo*, para ayudarse en las citas y en la memoria local y no ofrecer motivo a dificultad de ninguna especie.

»Debemos elegir, o hacer que se escriban, libros fundamentales de las artes y lenguas; pequeños por su tamaño, pero notables por su utilidad; que expongan las materias concisamente; mucho en pocas palabras; esto es, que presenten a los estudiosos las cosas fundamentales como son en sí, con pocos teoremas y reglas, pero exquisitos y facilísimos de entender, mediante los cuales llegue al entendimiento rectamente todo lo demás.»⁴⁸

Todo eso, dicho en el siglo xvii debió de ser sumamente innovador. Comenio ha sido uno de los grandísimos pedagogos de la historia y, como ya hemos avanzado, uno de los creadores de la escuela «tradicional», que entonces nada tenía de tradicional. Pero ya en el siglo xx, otros geniales pedagogos pensaron que el modelo escolar —entonces ya sí— tradicional y su elemento inseparable, el libro de texto, resultaban obsoletos. Que para una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, el libro de texto, en su forma y uso convencionales, podía y debía ser eliminado y substituido por otros recursos y fuentes —algunas también libros—, pero distintos. Por ejemplo, muchas de las técnicas freinetianas pueden interpretarse como dispositivos que substituyen a los manuales tradicionales, empezando por el que consiste en darle la vuelta al

48. J. A. Comenio, *Didáctica Magna*, Madrid, Reus, S.A., 1971, pp. 181, 182, 183, 185.



H. Daumier: «Une service d'ami» (1845)⁴⁹

uso pedagógico de la imprenta: ponerla directamente en manos de los escolares. Pero de nuevo nos estamos apartando de nuestro tema y hay que volver al libro de texto convencional.

¿Qué nos dice el manual escolar sobre la escuela tradicional? Nos dice mucho, pues como afirma Michael W. Apple, «es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo, y (...) es también el que muchas veces define cual es la auténtica cultura de élite y quien legitima qué es lo que debe transmitirse».⁵⁰ Por ejemplo, el manual escolar nos habla de nuevo del carácter uniforme y uniformizador de la escuela tradicional. Un mismo libro —idéntico, como pedía Comenio— para cada uno de los escolares, pues todos deben aprender exactamente lo mismo y al mismo tiempo, independientemente de sus intereses y motivaciones ocasionales, de la diversidad de ritmos de aprendizaje. Nos habla de la memorización como forma de aprendizaje por excelencia, pues el manual escolar convencional es fundamentalmente un artificio mnemotécnico: preguntas y respuestas, contenido ordenado en pequeñas dosis, recursos tipográficos para resaltar lo fundamental, cuadros sinópticos...

49. H. Daumier, *Professeurs et Montards*, Paris, Ed. Vilo, 1969.

50. M. W. Apple, *Maestros y textos*, Barcelona, Ed. Paidós, 1989, p. 87.

El libro de texto resulta igualmente diáfano para expresar el alejamiento entre la escuela y la realidad circunstancial y coetánea que viven sus usuarios: el manual tiende hacia el polo de lo esencial más que al de lo existencial, hacia lo abstracto y no a lo concreto, a lo universal y no a lo particular. Y, en relación a eso, el libro de texto nos habla también del saber escolar, un saber presentado como estático, inalterable, indiscutible. El manual escolar es como el depositario de la verdad que debe ser transmitida; por eso no es extraño que los libros sagrados fueran antiguamente —y no tan antiguamente— los libros educativos y escolares por excelencia.⁵¹ Los manuales son el compendio didactizado del conocimiento dado como legítimo rehuendo los saberes emergentes; son los brevarios de la cultura «académica», que es «académica» precisamente por eso, porque es la que se enseña en la academia y se contiene en los libros de texto.

Al hablar del libro de texto como vehiculador del conocimiento «legítimo» hay que entenderlo también como portador privilegiado de ideología. No por nada el manual escolar es de todos los libros, por lo general, el más fácil y directamente controlable por el poder. Es una de las más elocuentes manifestaciones de lo que Bourdieu y Passeron llamaron «violencia simbólica» y «arbitrariedad cultural»;⁵² esto es, la imposición de unos determinados contenidos que aparecen como legítimos (científicos, objetivos...) cuando en realidad son fruto de una selección (con su consiguiente exclusión) realizada a partir de criterios ideológicos fundados en puras relaciones de poder. Ciertamente, lo cuestionable del libro de texto no es tanto el hecho de que contenga ideología, cuanto que ésta aparezca en él confundida y enmascarada entre el conocimiento que se ofrece como objetivo, y por tanto legitimada por el propio vehículo utilizado. *Las verdades que mienten* era el expresivo título de un libro que hace ya bastantes años se proponía localizar contenidos de esta clase en los manuales escolares de la época.⁵³ Se han hecho numerosos estudios que muestran cómo se ha vehiculado la ideología en los libros de texto, a veces de forma camuflada y sibilina, y a veces de forma ostentosa y rudimentaria: la legitimación de las desigualdades sociales, el sexismo, la religión, el imperialismo y los nacionalismos del signo que sean, constituyen ejemplos de los más notorios. Valga uno, francamente esperpéntico, que procede de un libro escolar titulado, ni más ni menos, *Catecismo Patriótico Español*, oficialmente declarado libro de texto

51. J. Trilla, *Llibres escolars fantàstics (insòlits, metafòrics...)*, Barcelona, Ed. Barcanova, 1986, pp. 63 y ss.

52. P. Bourdieu; J. C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Ed. Laia, 1977.

53. M. Bonazzi, *Las verdades que mienten*, Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1975.

por el «Ministerio de Educación Nacional» en 1939. La sandez que hemos seleccionado es la siguiente:

«—¿Cuál es la tierra de España?

»—La tierra de España es la mayor parte de la Península Ibérica, colocada providencialmente por Dios en el centro del mundo. (...)

»—¿Por qué decís que la lengua castellana será la lengua de la civilización del futuro?

»—La lengua castellana será la lengua de la civilización del futuro porque el inglés y el francés, que con ella pudieran compartir esta función, son lenguas tan gastadas, que van camino de una disolución completa.

»—¿Se habla en España otras lenguas más que la lengua castellana?

»—Puede decirse que en España se habla sólo la lengua castellana, pues aparte de ésta tan sólo se habla el vascuence que, como lengua única, sólo se emplea en algunos caseríos vascos y quedó reducida a funciones de dialecto por su pobreza lingüística y filológica.

»—¿Y cuáles son los dialectos principales que se hablan en España?

»—Los dialectos principales que se hablan en España son cuatro: el catalán, el valenciano, el mallorquín y el gallego.»⁵⁴

También es verdad que, desde posiciones beligerantes contra la ideología dominante y en el marco de pedagogías poco tradicionales, ha habido igualmente quienes han pretendido utilizar los libros de texto de una forma contrahegemónica. Valga un ejemplo contundente; procede de un libro de texto de principios del siglo xx de la Editorial de la Escuela Moderna fundada por Ferrer y Guardia, y se trata de uno de estos típicos problemas de matemáticas, aunque en este caso, como se verá, la formulación del mismo no era tan típica:

«Un industrial explotador, cuyo capital, como el de todos los capitalistas, se acumula merced a las privaciones de la clase obrera, ha determinado, contando de antemano con la inconsciencia de los obreros, rebajar dos reales a cada una de las 252 piezas que semanalmente le elaboran sus esclavos. Dígase cuánto representa esta rebaja al cabo de un año, cuántos obreros trabajan en su fábrica, sabiendo que cada uno fabrica 6 piezas semanales, y cuánto roba a cada obrero.»⁵⁵

54. Citado en J. Benet, *Catalunya sota el règim franquista*, París, Edicions Catalanes de París, 1973, p. 339.

55. Citado en B. Delgado, *La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia* Barcelona, Ed. Ceac, 1979, p. 102.

En fin, ya se ve que efectivamente este útil escolar que llamamos libro de texto es bien expresivo de la pedagogía y de la ideología a la que pretende servir. Bien podría aplicarse aquello de: «dime qué libros de texto utilizas —y si los utilizas o no— y te diré qué pedagogía es la que gastas».

Listas de atributos y tablas maniqueas

Una de las páginas más conocidas y citadas de Paulo Freire es aquella en la que caracteriza a la que él llama «educación bancaria», que es otro nombre para, más o menos, la misma pedagogía de la que estamos tratando aquí. Por eso no podíamos evitar incorporarla aquí.

- «a) el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- »b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- »c) el educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
- »d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- »e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- »f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- »g) el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- »h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- »i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- »j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.»⁵⁶

Pero uno de los procedimientos más utilizados para dar cuenta de la pedagogía tradicional es el que consiste en la elaboración de estas típicas tablas comparativas de dos columnas: en la de la izquierda aparecen ordenadas las características atribuidas a la tal pedagogía y en la columna de la derecha las correspondientes a la que se nombrará como moderna, nueva, innovadora, progresista o como se la quiera llamar.

No hay que engañarse con estas tablas. Ellas, aunque quizá lo pretendan, no consiguen reflejar o describir unas determinadas realidades, ni tampoco unos

56. P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1978, p. 78.

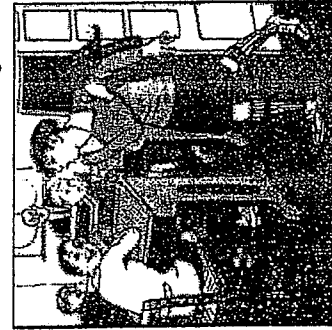
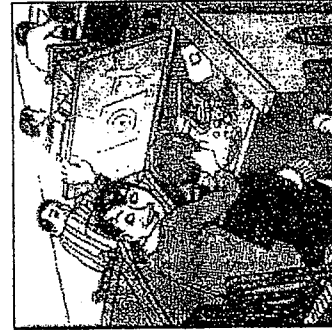
métodos concretos, con nombres y apellidos, sino que lo que hacen es simplemente pergeñar dos constructos o estilos pedagógicos «ideales» y exactamente antagónicos. Ideales, en el sentido de que no existen, tal cual, en la realidad. Además, seguro que ningún pedagogo tradicional, aun cuando aceptara este calificativo, admitiría los atributos que se le achacan en su columna; ni tampoco encontraríamos ninguna escuela no tradicional que cumpliera todos los atributos de la suya. De hecho, estas tablas lo que hacen es definir una pedagogía escolar ideal, positiva, deseable y a implementar, y otra pedagogía, igualmente ideal en el sentido indicado, pero negativa, indeseable y que debiera ser abolida. No hay que decir que la primera será la bautizada como moderna (nueva...) y la segunda como tradicional.

La mayoría de estas tablas tienen algo de maniqueas y sólo son comparativas en apariencia. Cuando uno intenta comparar rigurosamente dos realidades educativas (o dos sistemas o métodos pedagógicos *concretos*) lo que ocurre generalmente es que, por más que ambas realidades sean muy distintas, se encuentran entre ellas divergencias pero también semejanzas; y en cualquier caso, no todas las diferencias suelen ser absolutas o antinómicas; se encuentran variaciones de grado, de matiz, de énfasis, porque la realidad casi nunca es en blanco y negro. Sin embargo, en las tablas de que hablamos los términos paralelos casi siempre son exactamente dicotómicos: si la tradicional es pasiva, la otra activa; si la una está centrada en el profesor, la otra en el alumno, y así sucesivamente. La escuela tradicional es: autoritaria, jerárquica y jerarquizadora, memorística, verbalista, enciclopedista, pedante, aburrida, clasista, sexista, selectiva, disciplinaria, rutinaria, monótona, transmisiva, uniformizadora, despersonalizadora, represiva, punitiva, cuartelaria, acrítica, dogmática, alejada de la realidad y de la vida... y cuantos estigmas pedagógicos se le vayan ocurriendo a uno. La otra escuela será exactamente todo lo contrario.

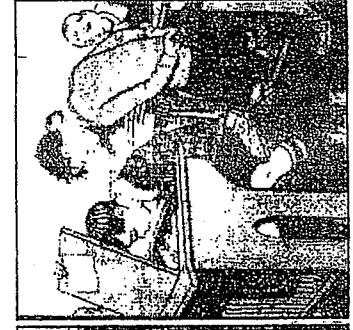
Es decir, que el procedimiento con el que se elaboran estas tablas consiste básicamente en definir en positivo o negativo uno de los términos y en su contrario el otro. En cierto modo, estas tablas vienen a dibujar como caricaturas; caricaturas que se trazan con pocos argumentos pero con muchos adjetivos. Y por eso decimos también que siempre tienen algo de maniqueo; para no apartarnos de la cosa educativa tradicional, es como aquellas antiguas cartillas de urbanidad en las que en la página de la derecha venía dibujado lo que hace el «niño bueno» y en la de la izquierda lo que hace el «niño malo».

De hecho, estas tablas pseudocomparativas tienen sólo una funcionalidad didáctica, por eso son muy propias de los manuales convencionales de pedagogía y de obras por el estilo. Con ellas los profesores de pedagogía solemos explicar qué es la pedagogía tradicional y cómo se debería superar; lo que ocurre es que, mediante estas tablas, el propio formato utilizado tiene bastante de tradicional.

En el colegio - El niño mal educado



Su pupitre es una leonera



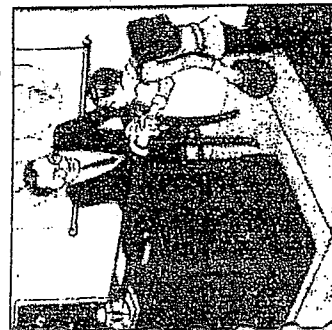
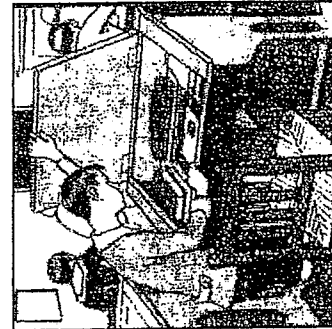
Llega atrasado



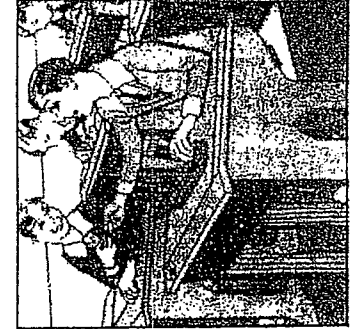
Tiene bromas pesadas

Da muestras de instintos perversos

En el colegio - El niño bien educado



Es un gusto ver su pupitre



Al llegar saluda al profesor



Hace favores siempre que puede

Guarda atención y buena compostura

Explicaciones

Imágenes sobre la génesis de la escuela tradicional

Hasta aquí nos hemos limitado fundamentalmente a presentar una serie de instantáneas que pretendían describir la escuela tradicional. Ha sido como una suerte de «collage» expresionista de recuerdos, experiencias, chistes, artilugios, rutinas y descalificaciones. Todo ello seguramente muy elocuente, pero todavía poco explicativo y aun menos comprensivo. Por decirlo así, sabemos cómo eran las escuelas tradicionales, pero todavía no ha quedado ni medio claro por qué eran así ni cómo llegaron a serlo. Se impone, por tanto, una nueva perspectiva que intente indagar sobre la génesis, las causas y las razones de esta pedagogía. Porque es obvio que, por más que se pueda estar en su contra, la llamada escuela tradicional no constituye un hecho arbitrario, inmotivado, caprichoso o surgido y establecido como por generación espontánea. Pensar que lo descrito hasta aquí es algo así como un desafortunado azar, una anomalía, una fatalidad o un error histórico de la pedagogía es quedarse en la pura superficialidad de lo existente y condenarse a no poder superarlo. Como escribió G. Snyders refiriéndose precisamente a la pedagogía tradicional: «Para superar lo que existe hay que comprenderlo; para poder obrar mejor, hay que tener en cuenta las justificaciones de lo que se ha llevado a cabo hasta el presente, y no dejarse persuadir de que todos estos años se han perdido en una rutina desprovista de sentido.»⁵⁷

En éste y en los próximos apartados intentaremos este esfuerzo de explicación y comprensión, aunque siguiendo con la técnica del «collage», es decir, fijándonos en aspectos concretos y sin pretender cubrir sistemática y globalmente el objeto. Aunque, a partir de aquí, intentaremos que sea un «collage» menos expresionista y quizá llamativo que el anterior pero más esencial; que vaya más al fondo del asunto, a sus factores y a sus argumentos.

Este apartado lo dedicaremos concretamente a unas breves apreciaciones sobre la génesis de la escuela tradicional. Nos valdremos básicamente de dos medios: de unas imágenes secuenciadas que esperamos resulten muy elocuentes, y de algunos elementos del análisis genealógico realizado por M. Foucault.

Vamos a pedir al lector que antes de continuar leyendo eche una ojeada a las imágenes que, distribuidas en cuatro galerías, aparecen en las páginas siguientes.

La primera galería es la que corresponde a la que llamamos *preescuela o enseñanza preceptoral*. No se trata todavía de *escuela* en su sentido propio. La enseñanza tiene lugar en casa y cada alumno goza de su propio maestro (pre-

Galería 1. La preescuela o enseñanza preceptoral



1a. «Donato o la Gramática». Relieve de Lucca della Robbia. (Siglo xv)



1b. «Maximiliano de Sforza tomando clase de su preceptor». Miniatura lombarda del siglo xv.



1c. «Maestro de escuela y su mujer enseñando a leer a cuatro niños». Grabado sobre madera de A. Holbein, 1516.

57. G. Snyders, *Pedagogía progresista*, Madrid, Marova, 1972, p. 8.

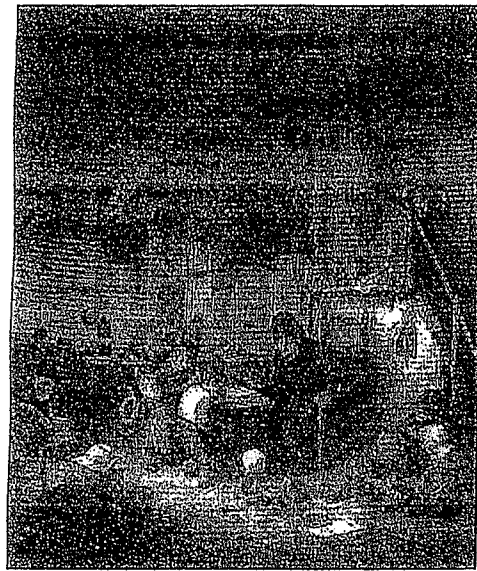
Galería 2. La escuela pretradicional o primitiva



2a. Escuela alemana del siglo XVI.



2b. «Escuela para niños y niñas» de Jan Steen (1626-1679).

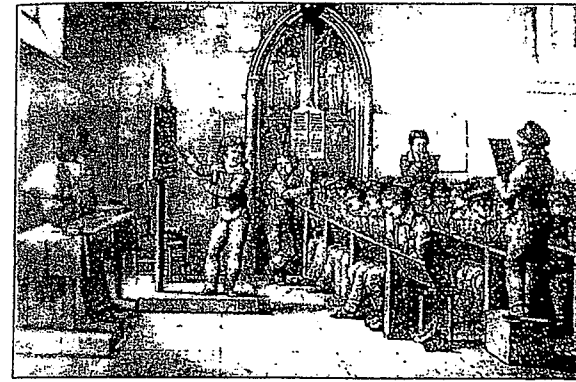


2c. «El maestro de escuela» de A. Van Ostade (1662).



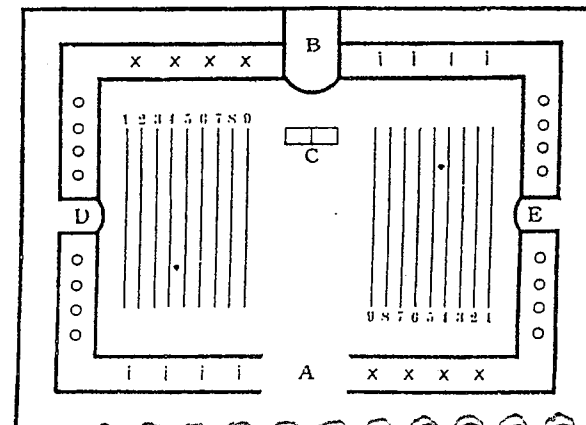
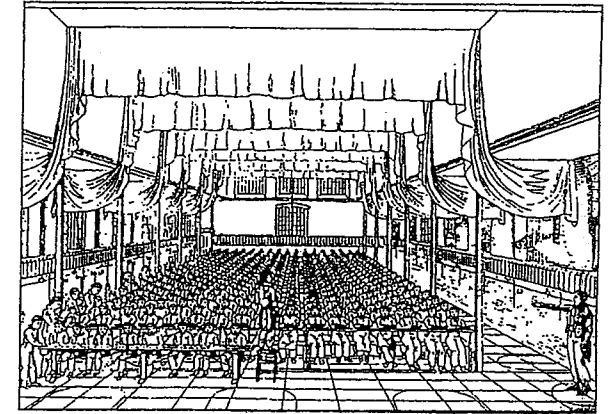
2d. «La escuela del pueblo» de Jan Steen (1626-1679).

Galería 3. La escuela tradicional



3a. Escuela francesa de enseñanza mutua. Siglo XIX.

3b. Escuela lancasteriana en Londres. Siglo XIX.



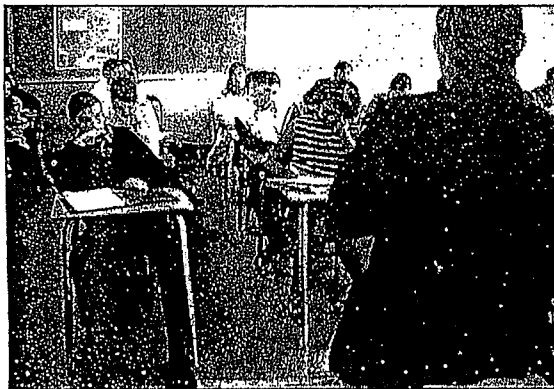
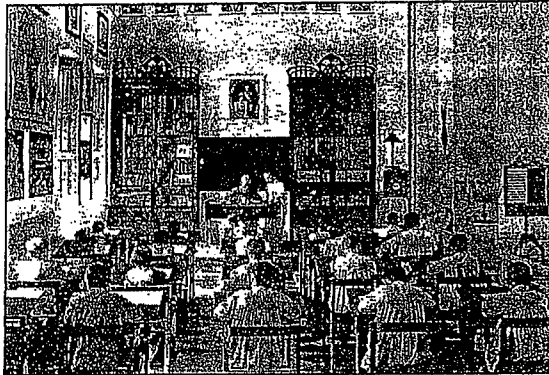
3c. Plano de un aula de una escuela de jesuitas.

Galería 3. La escuela tradicional (cont.)



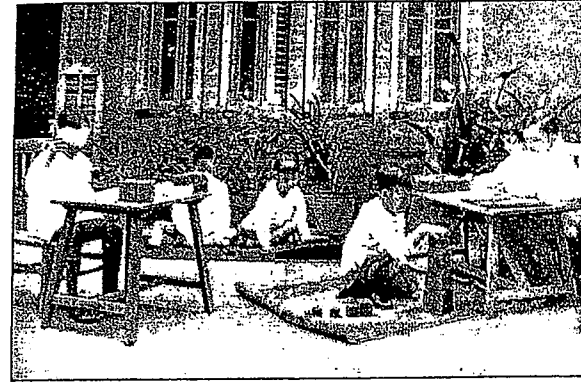
3d. Aula del «Institut de Cultura y Biblioteca Popular de la Dona» de Barcelona, 1928.

3e. Aula de la Escuela de niños abandonados y delincuentes de la Asociación Valenciana de Caridad. 1911.



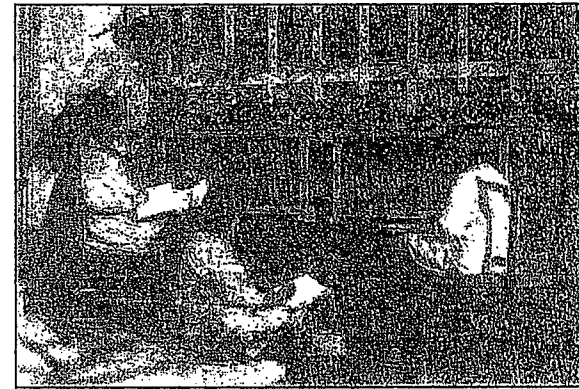
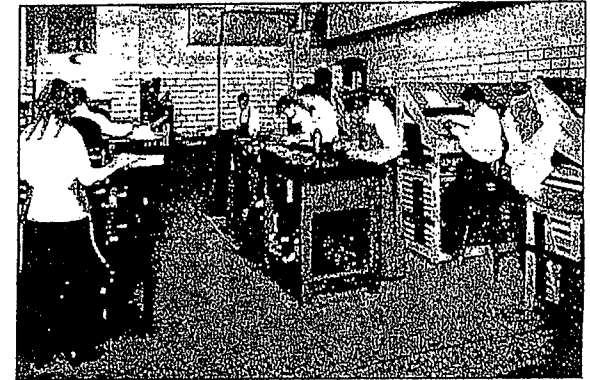
3f. Aula de los años setenta del siglo XX.

Galería 4. La escuela postradicional



4a. Ejercicios sensoriales al aire libre en una Escuela Montessori de Barcelona, 1932.

4b. Taller de imprenta en la Francis Parker School de Chicago. Ilustración del libro *Las escuelas del mañana* de J. Dewey, 1915.



4c. Trabajos de observación de Ciencias Naturales en la «Escola del Bosc», Barcelona, 1921.

ceptor, tutor, ayo o pedagogo).⁵⁸ Este sistema individualizado de enseñanza fue el convencional hasta el desarrollo y la expansión de la escuela tal y como la conocemos ahora. El sistema resultaba posible y funcional cuando eran muy pocos los que debían acceder al conocimiento —digamos— académico; cuando eran contados quienes habían de aprender a leer y a escribir y hacerse con un bagaje de cultura general. Sin duda, el sistema preceptor constituía una forma muy elitista de enseñanza: sólo los hijos de aquellas familias que podían permitirse un profesor —ahora diríamos— «particular» podían gozar de él. No hay que decir que, aunque las imágenes seleccionadas de este primer grupo corresponden a los siglos xv y xvi, este modelo individualizado y elitista seguirá funcionando posteriormente e, incluso, aunque de forma residual, hasta la actualidad. Como igualmente hay que advertir que la escuela es un invento anterior a los siglos mencionados: se tiene noticia de establecimientos escolares que datan de 2000 años antes de Cristo; y luego habrá también las medievales escuelas monásticas, catedralicias y palatinas... Pero aquí no intentamos (ni podríamos, ni sabríamos) hacer la historia cronológica y minuciosa de la escuela, sino sólo mostrar cuatro sistemas genéricos de enseñanza para esbozar la génesis de la escuela tradicional.

El segundo grupo de imágenes corresponde a lo que llamaremos la escuela *pretradicional o primitiva*. Es el alba de la escuela tal y como la hemos conocido nosotros. En otro trabajo⁵⁹ explicamos que su sentido principal reside en un principio de economía: cómo conseguir que un solo maestro pueda enseñar a un grupo numeroso de alumnos. Acabamos de decir que el sistema preceptor era factible cuando la enseñanza estaba reservada a muy pocos; deja de serlo cuando debe extenderse a capas cada vez más amplias de la población. La solución será entonces poner juntos a un número importante de niños. Y eso es justamente la escuela: una forma colectiva de enseñanza. La historia de la pedagogía escolar —desde un punto de vista técnico— casi no consiste en otra cosa que en ir resolviendo el problema de cómo puede ser viable enseñar eficazmente a muchos a la vez. Ya puede verse en las imágenes (2a, 2b, 2c) que, inicialmente, en aquellas escuelas primitivas la eficacia instructiva no debía ser muy alta. En realidad, el procedimiento didáctico utilizado en ellas sigue siendo el mismo del modelo anterior: el maestro sólo atiende al niño que tiene delante, mientras los demás esperan su turno absolutamente descontrolados,

58. La tercera imagen de esta galería (1c, el grabado de A. Holbein de 1516) ya no correspondería exactamente al sistema preceptor. La enseñanza tiene lugar en la casa del maestro donde él y su esposa se ocupan de un número muy reducido de niños. Sin embargo, por eso mismo, no trata todavía de una forma colectiva de enseñanza y el modelo didáctico sigue siendo básicamente el mismo.

59. J. Trilla, *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Ed. Laertes, 1985.

perdiendo el tiempo y sin ningún orden plausible. La clase es un pequeño caos, un espacio confuso. El único sistema disciplinario que funciona ahí es la palmeta en la mano del maestro; sistema que, por lo que puede verse, tampoco parece que le sirva de mucho para ordenar la clase.

Comenio —es de suponer que ante estas escuelas-caos que le fueron contemporáneas y que nosotros podemos conocer gracias a los artistas que nos legaron su imagen— ya se propuso transformar este desorden y afrontar el reto de «cómo un solo Preceptor puede ser suficiente para cualquier número de discípulos.» Esto será posible, decía, «*si nunca se instruye a uno solo, ni privadamente fuera de la escuela, ni públicamente en ella, sino a todos al mismo tiempo y de una sola vez*. No debe acercarse a ninguno determinadamente ni consentir que nadie se dirija separadamente a él, sino que, sentado en lo alto de su cátedra (donde pueda ser visto y oído por todos), extienda como el Sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en él sus ojos, oídos y entendimientos, recojan cuanto esponga de palabra o les muestre mediante imágenes o signos. Así se obtendrán de una vez muchos resultados.»⁶⁰

Con Comenio y unos cuantos pedagogos y pedagogías más (la de los jesuitas, la de Juan Bautista de la Salle, la de San Juan Bosco, la de Lancaster y Bell, etc.) llegaremos a la escuela que luego, en el siglo xx, será llamada tradicional: la escuela que queda ejemplificada en el tercer grupo de imágenes. Ya se ve que entre estas imágenes y las anteriores ha habido una transformación formidable. La escuela se ha convertido, como diría Foucault, en una máquina de enseñar y disciplinar, en un artilugio para formar individuos dóciles y útiles. De la mano del filósofo francés analizaremos cómo se pasó de aquellas escuelas caóticas del segundo grupo de imágenes a las clases perfectamente ordenadas del tercero.

Foucault explica un conjunto de principios o mecanismos que se van implementando, sobre todo entre los siglos xvii y xix, en toda una serie de instituciones sociales como la cárcel, el hospital, el ejército, el manicomio, la fábrica y, entre ellos, la escuela.⁶¹ Son los mecanismos de la disciplina que suponen toda una microfísica del poder, una nueva forma de ejercerlo y de hacer eficaces las instituciones sobre las que actúan. Mecanismos como los que nombra de esta manera: «el arte de las distribuciones» (que se refiere a la organización del espacio), «el control de la actividad» (la organización del tiempo), «la organización de las génesis» (organización de los contenidos y procesos), «la vigilancia jerárquica» (que tendrá en el panoptismo su expresión más cumplida), «la sanción normalizadora» (el sistema de premios y castigos) y «el examen» (que combina las dos técnicas anteriores). Aunque todos estos mecanismos funcio-

60. J. A. Comenio. *op. cit.*, p.176.

61. M. Foucault, *Vigilar y castigar*. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1978.

narán en la escuela y explicarán la transformación aludida, aquí, para no alargarnos demasiado, hablaremos sólo de dos de ellos: el que se refiere al espacio y el de la vigilancia, pues son los que se hacen más perceptibles a través de las imágenes seleccionadas.

Comparemos, por ejemplo, las imágenes 2a y 2b con las 3d y 3e. ¿Qué ha ocurrido entre ambas parejas? Como explica Foucault, la primera de las grandes operaciones de la disciplina consiste en transformar las multitudes confusas e inútiles en multiplicidades bien ordenadas.⁶² Esta transformación se ha conseguido por medio de diversos expedientes. Uno de ellos es el que sigue, según Foucault, el principio de la «localización elemental o de división en zonas». El espacio se divide en tantas parcelas como individuos deba contener: cada alumno tendrá su lugar asignado, de manera que se impida el desorden, los movimientos y la circulación incontrolados. En las imágenes de la segunda galería hay un niño que está saliendo por la ventana, otro de pie encima de la mesa, aquel durmiendo en medio de la clase, unos cuantos más enredando y la gran mayoría sin hacer nada útil. En las aulas de la tercera galería todo eso ya no es posible porque la propia organización del espacio lo impide. El maestro puede establecer las presencias y las ausencias con un golpe de vista. Porque no se trata sólo de que en la clase haya tantos lugares como sujetos, sino de que cada sujeto tenga asignado el lugar que le corresponda: este es el principio de la «distribución según el rango». La localización de cada cual no será arbitraria o casual, sino que se establecerá en función del lugar que cada alumno ocupe en una serie o en una clasificación predeterminada.

En la escuela tradicional estos criterios de clasificación y de asignación de los espacios pueden ser diversos. A veces, cuando en la misma clase deban ubicarse edades o grados de enseñanza distintos, los alumnos se distribuirán según ellos. Por ejemplo, en las escuelas *lancasterianas* (imágenes 3a y 3b) los alumnos se distribuían en filas según el nivel en el que se encontraban, y en el extremo de cada fila el monitor correspondiente (un alumno mayor, por eso el método se llamaba también de «enseñanza mutua») guiaba las tareas bajo la supervisión del profesor que desde la tarima, cual director de orquesta, supervisaba todo el proceso. El método permitía la máxima economía de medios docentes: un solo maestro podía dirigir una clase con centenares de alumnos (imagen 3b), y por eso tuvo un notable éxito en el siglo XIX y fue saludado como un sistema para expandir y democratizar la enseñanza.

También era peculiar la organización del espacio en el sistema de los jesuitas que ya hemos introducido en un apartado anterior con un texto literario de Pérez de Ayala. En la *Antología de textos pedagógicos* de Claudio Lozano se describe así este espacio (ver imagen 3c): «Los alumnos eran ordenados, en

62. *Ibidem*, p. 152.

igual número, en filas numeradas, frente a frente, filas conocidas como “decurias”. Cada niño de cada fila tenía un rival en la correspondiente fila de enfrente. En el dibujo una de tales parejas está señalada por los puntos. Los rivales se corregían unos a otros. Un monitor para cada grupo se sentaba en C y el profesor en B. Otros “jurados” estudiantiles tomaban asiento en A, D, E, I, X.»⁶³

Otro criterio de distribución de los lugares podía ser el sexo, si las escuelas eran mixtas (aunque no coeducativas): las niñas delante y los niños detrás (o al revés). Y hasta bien entrado el siglo XX fue bastante común que la distribución de los lugares de la clase se estableciera según el aprovechamiento (o sea, las calificaciones). La media de las notas obtenidas jerarquizaba a los alumnos (del primero de la clase hasta el último) y los lugares se asignaban rigurosamente según este orden; de manera que ganar o perder lugares significaba dos cosas a la vez: ascender o descender en la jerarquía del mérito y avanzar o retroceder en el espacio físico del aula. O sea, la propia distribución como instrumento de premio y de castigo. El comportamiento o incluso la higiene podía ser otro de los criterios de asignación de los lugares. Léase este párrafo de Juan Bautista de la Salle (1783) citado por Foucault:

«“Habrá en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lección estén colocados en un mismo lugar y siempre fijo. (...) Cada uno de los alumnos tendrá su lugar determinado y ninguno abandonará ni cambiará el suyo sino por orden y con el consentimiento del inspector de las escuelas.” Habrá de hacer de modo que (...) “un escolar frívolo y disipado esté entre dos sensatos y sosegados, un libertino o bien solo o entre dos piadosos.”»⁶⁴

La organización del espacio tiene que ver también con otro de los mecanismos disciplinarios analizados por Foucault que no podíamos dejar de comentar aquí: la vigilancia jerárquica y su instrumento más eficaz, el panóptico. «El ejercicio de la disciplina —explica el autor de *Vigilar y castigar*— supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican.»⁶⁵ Véase cómo en las imágenes de la tercera galería, comparadas con las de la segunda, la clase se ha convertido en un cuadrilátero regular y diáfano, y cómo de ella ha desaparecido cualquier rincón, obstáculo o barrera que impida que la mirada del maestro, desde el frente de la clase, pueda llegar directamente a todos y abarcar el espacio entero. Recuérdese el párrafo de Comenio que hace

63. C. Lozano, *Antología de textos pedagógicos*, Barcelona, P.P.U., 1982, p. 225.

64. M. Foucault, *op. cit.*, p. 151.

65. *Ibidem*, p. 175.

poco hemos citado: el maestro «sentado en lo alto de su cátedra (donde pueda ser visto y oído por todos)», para que «extienda como el Sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en él sus ojos...». Ya podemos encontrar ahí sugerido el principio del panóptico de Bentham. O sea, este dispositivo arquitectónico ideado por el filósofo utilitarista inglés para las prisiones (edificio circular donde se reparten las celdas, con una torre central desde la cual podrán ser siempre observados los presos), pero cuyo principio será igualmente aplicable a cualquier otra institución que deba vigilar a sus usuarios. El principio del panóptico es hacer clara y constantemente visibles a los sujetos que hay que disciplinar, y la escuela tradicional sabe bastante de esto. Son muchos los dispositivos panópticos utilizados en la escuela tradicional: la propia disposición del aula, como hemos visto; la prohibición de los lugares ocultos; la mirilla en las puertas de las clases; el vigilante que substituye al profesor cuando este debe ausentarse por unos momentos; las medias puertas de los retretes que había en muchos internados, pues ni los momentos más íntimos debían ser excluidos de la posible mirada, etc.

Pero el principio panóptico es todavía más perfecto. La máxima economía y eficiencia se da cuando el sistema no sólo permite la vigilancia constante, sino también cuando el vigilado no pueda comprobar si, en un momento dado, está siendo observado. Cuando esto se consigue el sistema funciona solo, automáticamente. Es, como dice Foucault, el poder visible pero inverificable. Por eso, como los cogotes de los estudiantes no tienen ojos, hay profesores que, cuando vigilan un examen, en lugar de situarse al frente de la clase se sitúan al fondo; o los hay que, con la misma intención panóptica, se ponen gafas de sol en tales ocasiones. La desleal institución del «chivato», figura frecuente en ciertas escuelas, es otro mecanismo panóptico; y ya se sabe que el chivato realmente eficaz es el clandestino; es decir, aquél que consigue ocultar a sus compañeros su condición. Se convierte entonces en unos ojos y orejas que todo lo pueden ver y oír, sin que nadie pueda verificar si está siendo observado y oído.⁶⁶

Nos hemos apartado de la galería de imágenes y hay que volver a ella. Reparemos ahora, aún en la tercera galería, en las fotografías 3d y 3f. De una clase a otra algo ha cambiado. El sistema didáctico y la organización del espacio son idénticos: la profesora y el encerado al frente, los alumnos sentados y alineados..., pero algo ha ocurrido entre medio. Lo que ha ocurrido es que el sistema se ha relajado. Las niñas de 3e van con uniforme, todas llevan trenzas para que el cabello no moleste al escribir, todas están erguidas y guardan la compostura: estas cosas también las cuidaba mucho la pedagogía tradicional y había pres-

66. Esta figura del chivato ha existido incluso de una forma más o menos institucionalizada. Por ejemplo, en un libro sobre la historia de la educación en Escocia se habla del «clandestine censor: pupil set to spy and report on his fellows.» (J. Scotland, *The History of Scottish Education*, Vol. 2. Londres. University of London Press Ltd., 1969. p. 278.

cripciones sobre la manera de vestir, de andar, de sentarse, de colocar el cuerpo para escribir..., pues, en palabras de Foucault, «un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz».⁶⁷ Sin embargo, todo eso se ha perdido en la situación que refleja la fotografía 3f y que se corresponde con lo que ocurre en muchísimas aulas actuales. Cada cual —faltaría más— viste y se peina como quiere, el cuerpo se ha relajado y se ha perdido la compostura, el profesor, si le apetece, bien puede sentarse encima de la mesa para dictar la lección, y, aunque en la foto no cabe percibirlo, probablemente, entre el profesor y los alumnos se tutean... Todo eso puede interpretarse como signo de modernidad, de autonomía, de confianza, de coleguismo... Pero lo cierto es que ambas imágenes representan exactamente el mismo paradigma pedagógico, sólo que una corresponde a la tradicional *comme il faut* mientras que la otra es igualmente tradicional pero relajada, por no decir decadente, corrompida, o, al menos, con claros indicios de descomposición. Y entonces uno no puede dejar de preguntarse si no radicará ahí, precisamente, uno de los factores de la ineficacia actual de muchos procesos de enseñanza-aprendizaje: se conserva la estructura básica del método tradicional, pero algunos de los aditamentos que lo hacían funcionar correctamente se han perdido por el camino, pues la mentalidad social de ahora no los admitiría. Por decirlo de otro modo, la pedagogía tradicional se ha barnizado con una capa de modernidad; una capa tan superficial que no altera el fondo el sistema originario, pero que sí puede menguar su operatividad.

El cambio real de paradigma es el que se intenta representar en la cuarta galería de imágenes. Ahí sí que ha habido una transformación de fondo y de forma: ya no es el maestro el centro de la clase y de la actividad, la organización del espacio no tiene nada que ver con el anterior y sobre todo es un espacio variable y multifuncional, los alumnos se mueven y hacen muchas otras cosas aparte de escuchar, se hacen experimentos y se manipulan los objetos que hay que aprender, el aula es un laboratorio y un taller, se ha superado de verdad la uniformidad pues la actividad es plural, se trabaja en grupo y la interacción entre los alumnos no sólo es permitida sino propiciada, en las aulas hay muchas

67. Como ilustración, Foucault transcribe las recomendaciones de J.-B. De La Salle sobre la posición del cuerpo para la escritura: «tener el cuerpo derecho, un poco vuelto y libre del lado izquierdo, y un tanto inclinado hacia delante, de suerte que estando apoyado el codo sobre la mesa, la barbilla pueda apoyarse en el puño, a menos que el alcance de la vista no lo permita; la pierna izquierda debe estar un poco más delante bajo la mesa que la derecha. Hay que dejar una distancia de dos dedos entre el cuerpo y la mesa; porque no sólo se escribe con más rapidez, sino que nada hay más perjudicial para la salud como contraer el hábito de apoyar el estómago contra la mesa: la parte del brazo izquierdo desde el codo hasta la mano, debe estar colocada sobre la mesa. El brazo derecho ha de estar alejado del cuerpo unos tres dedos, y sobresalir casi cinco dedos de la mesa, sobre la cual debe apoyarse ligeramente. El maestro hará conocer a los escolares la postura que deben adoptar para escribir y la corregirá, ya sea por señas o de otro modo, cuando se parten de ella.» (*Ibidem*, p. 156).

más cosas que sirven de fuentes de conocimiento y de medios para acceder a él, los lugares del aprendizaje no se limitan a las cuatro paredes de la clase, hay orden pero es un orden mucho más complejo; un orden y una disciplina que no provienen ya fundamentalmente de la palmeta, del castigo o de la vigilancia panóptica, sino de la motivación por lo que se hace y de la organización funcional del trabajo. Del puro desorden (escuela *pretradicional*) se pasó a un orden estrictísimo y formal (escuela *tradicional*) y de ahí, sobre todo durante el siglo xx, se ha pretendido pasar a otra forma de orden, en este caso, menos aparente pero bastante más complejo y funcional. Es el orden de las educaciones activas y antiautoritarias, de las escuelas creadas o propugnadas por Montessori, Dewey, Ferriere, Decroly, Kerchensteiner, Freinet, Neill, Piaget... y tantos más que fueron perfeccionando durante el siglo xx una gama muy amplia y variada de pedagogías antitradicionales.

Las razones del aislacionismo

Las páginas anteriores más de una vez se han referido a la tendencia de la escuela tradicional a desmarcarse de su entorno y a encerrarse sobre sí misma (el olor a cerrado, que leíamos en más de uno de los narradores citados). Este apartado tratará sobre los motivos de esta tendencia.⁶⁸

E. Spranger distinguía entre dos estilos educativos; a uno lo llamaba «mundano» y al otro «aislante»: «O se pone a la juventud, desde la más tierna edad, en contacto directo con los quehaceres importantes de la vida (...); o bien se considera indispensable cierto período de protección».⁶⁹ Para el pensador y pedagogo alemán, la propia institución escolar es el ejemplo del segundo caso: «no cabe duda de que la escuela es una institución que protege a la juventud contra el contacto temprano con la vida real. Transmite conocimientos que sólo más tarde serán aplicados en la práctica, y crea una especie de recinto abrigado contra la tempestad, un ambiente de resguardo. En todas partes donde hay escuela, encontramos el estilo aislante.» Y más adelante añade, «los lugares de enseñanza siempre están cercados por un muro, y este conserva algo del muro del convento.»⁷⁰ En el libro de E. Myers *La educación en la perspectiva de la*

68. Una porción amplia de este apartado procede de otros trabajos nuestros anteriores; principalmente de: «La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar», en AA.VV., *Volver a pensar la educación*, Madrid, Ed. Morata, 1995, pp. 217-231; y *Ensayos sobre la escuela*, op. cit., pp. 35 y ss.

69. E. Spranger, *El espíritu de la educación europea*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1961, p. 107.

70. *Ibidem*, pp. 108-109.

historia,⁷¹ encontramos un ejemplo aun más radical. Cuenta este autor que en una de las antiguas civilizaciones sónicas, las escuelas siempre estaban situadas fuera de las comunidades urbanas y además se las rodeaba de un foso circular para señalar, aun más acusadamente, la separación que debía existir entre la escuela y el mundo exterior.

Es verdad que la escuela siempre tiene algo de «lugar aparte». Pero también es cierto que, dependiendo de cada opción pedagógica, la forma de elaborar la relación entre la escuela y el medio ha ido variando y que la separación entre ambos se ha podido plantear con mayor o menor radicalidad. Por eso, aun y admitiendo que la escuela siempre se define como espacio específico —de otro modo ya no sería «escuela»—, también es posible hablar de dos modelos de pedagogía escolar. El primero, que es el que ha estado más presente en la historia de la institución escolar y que es por el que optó decididamente la pedagogía tradicional, es el de la escuela que tiende a cerrarse sobre ella misma, a construir un espacio denso y aislado del exterior: una escuela clausurada y centripeta. El segundo modelo sería el que ha tratado de materializar —con notorias excepciones, como veremos— una buena parte de la pedagogía del siglo xx que ha sido considerada «progresista»; es decir, una escuela abierta, lo más arraigada posible a su medio y de contornos mucho más difusos. Aquí, por supuesto, nos toca intentar explicar y comprender el primero.

La opción por el aislamiento de la escuela no es, por supuesto, una decisión gratuita o una mera arbitrariedad pedagógica. Por el contrario, el aislamiento constituye una estrategia muy coherente con ciertas formas de entender la educación. Hay varias justificaciones o explicaciones —no enfrentadas sino complementarias— de esta vocación centripeta de la pedagogía escolar tradicional.

En primer lugar, hay que advertir que el aislamiento de la escuela tradicional como forma de alejar al niño de su realidad —de la «vida», que dirán sus críticos— sólo es, en cierto modo, un rodeo. Un largo rodeo que hay que interpretar estratégicamente. La pedagogía tradicional tiene muy claro que la escuela debe formar al niño para que después pueda reintegrarse plenamente a la sociedad, lo que ocurre es que está convencida de que la mejor manera de hacerlo es alejándolo provisionalmente de ella. Se trata —ya lo decía Spranger en el texto citado antes— de una manera de protegerlo. Como pensaba Chateau, la escuela, que prepara para la vida dando la espalda a la vida, «no es una jaula, es una ciudadela; no está hecha para encarcelar al niño, sino para defenderlo de los ataques exteriores. (...) Las escuelas son las fortalezas de la infancia.»⁷² En esta concepción de la escuela separada del mundo para resguardar al niño de

71. México, F.C.E., 1978, p. 57.

72. J. Chateau, citado por B. Charlot, *Educación, cultura e ideología*, Madrid, Ed. Anaya, 1981, p. 136.

sus peligros, Jean Chateau se inspiraba en su maestro Alain, uno de los últimos pedagogos tradicionales notables. Así explicaba el primero al segundo abundando en tal idea de la escuela: «La escuela se halla fuera de la naturaleza verdadera, constituye "una barrera poderosa contra las cosas de la naturaleza", origen de locos terrores: está "por necesidad fuera de la naturaleza". Pero se halla también fuera del "movimiento arrebatado" de los asuntos humanos. El niño encuentra allí una regla y un ocio. Puede aprender a un tiempo a dominarse y prepararse en paz para su futura tarea de hombre.»⁷³

Otra explicación de la voluntad aislacionista de la escuela tradicional desarrolla o extiende la anterior. Tiene que ver con la voluntad pedagoga de construir un medio educativo *total*. Es decir, un medio en el que puedan ser controladas fácilmente todas las influencias educativas. Del mismo modo que es mucho más fácil domesticar a un animal salvaje en el circo que en la selva, facilita también la doma del niño el separarle de su medio social de origen y construirle un microcosmos que permita, por un lado, filtrar las influencias externas,⁷⁴ y, por otro lado, someter a los usuarios de este microcosmos a un sistema normativo que les discipline y a un conjunto organizado de estímulos que les eduque según unos objetivos determinados. El internado será la más cumplida expresión de la escuela con vocación de construirse como medio educativo total. Como explica Snyders, su voluntad será «instaurar un universo pedagógico, un universo que será sólo pedagógico, y que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno.»⁷⁵

Y una tercera explicación del aislacionismo nos la sugiere B. Suchodolski cuando habla de la «pedagogía de los valores absolutos» y de la «concepción tradicionalista de la educación».⁷⁶

La pedagogía de los valores absolutos, que el pedagogo polaco considera como la más antigua y tenaz corriente del pensamiento pedagógico, «se asienta en la diferenciación entre la "existencia verdadera" del hombre y su existencia empírica. Esta verdadera existencia humana le es impartida por su relación con el mundo de los valores atemporales, inmutables y siempre válidos; la existen-

73. J. Chateau, «Alain (1868-1951)», en J. Chateau (director), *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1959, p. 325. (Las frases contenidas entre las comillas simples son citas de Alain que intercala Chateau en su texto.)

74. «Un buen portero es un tesoro para una casa de educación», decía san Juan Bosco («El sistema preventivo en la educación de la juventud», en *Normas pedagógicas en uso en los colegios salesianos y didáctica particular para la primera enseñanza*. Barcelona, Escuelas Profesionales Salesianas, 1943, pp. 9-18).

75. G. Snyders, «Los siglos XVII y XVIII», en M. Debesse y G. Miqlaret. (directores). *Historia de la pedagogía*. Barcelona. Ed. Oikos-Tau. 1974, pp. 13-14.

76. B. Suchodolski, *Tratado de pedagogía*. Barcelona, Ed. Península. 1971, pp. 170-186.

cia empírica se manifiesta a través de todo un vasto complejo de circunstancias espaciales y temporales mutables y casuales. La educación, concebida de acuerdo con el primer punto de vista, debería sujetar al hombre a su "verdadera" existencia, fraguarlo interiormente a través del contacto con el mundo de los valores atemporales, elevándolo por encima de los acontecimientos sociales y privados corrientes, que constituyen la envoltura externa de la vida esencial.» Como sigue diciendo Suchodolski, esta forma de concebir el proceso educativo «implica evidentemente una rigurosa moral ascética que, marginando al hombre de la realidad empírica, tanto social como individual, lo lleva a conformarse con el mundo de los valores atemporales.»⁷⁷ El paso consecuente desde esta concepción sobre los fines educativos a los procedimientos o a las formas concretas de organizar el proceso no es difícil de dar: marginar, separar al sujeto de sus circunstancias casuales y mutables para facilitar el tránsito hacia su «verdadera existencia».

La otra gran concepción que señala Suchodolski en el desarrollo histórico del pensamiento pedagógico y que, a menudo, aparece hermanada con la anterior, es la que denomina la «concepción tradicionalista de la educación». Según esta concepción, el proceso educativo consistiría en «una actividad tendente a inculcar en la juventud el patrimonio cultural del pasado.»⁷⁸ La Verdad, la Belleza, la Gran Cultura, los grandes valores que merecen ser adquiridos pertenecen siempre al pasado y no son aprehensibles directamente desde la propia realidad. Lo coetáneo y lo próximo, las circunstancias de espacio y tiempo en las que suelen vivir los sujetos ofrecen, más bien, una imagen de vulgaridad, de caos, de fealdad. Uno no suele tener por vecino a Sócrates o a Arquímedes, ni por paisaje el Partenón o el Foro Romano, ni su sala de estar tiene nada que ver con la Capilla Sixtina. Para poder poner en contacto al educando con los grandes valores del pasado hay que distanciarle de su realidad circunstancial y configurar para su educación un lugar aparte en el que, de alguna forma, pueda vislumbrarse la Gran Cultura que le debe ser inculcada. La novela autobiográfica de Hermann Hesse *Bajo las ruedas*, en la que describe el seminario de Maulbronn —un internado situado en la región alemana de Suabia—, contiene este párrafo que no puede ser más ilustrativo de lo que venimos diciendo:

«En la organización y los usos del seminario de Maulbronn no existía, observando superficialmente, ni un solo rastro suabo máxime cuando al lado de los epígrafes latinos que llenaban los muros como un recuerdo de los años conventuales, se habían pegado las regocijantes etiquetas de un clasicismo contemporáneo. Las habitaciones donde fueron distribuidos los mu-

77. *Ibidem*. p. 170.

78. *Ibidem*. p. 178.

chachos se llamaban "Foro", "Hélade", "Atenas", "Esparta", "Acrópolis". El nombre de "Germania", dado a la más pequeña e incómoda, parecía ser la advertencia de que existían sobrados motivos para despreciar el presente germánico y ensalzar, en cambio, el ensueño lejano de un pasado grecorromano.»⁷⁹

En resumen, la escuela tradicional tiende a aislarse porque rechaza su presente y porque pretende constituirse en un medio totalmente pedagógico. Pero si lo dejáramos así podría parecer que a la vez estamos afirmando que el aislacionismo, además de caracterizar a la pedagogía tradicional, es también una de las características que la diferencia de las pedagogías nuevas, progresistas, etc. Es decir que estas otras pedagogías defenderían una escuela abierta, centrífuga, arraigada al medio o «mundana», como la llamaría Spranger. Y eso no es del todo exacto. No todas las pedagogías alternativas a la tradicional han sido, ni mucho menos, de este estilo. Ha habido notorias excepciones (¡y tan notorias!). Empezando por quien ha sido considerado el patriarca de casi todas las pedagogías renovadoras y antitradicionalistas, J. J. Rousseau, que insistía en educar a los niños en plena naturaleza y aislarlos de la sociedad. Siguiendo con el movimiento de la Escuela Nueva, que en este punto será ambiguo, pues a la vez que (en sus 30 famosos principios) piensa su escuela ideal como internado situado en el campo, insiste en el contacto que debe haber entre la escuela y la realidad. Y llegando a otro ejemplo cumbre de aislacionismo y, simultáneamente, de antitradicionalismo: la escuela de Summerhill de Alexander S. Neill. Él mismo explica que una de las críticas más corrientes que se le hacían consistía en achacarle que su escuela era una isla: «... una isla, que no encaja en ninguna comunidad y que no forma parte de una unidad social más amplia. Mi contestación es la siguiente: si yo fundase una escuela en una población pequeña, procurando hacer de ella una parte de la comunidad, ¿qué ocurriría? De un centenar de padres, ¿cuántos aprobarían la asistencia libre a las clases? ¿Cuántos aprobarían el derecho del niño a masturbarse? Desde el primer momento tendría que andar en componendas con lo que yo creo que es la verdad. Summerhill es una isla. Tiene que ser una isla.»

Claro, de hecho las razones aislacionistas de Rousseau y Neill son exactamente las mismas que las de la pedagogía tradicional: voluntad de construir un medio educativo total y desprecio de la sociedad coetánea. La diferencia es que en el primer caso, miran a la Naturaleza y al futuro; en el segundo, a la Cultura (así, con mayúsculas) y al pasado.

79. H. Hesse, *Bajo las ruedas*, Córdoba (Argentina), Ed. La Docta, 1975, p. 45.

La concepción de la infancia

Para seguir comprendiendo los modos de la pedagogía tradicional hay que descubrir la idea que ésta tiene del sujeto sobre el que pretende intervenir. De hecho, todo sistema pedagógico construye, explícita o implícitamente, no una sino dos imágenes del sujeto de la educación: una inicial y otra final. La imagen final es la teleológica; es decir, el modelo de hombre que ha de ser formado, pero de eso nos ocuparemos más adelante. Aquí nos centraremos en la imagen inicial; esto es, en la concepción de la infancia de la que parte la pedagogía tradicional. La presentaremos a partir de tres de sus características.

La primera se refiere a la creencia sobre el carácter esencial y originalmente «corrupto» de la naturaleza infantil. B. Charlot lo explica así de taxativo: «Para la pedagogía tradicional, la naturaleza del niño es corrupta desde su origen, y la tarea de la educación es arrancar ese carácter salvaje que tiene la infancia. (...) Es suficiente con que se abandone un solo instante la vigilancia del niño para que éste se deje arrastrar definitivamente por el mal. La educación debe ante todo arrancar los impulsos naturales. La pedagogía tradicional no menosprecia los intereses "naturales" del niño, sino lo contrario de lo que a veces se le ha reprochado. Los rechaza, defiende lo contrario voluntariamente. Para ella es pedagógico justamente lo que es antinatural. Desde esa perspectiva, la educación se esforzará ante todo en disciplinar al niño e inculcarle unas normas. Si la escuela tradicional exige silencio y quietud, pone a los alumnos en fila y da tanta importancia al aprendizaje de las reglas, (...) no es por sadismo. Es porque se basa en una pedagogía de la disciplina, de la antinaturaleza. Y además porque considera la naturaleza del niño como corrupta.»⁸⁰

La pedagogía tradicional no cree en la inocencia infantil y, mucho menos, en la bondad natural del niño. Por eso deberá ser una pedagogía fundamentalmente correctiva. Si la ortopedia es el arte de corregir las deformidades corporales, la pedagogía será el arte de corregir las deformidades espirituales; una suerte, por tanto, de ortopedia de la conducta y de las actitudes. En sus versiones más toscas y rudimentarias la tarea correctiva se llevará a cabo mediante la pura represión: el castigo al transgresor. Pero es una simplificación pensar que la pedagogía tradicional se quedó ahí. Uno de los grandes de la pedagogía tradicional del siglo XIX, san Juan Bosco, distinguía perfectamente entre la pura y simple represión y el sistema que él propugnó: «*Dos sistemas se han usado en todos los tiempos para educar a la juventud: el Preventivo y el Represivo. El Represivo consiste en dar a conocer las leyes a los súbditos, y vigilar después para conocer a los transgresores y aplicarles, cuando sea necesario, el correspondiente castigo. (...) Diverso y, casi diré, opuesto es el Sistema Preventivo.*

80. B. Charlot, *Educación, cultura e ideología*, Madrid, Ed. Anaya, 1981, p. 102.

Consiste en dar a conocer las prescripciones y reglamentos de un Colegio y vigilar después de manera que los alumnos tengan siempre sobre sí el ojo del Director o de los Asistentes, los cuales hablan como padres amorosos, sirven de guía en toda circunstancia y corrigen con amabilidad; que es como decir: consiste en poner a los niños en la imposibilidad de faltar.»⁸¹ Pero bajo ambos sistemas (sea el puro y duro represivo o el panóptico preventivo) subyace parecida idea de la infancia: un estadio que por naturaleza —por hallarse, diríamos, tan cerca de la naturaleza salvaje— propende a la transgresión. Por eso la educación, sea represiva o preventiva, se entenderá como antinaturalidad, como medio imprescindible de domesticación del estado natural.

No se entendería bien esta concepción negativa de la naturaleza infantil si no la contrastáramos con su concepción antinómica. Rousseau la formuló nítidamente y buena parte de las pedagogías renovadoras se hicieron eco de ella. El libro primero de la biblia pedagógica del naturalismo y del progresismo, el *Emilio*, se inicia con la archiconocida frase: «Todo es perfecto al salir de manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre».⁸² Se invierte pues la valoración sobre la naturaleza y, con ella, la idea de la infancia como estadio que más cerca se encuentra del estado natural. Rousseau, el romanticismo y sus pedagogías naturalistas derivadas confiarán en la inocencia infantil y valorarán su espontaneidad; su programa consistirá entonces en preservarlas. La educación ya no se entenderá como la forma de extirpar la corrupción originaria de la infancia, sino de proteger a ésta de la corrupción adquirible por el contacto con la sociedad. Tolstoi, que además de grandioso novelista fue como es sabido un notable pedagogo a ratos rousseauiano, expresó esta idea con tanta o más radicalidad que su mentor: «El hombre nace perfecto; he ahí la frase sublime expresada por Rousseau y que permanece real e inquebrantable como una roca (...) La educación corrompe al hombre en lugar de mejorarlo. Es, pues, insensato querer dar educación o instrucción al niño, puesto que se halla mucho más cerca que yo del ideal armonioso de lo verdadero, lo bello y lo bueno, hacia lo que tengo la pretensión orgullosa de elevarme.»⁸³

Parece claro que tanto este elemento de la concepción de la infancia de la pedagogía rousseauiana como su opuesto de la pedagogía tradicional son puramente ideológicos. La antinomia bondad-maldad de la naturaleza humana —y, en este caso, infantil— es irresoluble científicamente. Son —la una y la otra— creencias radicales que fundan o legitiman pedagogías también radicalmente

81. San Juan Bosco. *op. cit.*, pp. 9-18.

82. J. J. Rousseau. *Emilio o de la educación*. Madrid, Edaf, 1969, p. 23.

83. Citado en G. Avanzini. *La pedagogía en el siglo xx*. Madrid, Ed. Narcea, 1977, p. 156.

diferentes. Pero como la que nos interesa en este momento es la tradicional, vamos a seguir con ella.

La segunda característica de su idea de infancia ya no es tanto de tipo ideológico cuanto psicológico: para la pedagogía tradicional el niño es un hombre en pequeño, un adulto en miniatura. Desde luego que existen diferencias entre ambos, pero son sólo de grado, cuantitativas. La naturaleza de la infancia consiste en ser *menos* (menos fuerte, alto, sabio, inteligente, prudente ...) que el adulto. Como dice B. Charlot, «la pedagogía tradicional insiste en el insuficiente desarrollo y en la poca experiencia y enfoca el estado inacabado del niño de un modo puramente negativo.»⁸⁴ Seguramente, la mejor referencia ilustrativa de esta concepción de la infancia sea aquella conocida teoría biológica del «homúnculo» por la cual se creía que ya en el espermatozoide podría observarse físicamente prefigurado al ser adulto.

Esta visión de la infancia que la describe en función de diferencias cuantitativas resulta pedagógicamente muy significativa, no es para nada ajena a las prácticas educativas tradicionales. Si en el plano intelectual la diferencia entre niño y adulto es únicamente de grado, eso significará que cualquier contenido de aprendizaje podría ser accesible al primero, sólo que habrá que destinarle más tiempo, método y paciencia a su enseñanza. Y si, con todo, el alumno no alcanza a comprender o asimilar aquello que se le pretende enseñar, la causa se atribuirá a su indolencia, falta de atención, poca voluntad, etc. La pedagogía tradicional no llegaba a entender que, en determinados estadios de desarrollo, ciertas operaciones mentales no son todavía accesibles y que éstas se van construyendo progresivamente. Y en el plano de la educación moral ocurría algo parecido. Si las diferencias son de grado, a los niños se les puede exigir también el comportamiento y la conciencia moral que se estipule para el adulto, sólo que el proceso será pedagógicamente más lento y laborioso. Pero puesto que, ni en el plano intelectual ni en el moral, se conseguirá la asimilación auténtica de lo que se le intenta enseñar, la pedagogía tradicional a menudo se conforma entonces con aprendizajes puramente verbalistas y memorísticos y con conductas sólo superficialmente adaptadas a los códigos de comportamiento establecidos.

Nótese que, hasta no hace mucho, el niño modélico era el que más lograba parecerse al adulto en que debía convertirse. Se decía, en tono laudatorio, de esa criatura *comme il faut* que era como un «hombrecito», que se comportaba como «una persona mayor». El niño modélico de la pedagogía tradicional era el que, precozmente, conseguía mimetizar las formas propias de la madurez; o sea, el que menos niño aparentaba ser.⁸⁵

84. B. Charlot. *op. cit.*, p. 104.

85. Curiosamente, la pedagogía tradicional aplicada a los adultos partía, en cierto modo, de la misma concepción de la infancia que estamos viendo, sólo que invertida. Así

Será de nuevo con Rousseau que aquella concepción —digamos— *homuncular* de la infancia empieza a modificarse. La infancia ya no será caracterizada por sus insuficiencias; su especificidad no se definirá ahora de forma negativa, ni en términos cuantitativos (ser menos lo que sea que el adulto), sino de manera positiva y apreciando diferencias también cualitativas. La psicología infantil y evolutiva del siglo xx se encargará de ir definiendo tales cualidades, fundamentando así una educación que específicamente se deberá ir adaptando a cada estadio de desarrollo.

Pero hay que volver a la pedagogía tradicional puesto que la tercera y última característica de su concepción de la infancia, en cierto sentido, deriva de la anterior. Es como su corolario teleológico. Si el niño es simplemente un adulto menguado, el sentido de la educación a él dirigida deberá ser eliminar esta condición. Por eso, para la pedagogía tradicional la infancia representa sólo un estado propedéutico, una preparación para la vida adulta. La infancia no tiene sentido por ella misma, lo cual justifica el cometido principal de la institución educativa fundamental creada para este estadio de la vida. La escuela tradicional no ha sido pensada para satisfacer los intereses de los niños en cuanto niños, sino para ayudar a la producción del hombre adulto en que debe convertirse. Como escribe J. Chateau, explicando y citando a Alain: «El niño no está satisfecho con su estado de niño, no quiere que se le trate como a niño; quiere dársele de hombre. (...) Para él el crecimiento consiste en librarse sin cesar de su ser de ayer, "olvidar al niño que se era la víspera". El niño es, ante todo, ambición. "No hay nada que desee más que no ser niño". Nos equivocamos, pues, si queremos apelar a los intereses en este ser orgulloso: es adularlo, acudir a su frivolidad, mantenerlo en su estado de niño, en vez de conducirlo hacia los placeres más elevados que presiente.»⁸⁶

La escuela tradicional es una institución pensada para la infancia, pero no precisamente para satisfacer sus necesidades actuales sino las que presuntamente tendrá en el futuro cuando deje de serlo, lo cual es del todo coherente cuando se piensa que la razón de ser del estado infantil consiste sólo en supe-

como el niño era considerado un adulto disminuido, la persona mayor necesitada de educación (el analfabeto o el que no había alcanzado los rudimentos culturales suficientes) era considerada y enseñada como un niño. La pedagogía tradicional igual que adultizaba prematuramente al niño, infantilizaba al adulto analfabeto haciéndole aprender con los mismos métodos e instrumentos de la pedagogía infantil. En otro lugar (*Otras educaciones*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1993, pp. 140 y ss.) hemos apuntado que esta inadecuación metodológica no provenía sólo del hecho de que la educación de adultos utilizara procedimientos infantiles, sino también de que tales procedimientos eran igualmente ineficaces para los adultos que para los niños. El desatino de enseñar a leer a un adulto con frases tontunas y vacías de significado real no es mayor que hacerlo igual con un niño, sólo que la necesidad es más aparente en el primer caso.

86. J. Chateau, «Alain (1868-1951)», *op. cit.*, pp. 322-323. (Las frases contenidas entre las comillas simples son citas de Alain que intercala Chateau en su texto.)

rarlo. El *carpe diem* es algo decididamente rechazado por la escuela tradicional. Como decía Paul Goodman, «lo que determina las motivaciones escolarizables para los infantes de cinco años de edad no son las necesidades de éstos a esa edad, sino lo que se supone que va a ser su posición dentro de quince años. El comportamiento adecuado a los cinco años no es, pues, el que corresponde a los cinco años, sino el comportamiento proyectado con una perspectiva a quince años vista. De ahí que surja el inevitable problema de cómo *motivar*, en el niño de cinco años, semejante comportamiento.»⁸⁷ Goodman, ciertamente, apunta ahí uno de los graves problemas de la escuela tradicional: el de la motivación. ¿Cómo va estar el alumno interesado por lo que se le quiere enseñar si sólo le va a resultar supuestamente útil a largo plazo? Por eso, a menos que se apele —como hemos visto que hacían Chateau y Alain en la cita anterior— a aquella supuesta voluntad esencial del niño de dejar de ser niño, la pedagogía tradicional sólo puede recurrir entonces a motivaciones de carácter extrínseco, que son las que en definitiva siempre ha utilizado. O sea, motivaciones que consisten en sanciones y premios, sistemas de emulación, calificaciones y cuadros de honor, etc.: el valor de cambio del aprendizaje y no su valor de uso.

En este marco, no es de extrañar que uno de los lemas más emblemáticos de las pedagogías no tradicionales que se han desarrollado en el siglo xx haya sido el de la «pedagogía del interés» (satisfacer las necesidades propias de la infancia, partir de los intereses naturales o espontáneos de los niños, ...). Un lema, a veces, ciertamente impreciso y que ha dado lugar a trivializaciones y mixtificaciones de todo tipo,⁸⁸ en el que no toca entretenerse ahora, salvo para mostrar que se legitima por una concepción de la infancia distinta y opuesta a la explicada de la pedagogía tradicional. La infancia no es sólo una fase propedéutica para llegar a ser adulto, sino una etapa que, como cualquier otra, tiene sentido en ella misma y merece ser vivida en toda su plenitud. Por tanto, tampoco la escuela deberá consistir sólo en una preparación para la vida, sino que deberá ser vida en ella misma; configurarse a la medida del niño y constituirse como una microsociedad adaptada a sus usuarios. De todo ello habló largamente la pedagogía no tradicionalista de los Dewey, Montessori, Decroly, Neill, Freinet, etc.

En resumen, la pedagogía tradicional ha partido (o ha pergeñado) una concepción fundamentalmente *negativa* de la infancia. Y «negativa» en los dos sentidos de la palabra. En primer lugar, como estadio indeseable, más próximo a la corrupción que cualquier otro momento de la vida. En segundo lugar, una concepción negativa en tanto que caracteriza a la infancia por sus insuficien-

87. P. Goodman, *op. cit.*, p. 92.

88. Ver el análisis que hizo J. M. Esteve del uso del concepto «necesidad» en *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Madrid, Ed. Anaya, 1979, pp. 19 y ss.

cias (ser *menos* que el adulto) y en tanto que la define sólo como preparación para otra cosa.

La escuela tradicional y la pedagogía de los modelos

Este último ingrediente de la concepción tradicionalista de la infancia introduce otro elemento fundamental para comprender a esta pedagogía. Si el sentido de ser niño consiste en dejar de serlo para convertirse en adulto, y si la educación a aquél dirigida ha de coadyuvar a esta transformación, la pregunta ineludible es ésta: ¿en qué adulto debe convertirse aquel niño? La pedagogía tradicional —como quizá todas las pedagogías, aunque algunas hayan intentado eludirlo o disimularlo mucho— resuelve el problema mediante los modelos. La pedagogía tradicional es declaradamente un pedagogía de modelos. El tipo de adulto que ha de formar la educación se halla perfectamente configurado en unos modelos predeterminados. G. Snyders, que nucleó su interpretación de la pedagogía tradicional en este punto, escribía que para ella «educar es proponer modelos, escoger modelos confiriéndoles una pureza, una perfección; dicho brevemente: un estilo que la realidad habitual no puede alcanzar.»⁸⁹ Estos modelos serán los grandes personajes de la historia de la humanidad (los santos, los héroes, los sabios, los artistas ...) y sus realizaciones: «obras maestras de la literatura y del arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaboradas, adquisiciones científicas alcanzadas por los métodos más seguros.»⁹⁰ Poner en contacto al niño con ello es la función mediadora y primordial de la escuela y de los profesores, que a su vez deben resolverse en modelos para sus alumnos. No hay más que echar una ojeada a las prácticas y, sobre todo, a los textos escolares tradicionales para verlo todo ello materializado con gran nitidez: las vidas de los santos, las narraciones edificantes, personajes irónicamente idealizados, hagiografías de conquistadores, vidas ejemplares...

La pedagogía tradicional es, como decimos, una pedagogía de modelos. Pero quizá lo más característico de la misma es la clase de modelos que propone o —más exactamente— impone, y el hecho mismo de imponerlos. En primer lugar, como ya apuntábamos al hablar del aislacionismo de la escuela tradicional, a menudo se trata de modelos que pertenecen al pasado y que se encuentran alejados de la vida real y cotidiana del niño: «en la medida en que el mundo y el niño aparecen como profundamente marcados de negatividad, objetos de desconfianza más bien que fuentes de alegría y de posibilidades fecundas, los modelos educadores van a ser escogidos fuera del presente, fuera del mundo,

89. G. Snyders, *op. cit.*, p. 17.

90. *Ibidem*, p. 15.

separados de la experiencia habitual del niño, y pronto acabarán por oponerse a esta experiencia. (...) Los modelos se convierten en formas de abstención, de retraimiento, y no de promesas de acción, de inserción eficaz.»⁹¹ En segundo lugar, los modelos suelen ser unilaterales, cerrados, de una pieza y sin fisuras ... ideales y, por tanto, inalcanzables.⁹²

Aunque también es verdad que no siempre los modelos se buscarán en el pasado. Emile Durkheim, entendiendo la educación como proceso de socialización, y en el marco de una sociedad laica, venía a proponer como modelo al propio maestro que debía encarnar las grandes ideas morales del presente: «Así como el sacerdote es el intérprete de Dios, él (el maestro) es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país. Que se sienta ligado a esas ideas y sienta toda su grandeza, y que la autoridad que está en las ideas y de las cuales tiene conciencia, se comunique necesariamente con él y con todo lo que proviene de él, puesto que las expresa y las encarna ante los niños. En esta autoridad, proveniente de una fuente tan impersonal, no podría haber orgullo, vanidad ni pedantería alguna. Proviene enteramente del respeto por su función o, dicho de otro modo, de su ministerio. Este respeto, por medio de la palabra o del gesto, pasa de su conciencia a la del niño, en la que se graba.»⁹³

Posiblemente, tales pedagogías tradicionales de modelos —se localicen éstos en el pasado o en unos posibles ideales coetáneos— funcionarán bien en sociedades mucho más homogéneas, cerradas y estáticas que la nuestra. Allí los modelos que la educación debía proponer estaban mucho más claros. Pero en nuestras actuales sociedades, abiertas, plurales y aceleradas, el acuerdo social sobre los tipos humanos deseables, sobre lo modélico, resulta mucho más difícil y quizá imposible de fijar. Por ahí podría explicarse uno de los factores de la crisis de la pedagogía tradicional. En la actualidad, los modelos, si los hay, son múltiples e, incluso, contradictorios; y además se renuevan constantemente. Por eso, más que modelos, lo que hay ahora son modas; y las modas son, por definición, pasajeras; y con lo pasajero no es tan fácil educar.

La crisis de los modelos es, sin duda, uno de los factores de la crisis de la educación tradicional, pero sería demasiado simple afirmar que las pedagogías no tradicionales del siglo xx renunciaron a los modelos. Algunas, simplemente

91. *Ibidem*, pp. 51-52.

92. Por eso, refiriéndose al arte, Josep Pla afirmaba la virtualidad pedagógica de los modelos de segunda división: «Sobre la eficacia de los modelos y de los maestros sobre los artistas que empiezan, creo que hay maestros más pedagogos que otros y que los más grandes son los que sirven menos. Son más saludables, para la formación artística, un Coello, un Moro que un Velázquez, un Rembrandt o un Rafael, y Dios sabe la veneración que les tengo. (...) Un exceso de facultades nunca puede ser imitado y sólo sirve a quien tiene la suerte de poseerlas.» (J. Pla, *Vida de Manolo*, Barcelona, Ed. Destino, 1988, p. 257.

93. E. Durkheim, *La educación moral*, Buenos Aires, Shantre Editor, 1972, p. 172.

substituyeron unos modelos por otros. Makarenko, por ejemplo, tenía muy claro y era muy explícito en el modelo de hombre que quería formar: el ciudadano comunista. Otros optarán por el «ciudadano demócrata», pongamos por caso. Y, en fin, no hay porqué ocultarlo, también habrá pedagogías que pretenderán negar cualquier modelo como finalidad educativa: «¿Qué quieres hacer con esta juventud sentada ante ti?, ¿ciudadanos?, ¿cristianos?, ¿artistas?, ¿socialistas?, ¿alemanes?, ¿cosmopolitas?, ¿súbditos?, ... No, ya que debe rehuirse el imponer por medio de la educación un fin que provenga de afuera, que emane del ideal social de la época». Estas líneas proceden de los pedagogos que llevaron a cabo en Hamburgo, después de la I Guerra Mundial, unas interesantes experiencias escolares libertarias. El cronista de estas experiencias comentaba así aquellas frases: «Como se puede comprobar, estos pedagogos no se contentaban sólo con la negación de los fines existentes, sino que iban, incluso, a refutar la legitimidad, el fundamento de la noción misma de fin.»⁹⁴

Substituyendo «fin» por «modelo», que aunque no son lo mismo para el caso en que estamos nos vale tanto un concepto como el otro, la pregunta es si, más allá de la retórica, es posible educar sin proponer modelos. Serán unos u otros, santos y guerreros, Sócrates y Leonardo, Ghandi o el Che Guevara, un supuesto ideal de la época correspondiente, los efímeros nombres propios de nuestra sociedad mediática y del espectáculo, o abstracciones sin nombre propio (el ciudadano demócrata, solidario, tolerante, responsable, comprometido con los derechos humanos...), pero es difícil pensar en acciones educativas reales que no propongan, explícita o implícitamente, elementos del perfil de un modelo. Tómese cualquier ley de educación, cualquier proyecto educativo de centro, cualquier programa pedagógico..., y allí, más o menos conciso o difuso, coherente o contradictorio, se podrá adivinar un modelo. ¿O es que el proponerse, por ejemplo, educar para la autonomía y para la autorrealización no es estar proponiendo *un* modelo? Un modelo quizá distinto de los que proponía la pedagogía tradicional, pero modelo al fin y al cabo.

Algunas lecturas psicológicas de la enseñanza tradicional

En las páginas anteriores se ha hecho alusión reiteradamente a los métodos receptivos, al verbalismo y al memorismo como procedimientos de aprendizaje privilegiados por la escuela tradicional. En este apartado intentaremos extendernos un poco más sobre ellos, ahora desde la psicología. Lo haremos de la mano de dos grandes autores que, aun siendo críticos con la pedagogía tradicio-

94. J. R. Smith, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Barcelona, ed. Fontanella, 1976, pp. 54-55.

nal o con ciertos aspectos de la misma, han tratado de comprender los mecanismos psicológicos en los que ella se basa: Piaget y Ausubel.

Pero antes vamos a transcribir un pequeño texto que redactamos para otra obra que tenía una intención más bien lúdica, pero que nos servirá aquí para ilustrar algo de lo que veremos a continuación.

«Hay varios profesores y cada uno enseña de forma diferente el Teorema de Pitágoras.

»El primero escribe la fórmula en la pizarra y hace que los alumnos se la aprendan de memoria para aplicarla después a los problemas del libro de texto. Para estos alumnos la ciencia será siempre algo esotérico que nunca podrán llegar a entender. Una forma de magia sólo útil para aprobar exámenes. Algún día se encontrarán por la calle a una hipotenusa y no sabrán sacarle ningún partido.

»El segundo profesor dibuja en la pizarra las figuras correspondientes, explica paso a paso la demostración de la fórmula y la aplica a casos diversos. Sus alumnos considerarán a la ciencia como algo que pueden entender y aplicar; un conocimiento racional y útil que les convertirá en técnicos eficaces.

»El tercer profesor plantea a los alumnos preguntas y problemas significativos para que, mediante un proceso heurístico, ellos mismos lleguen a la fórmula. Estos alumnos encontrarán por todas partes hipotenusas plenas de sentido, y para ellos la ciencia, además de un conocimiento racional, será una empresa apasionante en la que poder participar.

»Aun hay un cuarto profesor que, además de hacer lo mismo que el tercero, les explica luego a sus alumnos cosas sobre Pitágoras y sobre cómo llegó a su teorema. Éstos, no sólo entenderán sino que también comprenderán la ciencia, y admirarán a Pitágoras, se sentirán agradecidos con su profesor y su propio autoconcepto mejorará notablemente.

(Dado que, afortunadamente, no existe una correspondencia exacta entre enseñar y aprender; a veces, a pesar de padecer a un profesor del primer tipo, algunos alumnos llegan por su propio pie a lo que llegan los alumnos del último profesor. Y, desgraciadamente, también a veces ocurre a la inversa.)»⁹⁵

Vayamos ahora al primero de los autores antes citados, Jean Piaget. En relación a los métodos tradicionales de enseñanza el psicólogo suizo trató tanto sobre la educación intelectual como sobre la educación moral, y aunque lo que dice sobre ambas es muy equiparable nos centraremos sobre todo en la primera.

95. J. Trilla, *Aprender, lo se dice aprender... Una teoría alfabética de la educación*, Barcelona, Ed. Octaedro, 1998, pp. 24-25.

Piaget solía distinguir entre métodos *receptivos, intuitivos y activos*.⁹⁶ No hay que decir que él abogó decididamente por estos últimos, entre otras cosas porque fue él mismo quien les proporcionó una fundamentación psicológica consistente. Por su parte, los métodos receptivos serían los propios de la pedagogía tradicional. Como escribe el ginebrino, «durante siglos la escuela en general ha creído que era suficiente hablar a los niños para instruirles y formar su pensamiento».⁹⁷

Si retrocedemos ahora al texto transcrito en el que se presentaban esquemática y casi caricaturísticamente cuatro formas de enseñar el teorema de Pitágoras, está claro que las dos iniciales corresponderían a la enseñanza tradicional y la tercera a los métodos activos. De hecho, la primera, aunque todavía frecuente, es obvio que resulta tan burda que ningún pedagogo serio, por tradicional que fuera, la podría defender; por tanto tampoco vamos a perder el tiempo sobre su fundamentación psicológica, si es que alguna pudiera tener. La segunda forma (el profesor que dibuja en la pizarra las figuras correspondientes, explica paso a paso la demostración de la fórmula, etc.) es la que realmente correspondería a un método tradicional, ciertamente transmisivo pero reforzado en este caso con procedimientos intuicionistas. La fundamentación psicológica de esta metodología tradicional, receptiva e intuicionista, la resumiremos a partir de las presentaciones críticas que de ella hicieron el propio Piaget y H. Aebli, quien intentó aplicar directamente a la didáctica la teoría piagetiana.

Para empezar, y como reconocen ambos, no hay duda de que la metodología intuitiva, genialmente propuesta y sistematizada por Comenio, Pestalozzi y otros, supuso un avance muy considerable respecto a los simples procedimientos verbalistas.⁹⁸ Insistir en que el aprendizaje debe partir del conocimiento sensible de las cosas y no de las meras palabras, en que debe ir de lo concreto a

96. Ver, por ejemplo: J. Piaget, *Educación e instrucción*, Buenos Aires, Ed. Proteo, 1968, pp. 68 y ss.; *Adónde va la educación*, Barcelona, Ed. Teide, 1974, pp. 42 y ss. Por lo que se refiere a la educación moral, distinguía entre los *procedimientos verbales* (considerando en ellos las «lecciones morales» y las «conversaciones morales») y los *procedimientos activos*. Piaget, por supuesto, cuestionaba los métodos verbales en el sentido de que «suponen como único manantial de inspiración moral la autoridad del maestro o del adulto en general: la lección, por consiguiente, es el órgano dispensador de la verdad ya hecha, y el niño está obligado a recibir ésta desde fuera, y lo quieran o no, los métodos orales reposan siempre sobre un fondo de respeto unilateral.» De todos modos, tampoco hay que ocultar que el psicólogo suizo, todo y defendiendo decididamente los procedimientos activos, tampoco creía que debieran descartarse totalmente los verbales si se utilizaban «en sus justas proporciones» y en el marco de una vida escolar que propiciara el respeto mutuo como fuente principal de la experiencia moral. J. Piaget *et al.*, *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1967, pp. 31 y ss.

97. J. Piaget *et al.*, *La nueva educación moral*, op. cit., p. 25.

98. J. Piaget, *Educación e instrucción*, op. cit., p. 75; H. Aebli, *Una didáctica fundada en la*

lo abstracto, y diseñar un sistema de enseñanza coherente con estos principios (por decirlo así, el paso de las lecciones simplemente orales a las llamadas «lecciones de cosas»), fueron en su momento aportaciones pedagógicas muy substanciales. Aportaciones que consolidaron una didáctica tradicional psicológicamente mucho más elaborada y prácticamente mucho más efectiva que la que consiste en la explicación verbalista del profesor y la memorización y recitado del alumno.

La psicología en la que se basan los métodos intuitivos es la que Aebli, siguiendo a Otto Wichmann, llama *sensual-empirista*. La explica mediante el ejemplo del aprendizaje de la noción matemática de fracción: «Entra en la lógica de la psicología y de la epistemología sensual-empirista concebir la noción de fracción como derivada de imágenes mentales, de "intuiciones" de superficies y de líneas divididas en secciones. Cuando vemos una torta cortada en varios trozos, el cuadrante de un reloj dividido en varios sectores, una ventana integrada por varios vidrios, se dice que estas intuiciones se imprimen en nuestro espíritu por un fenómeno análogo a la impresión de una imagen sobre una placa fotográfica. Intervendría entonces un proceso de abstracción gracias al cual pasaríamos de las imágenes a la noción general y abstracta de fracción: habría eliminación de los caracteres secundarios como forma, color, materia del todo y de las partes.»⁹⁹ Resumiendo, se trata de una psicología «que halla el origen de todas las ideas en la experiencia sensible y no atribuye al sujeto sino un papel insignificante en su adquisición. En el principio de su existencia, el espíritu del niño es una especie de tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones suministradas por los sentidos.»¹⁰⁰

La objeción principal, tanto a este procedimiento didáctico como a su fundamentación psicológica, es que reducen al mínimo la actividad del sujeto que aprende. Este sigue siendo un mero receptor o espectador que imprime en su mente las imágenes proporcionadas por el profesor y que a partir de ellas, por un proceso que aquella psicología no es capaz de explicar convenientemente, llega a las nociones abstractas. En realidad, en este método el sujeto realmente activo, el que realiza material y mentalmente las operaciones necesarias para adquirir las nociones propuestas, es el profesor. Sólo si el alumno es capaz de ir siguiendo mentalmente las operaciones que le muestra el enseñante, o si después por su cuenta —en lo que llamamos estudio— puede reconstruir el proceso, se producirá eficazmente el aprendizaje. Para Aebli, el valor real de los métodos intuitivos —que indudablemente lo tienen— consiste «en que satisfacen una de las condiciones indispensables para adquirir la mayor parte de las nociones y operaciones: la utilización en la enseñanza de ciertos datos

99. H. Aebli, op. cit., pp. 10-11.

100. *Ibidem*, p. 12.

intuitivos.»¹⁰¹ Ahora bien, en esto mismo se puede percibir su límite principal: el proceso no asegura la imprescindible actividad del alumno para hacerse realmente con el aprendizaje. Por eso, como también advierte Aebli, con este tipo de enseñanza tradicional «los alumnos bien dotados llegan, por lo común, a la meta deseada. En el alumno regular y flojo, por el contrario, algunos fracasos son atribuibles a este método. En efecto, cuando la noción o la operación que debe adquirir, es de alguna complejidad (...) resulta claro que la simple demostración de las operaciones no permite a todos los alumnos formarse la nueva idea.»¹⁰²

Piaget, por su parte, aun y reconociendo, como hemos dicho, el avance que supusieron los métodos intuitivos, insistirá en que ellos siguen siendo básicamente receptivos y, por tanto tradicionales, y en que, a pesar de que fácilmente se caiga en ello, no deben ser confundidos con los métodos realmente activos. La apariencia de modernidad que tienen determinados medios actuales de presentación intuitiva induce a esta confusión: «la imagen, el filme y los procedimientos audiovisuales con que hoy por hoy nos calienta las orejas cuanta pedagogía quiere darse la ilusión de ser moderna son preciosos auxiliares a título de ayudante o de mulettas espirituales, y es evidente que se hallan en franco progreso con relación a una enseñanza puramente verbal. Pero existe un verbalismo de la imagen, como existe un verbalismo de la palabra, y, confrontados con los métodos activos, los métodos intuitivos no hacen otra cosa que substituir —cuando olvidan el irreductible primado de la actividad espontánea y de la investigación personal o autónoma de lo verdadero— el verbalismo tradicional por este otro verbalismo más elegante y refinado.»¹⁰³ Desde luego que cuando Piaget escribía estas palabras las tecnologías audiovisuales existentes aun no eran lo que son ahora, pero el dictamen vale igualmente: con toda su aparatosidad, potencia y modernidad, determinados usos pedagógicos actuales de las nuevas tecnologías siguen operando bajo un paradigma netamente tradicional.

Otro autor que desde la psicología nos puede aclarar algunas cosas sobre la enseñanza tradicional es David P. Ausubel. Hemos venido insistiendo en que los métodos de enseñanza tradicionales son los receptivos y memorísticos, si acaso remozados, como venía a decir Piaget, con los procedimientos intuitivos. A ellos, las pedagogías no tradicionales, han opuesto los métodos activos (y otras versiones más modernas como la pedagogía operatoria, el aprendizaje por descubrimiento, etc.). Lo interesante que para nuestro tema representa la aportación de Ausubel es que, en primer lugar, ofrece un marco conceptual muy

101. *Ibidem*, p. 15.

102. *Ibidem*, pp. 17-18.

103. J. Piaget, *Educación e instrucción*, op. cit., pp. 76-77.

elaborado y clarificador; en segundo lugar, no considera los procedimientos citados de forma excluyente; en tercer lugar, no abomina de todos los métodos denostados como tradicionales (no sólo eso sino que reivindica explícitamente algunos de ellos); y, en cuarto lugar, ofrece pistas valiosas para incrementar la eficacia de los mismos. Veamos, de una manera que deberá ser abusivamente escueta en relación a la complejidad y minuciosidad de la teoría de Ausubel, algo de estas aportaciones.

El elemento central de la teoría de Ausubel es el concepto de *aprendizaje significativo*. Como dice Novak en su buen resumen de la teoría ausubeliana, este tipo de aprendizaje consiste en «un proceso por el que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se desea aprender.»¹⁰⁴ O, en palabras del propio Ausubel, se da aprendizaje significativo cuando «la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe.»¹⁰⁵ Por eso, según este autor, para que el proceso de enseñanza sea realmente eficaz en el sentido de propiciar aprendizaje realmente significativo, es fundamental saber el nivel de conocimientos previos de que dispone el alumno. Hasta tal punto Ausubel considera esto imprescindible que encabeza la magna obra que acabamos de citar con el párrafo siguiente: «Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto, y enséñese consecuentemente.»¹⁰⁶

El aprendizaje significativo, que es según Ausubel el que fundamentalmente habría de procurarse en las instituciones de enseñanza, se distingue del que llama «aprendizaje por repetición» o memorístico. Éste sería, pues, el opuesto al significativo; es decir, cuando el conocimiento nuevo se almacena arbitrariamente en la estructura cognitiva sin que se establezca ningún vínculo relevante entre la nueva información y la que ya se posee. Afirmar que es el aprendizaje significativo el que debería priorizarse no significa, sin embargo, negar que el memorístico no sea necesario o que pueda tener también su lugar en la escuela. Hay informaciones que, en la escuela o fuera de ella, habrán de aprenderse de memoria por el hecho de que no tienen sentido por ellas mismas (los números de teléfono, pongamos por caso), o porque la facilidad de uso posterior lo aconseje (la tabla de multiplicar, por ejemplo).¹⁰⁷ Por otro lado, para Ausubel el

104. J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza Universidad, p. 71.

105. D. P. Ausubel; J. D. Novak; H. Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Ed. Trillas, 1983, p. 37.

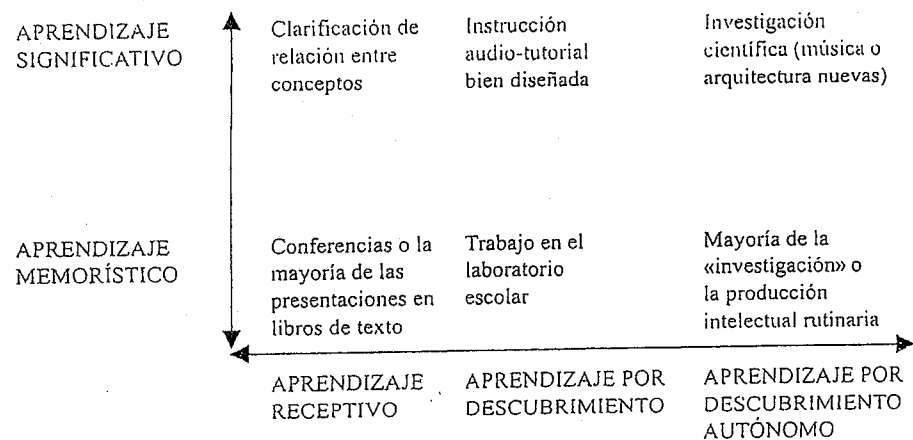
106. *Ibidem*, en la portadilla sin numerar.

107. Con esto no se quiere decir que no sea necesario que el alumno entienda el sentido de la multiplicación, sino simplemente, que entendido esto, después también resulta útil saber de memoria las tablas.

aprendizaje significativo y el memorístico no son completamente dicotómicos y, por tanto, pueden darse simultáneamente en un mismo proceso de aprendizaje.¹⁰⁸ De todos modos, la defensa que sin ambages hace este autor del aprendizaje significativo no le sitúa, hasta ahí, en una posición muy distinta de la de los críticos con el memorismo de los métodos tradicionales.

Lo interesante de la teoría de Ausubel en relación a nuestro tema, es que en ella se reivindica, como propio e imprescindible, para la escuela el aprendizaje receptivo; más exactamente, el aprendizaje significativo por recepción. Es decir, que aprendizaje significativo y aprendizaje receptivo no son para él necesariamente antagónicos; se puede aprender significativamente por medio de un proceso de enseñanza expositivo: «Es cierto que muchos conocimientos potencialmente significativos, enseñados por exposición verbal, producen palabreríos aprendidos repetitivamente. Pero este resultado repetitivo no es inherente al método expositivo, sino que responde más bien al mal uso de tal método».¹⁰⁹

En la teoría de Ausubel —que en este punto él mismo esquematiza muy bien en el gráfico que reproducimos a continuación—¹¹⁰ se distingue entre dos parejas de tipos de aprendizaje: la que ya hemos introducido (aprendizaje significativo/aprendizaje repetitivo o memorístico); y la que hay que introducir



(Esquema de D. P. Ausubel sobre aprendizajes significativo/memorístico y receptivo/por descubrimiento).

108. D. P. Ausubel; J. D. Novak; H. Hanesian, *op. cit.*, p. 34.

109. *Ibidem*, p. 38.

110. *Ibidem*, p. 35. El libro antes citado de Novak (p. 96) contiene este mismo esquema con ligeras variaciones, seguramente debidas a las respectivas traducciones.

ahora (aprendizaje por recepción/aprendizaje por descubrimiento). Utilizando sus propias palabras, en el aprendizaje por recepción (sea de tipo memorístico o significativo) «el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige sólo que internalice o incorpore el material (...) que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura. En el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o hechos significativos durante el proceso de internalización.»¹¹¹ En el extremo opuesto del aprendizaje por recepción se encontraría el llamado aprendizaje por descubrimiento, que consiste en que «el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva.»¹¹²

Ausubel valora sin duda el aprendizaje por descubrimiento. Pero, a diferencia de otras posturas críticas con los métodos tradicionales que denostan el aprendizaje receptivo (y lo confunden o asimilan indiscriminadamente al memorístico) abogando entonces, casi excluyentemente, por el aprendizaje por descubrimiento, nuestro autor entiende que en las situaciones escolares éste último difícilmente puede constituir la base o el método primario y eficaz para adquirir los contenidos de las disciplinas académicas. Por eso Ausubel dedica sus mayores esfuerzos a desentrañar los mecanismos psicológicos del aprendizaje significativo por recepción, a fundamentarlo como procedimiento principal para facilitar la adquisición de los conocimientos que las instituciones educativas tienen el encargo de transmitir, y, lo que es más importante desde la perspectiva pedagógica, a elaborar propuestas de mejora de los procedimientos del aprendizaje receptivo para que éste pueda generar eficazmente conocimiento significativo en el alumno. A todo ello, así como al análisis de los límites del aprendizaje por descubrimiento, Ausubel dedicó centenares de páginas, lo que imposibilita que podamos aquí esbozar ni un leve resumen de sus argumentos e investigaciones. Nos limitaremos a un par de cuestiones que tienen mucho que ver con el descrédito¹¹³ de ciertos aspectos de las formas receptoras de aprendizaje que han salido redundantemente en las descripciones anteriores de la pedagogía tradicional: la supuesta pasividad del alumno cuando se le pretende enseñar

111. *Ibidem*, p. 34.

112. *Ibidem*, p. 35.

113. Un descrédito que según Ausubel, entre otras cosas, proviene de una representación ficticia del método expositivo: «En lugar de describir este procedimiento pedagógico en términos de sus características esenciales, se puso de moda pintarlo en función de sus peores abusos. Y, naturalmente, los ejemplos de éstos no fueron nada difíciles de encontrar, pues abundan los profesores que siguen confiando en el aprendizaje verbal repetitivo para impartir materias de estudio potencialmente significativas» (*Ibidem*, p. 113).

mediante métodos receptivos; y el carácter también supuestamente autoritario de tales métodos.

Para Ausubel, el aprendizaje significativo por recepción no tiene porqué suponer —ni de hecho es, si se aplica convenientemente— un proceso cognoscitivo pasivo: «Antes de ser retenidos los significados tienen primero que adquirirse, y este proceso de adquisición *es invariablemente activo*. (...) En el aprendizaje significativo por recepción hay algo más que un simple catalogar conceptos ya hechos dentro de la estructura cognoscitiva existente. (...) Es tarea capital de la pedagogía desarrollar maneras de facilitar una variedad activa de aprendizaje por recepción que se caracterice por una manera independiente y crítica de comprender la materia de estudio.»¹¹⁴

Y tampoco el aprendizaje receptivo tiene porqué ser autoritario. Ésta ha sido, según Ausubel, una crítica interesada que los partidarios de los métodos de descubrimiento han dedicado a los procedimientos expositivos. Ahí nuestro autor, polemizando con Bruner, afirma: «no hay nada inherentemente autoritario en presentar ideas a otros, mientras no se les obligue, explícita o tácitamente, a aceptarlas como dogmas. La exposición didáctica ha constituido siempre el núcleo de todo sistema pedagógico, y, probablemente, lo seguirá siendo siempre porque es la única manera factible y eficaz de transmitir grandes volúmenes de conocimientos. La obediencia a la autoridad que implica el aceptar conocimientos ya descubiertos ha sido condenada fuera de toda razón. Si se les pidiese a los estudiantes que validaran independientemente cada proposición presentada a ellos por sus maestros antes de aceptarla, nunca progresarían más allá de los rudimentos de cualquier disciplina.»¹¹⁵

Vamos a concluir este apartado con dos rápidas consideraciones generales que pueden desprenderse de lo explicado aquí. La primera es que no debería desacreditarse al conjunto de las metodologías tradicionales a base de ofrecer de ellas una imagen superficial o de destacar sólo lo que únicamente constituyen aplicaciones abusivas, incompetentes o chapuceras de las mismas. Se puede estar de acuerdo, por ejemplo, en que centrar toda la enseñanza en la clase magistral —cosa nada infrecuente— es un despropósito pedagógico mayúsculo; pero denigrar global y esencialmente la forma expositiva de enseñar y pretender erradicarla por completo no es una insensatez menor. Generalmente opciones excluyentes de este tipo provienen de planteamientos demasiado dicotómicos que, como decíamos mucho más atrás, derivan en un puro maniqueísmo muy poco razonable. No es de sentido común desprestigiar la memoria por el hecho de que se haya abusado del memorismo en el aprendizaje de contenidos que podrían y deberían aprenderse perfectamente de forma significati-

va; o pretender abolir las exposiciones orales del profesor por mor de que uno se declare partidario de los métodos activos o del aprendizaje por descubrimiento. Nada de eso es de sentido común, porque además no es posible llevarlo a cabo (y si se pudiera, sería un despilfarro de tiempo). En la práctica, ni los profesores más convencidos y competentes en las metodologías activas renuncian ni mucho menos a transmitir directamente contenidos; sería francamente estúpido negar la utilidad de este sencillísimo procedimiento que consiste en que uno que sabe algo se lo explique a otro que no lo sabe.

Lo que a veces consiguen los planteamientos excluyentes es tirar por el desagüe al niño junto con el agua sucia: nos cargamos en bloque lo que denostamos como métodos tradicionales y, de paso, todo lo valioso que a la pedagogía le ha costado siglos ir descubriendo y construyendo. Pero además, esta forma maniquea de pensar tiene otra consecuencia indeseable. Esto es, que nadie se preocupa de mejorar todo aquello que resulta denostado. Para volver al ejemplo anterior, dado que las lecciones magistrales no forman parte del paradigma didáctico dominante en la teoría (y por ello se piensa que habrían de ser eliminadas en la práctica), parece que no sea menester reflexionar más sobre ellas ni tratar de optimizarlas. Y lo que ocurre, en realidad, es que las lecciones magistrales siguen impartándose mayoritariamente, pero entonces cada vez de forma más degradada. Por decirlo así y reformulando el dicho de la bañera, con el denuesto apriorístico e indiscriminado de los métodos tradicionales, además de tirar al niño, lo que se consigue es que el agua que queda vaya estando cada vez más sucia.

114. *Ibidem*, pp. 116-117.

115. *Ibidem*, p. 470.

¿A qué se ha llamado, pues, «escuela tradicional»?

Hasta aquí hemos intentado describir y comprender las prácticas pedagógicas tradicionales. Hemos visto también que lo que así ha sido llamado forma un espectro muy amplio, diverso e incluso contradictorio. Pero ni hemos definido el concepto ni hemos analizado su uso. En cierto modo, hasta ahora hemos partido de una estipulación tácita: la de que, para nosotros, «pedagogía tradicional» comprendería lo que en el discurso pedagógico del siglo xx así ha sido calificado. En este apartado nos vamos a mover en un registro diferente; abandonaremos el nivel descriptivo y explicativo y nos centraremos en el discurso. Concretamente situaremos la expresión que nos ocupa en el contexto de los discursos en que aparece, intentando aclarar sus significados y sus usos y funciones retóricas.

La cuestión no es sencilla puesto que, como se ha podido ver, «escuela (y pedagogía, etc.) tradicional» son significantes extraordinariamente laxos y polisémicos; son algo así como expresiones «comodín». Tienen una función más connotativa que designativa, y han servido más para denostar que para denotar. Sus referentes reales no son muy claros pero sí lo es que su función valorativa resulta, generalmente, de signo peyorativo.

Aunque no estamos en disposición de hacer aquí un examen historiográfico o genealógico de la expresión, parece claro que «escuela tradicional» (o sus variantes: educación, pedagogía, enseñanza, método, sistema, maestro ... tradicionales) se aposenta en el discurso pedagógico a partir sobre todo del movimiento de la Escuela Nueva. Desde entonces ha sido usada con tanta profusión como ambigüedad. En general ha servido para nombrar al contramodelo de la escuela que cada una de las pedagogías renovadoras pretendían construir. Pero más allá de esta suerte de definición en negativo (lo tradicional es lo que no es nuevo), cuando se entra en contenido lo que encontramos es una variedad de significados. Al menos, los cuatro siguientes.

a) *Las escuelas tradicionales son escuelas del pasado*

Según este primer sentido, la escuela tradicional quedaría identificada como una escuela que sigue modelos pedagógicos que pertenecen al pasado. Modelos, algunos bien acreditados y con nombres y apellidos, pero que ya forman parte de la historia de la educación. Sería tradicional la escuela que diseñó Comenio, la pedagogía jesuítica clásica, el sistema preventivo de san Juan Bosco, las escuelas lancasterianas,... o incluso teorías pedagógicas y concepciones de la escuela como las de Herbart o Durkheim. En realidad, y valga la tautología, sería tradicional casi toda la *tradición* pedagógica (teórica y práctica) anterior al siglo xx, salvo aquellos autores o experiencias que la Escuela Nueva y otras tendencias renovadoras reivindicarían como sus precursores: la tríada patriarcal formada por Rousseau-Pestalozzi-Froebel e incluso otros más ancestrales como Montaigne, Rabelais, Erasmo o Vives.

Ya se ve que las palabras a menudo engañan, puesto que aquello que en realidad sirve para discriminar lo uno de lo otro, a veces, es menos el carácter realmente tradicional o innovador de una concepción escolar cuanto la mayor o menor distancia de la propuesta en cuestión con la sensibilidad pedagógica de quien fija sus antecedentes. Ya hemos dicho varias veces que, sin duda, muchos de los ejemplos que antes hemos puesto como tradicionales supusieron en su momento innovaciones muy considerables, pero también es evidente que tales pedagogías eran percibidas como bien lejanas (no necesariamente en el tiempo pero sí en la concepción) por los autores de la Escuela Nueva. Es por eso también que, por ejemplo, Herbart suele aparecer en la *tradición de lo tradicional*, mientras Pestalozzi está en la *tradición de lo innovador*. Un párrafo de Lorenzo Luzuriaga, gran cronista de la Escuela Nueva, ilustra muy bien esto que estamos diciendo sobre el juego con las palabras «innovador», «nuevo»...: «Hay que advertir que no todos los movimientos que aparecen como innovadores son en realidad nuevos, pues muchos de los que se presentan como tales no son más que modificaciones o supervivencias de situaciones pasadas. Así ocurrió con la educación de los pedagogos contrarreformistas del siglo xvii, con la de los enciclopedistas del siglo xviii, con la de los herbartianos del xix y con la de los positivistas del nuestro.»¹¹⁶

b) *Las escuelas tradicionales son escuelas obsoletas*

Este otro significado introduce un nuevo matiz al anterior. «Escuela tradicional» designaría ahora a un conjunto de concepciones, métodos y técnicas di-

116. L. Luzuriaga, *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada, 1967, p. 15.

dácticas, formas organizativas y disciplinarias que, no sólo proceden del pasado, sino que además se las considera como obsoletas, anacrónicas o superadas, aun cuando, en su caso, se sigan utilizando incluso de manera generalizada. Las razones de su consideración anacrónica podrían ser diversas.

Pueden ser razones psicológicas: un método de enseñanza-aprendizaje que esté fundado en una concepción psicológica que se considere superada. Ya hemos visto antes ejemplos de cómo se legitiman y deslegitiman psicológicamente determinadas prácticas y propuestas pedagógicas.

Pueden ser también razones tecnológicas. Por ejemplo, ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la pizarra o el libro de texto convencional irían resultando instrumentos escolares anacrónicos y, por tanto, en este sentido «tradicionales».

O, en fin, los motivos de la obsolescencia pueden tener su origen en cambios sociales, culturales, ideológicos o de mentalidad. Las formas disciplinarias muy autoritarias y basadas en el castigo físico, canónicas en la mayor parte de la triste historia de la infancia, no son admitidas por la mentalidad social de ahora ni, haciéndose eco de la misma, por la legislación educativa vigente. La tradicional separación de sexos en la escuela era antagónica con los movimientos de liberación sexual y con el proceso hacia la igualdad entre los géneros. Los uniformes escolares, signo de tradicionalismo, se avenían poco con el informalismo y con la reivindicación del valor de la diferencia de las últimas décadas.

c) *Las escuelas tradicionales son la inmensa mayoría de las escuelas existentes*

Ésta sería una acepción distinta y, hasta cierto punto, casi inversa a las dos anteriores. Lo tradicional ya no es lo del pasado o lo obsoleto, sino simple y llanamente *lo que hay*. («Los maestros tradicionales, es decir, la inmensa mayoría...», decía G. Snyders.)¹¹⁷ Y lo que hay, en general y salvo excepciones, no son escuelas que sigan pedagogías concretas e identificables, con nombres y apellidos, sino escuelas que practican una amalgama de procedimientos: maneras de hacer que probablemente tengan su origen en concepciones incluso teórica o epistemológicamente contradictorias; estilos docentes tradicionales (en la primera acepción) bajo estructuras que pretenden ser innovadoras, o viceversa; artilugios tecnológicos de ultimísima hora instrumentalizados mediante paradigmas didácticos de antaño; nuevos diseños curriculares para los contenidos de siempre, etc.

117. *Op. cit.*, p. 7.

La escuela tradicional, en esta acepción, sería el formato consuetudinario de la gran mayoría de las escuelas. Escuelas cuyo canon consiste precisamente en la mezcla de estilos y concepciones, de inercias recalcitrantes e innovaciones puntuales desgajadas de su contexto original y desprovistas de su inicial impulso innovador. Lo tradicional es ahí un concepto estadístico, y entonces escuelas no tradicionales serían sólo las excepciones, las que se desmarcan de la norma, las que rompen con el estereotipo convencional. Las que se acreditan y actúan mediante nuevas pedagogías con nombre propio.

d) Las escuelas tradicionales son las malas escuelas

Quizá sea esta última acepción la que ha tenido un uso más extendido y la que mejor aclara la funcionalidad de la etiqueta en el discurso pedagógico del siglo xx. De hecho, ya la hemos anticipado cuando decíamos que la expresión «escuela tradicional» connota más que denota y vale más por su implícita función valorativa (peyorativa) que por su función referencial.

«Escuela tradicional» ha sido el lema para estereotipar al conjunto de atributos educativos que quien califica consideraba indeseables. Una especie de contenedor de basura pedagógica y un constructo versátil que cada cual ha podido llenar a su gusto de improperios. Nótese que las pedagogías que han querido acreditarse se han autocalificado como modernas, nuevas, innovadoras, renovadoras, progresistas ... nunca como tradicionales. Éste es un epíteto que, al menos hasta el momento, no suele aparecer en la propaganda de las escuelas.

La escuela tradicional hoy

Preguntarse ahora, a principios del siglo xxi, cómo es y dónde está hoy la pedagogía tradicional viene a ser lo mismo que preguntarse cuáles son y dónde están, también hoy, las pedagogías escolares renovadoras, puesto que, como hemos visto, son conceptos que en buena medida se definen por oposición. Fueron las pedagogías renovadoras las que en su momento acuñaron y divulgaron el constructo de «escuela tradicional» para designar las realidades que ellas pretendían transformar. Por tanto, en buena lógica, para responder a aquella pregunta sobre el hoy de la pedagogía tradicional habría que hacer el balance sobre lo que durante el siglo xx han dado de sí las pedagogías renovadoras.

Antes, a principios del siglo xx, cuando los de la Escuela Nueva utilizaban el significante «escuela tradicional» sabían que con él se referían a la gran mayoría de las escuelas entonces existentes. Mucho más avanzado este siglo, más o menos en los años sesenta y setenta, seguramente todavía aquel significante tenía unos referentes bastante claros. Estos fueron años de una notable efervescencia pedagógica: aparición —o, en su caso, recuperación, actualización y divulgación— de planteamientos pedagógicos muy críticos y radicales; realización de experiencias de este mismo tipo, quizá sólo puntuales pero que tuvieron un eco considerable; bastantes expectativas en la posibilidad de que los cambios se extendieran; en definitiva un notable optimismo pedagógico de signo progresista. Pero todo eso significa que durante aquellas décadas la realidad más generalizada de la escuela seguía respondiendo, en buena medida, a los cánones de lo etiquetado como tradicional.¹¹⁸ Por tanto, la etiqueta seguía siendo referencialmente bastante clara y discursivamente útil.

118. No hay que decir que este apresuradísimo repaso histórico debería matizarse mucho más y atender a diferencias geográficas, socioeconómicas y políticas. Por ejemplo, en el caso español no hay ninguna duda de que el franquismo tuvo efectos decisivos —de signo negativo, por supuesto— en el desarrollo, tanto del discurso pedagógico autóctono como —o aún más— de la realidad escolar: supuso un estancamiento, cuando no una simple regresión, en ambos aspectos.

En la actualidad, sin embargo, parece que todo esto ya no está tan claro. ¿A qué podemos llamar ahora escuela tradicional?, ¿sigue siendo un constructo funcional para el discurso pedagógico? No sabríamos responder con mucha convicción a tales preguntas. Y, en cualquier caso, todo dependería de en cuál de las cuatro acepciones presentadas antes nos situáramos. Por supuesto que sí, por ejemplo, tomamos la cuarta acepción (escuela tradicional = mala escuela o abocadero de desgracias pedagógicas) podríamos seguir hablando bastante de escuelas tradicionales, puesto que nuestro parque de escuelas sigue dejando bastante que desear. Pero, como decíamos antes, resulta un abuso de lenguaje y un expediente teórico demasiado fácil asociar lo tradicional con lo malo, deficiente, ineficaz, defectuoso...

No responderemos taxativamente aquellas preguntas sobre el sentido y la pertinencia actuales del constructo escuela tradicional, pero aventuraremos alguna hipótesis que quizá ayude a explicarnos el porqué antes sí era pertinente y ahora no está tan claro que lo sea. La primera reflexión hace referencia a ciertas transformaciones en la realidad educativa, y la segunda a determinados cambios en el discurso pedagógico.

A pesar de que, como acabamos de afirmar, en el parque escolar todavía podemos encontrar de todo, es probable que actualmente el panorama global sea bastante más positivamente homogéneo que antes: ha habido un cierto proceso de igualación optimizadora. Hay que ser bastante negativista para no percibir ni reconocer que en las últimas décadas el sistema escolar ha mejorado perceptiblemente en bastantes aspectos.¹¹⁹ Es cierto que, sobre todo por lo que se refiere a los niveles medios y superiores de enseñanza, que antes eran muy selectivos, con su extensión hacia capas sociales entonces excluidas, éstos han sufrido un cierto proceso de problematización. A eso se agarran algunos exquisitos para denigrar la situación actual y mirar con nostalgia la anterior, cuando a tales niveles sólo llegaban los selectos y todo era más culto, ordenado y sin problemas. Parece que no se den cuenta de que la primera condición de calidad del sistema escolar es la democratización, y de que la peor escuela es la que no existe para todos. Dejando esta disgresión, si es verdad que el sistema se ha homogeneizado para bien, que las escuelas se parecen entre sí más que antes, quiere decirse que el corte entre los referentes positivos y los negativos ha tendido a difuminarse.

Por otro lado, es un hecho que una parte significativa de las ideas, propuestas y métodos de las pedagogías reformistas del siglo xx han ido quedando

119. Aquí hay que seguir con la nota anterior. En el caso español, por las obvias razones políticas apuntadas, el salto grande se ha producido en los últimos veinte años, aunque —hay que reconocerlo— con ciertos antecedentes modernizadores presentes ya en la Ley General de Educación de 1970. En países de parecido o superior nivel de desarrollo pero con regímenes democráticos probablemente la progresión se dio de forma más gradual.

legitimadas y se han incorporado a las legislaciones educativas. Al menos en la letra, es verdad que los diseños teóricos de los sistemas educativos actuales se han modernizado significativamente.

Desde luego que sigue quedando mucho de lo que se ha llamado «pedagogía tradicional». Algo de lo que queda, queda felizmente: ya hemos dicho y argumentado que no había que tirar al niño junto con el agua sucia. Pero algunos litros de agua pestilente, sí que se han ido evacuando (castigo corporal, separación de sexos...), y esperemos que sea definitivamente, aunque todavía queden residuos o que algunos nostálgicos trasnochados (o incluso ciertos pseudoprogresistas epatantes) intenten recuperarlos. En otros aspectos, se insiste, con buenas dosis de razonabilidad, en posiciones de síntesis, de equidistancia o de dialéctica superadora entre planteamientos tradicionales y progresistas extremos (en el tema de la autoridad, por ejemplo). También, en la realidad escolar actual son frecuentes las yuxtaposiciones entre elementos tradicionales y renovadores; o burbujas de lo uno en medio de lo otro: pongamos por caso, un maestro inquieto e innovador en una escuela anquilosada (o al revés). E igualmente abunda lo tradicional degradado o simplemente barnizado de modernidad (en el apartado «Imágenes sobre la génesis de la escuela tradicional» veamos y comentábamos el ejemplo gráfico de la descompostura en un modelo didáctico estructuralmente tradicional); y también se da la mixtificación, descafeinamiento o flagrante traición de valiosas concepciones, métodos, dispositivos o instrumentos originalmente innovadores que lo único genuino que del original conservan es el nombre con el que se autobautizan: escuelas que se han auto-proclamado activas porque en ellas se hacen manualidades; pedagogías doctrinarias que se acreditan a sí mismas como dialógicas; «asambleas» de aula que sólo consisten en el momento para dar comunicados; etc.

Pero bueno, lo cierto es que, con todas las excepciones y matices que se quiera, la realidad habitual de las escuelas de hoy es significativamente distinta y mejor que aquella tan lamentable que retrataban los narradores en el apartado que les hemos dedicado.

Para terminar, volveremos al tema de la funcionalidad actual del constructo «escuela tradicional», esbozando alguna reflexión que tiene que ver con determinados cambios en la forma de elaborar el discurso pedagógico. La pedagogía tradicional, como hemos dicho por activa y por pasiva, fue el referente negativo de los reformadores del siglo xx: Escuela Nueva, Freinet, Neill, etc. Pero es que estos reformadores, además de tener claro lo que querían negar, tenían en la cabeza un modelo positivo y global de escuela que además, algunos de ellos, supieron llevar a la realidad, al menos aproximativamente.

La pregunta es si hoy día existen modelos de escuela semejantes a aquellos: semejantes no necesariamente en cuanto a contenido sino en cuanto a globalidad, a comprensión de la escuela como un todo, como una unidad. La escuela montessoriana, la decroliniana, la de Freinet o la de Neill, tan distintas entre sí,

se parecen en que no son sólo unas estrategias didácticas, una idea sobre el quehacer docente, una concepción del currículo, una manera de plantear la disciplina, la participación o la gestión del centro, unas tecnologías determinadas... Son esas cosas también, pero todas juntas. A eso nos referimos cuando hablamos de que aquellos pedagogos o aquellas tendencias innovadoras y con nombre propio, tenían en la cabeza una idea global de escuela. Creemos que, en buena medida, eso se ha perdido (o se ha ganado, ya que tampoco nos atrevemos a afirmar que este cambio de orientación en el discurso pedagógico sea para mal: en cualquier caso, es un hecho). Hay, eso sí, planteamientos diversos sobre el profesorado, sobre formas de organización, sobre currículo y didácticas especiales, sobre técnicas y tecnologías de aplicación escolar, sobre la participación de los padres y la comunidad, sobre conocimiento crítico y constructivismo... sobre todo lo que se quiera, y todo ello, si se quiere, mucho más «científico» y «técnico», pero, a la vez, también mucho más desmenuzado y desperdigado.

Por supuesto que con todo esto no pretendemos afirmar que no existan escuelas que trabajen a partir de una concepción global de lo que consideran que debe ser la escuela. Las hay y seguramente bastantes. Pero su presencia en el discurso pedagógico dominante o es marginal o simplemente ignorada.

Parece como si una pedagogía desmenuzada (probablemente por su aspiración cientifista y/o tecnologista) hubiera también desmenuzado las concepciones globales sobre la escuela. O también, como si el fragmentarismo postmoderno hubiera fragmentado igualmente la idea de escuela. Y si en el discurso imperante no hay modelos proyectivos globales de escuela, tampoco tiene sentido la existencia del estereotipo o el constructo global de la escuela que quiere negarse: la antes llamada «escuela tradicional».

Por otro lado, las grandes pedagogías renovadoras del siglo veinte son indisolubles de los llamados grandes relatos de la modernidad en los que la idea de progreso es fundamental. Por eso, los nombres de estas pedagogías y de estas escuelas han sido «progresista», «moderna», «nueva», «transformadora»..., y el de su contramodelo, «tradicional». Cuando estas ideologías entran en crisis, se tambalean sus pedagogías asociadas, los nombres que reciben y, de paso, también el nombre de sus antagonistas. Hoy día, paradójicamente, casi sonaría ya a vetusto fundar una escuela y ponerle el nombre de «moderna»; y si no hay modernidad tampoco hay tradicionalidad. La postmodernidad no consiste, ni mucho menos, en una vuelta a la tradición, sino en despojar de sentido el par antinómico modernidad/tradición. También por eso, seguramente, en el discurso pedagógico la etiqueta «pedagogía tradicional» ha ido perdiendo lugar.

Pero como parece que la pedagogía, al igual que cualquier otra disciplina normativa, no puede prescindir de conceptos o lemas que nutran el discurso sobre lo que ha de negarse y lo que ha de lograrse, se buscan otros términos para sustituir la cara y la cruz de escuela moderna *versus* escuela tradicional.

Ese debate ya no está de moda en el discurso pedagógico actual. Ahora el tema parece ser el de la «calidad». Durante la mayor parte del siglo xx las «buenas» escuelas eran las «modernas» y las «malas» las «tradicionales», ahora las unas son las de «calidad» o «excelencia» y las otras las «ineficaces» o «ineficientes». Términos, como corresponde a nuestro tiempo, todos ellos aparentemente mucho más neutros, desideologizados y despolitizados. Incluso más abstractos o indefinidos que los anteriores. Al menos «tradicional», «moderna», «progresista» denotaban algún contenido teleológico: una educación que mira hacia atrás o una que mira hacia delante. Con tradicional/progresista puede haber debate; hay tradicionalistas, reformistas y revolucionarios; reaccionarios, conservadores, progresistas que pueden discutir entre sí. Pero, ¿qué debate hay con eficacia/ineficacia, calidad/deficiencia?, ¿o es que puede haber *partidarios* de la ineficacia y de la ineficiencia? «Calidad», «eficacia», «eficiencia», por sí solos, si no se especifica su *para qué*, no dicen nada. Es obvio que todo el mundo ha de estar de acuerdo con «una escuela de calidad», pero este acuerdo, retórico y trivial, a veces escamotea el debate de fondo sobre el sentido y la función de la escuela.

Por otro lado, ya hemos puesto reiteradamente en evidencia toda la ambigüedad de la expresión «pedagogía tradicional», pero en este punto de la claridad conceptual no está nada claro que con lo de la «calidad» se haya ganado mucho. Lo único que sí está bastante claro, es que cuando la centralidad del debate pedagógico se sitúa en «tradicional/progresista» se mantiene en él un componente ideológico; cuando, en cambio, la centralidad del discurso es «calidad» se reduce la cuestión a un problema técnico y la pedagogía a una tecnología. Es una opción, y ya veremos dónde nos lleva.



Evaluación formativa

- Argumenta, con tus propias palabras, el concepto de *desintegración* del sistema formativo tal como emerge en las investigaciones de distintos países.
- Argumenta, con tus propias palabras, el concepto de *aislamiento* del sistema formativo, a partir de la categoría de *soledad existencial*.
- Argumenta, con tus propias palabras, el concepto de *homologación cultural*, haciendo una referencia particular a los medios de comunicación (mass media y micro media).

Socializar y aprender jugando: ¿una utopía pedagógica?

2.2

Proyectemos una ciudad-país de la diversión

Muchas páginas han denunciado un comportamiento antipedagógico recurrente de nuestra escuela: la exclusión del juego de los procesos de educación e instrucción escolar.

Teniendo como telón de fondo esta toma de conciencia pedagógica y didáctica, consagramos las páginas de apertura de este capítulo a la educación jugando, como terapia que se impone en una escuela que pretende ser respetuosa tanto de las necesidades/intereses y los estilos cognitivos de los alumnos, como de los «saberes» prescritos en los programas, es decir, aquellas disciplinas que alimentan el eje cultural de una determinada civilización.

El aprender y el socializar jugando está unánimemente reconocido como el horizonte de relación (el estar bien con los otros) y de conocimiento (el pensar con la propia cabeza) capaz, actualmente, de afrontar y redimensionar la cultura de mercado, en su mayoría extraescolar y transmitida por los medios de comunicación.

Una cultura portadora de aislamiento-soledad, partiendo de la relación con la TV en el sofá; de conocimientos parciales, partiendo de los retazos informativos que atraviesan el visor; de monolenguajes simbólicos, partiendo del triunfo televisivo del monocódigo de la imagen. Sólo el juego parece capaz de liberar tanto todo el repertorio de los códigos de comunicación, desde el gestual hasta el motor, sonoro, oral, simbólico, como la multiplicidad de los artificios cognitivos (mono-meta-fanta-cognitivos) con los que está virtualmente tejida la infancia.

Las consecuencias didácticas de este planteamiento pedagógico son notables: el juego se convierte en un mediador natural entre los saberes de los adultos y el universo existencial y cultural de la infancia. De hecho, esta última socializa, conoce, inventa, sueña, sólo de una forma: observando-tocando-modificando-transfigurando su propio mundo de cosas y de valores con los lenguajes de la corporeidad,

De aquí nuestro «mensaje» educativo: la escuela podrá democratizar y cualificar sus propios recorridos formativos a condición de que no separe nunca las vivencias lúdicas de la infancia y de la adolescencia de los sistemas simbólico-culturales, es decir, de los «saberes» canónicos. Hecho que, si se verifica, sería el caso, sin esperanza, de la cultura y de los valores del niño y de la niña.

Entonces, el problema pedagógico que se establece es el siguiente: ¿cómo proyectar un sistema formativo centrado en el juego, entendido como medio de transmisión de una cultura manipulable y transfigurable por parte del niño y de la niña? De forma más precisa: ¿cómo hacer que la familia, la escuela, la TV y la ciudad se conviertan en ambientes educativos apoyados de forma difusa en las vivencias lúdicas?

Ante todo: ¿cómo hacer estallar, en la familia, una revolución lúdica capaz de transformar el hogar en una especie de macrojuguete? Después: ¿cómo hacer cambiar de signo, en la escuela, los espacios canónicos de las clases-aulas especializadas-comedores-pasillos, etc., para convertirlos en lugares dedicados a educar jugando?

Aún más: ¿cómo rediseñar parrillas televisivas, dotándolas de consistentes signos culturales y estéticos, de modo que la TV lleve de la mano a la infancia tanto a la aldea global de las noticias, nutriéndola de «cotidianeidad» como antídoto frente a la huida de la realidad, como al continente de los sueños, nutriéndola de «extraordinariedad» como antídoto frente al encarcelamiento dentro de lo «cotidiano»?

Finalmente: ¿cómo construir una ciudad dotada de un plan regulador para la infancia que lleve el nombre de maxiludoteca, es decir, que presuponga un contexto urbano en el cual el niño y la niña puedan expresar al máximo su fantasía?

En las páginas que siguen nos detendremos únicamente en la escuela, dejando forzosamente las posibles alternativas lúdicas para la familia, la TV y las ciudades, y analizaremos en detalle la apuesta pedagógica de una «instrucción» dedicada a aprender jugando.

El hábito de las tardes: el juego

El juego se propone como artificio educativo capaz de conseguir tres prestigiosas finalidades formativas:

- la valorización plena de las necesidades primarias del niño y de la niña, es decir, la comunicación, la socialización, la autonomía, etc.;
- la valoración plena del potencial cognitivo de la infancia, posible sólo a través de la estrategia de aprender jugando;
- la valorización plena del repertorio de los lenguajes infantiles (gestual, sonoro,

Esta acepción pedagógica del juego lleva a desarmar la organización tradicional de la escuela, fundada en una instrucción canónica y en dos senderos obligados de reproducción de los conocimientos: la palabra del docente, es decir, la lección, y el código escrito, reproducido en la pizarra, en el libro de texto, en el cuaderno. Proporcionarle al juego un «pasaporte» escolar significa dar un vuelco a esta tradicional visión enciclopédica y nocionista de la instrucción.

Pero, ¿cómo hacer que la escuela se convierta en un ambiente lúdico manteniendo inalterada su doble finalidad de socialización y de alfabetización de sus usuarios?

Ante todo elevando el juego a la categoría de «valor». El juego no puede reducirse a la función de relax respecto a otras actividades supuestamente más importantes. A éste se le debe dar una dignidad similar a la que se concede al trabajo o al estudio.

Éste es un objetivo que se puede perseguir legitimando los «signos» antropológicos y existenciales que el alumno trae de casa: objetos, palabras, modelos de comportamiento y de acción, además de los «chismes» que pueblan sus bolsillos y su mochilita. Los objetos informales que los alumnos traen del contexto doméstico y vecinal son los testimonios más genuinos de su cultura de origen: auténticos hallazgos de su historia, de sus recuerdos, experiencias, utopías que la institución escolar tiene el deber pedagógico de elevar a depósito cotidiano de interpretación-reconstrucción cultural.

En segundo lugar, utilizando la metodología de aprender jugando. Promover esta endiádis pedagógica de jugar y aprender a la vez significa abrir finalmente la escuela a las cuatro dimensiones de la educación: socialización-alfabetización-autonomía-creatividad.

Jugar aprendiendo comporta, obviamente, la exclusión parcial del cuadrilátero lección-pizarra-silla-cuaderno y la utilización de estrategias alternativas de enseñanza/aprendizaje de elevado coeficiente lúdico: capaces de motivar y estimular el estar bien en la escuela y el placer por aprender.

Según nuestra tesis pedagógico-didáctica, si la escuela pretende actuar, junto a la familia, como base de un sistema educativo integrado, debe apuntar hacia la relación necesidad-juego infantil. Esto para que, en contacto con los lenguajes del juego, las naturales y auténticas necesidades-motivaciones del niño y la niña de comunicación, socialización, de hacer por sí mismos, de construcción, de exploración, de fantasía, encuentren la ocasión material para expandir sus potencialidades formativas virtuales:

- la comunicación encuentra en el mundo del juego fértiles ocasiones educativas para la adquisición tanto de lenguajes verbales como de aquéllos no verbales, que se manifiestan a través del gesto, del sonido y de la imagen;

- b) la socialización encuentra en el mundo del juego la oportunidad de valorar tanto competencias intencionales, desde el momento que el juego implica actividades de pareja además de pequeño-medio-gran grupo, como competencias multiculturales, ya que el juego favorece el encuentro de los sexos, de las edades, de las culturas, de los hábitats geográficos mediante experiencias marcadas por la tolerancia, la cooperación, el compromiso, la responsabilidad;
- c) el hacer por sí mismo encuentra en contacto con el juego un terreno irrepentible para afirmarse en la vida del niño: el juego comporta elecciones autónomas y decisiones libres cuando el niño está implicado cognitivamente y emotivamente en contacto con objetos «inéditos» de conocimiento;
- d) la construcción puede servirse del juego como antídoto vencedor frente a una civilización de la imagen que obliga a la infancia a vivir horas y horas frente al televisor, en situación de inmovilidad, pasividad, aislamiento. La cultura de los medios de comunicación se muestra como la cosa exactamente contraria a lo que para el niño es el sendero natural de acceso a los conocimientos: es decir, un aprendizaje que se conquista contextualmente con las manos, con el cuerpo, con la observación y la acción directa sobre los objetos de su ambiente de vida;
- e) la exploración forma un todo con la interminable sed de conocimiento que caracteriza a la infancia. Un deseo de saber y de comprender todo lo que le circunda y que el niño satisface a través de la observación y la manipulación de la realidad, que después sucesivamente generaliza y formaliza con los primeros mecanismos de simbolización. Por esto, el juego se propone a la infancia como una actividad altamente «exploradora»: concreta y simbólica al mismo tiempo;
- f) finalmente la fantasía es, desde siempre, la aliada natural del mundo del juego, en el sentido de que el juego dispone de una gramática mágica que actúa como propulsor inventivo y transfigurativo. El universo lúdico utiliza una fantasía capaz de huir de la realidad, pero también preparada para volver a la vida cotidiana de la infancia: para asegurar, fuera de cualquier fantasía, vitalidad, sonrisa.

Para concluir, el ideal pedagógico de una escuela donde se aprende jugando persigue, al mismo tiempo, la doble finalidad formativa a la cual es llamada la institución escolar: la educación y la instrucción.

Primera finalidad: la educación

La escuela vivero de relaciones y de valores

Los signos relacionales de una escuela abierta

Las finalidades fundamentales de la instrucción escolar se pueden resumir en

sición tanto de competencias relacionales como de valores. Para alcanzar esta meta educativa la escuela debe convertirse en un ambiente abierto tanto hacia el «exterior», es decir, hacia la naturaleza y la sociedad, como hacia su «interior», mediante la interacción didáctica clase-interclase. Pero esto comporta un giro de 180 grados en sus métodos educativos tradicionales, ya caducos.

Una escuela abierta es, por lo tanto, un modelo alternativo de escuela: experimental, de nueva tendencia, de talleres o laboratorios. Ésta se funda en tres sólidas tesis.

- *Primera tesis:* la sociedad del cambio requiere una escuela flexible, elástica en la organización del trabajo, de los tiempos, de los lugares, y no rígida, burocrática, fiscal. La flexibilidad abre la imprescindible necesidad de asegurar mayor autonomía institucional al sistema escolar.
- *Segunda tesis:* la sociedad compleja requiere una escuela abierta a la integración con los recursos/ofertas extraescolares, valorizados como aulas didácticas descentralizadas, y no cerrada, aislada, separada. La interacción de la escuela con los agentes formativos extraescolares (familia, entes locales, asociaciones, etc.) abre la imprescindible necesidad de experimentar un sistema formativo integrado entre recursos escolares y extraescolares.
- *Tercera tesis:* la sociedad de la transición requiere una escuela con integración cultural, es decir, una escuela con rostro «ecosistémico», que valore todas las dimensiones de desarrollo del niño y todos los sistemas simbólico-culturales, y que no tenga una jerarquización entre el plano socioafectivo y el cognitivo, entre la socialización y el aprendizaje.

Tres tesis por lo tanto que llevan de forma directa a la escuela hacia la flexibilidad y la autonomía institucional, hacia la apertura social, hacia el pluralismo formativo. En una palabra hacia la hipótesis/proyecto de un sistema formativo integrado, de una escuela capaz de mirar a la sociedad y a sus perspectivas de crecimiento...

Una escuela abierta forma un todo con un modelo alternativo de estilo democrático: la escuela como institución verbalista-burocrática se deberá convertir en institución horizontal y con participación, ya que estará caracterizada por la autonomía.

La finalidad educativa de la escuela, que requiere notables calidades relacionales y axiológicas, abre dos interrogantes pedagógico-didácticos:

- ante todo, ¿por qué y cómo convertir una escuela «cerrada» en escuela «abierta» tanto a la entrada como a la salida, en el sentido de que se deje gestionar por el ambiente como depósito de cultura?

— después, ¿por qué y cómo socializar espacios-tiempos-actividades didácticas dentro de la escuela, remediando tanto el individualismo y la soledad profesional del docente, por lo tanto con una tendencia colegial y cooperativista, como el aislamiento y la autarquía de las aulas/clases, en dirección hacia una red de laboratorios y talleres que interactúen e intercomunique entre sí?

Respondamos a estos interrogantes analizando la doble identidad de la escuela: abierta hacia fuera y abierta hacia dentro.

a) La escuela abierta hacia fuera. La apertura que la escuela instaura con el ambiente es doble: a la salida y a la entrada. El fin es promover experiencias nuevas y fascinantes, articuladas y multiformes. Y no experiencias banales y rituales, no relaciones sociales «blindadas» e impermeables al mundo real de la naturaleza y de la sociedad.

La escuela está abierta a la salida porque considera el ambiente social, el territorio de vida del alumno, como un polo ineliminable de interacción cultural y didáctica, como primer libro irrenunciable de lectura y de escritura. El ambiente como «abecedario» está cargado de signos antropológicos: son los lenguajes, las historias, las biografías personales y sociales de las cuales es testigo el propio alumno que atraviesa el umbral de la escuela. Por lo tanto, el ambiente como ovillo de las necesidades y de las experiencias de las que son portadores los usuarios escolares.

En la escuela el ambiente como «abecedario» no es sólo un terreno de vida personal y social del alumno, un campo de necesidades/intereses desde donde mover los procesos formativos, sino que es también una ocasión para practicar un método fundado en la búsqueda-descubrimiento y para encontrar saberes y contenidos densos en cuanto a actualidad y problemática, a menudo evaluables.

La escuela está abierta a la entrada cuando se deja recorrer, participar y gestionar por toda la comunidad territorial, comenzando por los padres. Una presencia ésta que le permite ampliar aún más sus propios ámbitos sociales y culturales.

En esta dirección, la escuela promueve una relación de reciprocidad—interdependencia con los recursos y las oportunidades formativas de fuera de la escuela: naturales y sociales. Tanto el paisaje natural como el paisaje urbano se configuran, para la escuela, como potenciales aulas didácticas descentralizadas: sedes fecundas de actividades explorativas-investigadoras-inquisitivas de naturaleza interdisciplinar.

b) La escuela abierta hacia dentro. Una escuela alternativa no consume en el

dad cultural con el ambiente exterior; también a dar un golpe mortal a la concepción individualista de la enseñanza y al uso totalizador del aula como centro de gravedad de la instrucción, sede carismática y autárquica de los procesos formativos.

El modelo «alternativo» combate la privatización y el aislamiento didáctico alimentando un clima comunitario intensamente socializado:

- tanto por los alumnos, mediante formas de agregación de los grupos de clases diversas (el modelo sección-intersección para la escuela de la infancia y el de las clases abiertas para la básica) capaces de garantizar espacios variados de naturaleza cognitiva y expresiva,
- como para los docentes, a través de la práctica de la colegialidad, del trabajo cooperativo, del equipo.

Veamos más de cerca estos dos campos de la socialización dentro: de los alumnos y de los docentes.

La socialización de los alumnos sólo puede fondear en el proyecto de una comunidad escolar de estilo «cooperativo». Una comunidad alternativa al tradicional grupo-clase, lugar de transmisión de una cultura que reconoce un solo actor: el docente. La socialización de los docentes, a su vez, sólo puede fondear en el proyecto de una comunidad escolar de estilo «colegial». Una comunidad que no jerarquiza y no aísla a los docentes en relación al papel profesional o a la clase que se les asigna.

Los signos valorativos de una escuela comprometida

En el ámbito de la educación, con el fin de asegurar una plena socialización, la escuela se debe convertir en un ambiente comprometido frente a las experiencias ricas de «valores»: cooperación, responsabilidad, solidaridad, diversidad, libertad, justicia, paz, etc. De hecho, son éstas las que le dan sentido y significado al mundo de la infancia y de la adolescencia. Estos valores son definibles y se puede perseguir a partir de la denuncia de los comportamientos sociales que parecen, actualmente, expresión de la degradación-descomposición-disolución de la sociedad civil.

La escuela obligatoria y la post-obligatoria no pueden eludir la tarea de orientar a los alumnos hacia valores alternativos que serán los que se impongan, en perspectiva, a los que pueblan actualmente nuestra época. Tarea a perseguir, necesariamente, junto a los agentes extraescolares intencionalmente formativos: la familia, los entes locales, las asociaciones, las iglesias.

Entonces, ¿cuáles son los posibles valores que deben comprometer a la escuela a construir con los alumnos una humanidad respetuosa ante la vida humana y

colectivas? Comencemos con el análisis en negativo, con la diagnosis de los males que están envileciendo, actualmente, los tejidos de la sociedad civil.

Ante todo, la violencia y la corrupción: mafia, crimen organizado, terrorismo de Estado, degeneración del poder político, encuentran un terreno fértil en las bolsas de paro juvenil, en el saqueo producido por las empresas constructoras en el ambiente, en los extendidos circuitos del mercado de la droga. De aquí la exigencia, completamente pedagógica, de proporcionar a los alumnos nuevas coordenadas ético-sociales: irrenunciables para no perderse en el oscuro bosque de la desvalorización actual.

El primero de los valores alternativos es el respeto a la vida en todas sus dimensiones: tanto del hombre como del ambiente. Respeto a la vida entendido como desafío permanente a la cultura de la violencia, es decir, como horizonte abierto hacia los valores de paz universales.

Está a continuación la ética de la solidaridad y del compromiso social. La corrupción es también hija de la filosofía individualista-privatizadora que tiende a maximizar el valor de los bienes privados y, por el contrario, a minimizar el de los bienes públicos. A esta ética de la falta de compromiso y de la irresponsabilidad colectiva frente a los bienes y servicios públicos no le es extraño el actual psicologismo, permisivo y justificador, ante cualquier comportamiento asocial de la infancia y de la adolescencia.

De esta forma, la manumisión de los servicios públicos se justifica como protesta comprensible contra las disfunciones del ente gestor; la destrucción-afeamiento del ambiente natural y social como revuelta justa contra la autoridad política; el deslucimiento de los locales públicos como lenguaje creativo legítimo del particular que responde al conformismo-achatamiento impuesto por la sociedad de consumo.

El tercer valor es la vitalidad de la persona, que se expresa en la presencia activa en lo social, en la autonomía de las elecciones, en la riqueza de la vida interior. Sólo volviendo a dar voz al interior de la vida personal se puede reprimir la amenaza inminente de una humanidad inexorablemente objetivada, masificada, homologada. Sólo ésta es capaz de combatir todo lo que puede constituir un elemento de endurecimiento y de freno del imaginario y de la creatividad del hombre y de la mujer.

El respeto a la vida, la ética de la solidaridad, el compromiso social, la vitalidad personal, son principios axiológicos que se pueden resumir en un único valor: la paz. De aquí el interrogante: ¿es posible construir y experimentar un proyecto-paz en la escuela? La respuesta es sin duda afirmativa, pero a condición de que la escuela practique una educación ético-social carente de carácter predicador, preceptor, manipulador: consciente de que los valores existenciales no se deben imponer sino construir colectivamente

de todos aquéllos, empezando por los estudiantes, que están implicados en los procesos formativos de la escuela.

Primera consideración: las guerras citadas han tenido sus escenarios muy lejos de nuestros países y han afectado a universos de cultura (islámica, greco-ortodoxa) generalmente desconocidos, porque están ausentes de nuestros programas escolares. Pero sin embargo, son eventos bélicos que han afectado a la aldea global: tanto en el plano político, por ejemplo con el papel asumido por la ONU, como en el plano cultural, en cuanto informaciones cotidianas de guerra, transmitidas por la TV, que llegan simultáneamente a todos los confines de la tierra.

La escuela tiene una arraigada tendencia localista y monocultural, ya que nuestros programas enfatizan el estudio del mundo cercano y una visión etnocéntrica de los saberes y de los valores. Todo esto ha privado a nuestros alumnos de instrumentos interpretativos para la comprensión de las complejas y poliédricas civilizaciones palestinas, iraquíes, somalíes, bosnias, etc. Sin estos instrumentos, el riesgo está en asumir actitudes de simplificación y de estereotipia frente a la lluvia martilleante de imágenes y de noticias de proveniencia televisiva.

De aquí la inaplazable exigencia de operar pedagógicamente, desde la escuela primaria, con el fin de prevenir el surgimiento de una mentalidad cerrada en un microuniverso etnocéntrico: viciada por la indiferencia/intolerancia frente a las otras culturas. Todo viene a colación para dar a conocer que para alcanzar el objetivo de una precoz mentalidad multiétnica es necesario requerir con fuerza que la escuela enseñe la paz, proporcionando los instrumentos necesarios para descodificar la monstruosidad de la guerra.

Segunda consideración: la información de los alumnos acerca de las motivaciones que han generado los conflictos bélicos y sobre la evolución, día tras día, de las cuestiones diplomáticas y militares se ha hecho que pase por una única vía: la de los medios de comunicación. El «megáfono» ha sido gestionado ininterrumpidamente por los periodistas y los comentaristas televisivos. Por lo tanto, ha sido una verdadera dictadura informativa por parte del lenguaje de la imagen.

Ciertamente el lenguaje icónico corresponde a la típica mentalidad infantil, a su necesidad de concreción visual, a la globalidad de su representación, al carácter sintético de su inteligencia, a la necesidad vital de una intensa excitación emotiva. Pero este «lenguaje» acusa una peligrosa debilidad: el medio de comunicación televisivo puede acelerar la tendencia de convertir a los escolares en espectadores pasivos e inertes, fácilmente domesticables y manipulables en contacto con los mensajes y con las ideas que pasan por los alfabetos electrónicos e informáticos.

Frente al bombardeo semiológico exclusivo de la información televisiva, el alumno corre el riesgo de no ser capaz de tomar y entrelazar los hilos de esta gigantesca madeja cognitiva; por lo tanto, de comprender y de saber usar los nexos que ligan en común los diversos anillos esparcidos del conocimiento.

Tercera consideración: en los alumnos las guerras tienden a asumir connotaciones fantásticas, míticas, hipnóticas, porque son lejanas, porque son desconocidas en sus escenarios sociales y de valores, porque se ven sólo en los canales televisivos. Es una especie de mundo imaginario puesto fuera de la realidad, fuera de la cotidianidad de la experiencia: una especie de videojuego lleno de resplandores, luces, explosiones pirotécnicas.

Por lo tanto, queda escondida para los estudiantes la cara cruda y trágica de la guerra: constituida por privaciones (escasea todo: comida, abrigo, medicinas, etc.) y por sufrimiento además del dolor difuso que atraviesan las familias y las comunidades sociales. Este rostro no se debe ocultar a los jóvenes si queremos que, cuando crezcan, se conviertan en profetas de la paz.

Segunda finalidad: la instrucción

La escuela vivero de conocimientos y de culturas

¿La cultura es sólo saber y saber decir?

La instrucción se adquiere a través de los conocimientos, los saberes, las disciplinas escolares. El contacto con estas «materias» a menudo no desarrolla en los alumnos una actitud problemática y crítica, no despierta curiosidades intelectuales, no estimula a participar creativamente en la cultura.

Estamos en la escuela. En el lugar donde obligatoriamente durante una decena de años todos los chicos llenan sus propias «mochilas» de conocimientos. Por lo tanto, la escuela conduce al alumno al mundo de los conocimientos y le prepara para aventurarse en el largo viaje de la cultura. Al desarrollar esta tarea, ¿qué imagen da la escuela de sí misma? ¿Cuál es su «retrato» más difundido entre la opinión pública?

La escuela en general es considerada como una especie de banco de conservación de la cultura. Y de una cultura en particular, la entendida como bagaje de conocimientos, como estudio de la historia del pasado: de las ideas, de los eventos y de las invenciones/creaciones producidas por las civilizaciones que nos han precedido. Casi nunca la cultura se entiende como estudio de la historia presente, como conocimiento de los hechos y de los valores de la humanidad en la sociedad de la que el alumno es espectador y protagonista al mismo tiempo.

El resultado de esta concepción de la cultura es bastante obvio. Entrar en la escuela significa, principalmente, ser llamados a celebrar un cierto concepto de instrucción, de conocimientos: el escuchar las lecciones del profesor; el estudio del libro de texto; los ejercicios en el cuaderno y en la pizarra; los ejercicios para casa. Aquí está el punto. Ciertamente, la cultura es conocimiento y conciencia de las ideas-eventos-invenciones-creaciones que marcan y califican la historia de las civilizaciones. Pero no es sólo esto.

La cultura no es sólo el producto del pasado: es también, y sobre todo, un proceso abierto y en evolución que afecta al presente y se proyecta hacia el futuro. Frente a la cultura no debe sólo llevar las vestiduras del espectador crítico de todo lo que se ha elaborado y construido a través de los siglos, sino que debe vestir el traje de actor-protagonista de su época histórica. Una historia que se hace cultura precisamente a través de la aportación crítica y operativa de toda la colectividad social, la única capaz de proyectar un mundo nuevo, hecho de hombres y mujeres nuevos.

Observemos más atentamente los signos distintivos de la instrucción impartida en la escuela.

El escolar obligado a prestar atención a la cultura oficial que resuena inmutablemente entre los bancos debe, ante todo, tener en cuenta dos peculiares modos de ser del «saber» escolar:

- un patrimonio de conocimientos bautizados de una vez para siempre;
- un cuerpo desmenuzado y hecho en parcelas, convertido en una miríada de segmentos/fragmentos separados.

Por una parte el «saber» que cuenta, aquél elevado a objeto de evaluación a través de la pregunta/nota/boletín de notas, se presenta como cultura «revelada», inmutable e irrompible, centrada en los fastos del pasado: acerca de la historia de los «vencedores», o de las clases hegemónicas, y no de los «vencidos», es decir, de las clases subalternas. Cultura sorda, por lo tanto, frente a la llamada del presente histórico, a sus agitaciones existenciales y político-sociales.

Un racimo de mensajes obsoletos, depositados en el libro de texto, que funciona, no raramente, como «congelado» puesto en manos del docente, al que se le requiere una única prestación profesional: el desempaquetarlo y recalentarlo antes de ponerlo en la mesa/banco de la clase. Al escolar sólo le queda alimentarse de sustancias que no tienen nada del sabor de las experiencias acumuladas y organizadas de su propio ambiente social cotidiano.

Por otra parte, la instrucción legalizada en la escuela es portadora de un saber fragmentado, que toma el nombre de «materias» descolgadas y jerarquizadas entre sí, esposadas a sectores de la instrucción carentes de relaciones recíprocas, a menudo en conflicto epistemológico: basta recordar el candente antagonismo entre humanismo literario y científico, entre arte y técnica, etc.

Creemos que se puede afirmar, con dolor, que la cultura transmitida en la escuela, a pesar de los nuevos programas, está totalmente desconectada de aquella del mundo social y laboral; de la misma forma que la visión libresca de los conocimientos, precisamente porque está construida en base a una información asertiva e indiscutible, está muy lejos de las fronteras de la cultura antropológica y

ficación y conservación cultural de los conocimientos y de los modelos éticos y de comportamiento.

Sin un acercamiento problemático y crítico hacia los saberes escolares, el alumno permanece atónito e impotente ante una instrucción encerrada en un montón de píldoras nocionistas que, tomadas regularmente y aisladas del marco conceptual general del cual forman parte, abren las puertas a una erudición con contornos mágicos, irracionales, supersticiosos.

El currículum para una escuela a favor del alumno

Si en el campo de la educación hemos individualizado en la escuela abierta un modelo escolar alternativo, en el campo de la instrucción la alternativa está representada por la escuela del currículum, la única que puede permitir alcanzar la meta de una cultura crítica y creativa, es decir, que sea problemática y antidogmática, reconstruida y reinventada por el alumno.

La didáctica de la escuela tradicional es tendencialmente incapaz de dar respuesta formativa tanto al sujeto que aprende, es decir, el alumno, cuyas dimensiones de desarrollo —motricidad, afectividad, socialización, pensamiento— deben ser secundadas y maduradas, como a los objetos de aprendizaje, es decir, a la cultura, cuyos sistemas simbólico-culturales —lingüísticos, científicos, históricos, matemáticos— son democráticamente puestos a disposición de todos los usuarios escolares.

Respecto a la instrucción tradicional, el currículum se presenta como itinerario formativo articulado, orgánico y sistémico, dotado de recorridos específicos de «socialización» y de «alfabetización» adecuados a cada grado escolar.

Los efectos positivos de una instalación curricular en la organización escolar son múltiples: ante todo, cada apartado escolar, anclando los procesos de instrucción en la etapa evolutiva de los alumnos y en sus dimensiones específicas de desarrollo, adquiere su propia autonomía formativa; después, cada grado escolar se ve atraído por el efecto imán del grado sucesivo, es decir, por las neurosis anticipacionistas y precocistas; finalmente, la conciencia de los objetivos de cada apartado hace posible la continuidad vertical entre los diversos órdenes de la escuela.

Por lo tanto, el currículum, en una escuela renovada, se caracteriza por una elevada «intencionalidad» de los procedimientos de transmisión de los conocimientos y de los modelos de comportamiento social. Estos «procedimientos» intencionales de la vida escolar son el programa y la programación.

Su tarea es colaborar y recorrer unidos los caminos formativos de un determinado grado escolar, en cuanto representan, respectivamente, la dimensión nacional y la local del currículum: el programa está redactado desde el centro, desde el legislador, y prescribe los niveles culturales a perseguir en todas las regiones escolares de una nación; sin embargo, la programación está redactada por la periferia,

por la escuela militante, y hace referencia a las condiciones y posibilidades de un contexto territorial específico, a una determinada región escolar.

Esta interdependencia presupone que el programa tenga bajos índices de «prescriptividad», es decir, una flexibilidad tal que le permita a la programación modelarlo y adaptarlo a un alumno real, a una situación local con características socioeconómicas y culturales específicas.

El currículum puente entre programa y programación

El programa y la programación se distinguen entre sí por cuatro características específicas:

- el programa realiza el papel de «guardián» de la cultura, es decir, de los objetos del aprendizaje, que se debe trasladar críticamente a los alumnos; la programación funciona como un «guardián» de las necesidades-actitudes del alumno, es decir, del sujeto que aprende;
- el programa define los ámbitos disciplinarios: es decir, las «materias» escolares, que se identifican con la alfabetización primaria; la programación elabora recorridos cognitivos interdisciplinarios: es decir, los «saberes» transversales, en su mayoría metacognitivos, que se identifican con la alfabetización secundaria;
- el programa delinea metas cognitivas prescriptivas: los «saberes» que deben obligatoriamente ser aprendidos por toda la población escolar nacional; la programación individúa metas posibles: los «saberes» que se presupone que se van a alcanzar en un determinado complejo escolar (programación educativa) y en una determinada clase (programación didáctica);
- el programa atribuye al docente meras tareas de vigilancia de la adquisición de los conocimientos-competencias prescritos a nivel nacional; la programación le da al docente el papel de «arquitecto» del currículum: el docente tiene la tarea de proyectar, experimentar, evaluar el sendero didáctico.

El laboratorio, banco y fábrica de conocimientos

Partiendo de una escuela curricular, capaz de hacer progresar al mismo tiempo el programa y la programación, las metas del conocimiento y de la cultura se pueden perseguir sólo en una escuela de laboratorios (a la que pondremos las siglas EdL): la única capaz de ofrecer una imagen total de la cultura, que incluya todas sus caras, conocidas y menos conocidas.

Se ha dicho que la opinión pública considera generalmente la cultura como una mochila de conocimientos, un banco de «saberes». Pero existe otra cara, menos conocida: la de la cultura como fábrica de conocimientos, como «máquina» de invención/construcción de saberes inéditos, nuevos. Las dos dimensiones de la cultura —conservación e innovación, banco y fábrica de conocimientos— tienen el

hacia la civilización y el progreso. Observemos de cerca esta doble imagen de la cultura.

En primer lugar, la cultura como banco de conocimientos. Es la dimensión que desde siempre se ha valorizado en la historia. La palabra «cultura» ha sido casi siempre identificada con la posesión de un sólido bagaje cultural de conocimientos, con una mochila lo más llena posible de «saberes». Conocimientos-saberes entendidos como productos de la historia del hombre: ideas, eventos, invenciones, creaciones, consagrados en general a un solo héroe o artista, casi nunca a las masas populares o al hombre común. Por este motivo, éstos se encuentran confeccionados en los lenguajes manipulados por la gente culta, es decir, en las obras filosóficas, en poemas, líricas, obras musicales, pinturas, monumentos, etc., y permanecen durante mucho tiempo inaccesibles para la gente común, obligada al monolenguaje de la cultura oral.

Por lo tanto, la cultura que la escuela tiende a imponer a sus alumnos es la que contiene su banco de conocimientos, donde se alojan sólo ciertos «saberes», o bien, ciertos eventos, ideas, invenciones, creaciones, y ciertos «lenguajes»: domina el código escrito y se margina el código oral. Es una cultura que excluye una parte consistente de la historia de las ideas-eventos-invenciones-creaciones, en su mayoría documentadas a través del lenguaje hablado. Es una cultura que impone, al que la encuentra, el uso del lenguaje de la contemplación y de la repetición, y muy raramente el lenguaje de la interacción y de la construcción cultural.

De esta forma se excluyen o se niegan, además de la cultura de la oralidad, también los conocimientos acumulados para resolver los problemas contingentes de la relación hombre-ambiente, fruto en su mayoría del trabajo manual y del lenguaje de la técnica. La función de estos conocimientos es precisamente el ser utilizados para resolver los problemas de la vida cotidiana del hombre y de la mujer, y no la de ser encajados en «saberes» para contemplar y repetir por el placer de demostrar que se posee una gran cantidad de información.

En otras palabras, la escuela tiende a decir sí a la cultura como patrimonio de conocimientos generales de la cultura intelectual, codificada en el lenguaje escrito, gráfico, matemático, musical, etc., y a decir no a la cultura manual, codificada en la cultura del trabajo y de la técnica. Se convierte en una persona «culto» aquella que alardea de conocimientos contenidos en el «banco» de los saberes oficiales y que es capaz de repetirlos fielmente como los ha aprendido. Por lo tanto, saber muchas cosas es saberlas repetir.

¿Cuáles son los conocimientos que no sólo la escuela, sino también la cultura difundida fuera de la escuela, tiende actualmente a enfatizar? ¿Qué «instrucción» crea cultura en la boca de la opinión pública de nuestros tiempos? Consideremos por ejemplo los concursos televisivos: se parecen un poco a un partido de fútbol de la cultura, a una especie de campeonato de la memoria cuyos vencedores son

de conocimientos. Según la opinión común, éste es el saber que cuenta, que hace «ruido» entre la opinión pública. Es la denominada cultura difusa.

La escuela, actualmente, es una máquina del «vacío» es un sistema «bloqueado» y un pozo sin fondo a causa de sus elevadísimos costes y su escasa productividad cultural. Pero también es verdad que la investigación pedagógica y la experimentación empírica producida por las avanzadas fronteras de la innovación y de la alternativa escolar han elaborado y proyectado límpidamente las finalidades relacionales y cognitivas necesarias para una escuela llamada a formar una personalidad multidimensional para un alumno que sea ciudadano de su región histórica.

Lecturas

En los textos que presentamos a continuación, cuyos autores son Cesare Scurati, Lev Semenovic Vygotskij, Mauro Laeng, Francesco De Bartolomeis, Duccio Demetrio, Aldo Visalberghi, Roberto Maragliano, Umberto Eco, se ilustra la compleja ramificación de las finalidades relacionales (o bien los procesos de agregación, socialización, cooperación y de valores que pueblan la vida de una escuela alternativa) y de las finalidades cognitivas (es decir la calidad de los conocimientos, de las competencias, de los dominios y de las habilidades intelectuales) que pueblan los procesos culturales de una escuela alternativa.

¿Qué escuela?

C. SCURATI, *Elementare oltre,*
La Scuola, Brescia 1995

Cesare Scurati da voz al papel de los valores que se deben difundir en una escuela abierta y democrática. En particular, el autor reclama la atención sobre la centralidad formativa de la educación para el ambiente, para la interculturalidad y para la paz.

Se pueden enfatizar dos características absolutamente decisivas bajo el perfil de la consideración pedagógica: el papel de los valores en un momento de cambios y de conflictos y la importancia de los actores como personas significativas en las diversas situaciones de la comunidad escolar. Cualquiera que sea el enfoque empleado, sólo la continua referencia a estos dos presupuestos puede proporcionar un terreno seguro de apoyo para hallar una correcta idea y práctica de la escuela como lugar de experiencia formativa.

Pasemos por lo tanto a indicar las líneas principales de un discurso adecuado a la sustancia pedagógica de la escuela tanto bajo el perfil de sus finalidades como bajo el de sus exigencias funcionales. Nos movemos por afirmaciones dispersas:

—es absolutamente necesario afirmar la inevitabilidad de una perspectiva de valores de la educación y demostrar después su perfecta capacidad de escolarización: no se educa y no se enseña sin valores y, sobre todo, existe siempre la forma pedagógicamente buena (es decir no impositiva, no autoritaria, no ideológica) de hacer viva y presente la relación;

—los nuevos grandes temas del humanismo pedagógico planetario —paz, ambiente, interculturalidad, educación política, autoformación continua, educación para el consumo, educación para el tiempo libre, educación para el comportamiento sexual, educación para la migración— deben encontrar su sitio en todos los programas y en todos los itinerarios formativos de cualquier tipo y grado de escuela;

—es indispensable una gran concentración de energía y dedicación educativa en la instrucción; de lo contrario, el servicio a la calidad de vida entendida en su expansión futura sigue careciendo de su coronación formativa: el llamamiento que proviene —en formas cada vez más trágicas— de los adolescentes y de los jóvenes, no puede quedar sin una respuesta, también en la escuela. Los reclamos de calidad deben ser respetados en sus contenidos operativos y funcionales concretos, y no solamente proclamados en términos retóricos: las exigencias de humanización de los ambientes escolares, de descentralización de las estructuras y de integración con las actividades paralelas de otras fuentes educativas, necesitan una concreción política, económica y administrativa;

—los niveles de comprensión de las formas de educación extraescolar y las modalidades de su interacción —no puramente servil o mecánicamente reiterativa— con la experiencia de la escuela, requieren profundizaciones y competencias mucho mayores que las hasta ahora disponibles;

—una verdadera cultura de la formación pedagógica en todas sus expresiones posibles, escolares y no escolares, está totalmente ausente; nuestra estrategia pedagógica nacional está pagando un precio que ha superado cualquier nivel de seguridad: también aquí habrá que prestar atención a los puntos de no retorno.

El tándem de la educación: creatividad e imaginación

L. S. VYGOTSKIJ, *Immaginazione e creatività nell'età infantile,*
Editori Riuniti, Roma 1972

La página de Lev Semenoviè Vygotskij está consagrada a la creatividad como «motor» de los procesos formativos de la escuela. Sólo dando vía libre a la imaginación, la escuela se podrá quitar de encima los hábitos rasgados del nocionismo y del enciclopedismo.

Vygotskij detecta en el comportamiento del hombre, además de una activi-

va. Cuando con la fantasía intento imaginar un suceso futuro, por ejemplo la vida humana organizada de una forma socialista, o también el pasado remoto y las luchas del hombre prehistórico, en ambos casos hago una cosa muy diferente de reproducir impresiones, que ya alguna vez he experimentado. No renuevo simplemente las huellas de las impresiones que han alcanzado precedentemente mi cerebro: de hecho, nunca he visto ni ese pasado ni ese futuro; sólo puedo tener una representación, una imagen, un cuadro personal.

Cualquier actividad de este tipo, cuyo resultado no sea reproducir impresiones o acciones ya insertadas en la experiencia del que la manifiesta, sino crear imágenes o acciones nuevas, pertenecerá precisamente a este segundo tipo de comportamiento creativo o combinatorio. El cerebro no es sólo un órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia antecedente: es también un órgano que combina, que reelabora creativamente y, a partir de los elementos de la experiencia antecedente, forma nuevas situaciones y un nuevo comportamiento. Si la actividad humana se limitase a reproducir lo que es antiguo, el hombre sería un ser vuelto únicamente hacia el pasado. Por lo tanto, la actividad creativa es la que hace del hombre un ser orientado hacia el futuro, capaz de dar forma a este último y de cambiar su propio presente.

A esta actividad creativa, fundada en las facultades combinatorias de nuestro cerebro, la psicología le da el nombre de imaginación o fantasía. Normalmente, cuando se habla de imaginación o de fantasía, se piensa en lo que se entiende científicamente con estos términos. Se llama así, vulgarmente, todo lo que es irreal, que no está de acuerdo con la realidad de las cosas y que, por esto, no puede tener ningún valor práctico serio. La verdad es que la imaginación, en cuanto fundamento de cualquier actividad creativa, se manifiesta en todos —sin excepción— los aspectos de la vida cultural, haciendo posible la creatividad artística, científica y técnica. En este sentido, todo lo que nos circunda y que ha sido creado por el hombre, todo el mundo de la cultura, es por completo, respecto al de la naturaleza, un producto de la imaginación humana y de la creatividad que en ella se basa.

El juego: sal y pimienta de la educación

M. LAENG, *Movimento, gioco, fantasia*,

Giunti & Lisciani, Teramo 1990, págs. 53-55

La página de Mauro Laeng está dedicada al juego entendido como experiencia «total» del alumno, capaz de promover, al mismo tiempo, el pensamiento convergente y el pensamiento divergente.

Cada vez que hablamos de juego, nos damos cuenta de que éste sobrepasa

desarrollos, hasta confundirse con las creaciones artísticas superiores. Pero, de hecho, aunque la experiencia del juego sea tan antigua como el hombre (y aún más), su problematización es reciente, por no decir recientísima.

No sin conmoción los arqueólogos han descubierto, en tumbas antiquísimas, muñecas que han entretenido a niños del pasado: pero el juego, excepto algunas alusiones en Platón, en Quintiliano y pocos más, parece que ha sido confinado durante siglos al mundo del menor. Con el romanticismo éste se relaciona expresamente con la creatividad del espíritu, con el positivismo se interpreta como un momento esencial del desarrollo de la naturaleza: dos interpretaciones diferentes, dos claves de lectura en cierto modo opuestas, pero, en un examen más profundo, complementarias. Apenas ha sido «descubierto» por la ciencia, la técnica lo ha hecho prisionero, lo ha convertido en un producto industrial, en un objeto de mercado, y, una vez desnaturalizado, ha llegado a ser un objeto de asimilación y beneficio.

A mi parecer uno no se debe cansar de reivindicar el juego por sí mismo: que es, además, el modo de reconocer la naturaleza auténtica. El juego es una actividad espontánea que se ejercita por el puro gusto de ejercitarla; es, por lo tanto, una actividad «autotélica», es decir, que constituye un fin en sí misma; y por esto, es alegre gracias a su autosuficiencia y supremamente gratuito. En otros pocos casos (el arte comparte algunos rasgos, pero es más sufrido, está unido a «tormento y éxtasis») el hombre se siente de esta forma divinamente libre. Por lo tanto, vale la pena profundizar en la reflexión acerca de este estado tan raro y feliz.

Una teoría general que afecta a cualquier actividad (por lo tanto no sólo al juego, pero también al juego) asevera que a su desarrollo normal va asociado un «placer funcional»; es más, éste sería el indicador natural de que todo se desarrolla bien. Pero el juego tiene méritos para reclamar un placer funcional más vasto y profundo que cualquier otro: por la simple razón de que éste es experiencia total. Es experiencia total para el sujeto implicado, que es la unidad biopsíquica completa [...]; se podría añadir que en el joven la estructura de la personalidad constituye un todo que vibra al unísono, mucho menos estratificado y compartimentado en zonas de respeto y de transición de cuanto lo es el adulto, como dice Lewin; así que cuando el niño ríe o llora, ríe o llora con todo su pequeño ser.

El juego es experiencia total también por otros aspectos; aunque cualquier clasificación sugerida [...] tenga su utilidad, en efecto, ningún juego es completamente aislable en una casilla tipológica, ya que envuelve e implica toda la existencia infantil (y la adulta, siempre que consiga encontrar un estado de ánimo infantil).

De la misma manera, el juego afecta a todo el ambiente cercano al niño: familia, vecindad, escuela, medios de comunicación. Nada es más triste, aunque a veces sea necesario, que la autodefensa del mundo adulto ocupado y atareado frente a la bulliciosa despreocupación infantil. Los patios de nuestros edificios están celosa-

El mundo adulto erige protecciones, cierres, barandillas físicas, psíquicas, sociales; mientras tanto, el mundo infantil afirma una experiencia global rechazando confines. Tal vez también por esto los niños no condicionados por modelos adultos hacen muy poco caso al color de la piel, la pobreza, hasta a la lengua diferente; y un niño lleva a casa orgulloso a otro niño presentándolo como «mi amigo» incluso si lo acaba de conocer.

Podemos resumir algunas de estas características y muchas otras en un conjunto diciendo que el juego no es un comportamiento más, sino un modo de vivir comportamientos muy diferentes entre sí. Por esto los niños pueden vivir lúdicamente en la comodidad y en el lujo, o también en la más escualida miseria y hasta en los momentos más dramáticos de la guerra; un campo de basura al margen de una metrópoli o un cementerio pueden ser teatro de juegos; un charco refleja el cielo.

La capacidad de transfiguración del juego es verdaderamente ilimitada. Por su carácter total, el juego refleja en sí, de manera intensiva, toda la vida psíquica; y por lo tanto comprende una doble relación dinámica, de las cosas hacia sí, y de sí hacia las cosas. Piaget habla de «asimilación» y de «acomodación». En un primer tiempo el sujeto refiere todo a sí, no podría hacer otra cosa: es la fase del egocentrismo inicial. Después descubre que las cosas se «resisten», y que también los otros se «resisten»; en otras palabras, conquista una perspectiva múltiple, se descentra, se socializa y objetiva.

En estas dos fases se actúa en el dominio de sí y el dominio del mundo; por esto en la primera prevalece el «principio del placer» y en la segunda éste debe tener en cuenta el «principio de la realidad», como dice Freud. Por esto su carácter doble y dialéctico, el juego contiene indudablemente elementos de conflictividad, pero también el principio de su superación; puede producir ansia (por ejemplo en la competición, en la carrera) pero no de por sí neurosis (si no existen otras causas que hacen que el juego sea menos juego de lo que es). El juego es la estrategia principal de la naturaleza para la adaptación.

Siempre a causa de su carácter total, el juego contiene también un momento convergente y uno divergente; es convergente por los aspectos extremadamente importantes de la limitación; pero también es divergente por la invención inagotable. La convergencia del juego imitativo da la razón a aquéllos que ven en el juego «también» un ejercicio preparatorio esencial; los pequeños miran a los mayores, y tratan de hacer lo mismo que ellos; basta ver los innumerables juegos de personificación de papeles (como el de mamá, bombero...).

Pero es necesario añadir que ya la producción de un comportamiento tipificado significa haberlo transferido desde su realidad física exterior hasta la representación interior, haberlo re-creado imaginativamente en el espacio de lo posible convirtiéndolo en una figura ritualizada. Desde aquí no hay mucho trecho para pro-

Afectividad y dimensión interpersonal

F. DE BARTOLOMEIS, *Le attività educative*,
La Nuova Italia, Florencia 1983

La página de Francesco De Bartolomeis está escrita en nombre de la afectividad y de la emotividad como dimensiones educativas ineludibles para los procesos de aprendizaje. Según el autor, una escuela alternativa debe hacer que sean íntimamente interdependientes las experiencias culturales y las experiencias emotivo-afectivas.

(a) Se usan a menudo los términos afectivo, emotivo, afectividad, emotividad, y sus compuestos: socio-emotivo, afectivo-sexual. Se usan pero escasean las explicaciones utilizables con fines educativos. Afectividad y emotividad son equivalentes, y además, en cualquier caso, se refieren a fenómenos de relaciones directas o no y, por lo tanto, a situaciones.

Si nos limitamos a nombrar los estados afectivos nos encontramos ante manifestaciones muy diversas. La afectividad en algunos casos se sirve de fuerzas cognitivas con un poder de discriminación muy lúcido (ideales, valores) y en otros casos está dominada por factores compulsivos que dejan poco espacio a las capacidades intelectuales. Alegría, miedo, seguridad, inseguridad, ansia, piedad, afecto, amor, ira, llanto, risa, celos, odio, sensación de amistad, cambios imprevistos de humor, fobias, obsesiones, agresividad, sentido de culpa, autoestima, falta de autoestima, admiración, temblor, sudor, etc. Son nombres que sirven provisionalmente para mostrar lo vasto y variado que es el campo de la afectividad.

Las emociones comprometen al sistema nervioso central y al sistema autónomo. Existe un aviso visceral. Las emociones van acompañadas de manifestaciones o actividades motoras y glandulares: tienen un evidente carácter físico.

Se puede obtener algo de una descripción fenomenológica aunque sea muy incompleta. La afectividad es lo que llevamos dentro y en nuestros comportamientos y juicios pero sobre lo cual reflexionamos poco. Unas veces es tenue y se sitúa como un fondo, otras veces es violenta y se impone en primer plano; nos invade y se coloca entre nosotros y las personas, entre nosotros y los sucesos y las cosas, y persiste con una particular intensidad también en los sueños. La afectividad es la atmósfera psicológica calma o agitada en la cual nos movemos, es un aviso físico que impulsa o inhibe, es sentirse bien o mal a menudo sin saber el porqué.

El modo de vivir las relaciones, el ser atraídos o rechazados, el estar dominados por el ansia o exaltados por la seguridad, la benevolencia hacia los otros o la incapacidad de comunicar, el sentir un impulso hacia la acción o sentirse bloqueados,

Es ciertamente difícil afirmar que la afectividad es una especie de inteligencia a causa de su capacidad de penetración particular por aquí y por allá en los conocimientos.

Pero tras haber presentado la afectividad como algo misterioso, polivalente e indefinible, tras haber señalado que normalmente no reflexionamos sobre nuestros estados afectivos, nosotros, educadores, por fines prácticos, tenemos la obligación de comprender lo más posible la dinámica de los fenómenos afectivos. Por fines prácticos: ya que queremos saber de qué dependen ciertos comportamientos que observamos en los niños, en los adolescentes, en los jóvenes, y qué contribuciones podemos dar para reducir las molestias y dificultades y para favorecer las tendencias positivas.

Y entonces nos preguntaremos cómo se sienten en el mundo, en las relaciones entre ellos, con nosotros, qué desean, qué temen los niños, los adolescentes, los jóvenes. Y nos lo preguntamos para decidir cómo comportarnos, qué actividades favorecer y cuáles rechazar, qué condiciones materiales e instrumentos son los más adecuados para ocupaciones positivas.

(b) Relación interpersonal significa que dos o más personas desarrollan comportamientos que interactúan, de modo que el comportamiento de cada persona se ve influenciado por el de las demás. La consideración de las relaciones debe estar presente ya en el punto de nacimiento del análisis psicológico. Por esto, cuando se estudia un individuo, se estudian constelaciones de relaciones. Es como si se tuviera que construir un mapa individual-social de modo que sean evidentes tanto los estímulos que actúan sobre el individuo como los modos en los que él reacciona a los mismos.

Una finalidad de las relaciones es la satisfacción de las necesidades, pero numerosas dificultades de diferentes tipos están en contra de que se alcance esta finalidad. En las relaciones hay estímulos y respuestas, satisfacción o frustración de necesidades, efectos de refuerzo de la satisfacción, diversos modos de reaccionar a la frustración.

La constelación de las relaciones en su conjunto es el espacio vital de un individuo. La situación concreta presenta no sólo cierta congruencia entre deseos y medios adecuados para satisfacerlos y relaciones con valencia positiva sino también estímulos insuficientes y traumatizantes, zonas no estimuladas, fenómenos de conflicto, fuerzas que intervienen para perturbar y crear dificultad. Por esto el espacio vital está caracterizado por la constelación de las relaciones y de lo que de estas relaciones se desprende: satisfacción, frustración, surgimiento de molestias, defensas, comportamientos sustitutivos, codificación de los efectos de la frustración (el material que se extrae como consecuencia de la frustración retorna transformado, y no es inmediatamente comprensible).

La imposibilidad de separar las experiencias culturales de las experiencias

es un instrumento muy pobre de comunicación. Las relaciones operadas con el medio verbal, destinadas a favorecer las actividades de aprendizaje y de producción deben asumir formas diversas de las utilizadas por la enseñanza colectiva para satisfacer los requisitos de la discusión y de la investigación.

En lo que se refiere a las relaciones docente-estudiantes en general, puede parecer que una buena disposición hacia los estudiantes, el respeto de sus exigencias, la constante preocupación por darles coraje, basten para resolver los problemas que estas relaciones implican. Y sin embargo, es sólo el inicio, ciertamente favorable. De hecho, nada asegura que el «buen» docente no proyecte sobre los estudiantes sus problemas y conflictos, sus frustraciones y dificultades, sus venganzas. Su comportamiento es presa del inconsciente cuyos mecanismos ponen una dura prueba al control consciente.

El docente es un experto de relaciones interpersonales si comprende las leyes a las que obedecen, el papel que en éstas juegan las fuerzas inconscientes, los obstáculos que una acción pública (como debe ser la educativa) encuentra en sus intentos de acabar con la continua amenaza de privatizaciones deformadoras. Puede ocurrir que él crea que se inspira en un sistema de valores con importancia social y lo proponga (o lo imponga) a los estudiantes y, sin embargo, sin darse cuenta, haga pesar en las relaciones educativas sus vicisitudes privadas, tal vez transformadas (convertidas).

Los problemas educativos inevitablemente están saturados de elementos socio-emotivos. Desconocer esos elementos para apuntar unilateralmente hacia procesos intelectuales y culturales, pone en dificultad también a estos últimos (por ejemplo, a nivel intelectual-cultural no encuentra solución el problema de las motivaciones y la evaluación se expone a graves arbitrariedades).

Para una didáctica relacional

D. DEMETRIO, *Educatori di professione*,
La Nuova Italia, Florencia 1990

Duccio Demetrio formaliza los ocho «puntos de calidad» de una didáctica relacional (rica en contrapuntos socioafectivos y de valores), entendida como fondo integrador de los procesos de alfabetización. El autor construye, en esta perspectiva, los requisitos neurálgicos de una profesionalidad del docente capaz de educar e instruir al mismo tiempo.

Imaginación, ambiente, construcción, motricidad, espectacularización, catarsis, dinámica de grupo, relación conversacional y decisión, y seguramente otras muchas vivencias no examinadas aquí, representan los «campos de trabajo» de nuestras didácticas relacionales. De éstas, el educador no puede prescindir, porque

se encontrará con ellas, antes o después; y, por esto, pueden convertirse en una tarea de su didáctica implícita.

De hecho, está llamado en primer lugar a organizarlas y, después, en algunos casos, a gestionarlas directamente o a confiar la ejecución a expertos. Sea como sea, éste debe tener el marco completo de lo que puede hacer directamente, o debe mandar hacer a colegas especialistas.

Él es responsable de que, directa o indirectamente, se garantice a los individuos el poner a prueba las diversas inteligencias; por otra parte, deberá asegurar que cada didáctica, centrada en las diversas vivencias, sea tratada desde los presupuestos indicados por nosotros.

De esta forma tendrá a disposición las siguientes interconexiones entre acciones educativas y objetivos:

Predicados Objetivos

Explorar (el educador debe hacer que el individuo descubra nuevas posibilidades existenciales internas y externas, indagándose a sí mismo, y potencialidades inexpressadas, a través de actividades dirigidas a estimular su imaginación, la relación con el ambiente social y natural, la capacidad de trabajo, formas de movimiento y de relación con los otros a través de momentos de carácter lúdico, normativo, conversacional, dramático).

Comunicar (el educador utiliza los diversos lugares y encuentros de la jornada para facilitar y favorecer intercambios verbales y simbólicos entre él y los otros, y entre los unos y los otros en el curso de las diversas actividades dirigidas al desarrollo de las diversas inteligencias. Aprovecha toda situación para aumentar el nivel de competencia lingüístico-comunicativa a través de la estimulación a hablar, narrar, fantasear, contar, polemizar).

Hacer (el educador opera de modo que incentive la aceptación de comportamientos y responsabilidades prácticas: orienta hacia el trabajo, a partir de la promoción de actividades de construcción y «bricolaje» doméstico, o poniendo en el centro de la iniciativa educativa verdaderos momentos de carácter productivo: artesanado, agricultura, carpintería, etc. Así también incentiva la construcción de objetos, desde los cometas hasta las máscaras; o también de objetos ligados a la experiencia artística de la pintura, de la fotografía, de la escultura: utilizando la madera, el papel, la arcilla, etc.).

Crear (el educador estimula la actividad imaginativa funcional hacia el saber hacer pero también hacia la producción de elaboraciones

figuras, emociones que se pueden representar de diversas formas. Recoge la actividad onírica para convertirla en objeto de discusión, reflexión, incentivación de expresividad poética y estética).

Emocionar (el educador crea momentos, por la sensación de acceder a lo extraordinario y a lo maravilloso que provocan, capaces de desarrollar fuertes estados afectivo-emocionales, mediante los cuales sea posible estimular el espíritu de aventura, de investigación, o también sensaciones de alegría, placer, logro, conquista, descubrimiento de poder contar con las propias fuerzas, de poder superar dificultades, obstáculos, miedos: solo o con los demás).

Proyectar (el educador pone a los sujetos en la condición de aprender a elegir y decidir: tanto en relación con las necesidades prácticas que afectan a la vida del grupo o de la comunidad, como en relación con el futuro personal. Actúa de modo que toda experiencia reúna los recursos inventivos y creativos de las personas: lo que implica la utilización de métodos activos y cooperativos y la ayuda de comportamientos verbales de tipo interrogativo. El educador pone a los sujetos en la condición de responder a los problemas, pequeños o grandes, para los cuales no se encuentran siempre respuestas preconstruidas; con el fin de aumentar estilos cognitivos y prácticos dirigidos a la resolución y a la investigación de problemas).

Negociar (el educador estimula experiencias de grupo dirigidas a la toma de decisiones que impliquen pactos entre las partes. De la misma forma que establece las reglas de convivencia, o de trabajo, sobre la base de acuerdos que deberán ser respetados para conseguir fines o aprovechar concesiones. Negociar significa educarse según el principio de que nada se da por nada; para la lógica civil y social de la contratación; para la aceptación de tareas y deberes que se fundan en el intercambio y la utilidad recíproca. Además, ayudar a negociar aumenta el sentido de crear reglas a las que atenerse en diversas situaciones y la conciencia del honor cuestionado en caso de una eventual transgresión; o, aún más, la comprensión de que, en ciertas circunstancias, no puede negociarse o renegociarse, porque existen vínculos institucionales, terapéuticos, interpersonales, jurídicos, que sólo en situaciones de emergencia, o cuando los derechos individuales o colectivos se encuentran perjudicados, pueden ponerse en discusión).

Evaluar (el educador impulsa a los sujetos a preguntarse, siempre, sobre los efectos de sus acciones o de sus convicciones: a nivel individual o colectivo. La evaluación realizada sobre sí mismos por sí mismos o a

que quedan por alcanzar, de los cambios que se llevan a cabo como finalidad de vida. Pero provoca también el ejercicio de reflejarse continuamente frente a todo lo que se hace de forma irreflexiva y que puede dañar a los otros, a sí mismos o las reglas de convivencia).

Escuela y cultura de paz

A. VISALBERGHI (A CARGO DE),
Scuola e cultura di pace,
La Nuova Italia, Florencia 1985

Aldo Visalberghi pone en el punto más elevado de la escuela la cultura de paz. Un objetivo éste que compromete tanto al conocimiento como a la conciencia del alumno, tanto a su máquina mental como a su máquina de valores.

La hipótesis que rige este breve texto es muy simple: actualmente la educación para la paz tiende a coincidir con la educación pura y simple, y una cultura de paz con la cultura seria y actualizada. El adverbio actualmente se destaca porque la historia de la humanidad sobre la Tierra ha sufrido un vuelco radical desde cuando el hombre ha descubierto el modo de aniquilarse a sí mismo como especie y cancelar toda la vida animal sobre este planeta.

Antes de Hiroshima las cosas eran diferentes, la superioridad militar podía, teóricamente, verse acompañada de la superioridad en otros campos, y una victoria militar podía garantizar valores culturales y humanos, que de otra forma no se podían defender, aunque ya desde hacía tiempo los pacifistas y defensores de la no violencia sustentaban un argumento contrario. Pero considerando (y no admitiendo) que éstos estuvieran confundidos antes de la bomba, actualmente ya no se puede sostener que la guerra, es decir, el recurrir a la violencia organizada para dirimir contiendas entre estados, pueda servir para «salvar» algo digno y válido.

El hombre debe urgentemente aprender a solucionar los conflictos con otros medios. Una mutación cultural en los comportamientos debe seguir rápidamente a la mutación que ya se ha verificado en la cultura científica y tecnológica. Pero ya que los comportamientos no son independientes de los conocimientos, nuestro bagaje cultural se debe reexaminar críticamente, y pasar al examen de estas nuevas exigencias, tan urgentes y dramáticas. Esto no quiere decir operar una selección unilateral en los diversos campos del saber a favor de cualquier «propaganda» de una parte. Esto quiere decir hacer todos los esfuerzos honestos posibles para que el proceso educativo proporcione a cada alumno conocimientos serios y actualizados que le habiliten para razonar y decidir libre y críticamente sobre las perspectivas que el futuro le ofrece a él y a sus similares.

No creemos que se pueda poner en duda que la tarea primaria de la escuela en

vencidos de que hoy la escuela debe tener presente esta exigencia en los términos en los que se presenta actualmente, en relación a las grandes elecciones de guerra y de paz, de carrera de armamento o de desarme (unilateral o equilibrado), de conflicto económico o de solidaridad internacional, de respeto ecológico o de depredación de los recursos del planeta.

Son problemas estrechamente unidos a la promoción de una cultura de paz: para saber afrontarlos de forma seria y no simplemente emotiva, todas las materias de enseñanza en los diversos niveles escolares deben actualizarse y mejorarse en sus contenidos y en sus métodos, y esto no sólo con el fin de realizar una educación para la paz, sino también para hacer en general más rica, más seria, más constructiva e inteligente la experiencia escolar. [...]

Una «cultura de paz» es obviamente una cultura capaz de hacer tomar plena conciencia de todo esto, es decir, de una situación marcada por una trama perversa de factores de diversa naturaleza, todos, por otra parte, dominados por la política de la carrera armamentística y por el equilibrio del terror. No es necesario defender la causa pacifista del desarme unilateral o de la no violencia absoluta para admitir que una situación semejante se debe, de cualquier forma, aunque sea gradualmente, transformar, y que es un deber de todos aplicarse para que esto ocurra mediante un proceso de decisiones democráticas, el único que garantiza que el remedio no sea peor que el mal.

Para tomar una clara conciencia de este enredado complejo de problemas es necesaria una cultura seria, que permita orientarse no sólo sobre cuestiones de armamento y tecnologías destructivas, sino también, y sobre todo, sobre las causas político-económicas y psico-sociológicas de la conflictividad.

Es necesario además, naturalmente, que la escuela opere en sus niveles de modo que promueva actitudes de comprensión y colaboración recíprocas más que de competición y atropello. Pero el aspecto cognitivo es de cualquier forma esencial, los «buenos sentimientos» no bastan.

Una seria cultura de paz tiene precisamente por esto un carácter ampliamente multidisciplinar o interdisciplinar, por el propio hecho de que debe responder a problemas tan complejos y comprometidos.

Los saberes de la escuela

R. MARAGLIANO, *I saperi della scuola,*
La Nuova Italia, Florencia 1990

Roberto Maragliano argumenta con finura pedagógica la calidad cognitiva de los alfabetos tradicionales (orales y escritos) y de los alfabetos electrónicos (icónicos y lógicos). La tesis del autor es que la escuela tiene el deber de hacer paritarias (y no jerárquicas) estas dos vías alfabéticas.

Que la escuela deba enseñar sobre todo a leer y a escribir se vuelve a pensar y a sostener después de una larga fase de censura y de satanización de la fórmula.

Las razones de la insensibilidad de ayer y de la nueva sensibilidad actual son múltiples, y no siempre claras.

Bastará recordar cómo el ingreso de nuevos sujetos sociales producido por la escolarización de masas ha sido vivido, en muchos países, como momento de liberación del saber formativo frente a las constricciones del antiguo régimen social y epistemológico.

Entre las víctimas de esta especie de expurgación ha estado también la imagen que tiene la escuela sobre la lectura y la escritura. Sobre sus cenizas nos hemos dedicado durante un largo periodo a identificar los ingredientes de un nuevo orden cognitivo, que consintiese al individuo entrar más directa e íntimamente en contacto con el mundo, sin que se cargaran con el cúmulo de artificiosidades que, muy apresuradamente, se atribuían a la lengua escrita. En la base de esta orientación, teórica y práctica al mismo tiempo, estaba una mezcla de exigencias que reflejaban, cada vez, la necesidad de ampliar la esfera de los lenguajes (y de delinear nuevas modalidades de integración), o también la perspectiva de sustituir el orden del mundo construido sobre la palabra escrita por un nuevo orden, más «natural», ya que se basa en el lenguaje de las imágenes. [...]

Bastará con dar una ojeada a las más recientes ediciones de libros de texto destinados a la escuela básica para darse cuenta de lo poco que ha cambiado la filosofía de la alfabetización escolar: exactamente como ayer, parece que el niño al cual se dirige deba comenzar su aventura dentro del alfabetismo precisamente en el momento en que comienza su recorrido escolar. El gran repertorio de experiencias alfabetizadoras que los medios de comunicación le han permitido acumular no se toma en consideración; es más, se censura, considerándolo un obstáculo para la acción didáctica. Y una actitud semejante de desconfianza funciona también frente al universo visual (y sonoro) que, por efecto de la comunicación social, le influye notablemente.

De esta forma, para hacerlo entrar en la lógica de la lengua escrita, se le obliga a salir de su mundo o incluso a construirse uno ficticio. Olvidando (o ignorando) que en ese universo suyo, en buena parte de los medios de comunicación de masas (y precisamente por la parte que más contribuye al desarrollo de los esquemas cognitivos y discursivos de los cuales se sirve cotidianamente), la lengua escrita está presente en gran cantidad y en formas densamente entrelazadas.

Para dar referencias seguras y practicables a la perspectiva de alfabetizar, en la sede escolar, a individuos profundamente marcados por la experiencia de los medios de comunicación se debería, yo creo, partir de un asunto fundamental.

Y éste es que la explosión de los lenguajes producida por las tecnologías de la comunicación se realiza sobre bases cognitivas muy diversas y probablemente

adopta como único modelo de referencia el constituido por la palabra hablada «en situación» y se ve en la tecnología un medio dedicado sólo a la reproducción y no también a la producción de lengua [...]

No pretendo seguir la huella de aquéllos que, anteayer a propósito de la radio, ayer de la televisión y hoy del ordenador, han celebrado difusamente y continúan celebrando la muerte de la cultura escrita. Por el contrario, soy de la idea de que actualmente esta forma de civilización encuentra en las nuevas tecnologías comunicativas un sólido recurso de enriquecimiento. Un enriquecimiento, se observa inmediatamente, más indirecto que directo y que, por lo tanto, requiere que la escuela introduzca adecuadas estrategias de intervención, que estén destinadas a poner en crisis buena parte de las tradicionales convicciones y conceptualizaciones didácticas [...].

En este nuevo contexto se nos debe replantear el problema que hemos discutido al comienzo: el dotar a la escuela de un nuevo orden disciplinar.

El viejo orden estaba basado exclusivamente en la sistematicidad de los saberes oficiales, y en su tendencia a estructurarse según criterios de unidad teórica y metodológica; hasta ahora no se ha reclamado la dimensión «histórico-crítica» y ha privado la prioridad de una división de los campos cognitivos según bloques de rígida disciplinabilidad.

En ese orden se cierra la posibilidad de comprender el valor funcional de los saberes, sus tramas, y los usos sociales que de ellos se derivan; pero ese orden ha perdido legitimidad, frente al fenómeno de una circulación cultural que, por una parte, apunta hacia la máxima sistematicidad en lo que se refiere al atesoramiento de los conocimientos y, por otra, hacia la máxima intermitencia, parcialidad, provisionalidad, en lo que se refiere al acceso colectivo a los depósitos de saber.

El problema que la escuela del futuro inmediato deberá afrontar es encontrar soluciones que le permitan poner en conexión estas dos formas de conocimiento, igualmente activadas y promovidas por los medios tecnológicos: la forma que está arriba, coincidente con la producción y la conservación de los saberes «elevados» y estructurados (cuyo diseño está continuamente en movimiento, también por efecto de las tecnologías culturales), y la que está abajo, relacionada con la radiación en masa de fragmentos, de «trocitos» de conocimientos [...].

También estoy seguro de que procediendo en este sentido muchas de las tradicionales fragmentaciones están destinadas a entrar en crisis, porque el rasgo más evidente del actual universo de los medios de comunicación es la continua contaminación de los géneros, que corresponde a un entrelazado cada vez más estrecho entre modalidad y canalización de los conocimientos tradicionalmente desarrollados de forma separada: el universo icónico, el gráfico-escrito, el universo sonoro.

El ecosistema de las ciencias humanas y de las ciencias naturales

U. Eco, C'è uno spazio comune tra scienze umane e scienze naturali?,
 en B. VERTECCHI (A CARGO DE), *Una scuola per l'adolescenza*,
 La Nuova Italia, Florencia 1983

Umberto Eco retoma el análisis de las «dos culturas»: la cultura abstracta y la cultura concreta, la cultura humanista y la científica. El autor juzga históricamente superado este dualismo y presenta una visión dialéctica e interactiva de los conocimientos, según una perspectiva ecosistémica de la cultura.

Desde el punto de vista del estatuto científico, son muchas las teorías que se han confrontado, todas nacidas más o menos en el ambiente positivista del siglo XIX y de diversas formas que llegan hasta nuestros días. Existe ante todo una subdivisión (de origen comtiano) entre ciencias abstractas y ciencias concretas. Abstracta es la matemática, concreta la mineralogía. Spencer distinguirá entre ciencias abstractas (como la lógica o la matemática), abstracto-concretas (como la mecánica, la física y la química) y concretas (como la astronomía, la mineralogía, la geología, la psicología, la sociología).

Se notará en éstas, como en otras clasificaciones de aquel periodo, que muchas de las que actualmente llamaremos ciencias humanas (la sociología y la psicología eran los máximos representantes) se sitúan tranquilamente junto a aquéllas que hoy llamaremos ciencias experimentales, o naturales.

La razón es obvia: en su proyecto de unificación científica del saber el positivismo podía ver jerarquías de complejidad, de abstracción, de maduración, entre las diversas ramas del saber, pero no podía concebir una división neta entre ciencias del hombre y ciencias de la naturaleza. Las ciencias de la naturaleza ofrecían un modelo al cual, sea por aproximaciones, adaptaciones, cautelas, siempre transitorias y destinadas a desaparecer, también las ciencias del hombre deberían adecuarse.

Para sintetizar una serie de posiciones, por otro lado muy difuminadas, existen ciencias que examinan fenómenos naturales, extraños al mundo humano y que, por lo tanto, el hombre no puede comprender por identificación: estos fenómenos no son intencionales y el hombre que los estudia no puede identificar proyectos, intenciones, valores que se pueden comportar de una u otra forma. Estas ciencias por lo tanto describen lo que ocurre y lo explican buscando leyes generales.

Existen, por otra parte, fenómenos que afectan al pensamiento y a la actuación del hombre, y a su tendencia a producir obras. En estos casos el hombre actúa según intenciones y proyectos. El que estudia estos fenómenos debe, de cualquier forma, además de describir su aspecto externo, entender, comprender las intencio-

producido. Pero al hacer esto el estudioso se verá conducido a destacar las características de originalidad, de unicidad de tales fenómenos.

El historiador puede difícilmente andar a la búsqueda de leyes generales de la historia y más fácilmente, más justamente, buscará explicar el porqué un hecho ha ocurrido, cuáles han sido sus causas, cuál es el significado que éste asumía para sus contemporáneos y el que asume para nosotros.

Ahora creo que, en la vivencia propia de las enseñanzas tradicionalmente humanistas, como la historia, o la historia de las diversas literaturas, el docente deberá comenzar a establecer el problema de si existen verdaderamente las ciencias —como se han definido— puramente ideográficas, es decir, que tienden a la comprensión de lo individual, es decir, ciencias «del espíritu», en oposición a las ciencias naturales que buscan leyes generales y que por esto se han denominado gnomotéticas.

CAPÍTULO 19

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO FORMALES

por ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

Este capítulo responde en gran parte al título del presente libro pues en él se recoge información sobre múltiples instituciones que desarrollan programas educativos. Ahora bien, las instituciones que aquí se presentan intervienen educativamente desde fuera de la escuela. Son instituciones de educación no formal.

La educación no formal requiere y precisa de planificaciones formalizadas; lo que ocurre es que tales programas se inscriben en ámbitos no escolares, y por tanto, no contemplados en la legislación educativa. La no formalidad en educación significa referirse a la externalidad legal del sistema educativo (sólo es educación no formal la realizada desde instancias diferentes a las contempladas por la legislación escolar de los diversos países) y no bajo los criterios de formalización, puesto que este tipo de educación requiere de programas pre-pensados y perfectamente delineados.

En este amplio capítulo hemos intentado sistematizar las instituciones que hoy en día y cara al futuro se nos muestran como las más dinámicas y activas en cuestiones de educación no formal, lo que nos ha llevado a fijar nuestra atención en los ayuntamientos, las universidades populares, los centros cívicos, las instituciones especializadas en la animación sociocultural y otras, que a nosotros nos parecen las más importantes porque sus actividades están contempladas por la LOGSE al considerarse materias transversales, tales como las propias de la educación para la salud, la educación ambiental y la educación del consumidor. Asimismo, hemos incluido otras instituciones, vista su importancia en el futuro, tales como los museos y las empresas.

Creemos que con la selección efectuada, el lector encontrará facilidades para acceder al conocimiento de las actividades no formales que desarrollan estas instituciones que de principio no poseían funcionalidad educativa.

Como ya se vio en el capítulo 1, el universo de la educación no formal, está conformado por todas aquellas actividades educativas que no se realizan en la institución escolar; son, en definitiva, las actividades educativas que no están contempladas legalmente en los sistemas oficiales o estatales de educación.

En general quien mayormente ha impulsado la constitución de instituciones propiciadoras de educación no formal ha sido la denominada sociedad civil.

La sociedad civil es la otra cara de la política; pues se organiza autónomamente a fin de solucionar las necesidades, defender los derechos y propiciar, en definitiva, la participación democrática de las comunidades o de la sociedad en general. La sociedad civil está pues formada por grupos de población que al precisar de servicios que la política institucionalizada no les oferta se autoorganizan para lograr su objetivos; en este sentido, puede decirse que tales grupos o asociaciones forman parte de las esferas políticas, aunque no están integrados en las instituciones políticas que conforman el Estado. La sociedad civil forma parte del poder, poder que, sin embargo, se encauza y se manifiesta de forma diferente al poder político institucionalizado.

La sociedad civil está formada por la sociedad organizada en instituciones propias, creadas y gestionadas por ella misma, de acuerdo con sus intereses. La posibilidad de vertebrar la sociedad por sí misma se fundamenta básicamente en dos creencias:

— No todos los problemas de la ciudadanía, son resueltos por los poderes representativos y establecidos (política institucionalizada).

— No es fácil (no queremos ser maximalistas y decir que no es posible), encontrar individualmente soluciones para problemas colectivos.

Lo que conlleva a intentar buscar soluciones al margen de la oficialidad de forma asociativa y autoorganizada desde la propia base de la sociedad. De esta forma, la sociedad se reconvierte en poder y acoge capacidad política, al gestionar y posibilitar soluciones a sus problemas y perseguir en consecuencia, al igual que el Estado, el bien común. La sociedad civil pretende pues superar las limitaciones de la democracia formal mediante la democracia participativa y crítica. Por lo general, este movimiento asociativo en el que se institucionaliza la sociedad civil se distingue, fundamentalmente por:

— Su interés por temas concretos.

— Su escasa o mínima verticalidad en las instituciones que conforman.

— Su capacidad de incidencia en los organismos políticos a fin de consolidar decisiones políticas cercanas a sus intereses o valores.

La sociedad civil no se integra en las instituciones propias del Estado, si bien para conseguir sus fines crea y organiza sus propias instituciones y entra además en contacto con las instituciones estatales, fundamentalmente, con las de carácter local (municipios y diputaciones), ya que éstas se presentan como el primer escalón en cuanto a decisiones políticas que afectan a la ciudadanía; de esta forma, y de manera casi natural, la sociedad civil establece por lo general sus relaciones operativas con y a través de los municipios.

1. Las pedagogías cívicas y la educación no formal

Cuando la sociedad civil considera que sus necesidades son educativas puede decirse que surgen las formas educativas no formales; o al revés, ante peticiones propias de la sociedad civil, las diversas administraciones del Estado —fundamentalmente los ayuntamientos— aportan como solución programas educativos de tipo no formal. Puede darse entonces una concordancia perfecta entre lo que oferta el municipio y lo que puede solicitar la sociedad civil, por lo que la educación se nos presenta como la articulación entre institución política y sociedad civil. Para ello basta que se dé:

a) La definición de aspiraciones educativas, bien por parte de la sociedad civil, bien por parte de las municipalidades ya que la opción puede surgir de la política institucionalizada.

Los intereses sociales en referencia a la educación se han desarrollado ampliamente como consecuencia de la mejora de la calidad de vida. Si a ello se une la posibilidad participativa y autoorganizativa de la sociedad civil, tendremos los orígenes de la solicitud de aumento de demanda educativa. Las expectativas en este sentido han crecido tanto que a pesar de las estrategias de reforma de los sistemas educativos y de ir introduciendo constantemente en el sistema escolar innovaciones de todo tipo (en nuestro caso las materias transversales), hacen imposible dinamizar un aparato tan complejo a fin de atender los intereses y demandas educativas específicas, fruto de las necesidades sociales.

Esta situación ha llevado a la exigencia de cumplimentar tales demandas por los medios más variados; así, muchas de las organizaciones cívicas, componentes del entramado conformador de la sociedad civil, se han preocupado por autoabastecerse educativamente, patrocinando sus propias estructuras educativas; en este sentido, no se puede negar que las agendas de los periódicos o diarios, así como sus anuncios, ofertan, casi a diario, cursos y actividades organizadas por asociaciones cívicas. Sin embargo, cuando se ha considerado que esta demanda educativa es sentida de forma realmente importante la sociedad civil no ha dudado en demandar de la política institucionalizada la solución de tales necesidades. Y en este caso, los ayuntamientos —o si se trata de una cuestión de interés provincial, las diputaciones— han sido los primeros receptores.

De esta forma, la necesidad de mayor formación o de logro de unos niveles mínimos culturales (alfabetización, educación de adultos), la necesidad de prevención de enfermedades, de defenderse ante abusos comerciales, o de preservar el medio ambiente..., han hecho que se haya visto la educación como una estrategia —algunas veces como la única— para asumir tales objetivos; de esta forma, se ha ido dotando, a la educación y por parte de la sociedad, de un componente de solución de problemas que se conforma como aspecto fundamental de su propia razón de ser. La educación ha dejado de ser un proceso especializado a desarrollar en un espacio asimismo especializado —la escuela— para tornarse una estrategia o alternativa de solución a múltiples problemas, de principio no pedagógicos, que afectan a la realidad física y material en la que está inmersa la comunidad.

Bajo este contexto, nos parece lógico hablar de las *pedagogías de la sociedad civil*, al referirnos a desarrollos pedagógicos que se caracterizan por:

- Dar respuesta o soluciones a problemáticas no específicamente pedagógicas.
- Considerarse una estrategia más que luego se convierte en la única (o casi) a la hora de solucionar problemas básicamente sociales o comunitarios.

En consecuencia:

- Su origen es social y no escolar.
- Sus primeras aplicaciones no están, por lo general, en manos de los profesionales de la educación.
- Suele requerir de instalaciones o instrumentalizaciones específicas, no contempladas en el sistema educativo oficial.
- Su sistematización se desarrolla a la par que su aplicación o práctica. Son pedagogías más vividas que experimentadas.
- Pueden fácilmente reconvertirse o dar lugar a nuevas profesiones educativas.
- Suelen propiciar la participación social o, en todo caso, la toma de conciencia respecto de una situación o problema.
- Suelen ir dirigidas a la población en general, tanto infantil como adulta.
- Suelen iniciarse con categoría de servicio público o social.
- Su gestión es siempre ajena a la institución escolar formal. Incluso normalmente, cuando algún desarrollo educativo de este tipo se integra en el sistema escolar, se evidencia cierta pérdida de interés en su gestión por los organismos propios de la sociedad civil.
- Suelen experimentar innovaciones metodológicas, y en consecuencia, sus desarrollos son más dinámicos, libres, activos y atractivos, que los propios de las pedagogías oficializadas.

Lo que en un contexto político denominamos pedagogías de la sociedad civil es, en terminología pedagógica, educación no formal. Ahora bien, cabe recordar y tener en cuenta que este tipo de pedagogías surgen en la sociedad civil como soluciones a necesidades sentidas de orden social y no en el contexto de la pedagogía. Sólo después, y para dar cuenta de ellas a la hora de asimilarlas a su propia estructura de conocimiento, la pedagogía utilizará la categoría conceptual de la no formalidad; sin embargo, tal como afirmamos, poseen un origen primigenio de tipo social, con finalidad política.

b) La creación de las estructuras de gestión de los programas educativos que se consoliden o lleven a cabo.

Esta segunda consecuencia de las acciones de la sociedad civil en materia de educación da origen a la creación de nuevas instituciones educativas, que son, a la postre, las que gestionarán estas nuevas pedagogías propias de la educación no formal. En este contexto han sido los ayuntamientos los grandes protagonistas institucionales a la hora de poner en práctica los deseos y aspiracio-

nes educativas de la sociedad civil, hasta tal punto que han creado en su seno verdaderas instituciones especializadas en educación no formal.

Los ayuntamientos hasta tal punto han generado un nuevo y plural espacio educativo, que han convertido las ciudades en un lugar de alta funcionalidad pedagógica, dando lugar a la concepción de la ciudad educadora, o manifestación educativa a través de la ciudad, al convertirse ésta en instrumento y en objeto de educación; asimismo, cabe decir que esta apropiación de la educación como un objeto de prioridad política por parte de los ayuntamientos, ha encontrado en estos últimos años un eco internacional que ha conducido a la creación de una red multinacional de «ciudades educadoras», o ciudades que contemplan como propia, y con total legitimidad, el desarrollo y la expansión de políticas educativas para sus ciudadanos.

2. Las instituciones de educación no formal

A partir de aquí intentaremos presentar las funciones pedagógicas, así como las tareas educativas más significativas que realizan las diversas instituciones cívicas, sociales y políticas en aras de la educación no formal. En primer lugar, analizaremos los ayuntamientos ya que, como hemos visto, son por lo general las instituciones más próximas a la sociedad civil y consecuentemente, quienes suelen desarrollar los programas educativos requeridos por aquélla.

Además, los ayuntamientos, por la complejidad de funciones educativas que pueden llegar a diseñar, en muchas ocasiones engloban otras estructuras organizativas de educación no formal, ya que no repugna pensar que un ayuntamiento pueda desarrollar planes de alfabetización, de educación ambiental o de animación sociocultural al mismo tiempo, lo que por otra parte, no significa que no existan otras instituciones públicas o privadas que asimismo se dediquen a la gestión de estos mismos programas. Así pues, por su importancia y por el sentido abarcador de sus actividades, plantearemos en primer lugar las funciones educativas de los ayuntamientos, para luego seguir con otras instituciones generalmente especializadas en alguno de los múltiples desarrollos propios de la educación no formal.

2.1. LOS AYUNTAMIENTOS

Estos nuevos centros de gestión educativa surgen en los Estados Unidos, a mediados de la década de los años sesenta, y cuando más patente se hacía la lucha por los derechos civiles. En un principio, sus manifestaciones iban encaminadas hacia la planificación escolar y el desarrollo de una política coherente de construcciones escolares, junto con la aplicación de programas de inserción y de compensación dedicados a jóvenes suburbanos con problemas de adaptación social. Años más tarde los encontramos ya en Europa con perspectivas mucho más amplias.

En España, estas nuevas estructuras de gestión educativa surgen como consecuencia de la democratización de la vida social y política a finales de los años

setenta. Vistas las necesidades socioculturales de nuestros contextos, los servicios educativos municipales españoles iniciaron su singladura, fundamentalmente, desarrollando educación de adultos, programas de aprendizaje a través de la ciudad, material didáctico para las escuelas y museos, y programas de educación ambiental. Hoy en día, y debido a la crisis económica de estos años, así como a circunstancias propias de las opciones políticas, esta tendencia no se ha ido desarrollando, y en todo caso, muchos municipios han relanzado el desarrollo de sus actividades, que por lo demás, se siguen adaptando a los nuevos retos y demandas de la sociedad (prevención del SIDA y la drogadicción, atención a la tercera edad, etc.).

Las actividades que realizan los diversos ayuntamientos aportan un sinnúmero de perspectivas; así, los servicios locales de educación pueden incidir en políticas de:

— Mejora funcional del sistema educativo, incidiendo en aspectos tales como las construcciones escolares, el mantenimiento y conservación de edificios, servicios centralizados de matrículas, de tareas contables, etc., o mejorando la infraestructura educativa (dotación de material didáctico, dotación de personal subalterno, aplicaciones de planes de seguridad en las escuelas, dotación de pistas y servicios deportivos...). Asimismo, pueden incidir en la mejora del funcionamiento del sistema educativo a través de programas de escolarización propios y concretos (red de guarderías y parvularios, atención pedagógica a niños hospitalizados, etc.), o aportando servicios técnicos, tales como gabinetes de estudios, evaluación de experiencias, planificación de necesidades, etc.

— Mejora y atención a los docentes, mediante la creación de seminarios de formación, de grupos permanentes de trabajo, préstamos bibliográficos y de material didáctico, publicaciones pedagógicas, etc.

— Apoyos pedagógico-sociales, tales como servicios de sanidad escolar, servicios de detección y atención de niños con problemas, servicios de orientación educativa y profesional, redes de bibliotecas infantiles...

— Gestión de nuevos espacios pedagógicos, tales como granjas escuelas, huertos experimentales, gestión pedagógica de museos, creación de ludotecas, etcétera.

— Actividades extraescolares, tales como los programas de conocer la ciudad, o aprender la ciudad, junto con la organización de visitas a lugares de interés, actividades culturales a través de los medios de comunicación de masas, dinamización de los espacios de ocio y deportivos, organizaciones de colonias, etcétera.

— Pedagogías propias de la sociedad civil, tales como la organización de actividades culturales, festivales y actividades lúdicas diversas, formación de adultos, campañas de alfabetización, programas de reinserción laboral, escuelas de padres, educación compensatoria, acciones educativas sobre marginados, drogadictos, tercera edad, de promoción de la mujer, creación de hogares de reinserción y resocialización, programas de animación sociocultural, programas de educación ambiental, de educación para la paz, de prevención de enfermedades, de educación sanitaria, de ayuda al consumidor, de educación vial, etc.

Tal complejidad de funciones y tareas requiere de una estructura institucional bien consolidada y de profesionales con capacitación bien contrastada; no nos extrañe entonces que en el seno de los ayuntamientos se hayan creado unas instituciones —denominadas por lo general institutos municipales de educación o servicios de dinámica educativa— que son los que asumen la responsabilidad del diseño, de la planificación y de la gestión de los programas municipales de educación. Al mismo tiempo, y como respuesta a estas nuevas funciones, se ha ido diseñando una profesión pedagógica novedosa —la de pedagogo de ayuntamiento— que ha hecho que se vaya configurando un marco teórico de formación apropiado para este nuevo profesional; en este sentido, la denominada «pedagogía urbana» cumple con los requisitos de formación especializada que se requieren para estar al frente de tales instituciones, formación que fundamentalmente recae en cuestiones tales como la planificación y evaluación de programas, y por supuesto el conocimiento profundo de las diversas áreas en que se desarrolla la educación no formal.

2.2. LAS INSTITUCIONES ALFABETIZADORAS

Desde el propio Ministerio de Educación en conjunción con los municipios, hasta otras estructuras diversas, múltiples han sido las instituciones que se han hecho cargo de la alfabetización y formación de adultos en nuestro país, a fin de compensar los fallos de un sistema educativo obsoleto que no cumplimentaba la función universal de la formación que en el plano legal tenía encomendada. De ahí entonces que con el advenimiento de la democracia, y sobre todo en sus primeros años, fuese la alfabetización uno de los objetivos más perseguidos por los programas de educación no formal.

En esta ocasión daremos cuenta de una institución típicamente española, que ha jugado históricamente un papel importante y preponderante en la formación y alfabetización de adultos: nos referimos a las denominadas universidades populares.

Se trata de unos centros abiertos, democráticos, con verdadera vocación pública, que tienen como objetivo específico la alfabetización, y en general, la formación de adultos y el logro del proceso participativo en las cuestiones sociopolíticas que afectan a los ciudadanos y a la comunidad. Más concretamente, la Federación Española de Universidades Populares los define afirmando que son instrumentos de actuación en el ámbito sociocultural, al mismo tiempo que sirven de plataforma a la sociedad civil en su proceso de articulación y emancipación.

Las universidades populares pretenden, pues, el desarrollo del sentido cultural, social e intelectual de los ciudadanos, preparándoles además para participar en actividades formativas, culturales y sociopolíticas, así como para hacer uso de la infraestructura cultural que la comunidad les ofrece (museos, bibliotecas, etc.).

La historia de estos centros es realmente larga, ya que cabe remontarnos al año 1903, cuando, en Valencia, el afamado novelista Vicente Blasco Ibáñez creó la primera Universidad Popular, modelo que si bien parece fue tomado de otras

experiencias llevadas a cabo en otros países de Europa (acaso de Dinamarca, que desde mediados del siglo XIX ofertaba una estructura de formación parecida), muy pronto se consolidó en España tomando un carácter propio que luego, en tiempos de la Segunda República (1931-1936), fue expandido por múltiples pueblos y ciudades del país.

Hoy en día, suelen estar organizadas en tres áreas o especialidades: la de la animación sociocultural, orientada a la participación y a la formación de líderes comunitarios, la puramente alfabetizadora cuya misión es, evidentemente, la alfabetización o la ampliación de las bases culturales de los adultos. Por último, cabe hablar del área de las actividades socioculturales, que por lo general se encarga de desarrollar cursos más en la línea de la educación permanente, dirigidos a facilitar la mejora laboral o la formación cultural general.

De esta manera y vista la tridimensionalidad funcional de tales instituciones es fácil encontrar en ellas cursos de formación profesional, de idiomas, de formación política y sindical, de formación jurídica, de configuración del tiempo libre, de formación familiar, de prevención sanitaria, etc. De hecho, todas sus actividades se desarrollan en función de los intereses y necesidades de los asistentes y en base al denominado aprendizaje recurrente o aprendizaje que se basa en conocimientos anteriores ya sedimentados, a los cuales se recurre para abrir nuevos horizontes a la persona, o para resolver sus problemas, corregir actitudes o crear nuevos hábitos y destrezas, así como nuevos aportes culturales, de acuerdo siempre —es algo básico y esencial en las universidades populares— con los intereses y necesidades de los participantes. En definitiva, es a la propia realidad del sujeto, su historia y su entorno, a lo que se «recurre», para que a partir de sí mismo pueda elaborar su proyección vital —personal y cultural— en la comunidad.

Además, todas sus actividades van encaminadas a que el adulto aprenda a aprender, pues se trata más de desarrollar un proceso motivacional que dote a la persona de la suficiente seguridad y confianza para que pueda por sí misma ampliar su capacidad de formación. En consecuencia, sus métodos están orientados a tales logros; de ahí que en sus aulas se aplique principalmente el trabajo en equipo, el aprendizaje en grupo, los foros o debates de discusión, los análisis críticos, aprender a cooperar y autoorganizarse, así como aprender a estudiar. Hay entonces un interés manifiesto en la modificación de conductas y actitudes, y en hacer de la formación cultural o instructiva la base de la formación política.

2.3. LOS CENTROS CÍVICOS

Son instituciones basadas en el funcionamiento de los denominados *arts centres*, originarios del Reino Unido y que están orientados a la formación de adultos y a la enseñanza de las artes plásticas, en un afán de desalienar a los ciudadanos tras el trabajo, a fin de que puedan dedicarse a otras actividades o a participar en las cuestiones que afecten a su comunidad. De ahí, entonces, la importancia que dan a la formación estética y al cultivo y desarrollo de múltiples manifestaciones artísticas (pintura, música, teatro, fotografía, cerámica, ví-

deo, etc.) a través de horarios flexibles y con gran capacidad de adaptación a los intereses y necesidades de los usuarios.

Suelen, además, desarrollar actividades y programas para los niños en colaboración con las escuelas de la zona, a fin de paliar un aspecto de la formación humanística —el artístico, estético y creativo— por lo general minusvalorado en el sistema educativo formal.

Hay también otros precedentes más antiguos, como las denominadas *schools of living*, típicas de los Estados Unidos, y que surgieron ya en los años treinta y que hoy están presentes en más de 2.000 ciudades norteamericanas. Sus objetivos se centran fundamentalmente en la formación de adultos tanto en la perspectiva cultural como en la participativa y comunitaria. Acaso, su nota más original es que suelen orientar sus actividades hacia los problemas ambientales que afectan a la localidad o a la región de referencia.

Pues bien, los centros cívicos de nuestro país, a imagen de los anteriores, son instituciones acaso de carácter más general, o si se quiere, no tan definidas o sesgadas por una actividad determinada (como el caso del arte en el Reino Unido o del ecologismo en Estados Unidos). Están instalados en las barriadas de las ciudades, o en poblaciones significativas, a fin de desarrollar para los ciudadanos toda una serie de actividades de diversa índole, principalmente de tipo cultural, social y recreativo. Tienen como objetivo la promoción formativa en base a actividades y cursos de muy diversa índole —a modo de club cultural—, aunque también se conforman como espacios recreativos (talleres de baile, de teatro, de pintura, de juegos, etc.) y como unidades de encuentro para dar respuestas o alternativas a los problemas que puedan surgir en la comunidad, por lo que también buscan ampliar la participación ciudadana. Asimismo, muchos de ellos se han decantado por revitalizar las tradiciones y señas de identidad de la comunidad (aprendizaje de bailes tradicionales, cursos de gastronomía, manifestaciones artísticas en relación a la historia, leyendas o tradiciones del lugar, etc.).

Asimismo, prestan un servicio público individualizado ya que aportan información, asesoramiento y orientación en cuestiones laborales, jurídicas, sanitarias, urbanas, etc. Por otra parte, suelen poseer biblioteca, salas de exposiciones y de reunión a fin de que las asociaciones ciudadanas tengan un lugar de encuentro. Más concretamente podemos decir que sus actividades están orientadas a conseguir las siguientes opciones:

- Estimular y recoger las iniciativas culturales que libremente nacen entre los vecinos e instituciones de la comunidad.
- Promover todo tipo de actividad cultural.
- Promover el desarrollo y la participación comunitaria.
- Difundir en el resto de la ciudad todas las actividades de interés que se desarrollan en la comunidad.
- Ser lugares de encuentro por lo que pretenden facilitar la acción y la comunicación.
- Prestar servicios públicos y actividades para mejorar las condiciones sociales y culturales de los ciudadanos en el sentido de cubrir las necesidades en los ámbitos de la comunicación, la información, el aprendizaje, el ocio y la creatividad.

— Prestar infraestructura y recursos a entidades y grupos, así como propiciar el nacimiento de nuevas asociaciones a fin de dinamizar la comunidad.

Pues bien, para llevar a cabo las actividades y objetivos hasta aquí reseñados, los centros cívicos deben contar con unas mínimas instalaciones, que pueden concretarse en los siguientes espacios: una sala de actos, un espacio para estar y comunicarse, un espacio para exposiciones, espacios o salas para diversos talleres o actividades, otros espacios polivalentes y adaptables a diversas necesidades, espacios para funciones específicas (biblioteca, servicios de administración del centro, etc.).

Una forma por lo general bastante usual de organización es la que contempla una sección para actividades juveniles, otra relacionada con los servicios sociales y de asesoramiento (orientación familiar y sexual, tercera edad, servicios de atención al ciudadano, oficina de información...); otra encargada del diseño, gestión y puesta en marcha de los diversos cursos y talleres, así como las propias de los servicios específicos que posea: biblioteca, actividades deportivas, escuela de adultos, etc. Como se comprenderá, y por la pluralidad de opciones que se pueden encontrar en ellos, también pueden servir de buenos aliados para que en coordinación con las escuelas de la zona puedan ayudar a completar la formación de los alumnos.

Normalmente, los centros cívicos forman parte de subinstituciones englobadas en los servicios que los ayuntamientos prestan a los ciudadanos, por lo que desde esta perspectiva podrían integrarse dentro del organigrama de los servicios educativos municipales, si bien, a la hora de la verdad, y visto su número y complejidad suelen estar englobados en centros de coordinación específicos que tratan y se preocupan de su dinamización y funcionamiento.

2.4. INSTITUCIONES DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

El origen de la animación sociocultural se encuentra en el intento de paliar los efectos de la sociedad industrializada y urbana. El deseo de acceder a mejores condiciones de vida ha originado, en muchos casos, toda una serie de problemáticas —inmigración, desarraigo, anonimato, alienación, soledad, cambio de hábitos y costumbres, impacto axiológico, etc.— que hacen que la vida en las ciudades, en los barrios, se vea vacía de todo contacto social, y en consecuencia, sin la más mínima experiencia comunitaria. Pues bien, la animación sociocultural pretende modificar esta situación y la inercia que conduce a ella, aportando en estos casos posibilidades comunicativas, proyectos participativos, y propuestas cooperativas y comunes. En este sentido, los clubes de la tercera edad juegan, entre otros papeles importantes y propios, el de la animación sociocultural de sus miembros. Asimismo, a nivel infantil y juvenil se repiten muchos de los problemas reseñados, amén de otros propios de estos grupos de edades (falta de espacios para juegos, el consumismo presente también en el ocio, la verticalidad de las viviendas, que impide la formación de grupos de pares y, en definitiva, la comunicación, etc.), por lo que la animación sociocultural se suscribe también como una necesidad desde la infancia.

En consecuencia, la animación sociocultural es una práctica educativa o formativa que fundamentalmente se desarrolla en dos ámbitos principales: el de la educación del ocio y del tiempo libre, y el de la educación de adultos en todas sus manifestaciones. En consecuencia, las instituciones que más desarrollan este tipo de programas de educación no formal son, por lo que se refiere al ámbito del ocio y tiempo libre, las colonias escolares y los campamentos infantojuveniles principalmente, así como cualquier otra institución que tenga como objeto la formación de niños, adolescentes y jóvenes (escultismo, clubes juveniles y deportivos, etc.). En relación a la educación de adultos, además de los ya mencionados —ayuntamientos, universidades populares, centros cívicos—, podríamos citar las asociaciones de vecinos, clubes culturales dedicados, por ejemplo, a la tercera edad, a la promoción de la mujer, o a otras actividades participativas como el teatro, el excursionismo, etc.

Por animación se entiende «promover la capacidad de interacción de personas y comunidades con objeto de potenciar su capacidad expresiva» (Marzo y Figueras, 1990), por lo que su objetivo se cifra en la participación y en la comunicación, independientemente de las características de las personas, de las instituciones y de los métodos que para ello se utilicen, etc. O sea, que la animación sociocultural es una actividad interinstitucional, y en consecuencia un método cuya aplicación es compatible con una pluralidad de situaciones, más que una actividad independiente con un ámbito de aplicación y de desarrollo propio y definido. Vemos entonces a la animación sociocultural como un método que se concreta en programas, acciones e intervenciones cuya aplicabilidad es múltiple no sólo por lo que se refiere a las instituciones, sino también a las situaciones y a las personas. Hasta tal punto ello es así que X. Ucar (1995), en una feliz síntesis nos ofrece la siguiente tipología de las posibilidades que ofertan los programas de animación sociocultural en función de sus variables definitorias (grupos a los que se les aplica el programa, objetivos del mismo, ámbito de su desarrollo, tipo de actividades que procura y tiempo de duración de la actividad):

Grupo destinatario:

- En función de la edad: infantil, juvenil, adultos.
- En función de otras variables: sexo, profesión, problemáticas.

Objetivo: prevención, corrección, orientación, promoción o dinamización.

Ámbito en que se desarrolla: en un territorio, en una institución.

Actividades: de formación, artísticas, lúdicas, sociales.

Tiempo en el que se desarrolla: a corto plazo, a medio plazo.

Por nuestra parte aún podríamos añadir una variable más referida al tipo de animador que orienta el programa, que puede ser profesional o voluntario.

¿Cómo se realiza la animación? La respuesta es compleja y por tanto plural. Cualquier método, cualquier actividad, cualquier programa que implique a los sujetos a participar, a comunicarse, en definitiva a desarrollarse en cooperación, en equipo, con otros sujetos, son ya de principio, métodos y actividades propias de la animación sociocultural. Así pues, desde el deporte a los planteamientos críticos que pueden despertarse en un debate o en una mesa redonda,

desde el excursionismo a la propuesta de mejorar estética o ambientalmente un barrio, desde una exposición a la creación de talleres de actividades diversas, o desde el desarrollo de una campaña de prevención a procesos de entretenimiento comunitario —fiestas, teatro, etc.—, o las actividades de una organización no gubernamental (ONG), todo, cualquier cosa, puede conformarse como estrategia de animación sociocultural siempre que con ello se busque y se consiga la participación, y en definitiva, la comunicación y la dinamización de la vida comunitaria.

La animación sociocultural debe basarse en la cooperación y en el logro de objetivos sociales y culturales, y sólo, por la trascendencia de sus consecuencias, podrán entenderse, algunas veces, como logros de tipo político, si bien en el contexto de la sociedad civil. O sea, la animación sociocultural, en buena lid, no puede plantearse con un objetivo meramente político, en todo caso lo político será un valor añadido, una consecuencia de sus logros sociales y culturales.

La animación, y creemos que esta es su característica más determinante, se dirime en práctica, en realización, que debe concretarse bajo una serie de condiciones, entre ellas, la libertad, ya que no puede darse en un contexto de obligación ni coacción; asimismo, debe procurarse el logro autogestionario del grupo, en vez de utilizar estrategias directivas. En fin, lo que pretende la animación sociocultural es la participación de los que no participan, la comunicación de los que están aislados, la conformación de grupos donde éstos no existen... o sea, cambiar la situación de los sujetos así como el papel que desarrollan en el seno de su comunidad. De ahí que sea una actividad educativa, si bien mientras dura el proceso, lo educativo se disuelve en forma de juego, de discusión, de toma de decisiones, de dinamización u orientación, etc., en definitiva, en el uso de múltiples prácticas que buscarán siempre el sentido participativo-comunitario.

2.5. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

La salud, se dice, es un estado del hombre cuyo mantenimiento y prevención (de las hipotéticas influencias contrarias a ella: la enfermedad) puede ser objeto de aprendizaje, por lo que en parte el mantenimiento de la salud puede ser abordado mediante el desarrollo de programas educativos. Ésta es en definitiva la base o la creencia en la que se sustenta el posibilismo educativo-sanitario; hacer que el hombre, mediante la educación recibida, sea también copartícipe de su propia salud, con lo que inmanentemente va aportando su grano de arena en el plano de la salud social. Con ello gana el propio hombre, pues conserva y prolonga su bien más preciado (en el fondo la educación para la salud es un autoconservacionismo, y en este sentido, un ambientalismo conservacionista aplicado a la especie humana), y gana también la sociedad, sobre todo en referencia al dispendio económico que suponen los gastos públicos de índole sanitaria que como se sabe, en los sistemas de salud pública corresponden al Estado.

Pues bien, múltiples son también las instituciones que desarrollan este tipo de programas, siendo las fundamentales, los centros de salud así como las ins-

tituciones hospitalarias en general. Asimismo, la escuela, puede desarrollar una labor importante en cuanto a la educación sanitaria, al igual que los *mass media* y las campañas publicitarias. Introduciremos a continuación ejemplos de lo que estamos mencionando.

Programas para niños en hospitalización continuada. En los países más desarrollados, y desde hace ya unos treinta años (como es el caso de Suecia), se ha ido dotando a las secciones infantiles de los hospitales y clínicas, de servicios pedagógicos a fin de atender a niños que por motivo de enfermedad, accidentes, etc., deben permanecer largo tiempo internados. Todo ello, bajo la pretensión de tratar no sólo la enfermedad sino también al enfermo. En este sentido, el primer paso fue integrar la familia en el hospital, y más concretamente, en la habitación del niño para que así pudiese mantener todo el refuerzo y motivación afectiva, más necesaria si cabe en tales circunstancias.

A partir de aquí, se ha ido consolidando la tendencia a normalizar la vida del niño, ofertándole en consecuencia otros apoyos que asimismo cumplen, aportan y superan otras necesidades infantiles. No sólo la atención sanitaria y la «necesidad familiar» o afectiva son importantes, sino que también se debe dar al niño hospitalizado otra constelación de servicios a fin de que el desarrollo de su personalidad y de sus posibilidades psicoevolutivas no se vean afectadas.

A lo largo del tiempo, la actividad pedagógica a desarrollar en un hospital ha pasado por dos etapas a las que han correspondido planteamientos y actividades diferentes. En un principio, los servicios pedagógicos fueron impulsados más por los hospitales que por la administración educativa, por lo que el concepto de actividad escolar que se aplicó fue más de desarrollo, de realización de actividades en función de la edad del niño, pero sin relación alguna, al menos oficialmente, con la escuela; por lo general, eran los padres, así como el propio niño, quien informaba de su nivel educativo y a partir de aquí el hospital intentaba aportar unos servicios pedagógicos que pretendían normalizar la vida infantil. En cambio, en los últimos años, los ministerios de educación se han implicado en la cuestión, especializando y desplazando a los centros sanitarios a profesorado oficial a fin de que el niño pueda, siempre dentro de los límites de sus posibilidades, continuar con sus estudios a fin de minimizar académicamente los impactos de su hospitalización.

Por lo general, la actividad pedagógica ha de ser de muy corta duración —sobre una hora u hora y media—, si bien se pueden dar secciones de mañana y tarde. La programación de actividades se hará respetando obviamente las limitaciones que la enfermedad conlleva y se asentará siempre en currículums mínimos o básicos. Se buscarán actividades motivadoras, lúdicas, y siempre se procurará la individualización de la enseñanza a base de fichas u otros medios (audiovisuales, informáticos, etc.). Se recomienda un número muy pequeño de alumnos por profesor, que no tendrá que superar nunca —es nuestra opinión— los cinco o seis alumnos.

Con este tipo de programas lo que se busca es evitar la pérdida de los hábitos intelectuales y del esfuerzo personal, fomentar la responsabilidad de los niños, enfrentarlos ante unos deberes, horarios y obligaciones, aportar una con-

tinuidad del ambiente escolar, evitar en lo posible cotas significativas de retraso académico, y en todo caso, favorecer la readaptación del niño cuando se dé por concluida su hospitalización y tenga que regresar a su centro escolar. Asimismo, tales programas deben reforzar la socialización, el sentido lúdico siempre presente en el niño, así como la creatividad ya que un mayor sentido de la libertad y en definitiva, la desformalización de la situación educativa, ayuda a tal propósito.

Programas de salud escolar. Este tipo de programas supone una pluralidad de enfoques, actividades y objetivos que bien podríamos hablar de una constelación de intervenciones que por lo general sólo tienen en común los siguientes aspectos: se aplican normalmente en los centros escolares; suelen desarrollarse a cargo de personal especializado, normalmente pertenecientes al ámbito de la salud, y por tanto, no integrado en el sistema educativo, por lo que este tipo de personal es promovido por instituciones sociales ajenas a la escuela tales como consejerías y concejalías de salud de las Comunidades Autónomas y ayuntamientos respectivamente, los diversos servicios públicos de salud, colegios profesionales e incluso instituciones médicas privadas. Asimismo, su actividad se limita a tiempos muy concretos y a programas por lo general muy especializados y monográficos; ello hace que sus objetivos estén perfectamente delineados, si bien la evaluación de sus actividades no suele ser objeto de interés o es absolutamente secundaria.

Normalmente, tal tipo de programas se resuelve a base de actividades extraordinarias que se desarrollan en las escuelas, por lo general mediante una doble incidencia: una publicitaria, con profusión de carteles, pegatinas, folletos informativos o pequeñas publicaciones especializadas que se ponen al servicio de los alumnos y, la otra, a través de actividades presenciales, concretadas por lo general en conferencias, charlas y coloquios que tienen como objeto fundamental informar y clarificar cuestiones concernientes a los contenidos aportados, contenidos que por otra parte se suelen centrar bien en los síndromes o enfermedades que más afectan a los escolares, o bien en otros aspectos más genéricos de higiene y de práctica o costumbre sanitaria. De esta forma, temas como el sida, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la rubéola, la salud higiénico-bucal, la prevención del alcoholismo, el tema de la drogodependencia, de la nutrición, o el ruido, son hoy por hoy las cuestiones de mayor actualidad e impacto en este tipo de programas.

Como se comprenderá, su gran objetivo es causar una incidencia significativa en los escolares de tal manera que éstos, mediante la reflexión que les induzca al cambio de actitudes, se encaminen hacia la práctica de nuevos hábitos y comportamientos que redunden en mayores cotas de seguridad sanitaria.

Programas de salud social. Este tipo de programas de educación para la salud estaría formado por todos los que poseen un marcado carácter social, orientados y encauzados a la población adulta, o si se quiere, indiscriminadamente a todo el tejido social o comunitario. Como se comprenderá, bajo este tipo de programas se engloba una multitud de acciones e intervenciones que sin duda pueden ser muy dispares y diferentes, pero que sin embargo poseen algu-

nas notas en común. Suelen centrarse, en consecuencia, bien en cuestiones médico-sanitarias de interés general, o en otras específicas y concretas como síndromes y patologías muy definidas. Por lo general, las primeras, son de carácter más popular y se suelen orientar hacia poblaciones rurales o hacia las capas sociales más necesitadas; en este sentido, se podrían citar las campañas sobre el desarrollo de la higiene corporal, el uso de agua salubre, la adecuada alimentación infantil, etc., temas por otra parte objeto de interés en países del tercer mundo y que tienen como objetivo compensar la falta de conocimientos que la escuela no pudo propiciar en su momento. Sin embargo, también se dan campañas de tipo general en las que no se da discriminación alguna socialmente hablando, tales como las referidas al cuidado e higiene bucal, las campañas de prevención de los síndromes típicamente invernales (gripes, resfriados, etc.), o los consejos y campañas antitabaco, antialcohol, etc.

La concepción educativa de tales programas se basa en la difusión de la información básica. Al estar por lo general orientados a un número indeterminado y siempre muy grande de personas, la acción pedagógica se resuelve en general a través de la difusión de elementos informativos considerados básicos y fundamentales. Por tanto se trata en la mayoría de los casos de difundir mensajes que provoquen el cambio de actitudes, sin detenerse apenas en los aspectos cognitivos o de conocimiento. En consecuencia, los medios que se suelen utilizar así como la metodología pedagógica que se aplica, se encuentra próxima a las que son típicas de la publicidad. En efecto, los mensajes base que se consideran motivantes y desencadenantes del cambio de actitudes que se desea, se suelen difundir mediante medios y técnicas propagandísticas, por lo que la utilización de los medios de comunicación de masas, usando el mismo enfoque que las cuñas publicitarias, así como vallas, carteles, folletos, libros, etc., son los cauces más utilizados a la hora de poner en práctica estos programas sociales de salud.

Programas centrados en la gestión hospitalaria. Últimamente, los hospitales se han dedicado a desarrollar programas de claro contenido educativo que inciden sobre los diversos usuarios de los centros sanitarios, lo que sirve para orientar conductas y actitudes, acentuar hábitos y mejorar acciones de las personas que visitan o entran en contacto con los centros hospitalarios. De esta forma, el hospital se reconvierte una vez más en una institución educativa, debido a múltiples factores fáciles de entender. El aumento de los visitantes, algunos servicios típicos de hostelería que de cada vez se están propiciando más en los centros sanitarios (como la televisión en las habitaciones, la gestión de zonas comunes y de restauración...), así como toda una serie de derechos y obligaciones a cumplimentar por los tres grupos importantes de usuarios —enfermos, familiares de apoyo y visitantes en general—, ha obligado con el tiempo a desarrollar programas de utilización y de comportamiento en el hospital que verdaderamente poseen una perspectiva educativa innegable.

Estos programas se desarrollan a base de indicadores visuales, folletos explicativos y reuniones de orientación dedicados a los pacientes y a los visitantes, a fin de ajustar el comportamiento de ambos grupos a las expectativas que se pretenden.

En otro orden de cosas, también las empresas pueden considerarse como instituciones que gestionan programas de salud, a fin de evitar, fundamentalmente, accidentes laborales y aportar al operario ambientes de mayor calidad sanitaria en su trabajo cotidiano.

2.6. EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR

Fundamentalmente, son las instituciones propias de la sociedad civil las que protagonizan este tipo de programas educativos; en efecto, y para defenderse del consumismo, han ido surgiendo asociaciones de consumidores que han considerado que la educación es una estrategia válida para conseguir su cometido y objetivos, los cuales se centran en racionalizar el consumo y en generar mecanismos de defensa que sirvan para no caer en las trampas propias de la sociedad consumista y de la publicidad engañosa. Los elementos que configuran el sentido problemático del hecho del consumo estriban fundamentalmente en los siguientes:

— Identificación del consumismo con el aumento de la calidad de vida, cuando entre ambas premisas no se establece ninguna relación de causa a efecto. (La calidad de vida se asocia equivocadamente a lo que uno tiene, y no por ejemplo, a lo que uno es y a los valores personales que defiende.)

— La relación del consumo con la degradación del medio ambiente, ya que los aumentos de la producción debidos al consumo masivo, inciden negativamente sobre el entorno, no sólo esquilmando las materias primas sino también aportando efectos nocivos como la contaminación, la acumulación de residuos; etcétera. De hecho, consumo y ecología van de la mano, puesto que el desarrollo del consumo implicará siempre aumentar la presión que el hombre ejerce sobre la naturaleza.

— El consumo propicia la injusticia y falsea la realidad, ya que la sociedad de consumo da la imagen de que todo el mundo puede acceder a los mismos niveles de adquisición de productos, lo cual no es cierto, por lo que, inconscientemente, nos va aportando una falsa imagen de sociedad opulenta, sin tener en cuenta las amplias bolsas de pobreza que se dan en los países más desarrollados. Desde esta perspectiva, el consumo se opone a la solidaridad y a la cooperación, al considerar que todos los individuos poseen parecidas posibilidades de acceder a unos niveles de gasto que obviamente son ficticios.

— Los condicionamientos a la libertad y autonomía personal que de alguna forma impone el consumismo a través, fundamentalmente, de la publicidad y de las técnicas cada vez más sofisticadas de marketing. Todo ello hace que la población se encuentre indefensa ante el mercado y, en consecuencia, con escasas competencias personales para enfrentarse al bombardeo de falsas necesidades que le va llegando desde los diversos medios de comunicación.

Creemos, pues, que de estos cuatro puntos se destacan una serie de consecuencias que, respectivamente y atendiendo a cada uno de ellos, podemos definir como: confusión entre consumismo y calidad de vida; degradación del me-

dio ambiente; falseamiento de la realidad social y alienación e incapacidad de objetivización. Pues bien, son estas consecuencias las que fundamentan la necesidad de programas de educación para enseñar a las personas a consumir correctamente, a consumir en definitiva con criterio, a fin de que posean las defensas pertinentes para superar las problemáticas que pueden anexionarse o solaparse al acto del consumo. En este sentido cabría destacar:

— *Programas de carácter divulgativo o informativo.* Cabe advertir que en cualquier tipo de programa de educación al consumidor la información está presente, por lo que en este caso, nos referimos específicamente a un tipo de programa que suele utilizarse como elemento motivador y cohesionador de grupos o asociaciones, o como elemento propiciador de iniciativas posteriores. Su función, pues, además de la divulgativa e informativa, se centra en el encuentro, en lograr la agrupación de personas que puedan motivarse por la temática del consumo e iniciarse en el proceso de toma de conciencia, y en la consecuente asociación.

— *Programas educativos centrados en el desarrollo actitudinal.* Obedecen por lo general a estrategias más consolidadas, y por supuesto, de mayor entidad pedagógica o formativa. El cambio de actitudes presupone no sólo información, sino también adquisición de valores y promoción de la acción. Consecuentemente, se intentará siempre promover este tipo de programas con metodologías y estrategias que entrenen la toma de decisiones.

— *Programas educativos centrados en el desarrollo de la conciencia crítico-social.* Presuponen de alguna manera la culminación de la formación del consumidor, ya que en ellos se sintetiza la información, la decisión, o actitud, y la ideología, o definición personal ante una situación. Serán, por otra parte, programas que no deben olvidar el enfoque comunitario y social que siempre se requiere como contexto propio en la educación del consumidor. En este sentido, la actividad crítica, la comparación, el trabajo en grupo (talleres) y la asimilación de los valores consumistas mediante la acción, sintetizan las estrategias sobre los que se tendrán que fundamentar este tipo de programas.

— *Programas de carácter integrador,* o ciclos completos de educación para el consumo que contemplarían de forma adecuadamente hilvanada y unitaria: la transmisión de información, la formación de actitudes que conduzcan a la autonomía, a la independencia y a la capacidad de selección, y la inclusión de valores crítico-sociales y comunitarios, en pro de un consumo racional, solidario, saludable y ecológico.

— *Programas mixtos,* que también podrían denominarse de desarrollo o ampliación, ya que en ellos más que un intento abarcador, lo que se procura es ampliar las perspectivas del consumo y de los consumidores, al establecer y evidenciar los nexos de unión que se dan entre consumo y salud, o entre consumo y medio ambiente, o entre consumo, paz y solidaridad. Sirven, qué duda cabe, no sólo para ampliar las perspectivas sobre nuestra temática sino también para reforzar el sentido crítico-social y comunitario-solidario.

— *Análisis comparativos entre productos o servicios.* Indudablemente representa la abertura de una nueva puerta metodológica plena de originalidad. Obviamente, no es de origen pedagógico, si bien sus posibilidades educativas son

indudables. Este tipo de análisis nos presenta una información completa, organizada y estructurada, para que sea fácil la comparación de diversos productos o servicios que afectan a un mismo campo o ramo (bien sea alimentario, gremial o de otros productos materiales). La información suele estar condensada en datos sencillos (normalmente palabras clave, definidoras de cualidades, o tantos por ciento cuando se trata de parámetros cuantitativos); al mismo tiempo, se relaciona toda esta información con el precio y con la calidad final del producto, así como con las ventajas e inconvenientes que manifiesta. De esta forma, la información sirve para que el consumidor sepa exactamente qué calidad compra y hasta qué punto le conviene decidirse por una marca o por la otra, por lo que promueve, tal como decíamos, el cambio de comportamientos y de hábitos en los consumidores.

Los análisis comparativos se nos presentan, pues, como la metodología más propia, más personalizada, que la cuestión del consumo aporta al vasto campo de la educación no formal. También cabe decir que es, al mismo tiempo, la estrategia más clásica en educación para el consumo ya que fue la primera que se aplicó a través de las revistas de divulgación que sobre el tema fueron apareciendo en los Estados Unidos antes de la Segunda Guerra Mundial, y que luego, los diversos boletines y revistas europeas que se publicaron gracias a las asociaciones de consumidores del viejo continente, hicieron suyas, perviviendo en la actualidad con igual éxito. En España, la revista *Ciudadano* ha sido la que ha introducido esta metodología entre nosotros.

2.7. INSTITUCIONES PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental se conforma como un desarrollo pedagógico plenamente original que se ha reconocido siempre como «educación a favor del medio», y que en nuestro contexto es fundamentalmente «a favor del medio natural»; o sea, la educación ambiental desarrolla un tipo de pedagogía que tiene como objeto educar al hombre para que sea y se comporte como un elemento activo orientado a la conservación, recuperación y salvación de la naturaleza. De lo que se trata es de que la humanidad tome conciencia conservacionista, en definitiva, que proteja a la naturaleza de las agresiones que el desarrollismo humano está propiciando. La educación ambiental parte de la idea de que la vida en el planeta está en peligro y que ha sonado ya la alarma; se tratará ahora de recuperar, y en todo caso, de conservar el medio ambiente, considerándose la educación para este objetivo una estrategia positiva y de gran importancia. La educación ambiental cree, entonces, que la educación es un instrumento útil para frenar el deterioro ambiental.

Si la estrategia educativo-ambiental tiene como límites la salvación del planeta y la lectura de su situación es a todas luces catastrofista, es obvio que no puede ser exclusivamente la escuela la responsable de llevar a término la tarea propuesta. Es necesario, y así se ha visto, actuar urgentemente e implicar en la solución educativa al mayor número de personas a fin de que la respuesta conservacionista sea lo más efectiva posible. Bajo este prisma, no debe extrañarnos que el desarrollo de la educación ambiental en el plano de la no formalidad,

haya sido significativa, ya que ha sido uno de sus objetivos prioritarios: llegar de la forma más rápida posible a la población adulta, y en general, a toda la población sin ningún tipo de discriminación. Esto ha hecho que la educación ambiental haya dado lugar a una serie de instituciones que a su vez han aportado programas cargados de originalidad.

Granjas-escuela o escuelas de naturaleza. Bajo tal denominación nos referimos a unas instituciones que cuentan con instalaciones especiales, que son utilizadas tanto por los centros escolares (para trabajar de manera no formal) como por otras instituciones cuyas prácticas educativas son exclusivamente no formales y que utilizan estos equipamientos para llevar a cabo colonias estivales fundamentalmente.

Se trata de edificaciones permanentes e identificadas arquitectónica y culturalmente con su entorno, instaladas siempre en zonas estratégicas de alto valor ambiental y que además de servicios propios de carácter educativo (aulas, talleres, material didáctico, salas para seminarios y debates, biblioteca, etc.), poseen otros tales como dormitorios, sanitarios, cocina, etc., que permiten el internado de grupos de niños y profesores. Asimismo, poseen un espacio exterior propio que sirve para practicar la toma de decisiones y para actualizar los aprendizajes que conducirán al pertinente cambio de actitudes a favor del medio. De ahí entonces que puedan definirse como equipamientos en donde se desarrollan funciones y procesos propios de la vida rural, en donde pueden verse los fenómenos básicos de la naturaleza, y que son utilizados con carácter ejemplar para inculcar actitudes a favor del medio, o sea, para desarrollar educación ambiental. Se trata, en definitiva, de poseer un medio natural permanente, abierto a niños y jóvenes, en el que se puedan realizar tareas educativas y de aprendizaje, siempre de forma activa y en contacto con el ambiente.

Centros de interpretación ambiental. Son los propios de las zonas naturales definidas como parques nacionales, parques naturales o zonas declaradas de especial interés, en los que se quiere desarrollar programas de visitas a fin de concienciar a los visitantes de los problemas de la naturaleza y en favor de su conservación. Es pues, de alguna forma, la estrategia pedagógica que se aplica en estas zonas o áreas con respecto a las personas que las visitan.

Cabe decir que en las zonas donde se aplican programas de interpretación —en educación ambiental, «interpretación» hace siempre referencia a programas aplicados fuera de la escuela— el medio más utilizado es la observación directa de la zona; ahora bien, esto no significa que se tenga que arbitrar toda una infraestructura de mediación que en muchas ocasiones es más compleja que la tecnología de utilización escolar. En general, los medios con que se debe contar en una zona o área de valor ecológico que pretendamos interpretar educativamente serán los siguientes:

— *Itinerarios.* Es el sistema más utilizado en los programas de interpretación ambiental. Por itinerarios entendemos los circuitos señalizados que enseñan de forma racional y predeterminada puntos concretos de la zona, a fin de alcanzar unos objetivos previamente establecidos. Pueden organizarse de for-

mas muy diversas en función de los supuestos que pretendamos alcanzar, y por tanto, en función de los grupos de destinatarios, o de los objetos concretos o temáticas monográficas que queramos destacar. Los itinerarios, por otra parte, aceptan la presencia de guías especializados que vayan refrendando oralmente los aspectos que se visitan, así como su sustitución mediante folletos, o recursos auditivos instalados estratégicamente a lo largo del recorrido.

— *Equipamientos especiales*, fundamentalmente observatorios o visores de larga distancia ubicados en lugares estratégicos, y normalmente muy útiles para observar la conducta o comportamiento de diversas especies animales.

— *Centro de visitantes*. Se trata de uno de los espacios clave en cualquier programa de interpretación. Normalmente se entiende por centro de visitantes el centro de recepción y acogida que poseen todos los parques o zonas de valor ecológico notable en la entrada del mismo, y por tanto, en el origen de sus itinerarios. Se suele ubicar en el mismo edificio en donde están instaladas las oficinas administrativas y de dirección, y por lo general, consta de una serie de espacios en los que se ubican otros medios que asimismo poseen finalidad educativa. Entre ellos cabe destacar las exposiciones, hasta tal punto que es el instrumento más utilizado en este tipo de centros, ya que además de ser un medio informativo, cumple una función orientadora, motivante y estimulante, al mismo tiempo que permite fijar previamente la atención en muchos aspectos que a simple vista no podrían ser captados.

Además, y por lo general, los centros de visitantes suelen contar con simulaciones, o reproducciones simplificadas de aspectos del área, que asimismo ayudan a entender y conocer aspectos importantes de forma más detallada y simple. La complejidad de estos elementos de simulación es múltiple y comprende desde un simple terrario a simulaciones de la dinámica ecosistémica mediante ordenador. También podemos hablar de los modelos o reproducciones, acaso no tan perfectas como las simulaciones, pero que también inciden, acaso de forma más sencilla, sobre aspectos característicos de los ecosistemas a visitar; en este sentido, medios tales como gráficos, esquemas, maquetas a escala, carteles o fotografías, son que duda cabe un aporte importante a la hora de preparar y encauzar una visita, además de ser elementos motivadores y estimulantes para que el visitante inicie ilusionado la incursión por el territorio acotado. Asimismo, en los centros de visitantes es normal encontrar exposición de objetos, así como una zona especializada en proyecciones audiovisuales —montajes audiovisuales y vídeos—, que transmiten y nos informan de aspectos y detalles concretos de lo que luego se irá visitando. Por último, hay que decir que en los centros de visitantes se debe destinar un lugar a la difusión de publicaciones (folletos, libros, periódicos del área, guías de visita, materiales didácticos, etc.) que incidan sobre aspectos de la zona o sobre el tema conservacionista en general.

2.8. INSTITUCIONES PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

El desarrollo educativo encaminado a la conservación y valoración del patrimonio sociocultural, que englobaría, fundamentalmente, los restos históricos,

la arquitectura con valor artístico indiscutible, los trazados urbanísticos, así como todas las piezas y objetos de valor estético, histórico, cultural, artístico o antropológico, que suelen conservarse en los museos, o en muchas ocasiones en las plazas o calles de según que ciudades, es a lo que llamaríamos educación patrimonial. Es decir, el legado —casi siempre visual y objetual— cultural de una comunidad.

Por lo general, las instituciones que diseñan este tipo de estrategias son los servicios educativos de las ciudades y los museos, que se reconvierten así en instituciones educativas, ya que los más importantes suelen poseer incluso servicios educativos que se encargan de preparar y editar las guías, folletos, fichas y otro material didáctico que hará posibles los objetivos de dar a conocer los valores patrimoniales que en ellos se guardan. En ciudades con museos de tamaño reducido, pueden ser los propios servicios educativos municipales los encargados de desarrollar el pertinente material didáctico.

Normalmente, se trata del desarrollo de fichas y de información mediante la utilización de folletos impresos. Así, en el caso de la valoración de los monumentos arquitectónicos y restos históricos de una ciudad, tales fichas y publicaciones se utilizan en el ámbito de los denominados «itinerarios de interés urbano»; en cambio, cuando tales instrumentos se aplican para dar a conocer el patrimonio museístico que encierra una institución de este tipo, tales estrategias se aplican en su interior, casi a modo de itinerario orientativo o de apoyo para visitar el museo.

La educación patrimonial está orientada casi exclusivamente a los alumnos y estudiantes de las escuelas y centros educativos de la comunidad o ciudad, si bien su aplicación es también factible a la población en general, y por supuesto, a los visitantes o turistas, que pretendan conocer los aspectos culturales que encierra y posee la localidad que visitan. Sin embargo, debemos decir que este segundo aspecto, a saber, la realización de material pedagógico tanto para ser utilizado en el interior de los museos como para desarrollar itinerarios urbanos, dirigido y orientado a adultos, apenas está iniciada, y sólo en alguna localidad de larga tradición turística se han dado intentos de desarrollar este tipo de material.

2.9. INSTITUCIONES DE FORMACIÓN LABORAL PERMANENTE

Nos referimos fundamentalmente a las empresas que para mantener la competitividad optan por la mejora continuada del producto, lo que a su vez lleva a mantener un reciclaje continuo de la formación de sus trabajadores. Por lo general, las grandes empresas cuentan con departamentos propios de formación que son los que, tras el pertinente análisis de necesidades, van diseñando los planes formativos y educativos que se considera deben aplicarse. En el caso de pequeñas y medianas empresas, por lo general encargan los planes de formación a entidades privadas especializadas, o en todo caso, hacen uso de los servicios de formación que las asociaciones empresariales ponen a disposición de sus miembros.

Normalmente se conciben tres tipos de programas de formación, a saber: programas de carácter técnico-profesional que se centran en formar al trabaja-

dor en nuevas técnicas de trabajo, en el dominio de las nuevas tecnologías y en el aporte de nuevos conocimientos, necesarios para el desarrollo de la innovación en el plano de la producción. Programas formativos a nivel humano, que inciden más en el plano de las actitudes y de la mejora de las situaciones en las cuales se produce el trabajo. Aquí entrarían, por ejemplo, cuestiones tales como la motivación, la adaptación al trabajo en equipo, a una organización comunicativa, a una dirección participativa, etc. Estos programas inciden, pues, en la formación de las características personales de los trabajadores para ajustar más su carácter y personalidad a los presupuestos que requieren las nuevas características situacionales del trabajo. Por último, hablaríamos de los programas formativos referidos a las necesidades colectivas de la empresa; aquí entrarían los programas orientados a salvaguardar y prevenir la salud de los trabajadores, a la prevención de catástrofes (incendios, explosiones, etc.), o a la evacuación de la empresa o factoría en casos de peligro inminente.

Normalmente, estos programas exigen múltiples medios educativos, así como un proceso evaluativo complejo y riguroso para controlar el proceso formativo y asegurar la consecución de objetivos. Para ello, la aplicación de métodos expositivos, de metodologías autoformativas y a distancia, la utilización de las nuevas tecnologías y de las metodologías de simulación, el método del caso, la formación-acción, las prácticas y otros métodos formativos más complejos como los círculos de calidad, son algunas de las estrategias que se utilizan para llevar a cabo tales programas. Todo ello hace que los formadores de empresa posean un alto conocimiento de las metodologías pedagógicas en todas sus dimensiones (planificación, organización, implementación, ejecución y evaluación).

Resumen

Tras definir, a modo de recordatorio, qué se entiende por educación no formal, se ha intentado una explicación del origen de las instituciones que desarrollan este tipo de pedagogía. En este sentido, hemos destacado la importancia que ha tenido y sigue teniendo la sociedad civil, al ser la demandante de las necesidades que siente la comunidad de base, hasta tal punto que en gran parte los distintos desarrollos de la educación no formal han sido en un principio demandas de la sociedad civil.

A partir de aquí se ha ido desarrollando la funcionalidad de cada una de estas instituciones atendiendo a las características de los programas educativos que aplican. Nos hemos detenido más en la institución municipal —los ayuntamientos— porque ellos son los primeros en adecuarse a las necesidades sentidas por la sociedad civil, y porque en gran parte, protagonizan hoy en día casi todas las manifestaciones institucionales de la educación no formal.

Al hablar de las distintas instituciones y de sus programas educativos no formales se ha pretendido, en primer lugar, definir pedagógicamente el contexto educativo que desarrollan, incidiendo en sus orígenes y en sus características definitorias, para luego pasar a describir los programas y el sentido intervencionista que generan. Con ello creemos que damos cumplida cuenta de las diversas tareas pedagógicas que estas instituciones realizan.

Además de los ayuntamientos, hemos analizado con relativa extensión las instituciones orientadas a la formación de adultos y a la formación permanente, ya que forman

parte del requisito indispensable de la sociedad del futuro (centros cívicos, universidades populares, animación sociocultural y empresas). Asimismo, nos hemos detenido en el análisis de las instituciones generadoras de los contenidos educativos que contemplan las materias transversales en el actual ordenamiento educativo (LOGSE), tales como las propias de la educación para la salud, la educación ambiental y la educación para el consumidor. Por último, y debido a la funcionalidad que poseen de cara a la educación formal y a su utilización por parte de profesores y maestros, nos hemos referido a los museos en tanto que instituciones educativas no formales.

Ejercicios

1. Resume el primer capítulo del libro de J. Sarramona, *Educación no formal*, a fin de tener perfectamente clarificadas las diferencias entre educación formal, no formal e informal.
2. Analiza las actividades —educativas o no— que desarrollan las asociaciones de vecinos de tu comunidad, a fin de que tengas conciencia de la vitalidad del movimiento asociacionista y cívico que conforma la sociedad civil a la que perteneces.
3. Haz una pequeña sistemática de las instituciones de tu población que desarrollan educación no formal. Caracteriza pedagógicamente el tipo de programas que desarrollan.
4. De acuerdo con los intereses personales, estudia un tipo de programas que hemos visto como propio de las instituciones que desarrollan educación no formal. Para ello visita los centros de tu provincia o región —o recoge información de los mismos— a fin de analizar las actividades que realizan y aprender en parte el funcionamiento organizativo, y en definitiva, pedagógico de tales centros. En este sentido se propone entrar en contacto con tu ayuntamiento, con los centros cívicos, con las instituciones que se dedican a la alfabetización o enseñanza de adultos, con colectivos que desarrollen animación sociocultural, con instituciones hospitalarias y centros de salud, con instituciones que gestionen programas de educación ambiental, con asociaciones de defensa del consumidor o con algún museo importante de tu entorno. Puedes hacer lo mismo con otras instancias no analizadas: centros de la tercera edad, de formación de la mujer, etc.

Bibliografía

a) De carácter general

- Colom, A. J. (1992): *Modelos de intervención socioeducativa*, Madrid, Narcea.
 Petrus, A. (1997): *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel.
 Sarramona, J. (1992): *Educación no formal*, Barcelona, Ceac.
 Trilla, J. (1993): *La educación fuera de la escuela*, Barcelona, Ariel.
 — (1993): *Otras educaciones*, Barcelona, Anthropos.

b) De carácter específico

- Ander-Egg (1989): *La animación y los animadores*, Madrid, Narcea.
 Ayuntamiento de Barcelona (1990): *La ciudad educadora*, Eds. del Ayuntamiento de Barcelona.
 Bohemer, M. (1981): *Museo y escuela*, Barcelona, Publicaciones del ICE de la Universidad de Barcelona.

- OCDE (1996): *Panorama Educativo, Análisis 1996*, París, OCDE.
- Ortega Ruiz, P. (coord.) (2001): *Conflicto, violencia y educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Murcia, Caja Murcia.
- Puig, J. M. (coord.) (2000): *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuestas de actividades*, Barcelona, Graó.
- Sánchez Sánchez, J. M. (coord.) (2001): *Mejora de la participación a través de la formación de los miembros del Consejo Escolar como grupo*, Murcia, Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Santos Guerra, M. A., y Arenas Fernández, G. (1999): *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- Sarramona López, J. (1993): *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*, Barcelona, Ceac.
- (1993): *Idees i propostes d'acció per a una pedagogia actual*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Schvarstein, L. (1995): *Psicología Social de las Organizaciones*, Paidós, Barcelona.
- Velasco Guzmán, J. L. (2000): *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*, Pamplona, EUNSA.

CAPÍTULO 18

LA FAMILIA

por JOSÉ L. BERNABEU RICO

La importancia de la familia se relaciona con el apareamiento, crianza de la prole y el parentesco, aunque lo que distingue a la familia humana es su papel socializador concentrado en la formación de la personalidad sociocultural de los hijos. Cada sociedad matiza las formas familiares relativas al matrimonio, la filiación y el parentesco, los respectivos papeles, normas y concepciones transmitidas a sus nuevos miembros. La familia ha evolucionado al mismo ritmo de la sociedad, siendo el control de la natalidad y la incorporación de la mujer al trabajo productivo los cambios más significados; también ha cambiado en la actual sociedad tecnológica y de masas su dimensión socializadora.

La construcción histórica de los géneros hombre y mujer responde a cuestiones ideológicas y culturales; dada su fisiología reproductora el papel de la mujer se ha configurado en torno a la maternidad, crianza de los hijos y reproducción simbólica, debido a que su comportamiento lingüístico es muy útil para crear un mundo significativo en los hijos. La mujer en el presente está preparada para desempeñar trabajos como los hombres; aunque el desarrollo de los papeles de mujer, esposa y madre requiere de una actuación recíproca del hombre.

La convivencia de hombres y mujeres necesita de una socialización conjunta o coeducación en los ámbitos familiar y escolar; pues la familia sigue siendo una agencia educativa aunque actúe de una manera asistématica e informal. Corresponde a la familia y la escuela la maduración de la personalidad de los hijos, para lo que resulta necesario el diálogo entre profesores, alumnos y padres; colaboración que se extiende a la propia gestión de los centros educativos.

1. Familia y sociedad

La experiencia de modelos alternativos a la familia como las comunas o los *kibbutz* no ha corroborado el sugestivo título de Cooper que se refería a *La muerte de la familia*. Las nuevas condiciones de la sociedad la han transforma-

do en relación al pasado, sobre todo en los tradicionales papeles familiares, pues el aumento de separaciones y divorcios en muchas ocasiones significa la apertura de otra puerta hacia un nuevo domicilio familiar. Para conocer esta permanente realidad de la familia es necesaria una aproximación que abarque las distintas perspectivas explicativas de una conducta social de tanta importancia.

Desde el campo de la sociología y la antropología se viene afirmando hace tiempo que la familia ha sido la base de la organización social y está directamente relacionada con la característica de la especie humana, compartida con otros animales, para el apareamiento sexual y la crianza de los hijos. Van den Berghe sugiere estas bases para la sociabilidad humana: la selección por parentesco, la reciprocidad y la coerción. Las dos primeras tienen una directa relación con la familia; así la selección por parentesco o tendencia a favorecer al consanguíneo y la reciprocidad o *comportamiento cooperativo benéfico para otros*, que hay que entender como un interés propio, de selección para la inteligencia y desarrollo cultural (Berghe, 1983, pp. 28-29).

Una manera elemental de reciprocidad aparece con la reproducción sexual, forma muy elaborada en los humanos; pero es el parentesco el fundamento de mayor éxito para la sociabilidad. Las sociedades humanas han institucionalizado la pareja sexual en forma de matrimonio reconocido, constituyéndose las sociedades preindustriales por la extensión de la reciprocidad de los cónyuges hacia sus parientes. La complejidad de las sociedades ha permitido evolucionar la cultura hacia formas más sofisticadas de reciprocidad fundadas en la ideología de la coerción.

Las coincidencias entre la familia animal y la humana son básicas, e incluso existen en algunos animales casos de uniones conyugales monógamas basadas en la satisfacción como compañero social. Aunque la institución familiar humana cumpla una función semejante a la animal en la reproducción y crianza de los nuevos congéneres, la distingue su papel socializador, que se concentra «en la formación de la personalidad sociocultural, para lo cual se precisa todo el espectro de normas culturales que constituyen el patrimonio social de una sociedad» (Köning, 1981, p. 5).

La universalidad de la familia viene matizada por las características de cada sociedad relativas a los matrimonios y la parentela, a las reglas de filiación, los papeles de sus miembros dentro y fuera de la familia, así como las normas y concepciones que junto a los bienes materiales se transmiten a las nuevas generaciones. Para el establecimiento de alianzas matrimoniales la influencia ambiental tiende a trazar unas normas constitutivas de un modelo ideal que no tiene una exacta correspondencia en la práctica; son pues las prácticas de las distintas sociedades las que deciden las formas familiares, que cambian en la misma medida que sus sistemas socioculturales.

Para referirnos al matrimonio como forma permanente y nuclear de la familia existen distintos marcos. En las sociedades sencillas la reciprocidad que rige el apareamiento sirve para establecer las alianzas en el interior y fuera del grupo. Al combinar la descendencia unilineal —materna o paterna— y la exogamia se crearon grupos de parientes para intercambiar no sólo mujeres sino otros bienes y favores. Pero esta determinación familiar en los vínculos matri-

moniales ha sufrido una notable transformación con la individuación de la mujer y el varón contemporáneos; como conquista de la libertad humana se considera a la vinculación amorosa la decisoria para contraer matrimonio, aunque también cuentan los factores de semejanza y complementariedad.

El amor, el matrimonio y la familia gozan de mutua independencia, pues en muchas sociedades la sexualidad desborda el límite matrimonial, ya que un mismo varón comparte simultáneamente una relación monógama estable con la poliginia o trato con otras mujeres. En la predominante monogamia relativa a las reglas del matrimonio regulan los lazos conyugales y familiares, la crianza y la constitución de la personalidad sociocultural de los hijos; el parentesco que se establece viene condicionado por los tipos de filiación con los antepasados maternos y/o paternos.

2. La construcción histórica de los géneros

La familia en el presente ha evolucionado en consonancia con las transformaciones de la sociedad; los avances científicos y médicos han significado la disminución de la natalidad y el aumento en la esperanza de vida de la población adulta. Aunque ha sido el industrialismo el que ha erosionado de manera definitiva el modelo familiar tradicional al incorporar a la mujer al trabajo productivo. La planificación familiar mediante los anticonceptivos y los métodos de fecundación artificial plantean a los matrimonios nuevos retos culturales y éticos.

El aumento de los padres solteros o los divorcios son los signos de un matrimonio fundado cada vez más en la libre unión de la pareja conyugal; familia que concluye cuando los hijos abandonan el hogar para fundar otro propio, adquiriendo entonces la vinculación matrimonial paterna una nueva perspectiva moral. El replanteamiento de las relaciones conyugales ha significado para la familia actual una profunda reflexión sobre los modelos de género hombre/mujer. Algunos fenómenos sociales contemporáneos, como las migraciones, han perturbado la comunicación familiar o incrementado el número de hogares monoparentales.

También ha variado la familia como lugar de socialización coercitiva, papel compartido por la autoridad patriarcal y el Estado; las normas familiares se han transmitido diferenciando los papeles de la mujer y del hombre, entrenado en la agresividad propia de su futuro laboral y en la represión de sus sentimientos. Los líderes masivos debilitan el yo individual familiar y el predominio tecnológico contemporáneo ha desplazado el papel paterno como iniciador profesional hacia el mundo de la técnica, presente en el ámbito familiar con la tecnología para la comunicación mediática.

Con la hegemonía patriarcalista la mujer ha sido objeto de segregación en base a una supuesta inferioridad fundada en la biología, razón patriarcal propia de sociedades con escasos recursos y de supervivencia amenazada, que requería la acción agresiva de los hombres. Y es precisamente esta posición ante la violencia la distinción básica entre el hombre y la mujer: los hombres buscan preservar su identidad amenazada en desquite violento o competiciones. Con el

predominio masculino el entorno se observa hostil y los sexos viven separados, mientras que el oponente se torna compañero y los sexos se asocian para distintas actividades, cuando existe una preponderancia femenina. Son pues consideraciones ambientales, emocionales o de necesidades físicas las que establecen la relación entre los hombres y mujeres.

Debido a su fisiología reproductora el papel de la mujer en la familia ha girado en torno de la maternidad, crianza de los hijos y reproducción simbólica de la sociedad. Si la ocupación del hombre estaba en la reproducción material, la reproducción realizada por la mujer se refiere a sus actividades en la esfera doméstica; la crianza como trabajo no remunerado de las mujeres sirve para la socialización de los hijos y la reproducción simbólica, que comprende la solidaridad del grupo, la transmisión y extensión de las tradiciones culturales. Si las hormonas favorecen la agresividad de los hombres, en las mujeres colaboran a su dedicación a la crianza y socialización. La superioridad de la mujer en las habilidades verbales se fundamenta en su lateralidad cerebral dominante; mientras que la mayor percepción espacial y visual del hombre fluye de su bilateralización.

El comportamiento lingüístico de la mujer resultó muy adaptativo en la socialización y transmisión cultural, cumpliendo tanto para lo social como para lo lingüístico. Su sistema de comunicación transmite la información cultural necesaria para la supervivencia; esta actividad educativa precisaba del lenguaje afectivo y de los símbolos para ejercer su eficacia fuera del contexto inmediato y actuar de forma anticipativa. La trascendencia de crear un mundo significativo en la prole es el rol de la madre en la casa y en la comunidad. Esta organización de la cognición, distinta a la del discurso comunicativo, emocional e intelectual del varón, indica la existencia de una diversidad de operaciones mentales para conocer la realidad y la verdad.

La identidad de los géneros responde a una construcción ideológica y cultural; la mitología en torno a lo femenino y masculino interpreta la común libido en claves de orientación de la sexualidad para el establecimiento de un tipo de matrimonio y las relaciones entre uno y otro género. Las figuras paterna y materna son decisivas en las religiones que dividen, en ocasiones, el bien y el mal asociado a los valores del hombre o la mujer.

2.1. LA MUJER CONTEMPORÁNEA

El modelo patriarcalista ha traído la reacción contraria del androcentrismo; pero tanto una como otra posición falsean la realidad, ya que las mujeres no viven segregadas sino que se encuentran en todos los contextos sociales. Los estudios de la mujer desde la perspectiva del género, donde encontramos el acento de la diferencia, nos acercan a la variedad de experiencias de la mujer en el mundo. La mitad de la historia humana ha sido silenciada y corresponde a la mujer, dedicada a cuidar a otras personas como hijos, mayores o marido; lo que también ocurre con su trabajo profesional de enfermeras, secretarías y educadoras. Aunque la mujer del presente está preparada para desempeñar trabajos antes dominados por hombres.

La carrera profesional de una mujer y su felicidad transcurren hoy de forma paralela; la actual tasa de crecimiento cero en muchas naciones es el síntoma de otra época, en la que los hijos ya no son la meta principal femenina. La preferencia en ser mujer a ser madre significa la aceptación de un papel social y profesional, fuera del confinamiento de la rutina del hogar. El apoyo a esta realización de la mujer ha llevado a liberarla de la maternidad en vez de liberar a la maternidad de sus inconvenientes y gestión solitaria; los problemas políticos suscitados en torno al aborto enfrentan por una parte la defensa de la mujer y la del feto por la otra.

La literatura feminista ha puesto en crisis la idealización mística de la maternidad, pero esta concepción acaba por ignorar la completa referencia a su fisiología; tampoco en la visión individualista o en la política se incluye la aspiración de que tanto la maternidad como la paternidad constituyan una libre, gozosa y responsable opción. Pues si la mujer recupera espacios profesionales y públicos —con la seguridad cubierta por los riesgos de la reproducción— también los padres pueden sentir el placer de recuperar el cuidado de los hijos; contribuyendo con su dedicación familiar a una recíproca armonía en la relación conyugal y parental.

3. La educación familiar

La posibilidad de realizar conjuntamente los distintos papeles de esposa, madre y mujer requiere de un pensamiento donde la reciprocidad del varón actúe hacia la mujer conjugando los criterios de diferencia e igualdad, en vez de la inferioridad o la superioridad. La reciprocidad entre lo masculino y femenino pretende cancelar las barreras fundadas en unos papeles sociales que pueden ser desarrollados por uno u otro sexo. La actitud dialógica entre hombres y mujeres tiende a modular la relación entre las personas de distinto género más sobre el modelo de la amistad que sobre el de la pasión, planteándose una maternidad que involucra tanto a los hombres como a las mujeres.

La manera de ser diferentes del hombre y la mujer incluye elementos biológicos, fisiológicos, anatómicos y psicológicos que deben ser conocidos por ambos géneros para desarrollar una socialización conjunta y comenzar a practicar desde el seno familiar la coeducación. Tanto la familia como la escuela siguen actuando bajo un control masculino, por ello no sólo la familia debe comenzar a cambiar las actitudes sino también la escuela, incorporando un currículum donde se incluya junto a la experiencia de los hombres, la silenciada de las mujeres. También en el lenguaje de lo imaginario deben contar las expresiones divergentes procedentes de los distintos ambientes y sujetos.

Los niños van construyendo su conocimiento social de la realidad a través de su actividad y experiencia, imitando a sus personajes preferidos, observando a sus padres y profesores, preguntando, experimentando relaciones, aplicando su moralidad; esta interacción cognitiva les permite elaborar concepciones sobre el significado de la sexualidad. Teorías que sirven para explicar su propio código, y comoquiera que algunos de esos conceptos para su identidad de género pueden haber sido elaborados en otras circunstancias, cabe la posibilidad

de su transformación. La coeducación o aproximación de las pautas de los dos sexos, tanto en la familia como en la escuela, pretende la convivencia de los hombres y las mujeres.

La educación sexual explica las concepciones de género como modelos históricos y educativos impregnados de la moralidad que los sustenta, como lo prueban las distintas actitudes de las sociedades nacionales ante las relaciones prematrimoniales, las parejas de hecho, las relaciones homosexuales o lésbicas y las madres solteras. La educación cumple la importante función de reproducir los modelos o ser el momento y lugar para su discusión y transformación.

En la medida que la educación sexual acerque los códigos privado y público, haga desaparecer las diferencias, nos estaremos aproximando a un modelo de desarrollo integral, y quizá, sin saberlo, estemos también potenciando la transformación social y cultural. Hemos de elegir entre ciudadanos y ciudadanas sumisos y obedientes, o la transformación, sin límites, de los modelos sexuales al uso (Barragán, 1991, p. 136).

La familia sigue siendo una institución enculturadora viva y como agencia educativa ocupa un papel fundamental en la socialización de los niños y jóvenes; aunque este papel tradicional familiar es compartido por el Estado, la escuela y los medios de comunicación. Las funciones de la agencia educativa familiar comienzan con el nacimiento del niño, pues los primeros sonidos y rudimentos culturales son familiares, como también lo son las actitudes y valores morales subordinados a las conductas de protección, alimentación u organización del grupo familiar.

Es desde esta perspectiva asistemática e informal, que Colom califica de repetitiva, intencionada y presionante, como se produce la educación en el seno del ambiente emotivo que engarza a los miembros de la familia. La importancia del código sociolingüístico es porque establece el anclaje con el grupo social externo, indicador de la posición sociocultural. En esta interrelación de la familia con el grupo social surgen los prejuicios que consolidan el grupo en todas sus direcciones; la adscripción del nuevo miembro a la familia y al grupo se realiza absorbiendo de manera inconsciente los aspectos cognitivo-lingüísticos y los de más elevada proyección moral, conformantes del grupo familiar y sociocultural.

Es pues la pertenencia a un grupo lo que hace posible el crecimiento intelectual y moral necesarios para la construcción del *yo* personal; pero todo *no* *sotros* grupal lo es por oposición al grupo de *ellos*, con lo que en su posibilidad está también su limitación. Aparecen sobre todo en el ámbito escolar los diferentes prejuicios de los grupos y la necesidad de su superación para construir sociedades de consenso, como se indicó en el capítulo 10. En esta posibilidad de integrar los distintos grupos en una sociedad civil más amplia reside la principal tarea socializadora de la escuela.

La familia colabora en la construcción del *yo* personal de sus miembros; todo lo vivido en el ambiente familiar ejerce su influencia para la identidad personal. La dimensión moral es el mayor logro madurativo de la persona y viene fuertemente impactado por el contexto familiar. De la familia depende el alcanzar o no una buena maduración personal; aunque a veces muchos padres

pretenden implantar su propia personalidad en los hijos o darles todo aquello que ellos no pudieron tener de pequeños; esta sobreprotección hacia los hijos los convierte en inseguros y les hace perder su autoestima.

La privación de la familia no es óbice para la correcta maduración de la personalidad individual y social, ya que en el origen de la pedagogía social se encuentra la preocupación por la infancia, que ha generado instituciones y servicios para la individuación normalizada de los hijos de familias con problemas o abandonados, procurando su adopción o acogida en otras familias. Intervención social que se extiende a los padres en una gran diversidad de circunstancias y también para la adquisición de habilidades sociales, morales y cívico-políticas, así como la prevención de conflictos violentos y la delincuencia.

4. La comunidad educativa

La familia y la escuela comparten la responsabilidad de madurar las personalidades infantiles y juveniles, con el nuevo protagonismo de los compañeros y profesores. Corresponde a los profesores la evaluación de los déficit diferenciales para la adaptación curricular; el maestro actúa como un segundo padre para el alumno, pues el niño pasa más tiempo en la escuela que en el hogar. La relación maestro/alumno incluye, además de la formación intelectual, la dimensión socializadora para poder comunicarse y convivir con las demás personas de la sociedad.

Depende de la buena o mala experiencia socializadora familiar que el niño sea introvertido o no al relacionarse con sus nuevos compañeros y profesores. Los problemas familiares harán del educando un ser problemático en la escuela; dado que la transición familia/escuela resulta difícil para el niño, el profesor debe conocer su vida personal mediante entrevistas con él y sus padres. Las principales diferencias entre los escolares se derivan de los distintos estilos de vida socioculturales de las familias, aunque no siempre un estatus familiar elevado se corresponde con un rendimiento escolar alto.

Resultan, pues, decisivos para el aprendizaje y formación del estilo de vida del escolar las actitudes y valores familiares; una escuela receptiva con la sociedad debe intentar actitudes formativas tanto en el aula como en la sociedad. Le corresponde a la escuela el intervenir en los déficit atribuibles a la diferenciación social, remodelando actitudes, proporcionando medios y activando entre los padres una formación permanente de repercusión en el ámbito familiar.

El diálogo de los profesores con hijos y padres pretende una «acción y relación coordinadas, en la educación del hijo. En todas las dimensiones de la persona, la acción educativa de los padres y de la escuela puede ser coincidente o complementaria» (Díez, 1982, p. 10). Le compete a la comunidad escolar el conocer y resolver las necesidades madurativas del niño en relación a su cuerpo, inteligencia, afectividad, expresión oral y audiovisual, su libertad, creencias y valores, proyecto personal y comunitario para su vida. La educación formal escolar asume de esta manera su papel enculturador, supliendo a la familia en la formación y orientación profesional de los hijos.

La necesaria colaboración entre la familia y la escuela se realiza en un marco jurídico que expresa la concepción educativa del poder político hegemónico en cada momento histórico. En España desde la llegada de la democracia a la escuela se han experimentado nuevos modelos de participación escolar, estando vigentes las posibilidades derivadas de la LODE del año 1985. Las asociaciones de padres de alumnos pueden participar en la educación y gestión de los centros donde se educan sus hijos.

Los padres participan, junto a profesores y representantes de la sociedad local, en el consejo escolar que gestiona y controla cada centro. Entre sus amplias atribuciones le corresponde elegir al director que actúa como presidente del consejo, supervisar la docencia y administración, así como elaborar las directrices del proyecto educativo, las actividades complementarias, el reglamento y resolver los conflictos que hubiere. Asimismo las asociaciones de padres se pueden federar para arbitrar su participación en los sucesivos niveles de la gestión educativa.

La relativa autonomía para la gestión de cada centro queda a merced de cada colectivo implicado; los órganos decisivos corresponden a los profesores que han de conciliar sus intereses profesionales con los de la comunidad escolar. Aunque ninguna teoría, ni la vigente legalidad, pueden explicar lo que sucede en cada centro, ya que es en su reclutamiento forzoso donde se contextualiza el fragmento de la sociedad que constituye cada comunidad escolar. Y en la dimensión ética y de significado que los implicados dan a su participación reside la identidad y diferencia de unos colegios respecto de otros.

Resumen

Las formas familiares establecen los tipos de matrimonio, filiación, parentesco, normas y concepciones a transmitir a los descendientes; pues lo que distingue a la familia humana es su papel formador de la personalidad sociocultural de los hijos. Los géneros se han elaborado en base a cuestiones ideológicas y culturales; la convivencia del hombre y la mujer requiere de reciprocidad para una común realización.

Como agencia educativa la familia actúa de manera asistemática e informal, compartiendo con la escuela la responsabilidad en la maduración de la personalidad de los hijos; por ello se hace necesario el diálogo y la colaboración entre estos miembros de la comunidad educativa.

Ejercicios

1. Consigue las estadísticas del crecimiento demográfico en los países del mundo y compara la natalidad entre las naciones ricas y las pobres.
2. Un equipo deberá preparar una encuesta sobre los papeles del hombre y la mujer entre sus familias vecinas, destacando en las conclusiones el porcentaje de mujeres trabajadoras.
3. Plantea en un grupo de debate los problemas específicos de los hijos adoptados, de padres separados, divorciados o huérfanos.
4. Analiza en grupo distintos modelos de estatutos de asociaciones de padres de alumnos para elaborar una conclusión acerca de sus funciones.

Bibliografía

- Barragán, F. (1991): *La educación sexual. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós.
- Benhabid, S. y Cornella, D. (1990): *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Alfons el Magnànim, Generalitat Valenciana.
- Berghe, P. (1983): *Sistemas de la familia humana. Una visión evolucionista*, México, FCE.
- Buxó, M. J. (1978): *Antropología de la mujer*, Barcelona, Promoción Cultural.
- Castilla del Pino, C. (1971): *Cuatro ensayos sobre la mujer*, Madrid, Alianza.
- Colom, A. J. (1994): «La familia como agencia educativa», en Castillejo, Vázquez, Colom y Sarramona, *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus.
- Cooper, D. (1979): *La muerte de la familia*, Barcelona, Ariel.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1988): *Trabajar con los padres*, Madrid, Siglo XXI/MEC.
- Díez, J. J. (1982): *Familia-escuela, una relación vital*, Madrid, Narcea.
- Fernández, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- Firth-Cozens y West, M. A. (1993): *La mujer en el mundo del trabajo*, Madrid, Morata.
- Fromm, Horkheimer, Parsons y Alter (1972): *La familia*, 2.ª ed., Barcelona, Península.
- Gento, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*, Madrid, Santillana.
- Köning, R. (1981): *La familia en nuestro tiempo. Una comparación intercultural*, Madrid, Siglo XXI.
- Lorite, J. (1987): *El orden femenino. Origen de un simulacro cultural*, Barcelona, Anthropos.
- Moore, H. L. (1991): *Antropología y feminismo*, Madrid, Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Nicola, G. P. di (1991): *Reciprocidad hombre/mujer. Igualdad y diferencia*, Madrid, Narcea.
- Quintana, J. M. (1993): *Pedagogía familiar*, Madrid, Narcea.
- Revista Internacional de Ciencias Sociales (1990): *Evoluciones de la familia*, Barcelona, Unesco/Hogar del Libro.
- Tubert, S. (1988): *La sexualidad femenina y su construcción imaginaria*, Madrid, El Arquero.

Un ambiente familiar rico en signos afectivos

¿Cuáles son las tareas educativas de la familia en una sociedad de cambio, de complejidad y de transición hacia el tercer milenio? ¿Una familia que, constituida en general por los padres más uno-dos hijos, ya ha asumido una fisonomía «restringida», «nuclear»?

En particular, nos parecen tres las responsabilidades neurálgicas en la educación de los hijos:

- ante todo, la tarea de cuidar las relaciones afectivas primarias y establecer las bases de la socialización;
- después, la tarea de participar en la vida de la escuela;
- finalmente, la tarea de promover oportunidades afectivas extraescolares junto a los agentes privados de lo social, sin ánimo de lucro, es decir, las asociaciones.

Comencemos con la primera responsabilidad.

La familia, como agente primario de relaciones afectivas y de socialización, es llamada a establecer los cimientos de una equilibrada maduración de la esfera relacional y socio-emotiva del niño y de la niña que forman parte de cada núcleo doméstico.

Si pensamos en nuestra familia y en las familias que hemos encontrado, podemos observar una gran cantidad de modos diferentes de ser de una familia. Probemos a delinear algunos:

- la familia inestable, que está marcada por tensiones y desacuerdos en la pareja de los padres. Esa inestabilidad tiene repercusiones sobre los hijos, sobre todo sobre los más pequeños, que viven la unidad de los padres como la unidad de su propio ser;
- la familia basada en el sentido del deber y en la reivindicación del reconocimiento, que se caracteriza por un amor «no-gratuito», por un sentimiento de «propiedad» de los hijos reafirmado por los sacrificios llevados a cabo;
- la familia silenciosa, que es incapaz de crear una red de comunicación con los hijos. Es la familia la que se preocupa de que no falten los cuidados materiales y que garantiza la posesión de cosas. Pero en el silencio, en el vacío.

presentarse como un intrínco laberinto de recorridos educativos indescifrables: una especie de ruleta mágica con resultados imprevisibles. Una escuela semejante puede justificar la sospecha, de los padres, de que su ambiente socio-afectivo, es decir, la calidad de la relación entre los niños y los adultos, y su ambiente didáctico, es decir, la organización, los instrumentos, los materiales de la clase y de la interclase, puedan convertirse en la causa de traumas y regresiones: si los niños se sintieran rechazados, atomizados, incomprendidos,

Se convierte en un hecho esencial identificar los criterios pedagógicos que se deben mostrar a los padres, que los utilizarán para evaluar los ambientes socio-afectivos y didácticos que forman el trasfondo del primer día de escuela del niño/a. A este propósito, consideremos en primer lugar el ambiente socio-afectivo. En este ambiente juzgamos como formativa una escuela materna que favorece formas múltiples y diferenciadas de grupo: la pareja, el mingrupo, el grupo medio o grande. También los ambientes serán diferentes: la clase y los centros motivacionales de actividades interclase. Es formativa una escuela materna en la que la maestra rechaza la falsa identidad de la mamá para llevar los hábitos de docente, consciente de la fuerza formativa, pero también devastadora, de sus componentes «afectivos»: fuerza positiva si es portadora de protección, seguridad, autoestima, gratificación; negativa si es causa de plagio y condicionamiento afectivo, además de formas de inhibición, frustración, intimidación.

Juzgamos, sin embargo, regresiva una escuela infantil que encierra al niño/a en un grupo fijo, obligado a consumir todas su experiencias únicamente en su clase, y en la cual la maestra se entretiene en el papel de mamá, corriendo el riesgo, en este juego, de falsificar los mecanismos del transferir y del contrartransferir, es decir, de la «vida» y «vuelta» de la maestra al niño, de naturalaleza identificadora y proyectiva.

Sin embargo, en lo que se refiere al ambiente didáctico, juzgamos formativa una escuela infantil abierta tanto hacia la comunidad social, es decir, el barrio, pueblo, la ciudad, como hacia todos los espacios «interinos» propios: las clases, pero también los pasillos-patios-salas comunes se deben equipar, respectivamente, con rincones didácticos y centros de interés.

También es formativa una escuela materna que presenta una escenografía modificable: bancos, sillas, mesas (si es posible, a medida del niño), instrumentos, útiles, son los «bastidores» de un esenarrio didáctico que cambia a menudo sus propias escenas educativas para adecuarlas a las necesidades/intereses —que

Juzgamos, sin embargo, regresiva una escuela infantil cerrada tanto hacia la comunidad social, porque está encerrada tras una impenetrable autosuficiencia educativa, como hacia los espacios interinos de interclase: centros de interés, laboratorios, talleres. Una escuela de la infancia cerrada dentro de las clases tiende a imitar la escuela elemental anclada aún hoy en geometrías rigidamente prefijadas por el docente: bancos con posiciones fijas, mesa del profesor como símbolo de la autoridad del adulto, útiles que no siempre pueden alcanzarse directamente los niños.

Una familia que multiplica los puntos de juego de la ciudad

escenarios educativos.

vidades didácticas de los niños, mientras la clase reproduce siempre los mismos

La familia, como sujeto promotor de oportunidades formativas extraescolares, es titular de una tercera responsabilidad: multiplicar las oportunidades de juego de la infancia. En este sentido, los padres son llamados a colaborar con los otros agentes privados de lo social, como las asociaciones e iglesias, para promover en el territorio de la ciudad, con la coordinación del ente local, más espacios destinados al juego: jardines, campos de juego, gimnasios públicos, centros recreativos o deportivos, ludotecas.

Es particularmente significativo el servicio que puede ofrecer la ludoteca. Esta es, en su conjunto, un lugar de juego y una biblioteca del juguete: es una especie de país de la diversión capaz de implicar en continuidad franjas de edades ya encerradas en los actuales ambientes familiares y urbanos, excluidas de espacios individuales comunitarios. La ludoteca además es capaz de quitarle al tiempo de juego infantil la invasión del adulto, la ideología de la sociedad de los «grandes». Esta se presenta como «lugar» de juego tendencialmente libre del condicionamiento por parte del padre y/o del docente, pertrechada con material lúdico que ofrece pocas posibilidades a la manipulación adulta.

Por lo tanto, la ludoteca como biblioteca/banco donde los niños van libremente a coger juguetes prestados, gratuitamente, o pagando un alquiler «simbólico», sin que los adultos/padres interfiieran en su elección, actuando como «sugervisor». Todo esto con el fin de poner al pequeño cliente en las condiciones de elegir autónomamente su propio material de juego, si es posible probándolo en el lugar, como en la biblioteca se pone al lector en las condiciones para poder hojear el índice del libro antes de llevarse lo a casa, de la misma forma en la ludoteca al niño deberían proporcionarse las condiciones para poder controlar el «funcionamiento» del juguete, si es posible en una situación socializada, con otros compañeros. En consecuencia, la ludoteca, como lugar privilegiado de elecciones autónomas infantiles, se convierte en un contexto «experimental» en el que se pueden recoger valiosas informaciones acerca del porqué de ciertas elecciones o el cómo el niño interactuará con el juguete.

En conclusión, la ludoteca abre espacios pedagógicos relevantes, pudiéndose convertir en un centro de «animación». Y podrá convertirse en un valioso aliado para una escuela a horario flexible, atenta y disponible a instituir una relación de reciprocidad educativa con el territorio. La escuela a horario flexible, de hecho, presupone la utilización en horario escolar, en base a una rigurosa programación didáctica, de los servicios sociales presentes en el territorio en forma de aulas didácticas descentralizadas.

Por lo tanto, junto a la pinacoteca, a la biblioteca, al museo, al centro recreativo y deportivo, a la mediateca, también la ludoteca debería formar parte de los servicios «formativos» del territorio. Con esta la escuela podría finalmente estimular un

LOS LUGARES DE LA EDUCACIÓN

Los aspectos problemáticos de este tipo de familia emergen sobre todo durante la adolescencia de los hijos, en el momento del trauma del segundo nacimiento: es decir, del paso de la dependencia infantil a la autonomía adolescente. Toman la forma de inseguridades-inestabilidad en las relaciones con los compañeros, y de oposición o también de conformismo en las relaciones con los padres y con los adultos;

- la familia abdicante, que renuncia al papel de guía competente. Es la familia que intenta delegar en otros sus propias funciones: en especialistas, docentes, televisión. En esa familia, cuando los hijos son pequeños, es una constante el oírles preguntar: «¿Qué quieres hacer, comer, ver?», dejándoles creer que todo está en su poder. Cuando los hijos son mayores, se oye declarar con orgullo: «Nosotros somos amigos», dejando creer que para un adolescente es muy fácil, o incluso inútil, hacerse autónomo o sentirse grande;
- la familia suficientemente buena, que sabe comprender las necesidades de los niños y responder a ellas. Una familia suficientemente buena podrá dar al niño la posibilidad de reconocerla como otro de los suyos y hallar en la certidumbre de estos afectos una experiencia interior, como una especie de «pequeño planeta» dentro del cual encontrarse a sí mismo y relajarse. Una familia suficientemente buena es una familia abierta hacia el propio interior y hacia el exterior: sabe respetar a cada uno, sabe dialogar y negociar en su interior y con los otros sujetos formativos, sabe transformarse.

Como se observa a partir de las tipologías analizadas, la familia desarrolla, con resultados más o menos positivos, una función insustituible en el proceso de formación infantil. De hecho, ésta representa el primer contexto natural social capaz de desarrollar funciones de educación afectiva, de construcción de la identidad personal del niño y del adolescente, de acercamiento básico a la cultura de pertenencia. En este sentido la familia se sitúa como contexto fundamental de socialización *primaria*, es decir, de desarrollo afectivo-emotivo y ético-social. Esto es posible si ésta

- es el lugar formativo más cercano en sentido afectivo y espacio-temporal al niño: la familia es el mundo que circunda al niño desde las primeras semanas de vida; es el espacio-tiempo mental en los proyectos de los padres aun antes del nacimiento del niño;
- es el lugar formativo en el cual tejen relaciones significativas, es decir, historias de microintercambios que estructuran gradualmente el Yo del niño. Día tras día, en la trama de relaciones de la familia, toman forma modos de actuar y reaccionar, concepciones de la vida y del mundo, escalas de valores que dan sentido a la vida;
- es el lugar de construcción de las reglas, de negociación de las tareas y de los

EL SISTEMA NO-FORMAL E INFORMAL

Además de ser lugar de socialización primaria, la familia se sitúa también como «puente» hacia el ambiente externo: la escuela infantil, el vecindario, el barrio, etc. Es decir, se abre a la colectividad y a lo social; por lo tanto, a la socialización *secundaria*, y de esta forma le permite al niño abrir su propio espacio psicológico de libre movimiento hacia los otros y hacia el mundo.

La familia además puede proponerse como sujeto activo de proyección educativa en colaboración con otros sujetos formativos, como la escuela, el ente local, las asociaciones, las iglesias. Esto en la perspectiva de construir una sociedad «educadora»: una sociedad que no existe en realidad, que es una utopía, pero que puede existir con los esfuerzos y en las elecciones que las familias, junto a los otros sujetos formativos, pueden realizar en esta dirección.

Se delinea de esta forma el proyecto de un sistema de complementariedad entre las familias y las demás instituciones intencionalmente formativas. Por lo tanto, parece evidente que la familia es una institución que se sostiene creando un sistema integrado de intervenciones, además de espacios/formas de confrontación que no la dejen sola:

- frente a las turbulencias relacionales internas, a través de consultores familiares, centros de orientación familiar.
- ni frente a los problemas educativos, incentivando acuerdos entre diferentes sujetos institucionales: familia, escuela, entes locales, servicios médico-psico-pedagógicos;
- ni frente a los problemas sociales, como discapacidades graves, enfermedades mentales, ancianos, enfermos, etc.

Si los padres traspasan el umbral de la escuela

La familia, en cuanto sujeto de participación en la vida de la escuela, es llamada a una segunda responsabilidad: una vigilante y constante atención frente a la calidad pedagógica y didáctica que la escuela ofrece a la población infantil. Lo que significa, para la familia, disponer de los instrumentos de lectura de la vida escolar: de sus aspectos positivos y negativos.

Consideremos por ejemplo lo que ocurre el primer día de escuela del niño/a de tres años: los padres a menudo se ven asaltados por una gran ansiedad, por una «mezcla» de miedos y angustias. Es un sentimiento de inquietud que se debe evaluar atentamente, con el fin de establecer la efectiva ilegitimidad o legitimidad pedagógica.

Es ilegítimo tener «miedo» de la escuela infantil si esta sensación es fruto de puros mecanismos psicológicos: proyectivos, aseguradores, identificadores del padre o de la madre. Por ejemplo, cuando los miedos de los padres son consecuencia del temor a enfrentarse afectivamente con el docente, hasta desembocar en formas de verdaderos «celos»: «¿y si mi hijo después quisiera más a la maestra que a mí? ¿Y si prefiere después identificarse afectiva y socialmente con ella?».

El padre es una realidad definida en la realidad social, la madre es, sin embargo, el océano en el que el niño se sumerge [...]. En la concepción psico-social de la familia, padre y madre son una unidad institucionalizada que espera compatibilizar las dos tareas fundamentales de procreación-cria y de producción. Estos ciudadanos temporalmente pero no espacialmente. Casa y puesto de trabajo están separados; en casa no existe la imagen de compromiso productivo de los padres, en casa ellos no son los mismos que actúan fuera.

El momento en el que la familia se recompone no es sólo una situación de agredable encuentro, es también trabajo que se añade a aquel externo, que puede atenuar la propia agradabilidad de la convivencia. Tener que afrontar dos aspectos diversos y comprometedores de la propia vida de forma obligatoriamente separada, en lugares diferentes, es motivo de estrés, y lo es aún más si bajo impulsos culturales la diversidad de los papeles se convierte en tema de debate y de controversia.

Puede haber dos formas de reaccionar, especializando al máximo las funciones, aumentando la independencia, la autonomía, en la plena responsabilidad de las respectivas funciones, o también compartiendo funciones y responsabilidades con un apoyo recíproco. Pero no basta; es necesario también integrarse en la sociedad y transmitir a los hijos las normas que ésta impone, y todo esto comporta diversos costes no indiferentes, comporta esfuerzo [...].

En la especialización de los papeles el niño puede hacerse excesivamente dependiente de la madre y los padres pueden anclar su propia identidad personal en certidumbres tradicionales que se convierten en paradigmas que cada uno intenta imponer. Al compartir los papeles los padres están más inseguros de su propia identidad personal, más confusos, y el niño percibe la incertidumbre y la confusión. Empeñados como están en el trabajo intra y extra-familiar, no tienen tiempo para dedicarlo a otras actividades, para vincular, mediante éstas, la familia con el ambiente circundante. La familia se cierra en sí misma y el mundo vital del niño se empuja.

Se construyen modelos parentales que no siempre corresponden a los comportamientos reales. Los padres se sienten comprometidos frente a los niños, pero los juicios que las madres manifiestan acerca de su compromiso no son siempre positivos, especialmente cuando el niño crece. Son más positivos cuando el niño es pequeño y se hacen más críticos cuando éste llega a la adolescencia. Los hijos que se acercan a la adolescencia son también críticos, perciben al padre diferente de cómo él se percibe. Los padres son a su vez críticos con sus propios padres, aspiran a diversificarse para adaptarse mejor a las exigencias del presente, pero en este esfuerzo se revelan a menudo insuficientes. Existe la sensación de «transitoriedad» de las características de la generación parentelar, de la familia actual, y de un búsqueda confusa de equilibrio [...].

Esta desenfocándose la imagen del padre de familia, como símbolo de lo social, y la progresiva pérdida de autoridad puede tener diversos motivos. En la sociedad post-industrial dominada por el mercado, la actividad productiva del padre parece más bien un fragmento del sistema productivo general, y al estar lejos de casa,

es cada vez menos perceptible. El padre es simplemente un dependiente y un consumidor.

El niño no observa directamente el trabajo del padre, éste no tiene la posibilidad de mostrarlo a los familiares y ni siquiera lo cuenta, porque está absorbido por una rutina pobre en gratificaciones. Las enseñanzas del padre cuentan poco, siendo superadas, cuando el niño se hace mayor, por la identificación con los semejantes. El joven se adapta a las transformaciones del ambiente social automáticamente, y aprende a aprovecharlas con fines personales, pero permanece influenciado [...]. También en los medios de comunicación los papeles paternos se presentan a menudo con sus rasgos más débiles, y al héroe protagonista soltero que manifiesta virilidad y espíritu aventurero se contraponen una figura conformista y torpe, descalificada por los familiares [...].

La familia se ha hecho nuclear y la sociedad cambia rápidamente. Se dice que estamos iniciando una estructura acentuadamente matricular, que están emergiendo fenómenos regresivos e irracionales, y nos preguntamos si en esta estructura los hombres pueden ser aún hombres [...]. Puede que sea así, pero a nosotros nos parece que hacer proyecciones es siempre algo arriesgado. Proponer teorías es útil como estímulo para el conocimiento, pero conocimiento es ante todo descubrimiento de errores en los modelos elaborados.

Prescindiendo de las explicaciones que las teorías y modelos pueden dar, y sin comprometerse en proyecciones futuras, se «ven» las dificultades en las cuales se debate la familia, se siente que la familia nuclear es frágil. El niño está sumergido en esta fragilidad y se defiende con la gama de los comportamientos que la «lítica» ha descrito. Son necesarias aperturas, interacciones con el exterior y apoyo. Es el discurso extremadamente complejo, sin fin, porque faltan puntos de referencia comparados. Es el problema de los parámetros con los cuales medir los efectos de las decisiones tomadas en los diversos contextos socio-políticos. Lo que se juzga positivo en un contexto, puede no serlo en otro.

Colocándonos en una situación límite, se podría también decir que el problema no existe, ya que es imposible conciliar una pluralidad de concepciones irreconciliables, o que existe sólo para el que tenga interés en debatirlo. Se podría además añadir que se convierte en algo verdadero sólo en el momento en que nos convenzamos de que la primera tarea de la sociedad es proteger al máximo las familias de las ideologías que se están introduciendo.

En esta especie de desproblematización a nivel institucional el puerocentrismo extendido podría adquirir un nuevo significado. No se discutiría ya sólo acerca de las disposiciones a tomar en relación al niño; se intentarían comprender las peticiones de los padres comparadas con aquellas que el mismo puede formular, sólo si se le sabe observar y comprender. Paradójicamente, de esta forma, el puerocentrismo acabaría por estar «centrado» en los adultos y comenzaría a ser verdaderamente útil para el niño, también el componente del sistema.

LOS LUGARES DE LA EDUCACIÓN

cultural al juego, al que la escuela tradicionalmente le ha expropiado sus valencias educativas.

Poblar y diseminar una red extensa de ludotecas significa dotarse de una fértil constelación de puntos de recogida del «juguete-jugado»: un juguete que tiene una historia atestiguada por los niños que lo han «manipulado», y que podría alimentar un «depósito» centralizado del juguete, a nivel regional o interregional, que suponemos tendría el aspecto de un *museo* del juego infantil.

Estamos convencidos de que para asegurar a la infancia historicidad y legitimación social es necesario dotarla solícitamente de un sistema de archivos culturales (por ejemplo, museos de la salud, educación, alimentación, ropa, juego) que tendría la tarea, totalmente pedagógica, de documentar históricamente el largo viaje del niño hacia su liberación/emancipación cultural y existencial.

La difusión de museos de la cultura infantil puede servir para neutralizar la perversa línea de tendencia de la actual sociedad de consumo, dirigida a marginar y/o eliminar el universo infantil: abriendo con esto el abismo de la desaparición de la infancia. Esta oscura alarma puede apaciguarse ante todo iniciando una política orgánica y previsoramente para la infancia, un verdadero proyecto con una amplia inspiración socio-sanitaria, educativa, civil; contextualmente, será necesario promover el desarrollo en todo el territorio nacional de redes de oportunidades-recursos-servicios formativos.

Entre éstos, como hemos visto, tendrán que asumir una gran importancia las ludotecas: y siguiendo su huella deberán surgir grandes archivos de conservación de la cultura lúdica, que hemos denominado museos del juego infantil.

Lecturas

Se ha comentado cómo lo extra-escolar, en su parte no-formal (familia, entes locales y asociacionismo; este último comprende también las actividades educativas promovidas por las iglesias) sufre agudamente el desinterés de las políticas sociales y culturales. Falta una política con planes (planes poli-anales de desarrollo del sistema formativo no-formal) y falta un marco legislativo capaz de definir las tareas, institucionales y educativas, de las cuales se deben hacer cargo los agentes intencionalmente formativos que responden al nombre de familia, entes locales, asociaciones.

Los dos textos que presentamos a continuación, cuyos autores son Sergio Nordio y Luciano Corradini, dirigen su atención hacia el agente familia: llamado actualmente a trascender sus tradicionales horizontes *privatizadores* (la educación del propio hijo/a) para explorar nuevos horizontes *ético-sociales* (la educación también de la infancia/adolescencia que interactúa con el propio hijo/a).

Las funciones de la familia

S. NORDIO (EN COLABORACIÓN CON G. PIAZZA Y P. STEFANINI),
Diventare padri, Franco Angeli, Milán 1983

El texto de Sergio Nordio centra la atención en la especificidad educativa de los padres, haciendo una particular referencia a la figura —a menudo en la penumbra de los tratados pedagógicos— del padre como educador. La identidad paterna actualmente se reconstruye a partir de la pérdida progresiva de su autoridad institucional y social.

[...] Padre y madre se distribuyen las tareas, se «especializan» en sus respectivas funciones, trabajan, uno sobre todo «fuera» y la otra sobre todo «dentro», para producir, mantener la armonía y el equilibrio y predisponer las condiciones para el desarrollo social del niño [...].

El padre representa las normas, los valores sociales, la autoridad. Es una figura que el niño interioriza con modalidades nada unívocas, que sufre las consecuencias del significado social que ésta ha logrado adquirir y que se le ha atribuido. La autoridad paterna se sitúa en la estructura externa, es reconocida en la familia tal

Demos la palabra a los padres en la escuela

L. CORRADINI, *Educare nella scuola*,
La Scuola, Brescia 1983

El texto de Luciano Corradini se detiene en la democracia escolar, que postula —entre otras cosas— una creciente participación de los padres. La responsabilización de las familias en los problemas de la escuela es posible a condición de dar voz a la presencia de las madres y de los padres.

En las reuniones de padres al inicio de curso asisten y participan bastantes de ellos, porque los padres sienten la necesidad de obtener las «instrucciones para el uso» de la máquina escolar, de saber lo que les está permitido y lo que les está prohibido, cuáles son los derechos y los deberes de sus hijos, cuáles son las experiencias que la escuela propone ofrecerles.

La curiosidad y el deseo de ser tenidos en consideración, junto al temor a verse metidos en engranajes difíciles, las esperanzas y preocupaciones de «usuarios» que son sustancialmente ex-alumnos, deseosos de «librarse» de sus hijos no sin un vago sentimiento de culpa y además un poco alarmados por la interferencia en la vida familiar de otra figura competente, la del docente, en su orden independiente y soberano: éstas parecen las características destacadas de los padres al comienzo del año escolar.

En este fecundo pero accidentado terreno es donde pueden o no arraigar y obtener frutos las semillas de las informaciones, de las propuestas, de las peticiones que la escuela podrá hacer, para dar a la vivencia escolar el relieve educativo y cultural que ésta potencialmente posee, por los significados profundos y por el prestigio que a pesar de todo aún podrían caracterizarla.

En lugar de levantar inmediatamente barreras y cortinas de humo en nombre de la *incompetencia* didáctica de los padres, es más productivo tomar en consideración sus *competencias* en el ámbito *educativo*, es decir, los derechos y los deberes que tienen, los problemas que deben afrontar como padres. Si la escuela surge para sustituir y para integrar la obra de la familia, la corrección de la relación implica una particular atención en el momento en que la escuela, iniciando su trabajo, se injerta de hecho en el tronco de la vida familiar.

Cultivada desde el punto de vista genético, la perspectiva se invierte respecto a la percepción común: ya no es una institución «débil», la familia, que intenta insertarse en una institución «fuerte» para someterla a sus fines privados, sino que es una institución educativa artificial, la escuela, la que se inserta en la vivencia familiar, para potenciarla, dilatarla, dotarla de competencias culturales, sociales y profesionales nuevas.

Por lo tanto es necesario hacer que la familia sea capaz de acoger esa contribución, de metabolizarla haciéndola críticamente propia, en términos precisamente de integración y de dilatación, no de sustitución, de perspectivas ideales, de circuitos de comunicación, de afectos y de conocimientos.

De la misma forma que sería erróneo concebir la escuela como mera prolongación, en forma de ayudante, de la función paterna y materna (una especie de preceptor privado al servicio de los padres), sería también errónea por parte de la escuela una definición unilateral de su propio papel y de sus propios objetivos, como si los docentes fueran los únicos competentes para fijar las demandas legítimas a las cuales la escuela debe dar una respuesta.

El punto de partida, por lo tanto, deben ser las expectativas, las demandas que los padres y los propios alumnos más o menos confusamente dirigen a la escuela: darles claridad y coherencia a estas preguntas es ya una tarea, un objetivo altamente educativo que la escuela debería proponerse, para dar a su acción la consistencia existencial y la legitimación pedagógica que no se pueden deducir sólo de las teorías sociales y de los programas ministeriales. [...]

Las asambleas se deben entender como un instrumento fundamental para *manifestar* expectativas para indicar metas generales, preocupaciones, problemas, puntos de vista, pareceres. Los consejos se deben entender como lugar de *elaboración* de los objetivos y de las elecciones didácticas necesarias para conseguirlos [...].

La relación familia-escuela está cargada de potencial educativo, como el átomo está cargado de energía: lo que es necesario, para liberar en modo pacífico y no explosivo esta energía, es una tecnología, dirigida por una elevada profesionalidad.

Si es difícil para las ciencias físicas alimentar una tecnología capaz de controlar la producción de la energía atómica, es aún más difícil para las ciencias humanas y para las tecnologías pedagógicas liberar «energía educativa», sin provocar obstrucciones o explosiones incontroladas de conflictividad.

Lo que es aún un espejismo y al mismo tiempo un compromiso de investigación para los grandes sistemas educativos, puede ser fruto de una productiva experimentación en el trabajo cotidiano de las familias y de las escuelas capaces de comunicarse, de no interferir negativamente, de ponerse en discusión, con la capacidad de no provocar el bloqueo de la comunicación, para salvar la parte buena que hay en la actual normativa y para preparar tiempos mejores para la escuela y para la sociedad, en el plano de las normas y de las costumbres.



UNIDAD 4

Enfoques de La Teoría de La Educación

UNIDAD 4

Enfoques de La Teoría de La Educación

Esta unidad nos lleva a pensar que estamos asumiendo el reto de hacer una revisión de diversas líneas de pensamiento pedagógico, lo cual podría generar cierta inquietud en cada uno de ustedes, porque este módulo inicia a los estudiantes en la tarea formativa como docentes, sin embargo, esta unidad en realidad intenta presentar de manera breve algunos temas que nos remiten a problemas críticos que involucran a la educación de hoy y deben ser por tanto, incorporados a la reflexión de la disciplina pedagógica en el afán de contribuir a su construcción y actualización permanente.

Se propone los temas de violencia escolar y acoso en la escuela, problemas vigentes y con innegables repercusiones tanto en las estructuras y prácticas de las instituciones educativas como en sus actores.

Temas Fundamentales

- Violencia escolar
- El acoso en la escuela

Objetivos

Al término de la unidad el estudiante estará en capacidad de:

1. Tomar conciencia de los retos que enfrenta la pedagogía y la educación en cuanto a los temas relacionados con la violencia y el acoso en la escuela.

Lecturas

Violencia escolar por Emilia Dominguez Rodriguez

El acoso en la escuela, desarrollos recientes por Ercilia Menesini

CAPÍTULO 17

LA ESCUELA HOY. LA PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO. LA VIOLENCIA ESCOLAR

por EMILIA DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ

La realidad de la escuela de hoy ha afianzado de manera efectiva en su funcionamiento derechos individuales y sociales básicos como son el derecho de todos a la educación, la igualdad de oportunidades, la gratuidad y la libertad de enseñanza, entendidas como el acceso al sistema desde la red pública o desde la red privada, la libre elección de centros por los padres y el derecho de cátedra. Y se han consolidado estos derechos básicos como no se había logrado en ningún otro momento histórico del país.

Ello ha sido posible por la profunda concepción social que se ha ido gestando sobre estos temas en los ciudadanos y por la normativa legal que lo ha desarrollado y hecho posible a partir de la instauración de la democracia y la promulgación de la Constitución Española de 1978. Las Leyes Orgánicas —LODE, LOGSE y LOPEGCE— que enmarcan y desarrollan estas concepciones han necesitado como garante de este respaldo social la aprobación por la mayoría absoluta en el Parlamento. Indicador relevante del cambio que se ha gestado en la escuela es la mayor demanda cuantitativa y cualitativa de educación en todos los niveles del sistema educativo.

Sin embargo, y a pesar de esta intención de cambio que venía motivada en la elaboración de una reforma profunda del sistema, la escuela se ha transformado menos de lo que se deseaba, los problemas continúan y aparecen otros, hasta el punto de que el Partido Popular en el gobierno del Estado considera necesaria la implantación de nuevas normativas que vienen a enmarcarse en una nueva «Ley para la calidad de la educación».

Uno de los aspectos que más esperanzas fomentaron y más se intentaron desarrollar, ha sido el de la participación social en la escuela, según la cual todos los miembros de la comunidad escolar: profesores, estudiantes y padres deben colaborar en su funcionamiento y gobierno a través de los órganos colegiados. Del mismo modo se crearon órganos de colaboración sociopolítica, como son los Consejos Escolares. Sin embargo, esta participación también atraviesa momentos de desencanto motivados por diversas causas.

El cambio social que se está dando en nuestra sociedad, especialmente en la conducta de las nuevas generaciones, está propiciando en los jóvenes un comportamiento diferente en lo que a valores y esquemas de aprendizaje tienen, comenzando a hacer su aparición en las aulas un cierto nivel de conflicto e incluso a veces actos de violencia que hasta hace poco eran impensables, y a los que ahora también la escuela tiene que responder. Es verdad que muchos de los actos de violencia que recaen en la escuela tienen su génesis y explicación a factores exógenos a ella.

El multiculturalismo que aporta a las aulas la llegada de los hijos de inmigrantes de países no europeos es otro factor importante a considerar, puesto que está condicionando y puede transformar matices de la convivencia escolar.

Finalmente abordamos el problema de la descentralización del sistema educativo como consecuencia del Estado de las Autonomías. Para comprender la realidad de la escuela de hoy, en su totalidad, es necesario conocer el doble juego de competencias que sobre el sistema educativo y para su desarrollo, corresponde al gobierno central y al de las Comunidades Autónomas, a las que se han transferido las competencias educativas correspondientes.

1. La escuela en España. Perspectiva legal y política

La realidad de la escuela actual en nuestro país podemos abordarla desde una doble perspectiva. Por un lado la que se justifica y defiende desde la política oficial, y que podemos conocer a través de los documentos legales que la informan,¹ y por otro la que nos muestra su dinámica cotidiana, que se descubre en otros documentos no oficiales —especialmente prensa y prensa profesional, en la vida ordinaria y en la realidad social.

Desde ambas perspectivas se tiene la certeza de que se ha conseguido afianzar definitivamente en su funcionamiento derechos básicos tales como el derecho de todos a la educación,² la igualdad de oportunidades, la gratuidad y la libertad de enseñanza entendidas como la posibilidad de acceso al sistema educativo a través de la red pública o la red privada (concertada o no), y la libre elección de centros para que los padres puedan formar a sus hijos en los principios que estén de acuerdo con sus propias convicciones. Derechos afianzados con equidad y sin prevalencia de unos sobre otros del mismo modo que sucede en el panorama educativo internacional de los países desarrollados.³

1. Para un conocimiento más profundo del tema, podemos consultar: A. Colom y E. Domínguez (1997): *Introducción a la Política de la Educación*, Barcelona, Ariel. R. Nogueira (1988): *Principios Constitucionales del Sistema Educativo Español*, Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia.

2. J. Piaget (1974): *A donde va la educación*, Barcelona, Teide. En este ya clásico libro podemos encontrar de manera magistral a la vez que sencilla la exposición razonada en términos pedagógicos de los derechos del hombre en materia de educación.

3. Puede analizarse la situación mundial y las tendencias internacionales en: UNESCO (1995): *Informe Mundial sobre la Educación 1995*, Madrid, Unesco/Santillana. UNESCO (1996): *La educación Informe Mundial sobre la Educación 1995*, Madrid, Unesco/Santillana. OCDE (1996): *Panorama Educativo. Análisis 1996*, París, OCDE.

Se han asentado igualmente el derecho a la libertad de cátedra para los profesores y el concepto de la educación como el libre desarrollo de la personalidad. Y se han consolidado estos derechos fundamentales, que todo estado de derecho se requiere, como no se había logrado en ningún otro momento histórico de este país, no sólo a nivel de su reconocimiento político, sino como derecho social incardinado en la vida cotidiana que toda la ciudadanía debe defender y respetar por ser derechos humanos básicos.⁴

Los hitos más importantes que se han conseguido para la escuela de hoy contemplados desde la perspectiva legal han sido: a) el reconocimiento del derecho a la educación como derecho fundamental de los ciudadanos que se desarrolla en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), b) el reconocimiento de la doble red de centros escolares: públicos y privados (concertados o no), c) la reforma estructural del sistema educativo⁵ que se organiza mediante la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y d) el afán por promover la calidad de la enseñanza, la mejora de los centros docentes y la garantía de la evaluación permanente del sistema educativo, que se pretenden conseguir con los mecanismos introducidos en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Escolares (LOPEGCE).

Por la LODE de 3-VII-1985 se atribuyen las competencias educativas al Estado y a las Comunidades Autónomas para que por medio de la programación general de la enseñanza cubran las necesidades educativas de los ciudadanos. Igualmente desarrolla una cohesión equilibrada del «derecho a la educación» para todos y de la «libertad de enseñanza».

Los derechos básicos para los alumnos son el prioritario derecho a la educación básica, obligatoria y gratuita con la finalidad de lograr en los sujetos el desarrollo de su personalidad así como la formación necesaria para la realización de actividades útiles a la sociedad. Se reconoce también el derecho de los ciudadanos a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho pueda estar sujeto a discriminaciones debidas a capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno. Se admiten igualmente estos derechos para los extranjeros residentes en España.

Otros derechos básicos que se reconocen son: la formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad, la valoración objetiva de su rendimiento, el respeto a la libertad de conciencia así como a sus convicciones religiosas y morales, el respeto a su integridad y dignidad, la participación en el funcionamiento y en la vida del centro, una adecuada orientación escolar y profesional, el derecho a recibir ayudas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, la protección social en caso de infortunio familiar o

4. Como bien conocemos la conquista de los derechos individuales arranca de la concepción de la Revolución Francesa, pero ha sido necesaria una larga evolución para lograr que estos derechos humanos se asienten como derechos sociales ampliamente reconocidos. Una vez incorporados al tejido social conviene introducir en el proceso de enseñanza/aprendizaje un cierto conocimiento sobre ellos. Puede consultarse: R. Sánchez Ferriz y L. Jimena Quesada (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona, Ariel.

5. En el ordenamiento educativo es importante combinar satisfactoriamente los diversos principios e intereses con la libertad, la demanda con la oferta, los costes con la financiación posible, la toma de decisiones con el control. Para su análisis puede servirnos de pauta: F. Bosch Font (1987): *Los fines y la gestión del sistema educativo español*, Madrid, Instituto de Estudios Económicos.

accidente y la posibilidad de organizar asociaciones para colaborar con los centros, expresar las propias opiniones y el derecho de reunión. Como deber básico de los alumnos se establecen el estudio y el respeto a las normas de convivencia.

Los fines que según la LODE, la actividad educativa ha de propiciar son:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Los tipos de centros que el carácter mixto del sistema educativo desarrolla por medio de una red dual son: los centros sostenidos con fondos públicos (dentro de éstos los de titularidad pública y los privados concertados), y los centros privados que funcionan en régimen de mercado mediante precio. Con la aceptación de la red dual de centros se ultimaba un debate histórico de más de cien años de confrontación ideológica en el país, dando paso de manera determinante a la concepción de la educación como servicio público, y la formación de los sujetos con el respeto correspondiente a las creencias de los sujetos. Por la función de sus enseñanzas los centros se clasifican según los diferentes niveles.

La creación o supresión de los centros públicos ha de efectuarse por el Gobierno del Estado —o en las Comunidades con transferencias educativas en materia de educación no universitaria por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma— y ha de controlarse que efectivamente se cumplan en ellos los fines educativos. Cualquier persona física o jurídica dentro del respeto a la Constitución y lo establecido en la Ley puede crear centros privados y sus titulares tienen derecho a establecer en ellos su carácter propio. Los centros de niveles obligatorios gozan de plenas facultades académicas y el gobierno determina las condiciones mínimas en que deban impartirse las enseñanzas. Los centros no concertados gozan de autonomía para establecer su régimen interno.

Esta red mixta de centros se regula para que satisfaga la demanda social de educación, y se haga posible la libertad de elección de centros en condiciones de igualdad, mediante el régimen de conciertos. Los conciertos pueden ser suscritos por los centros escolares privados que impartan enseñanzas de nivel básico y obligatorio y también en los centros de niveles no obligatorios. Se permite también oferta privada no concertada que no desee colaborar en la prestación de un servicio público de enseñanza básica y gratuita.

Toda la ley es una articulación para lograr el equilibrio entre los derechos y las libertades. Es cierto que aparentemente los derechos a la libertad de enseñanza entendida como derecho a crear y dirigir centros privados, a la elección

de centro y el derecho a un cierto ideario pueden entrar en contradicción con el derecho a la libertad de cátedra, a la libertad de conciencia y a la no discriminación. Se intenta simultanear los derechos de «enseñar» y «aprender» en libertad, eliminando toda discriminación por razones ideológicas, económicas o sociales. Los derechos y libertades se extienden desde la creación de centros y elección de una determinada formación religiosa y moral, hasta la libertad de conciencia, libertad de cátedra y derecho de los profesores padres y alumnos a intervenir en el control y gestión de todo centro escolar sostenido con fondos públicos. Enseñar en libertad tiene como contrapunto aprender en libertad respetando los derechos y libertades constitucionales.

El gobierno de los centros públicos se organiza a través de la participación democrática de los órganos Unipersonales —director, secretario, jefe de estudios— y de los Colegiados —Consejo Escolar del Centro y Claustro de profesores—. El Consejo Escolar de Centro lo forman el Director, Jefe de Estudios, un representante del Ayuntamiento, un número determinado de profesores elegidos en claustro, padres y alumnos elegidos entre ellos mismos y el secretario del centro. La forma de nombramiento del director lo es por elección —aspecto ya derogado por la Lopege.

La LOGSE de 3-X-1990, que aportaba importantes innovaciones para la enseñanza del país, se ha puesto en práctica de «manera lenta» a partir del curso 1992-1993. La última reforma global del sistema educativo había sido la Ley General de Educación (1970), y en esta nueva Ley se contempla la educación como el instrumento esencial para «superando las deficiencias del pasado y del presente dar respuesta adecuada a las exigencias del presente y del futuro de la sociedad española».

En ella «la educación asume el papel de compartir con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos pero adquiere aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente» (Preámbulo).

De las innovaciones más significativas que la LOGSE⁶ propuso en coherencia con las necesidades del momento, se pueden destacar:

- a) la escolarización voluntaria de los niños a partir de los tres años;
- b) la ampliación de la educación básica obligatoria hasta los dieciséis años, creándose para poder aplicar este criterio el nivel de enseñanza secundaria, criterio ampliamente denostado y criticado;
- c) la reducción del bachillerato a dos años;
- d) la reforma de la Formación Profesional, como de base y especializada. La primera se incluye en los ciclos obligatorios y la especializada como formación para el empleo en módulos específicos. Se trata de una nueva estructura del sistema educativo no-universitario articulado en los niveles de: Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria —obligatoria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años)—, y Formación Profesional.

6. Puede consultarse para su valoración íntegra (1990): «Todo sobre la LOGSE», Cuadernos de Pedagogía, 184, monográfico.

Se organiza el sistema educativo en enseñanzas de régimen general y de régimen especial. Las enseñanzas de régimen general incluyen la educación infantil, educación primaria, educación secundaria⁷ que está integrada por la secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio. Las enseñanzas de régimen especial son las enseñanzas artísticas y las de idiomas, así como las que previa consulta a las Comunidades Autónomas aconsejen la demanda social o las necesidades educativas. Todas han de adecuarse a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, a pesar de estos cambios estructurales, el sistema, nacido para intentar potenciar una escuela con calidad, no ha funcionado en su totalidad. En este sentido podemos considerar como preocupantes en la actualidad los siguientes aspectos:

a) Ha aumentado el fracaso escolar que se está convirtiendo en un fenómeno cada vez más acuciante, especialmente para el tramo de enseñanza obligatoria, donde los cursos denominados como de garantía social no están aportando resultados positivos.

b) Ha hecho su aparición en una amplia población de los alumnos una preocupante pérdida de interés por el estudio y el aprendizaje. El nivel de enseñanza secundaria obligatoria, no aceptado por la totalidad del profesorado proveniente de los antiguos cuerpos de bachillerato, ha sido una fuente de conflictos en los centros.

c) Los jóvenes han cambiado de comportamientos, influenciados sin duda por los cambios sociales, y un cierto escepticismo hacia los valores educativos se está apoderando de los centros escolares. Sucediendo que en algunos de ellos aparecen conflictos serios y en ocasiones actos de violencia dirigidos unas veces hacia sus propios iguales, esto es hacia los escolares, y otras veces también hacia los propios profesores. Podemos en este sentido afirmar que el papel educativo concedido desde antiguo a la institución escolar, está cayendo en un claro descrédito, incluso para los propios profesores, preocupante.

La llegada a nuestras aulas de niños de minorías no europeas, como consecuencia de los fenómenos de la inmigración de trabajadores, tiene una respuesta clara en el tratamiento pedagógico contemplado en la Ley. El planteamiento dado a este proceso, sin duda significativo y enriquecedor para su aplicación a la enseñanza básica es el de «la educación en la diversidad».

Supone acercar el modelo pedagógico a las necesidades del alumno y considerar las diferencias individuales como punto de referencia para la acción educativa. Implica el reconocimiento de que pueden acceder a las aulas sujetos de grupos multiculturales de diferentes procedencias culturales, y sujetos con distintas capacidades, existiendo en España en torno a 177.000 extranjeros de los cuales el 30 % son musulmanes.

7. En el proceso de Reforma iniciados es muy significativo el cambio introducido en la concepción de la enseñanza secundaria. Podemos analizarlo en: M. Fernández Enguita (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*, Barcelona, Laia. Igualmente en (1995): «ESO (12-16) La etapa crucial de la Reforma», *Cuadernos de Pedagogía*, 238, monográfico.

LOGSE (RÉGIMEN GENERAL) (1)

Duración	Carácter	Objetivos	Estructuras y contenidos (1)	Metodología	Profesorado	Evaluación	Título
6 años (De 0 a 6)	Obligatorio para el Estado y Voluntario para los padres en el 2.º ciclo.	Desarrollar las capacidades: a) Conocer su propio cuerpo. b) Relacionarse con los demás. c) Observar y explorar su entorno natural. d) Actuar con autonomía.	2 ciclos de 3 cursos cada uno: 1.º (0-3) organizado fundamentalmente en torno a los objetivos a, b y c. 2.º (3-6) organizado fundamentalmente en torno a los objetivos b, c y d.	Se trabaja por áreas, a través de unidades globalizadas, en su ambiente de afecto y confianza.	Maestros de la especialidad de Educación Infantil.	No se comenta en la Ley.	
6 cursos (De 6 a 12 años)	EDUCACIÓN BÁSICA: OBLIGATORIA Y GRATUITA (hasta los 18 años).	Proporcionar: a) Educación común para adquirir cultura básica. b) Aprendizaje de expresión oral, lecto-escritura y cálculo. c) Progresiva autonomía.	3 ciclos con dos cursos cada uno, organizado en las áreas obligatorias: a) Matemáticas b) Educación Física c) Lengua Extranjera d) Educac. Artística e) Lengua Castellana y Literatura (2) f) Conocimiento del medio natural y sociocultural.	Globalizada, integrando las áreas distintas experiencias de aprendizaje. Personalizada adaptada a los ritmos de cada niño.	Maestros de la especialidad Primaria, E. F. (Música, E. Física e Idiomas Extranjeros serán impartidos por maestros especialistas).	Continua y global (si es necesario, en cada ciclo se permanecerá 1 año más).	

(1) Los contenidos básicos, fijados por el Gobierno y comunes en todo el Estado, no podrán sobrepasar el 55 % del horario escolar en el caso de las Comunidades Autónomas, con 2 lenguas oficiales y el 65 % en el resto de dichas comunidades.

(2) En las Comunidades Autónomas con 2 lenguas oficiales, la Lengua y Literatura contemplará ambas.

(3) La FP no específica (llamada FP básica) forma parte de ESO y del Bachillerato.

En consecuencia para la extensión de la escolarización de todos estos sujetos, debe crearse un tratamiento didáctico adecuado que tenga en cuenta e integre todas estas características. El planteamiento teórico, como ya se ha dicho, es enriquecedor, pero los recursos económicos y personales que este nuevo modo de funcionamiento en las aulas necesita no se han propiciado en exceso. A este respecto es bastante clarificador indicar, para comprender la situación, que el 86 % de la población infantil de origen inmigrante es acogida en centros públicos. Resulta más difícil su integración en los centros privados concertados, y en casi todos los casos por razones y costumbres que se desprenden de las creencias religiosas en ambos sentidos.

La educación en la diversidad debe organizarse bajo dos principios psicopedagógicos básicos según la LOGSE:

- a) El aprendizaje es un proceso individual que necesita de un entorno social para desarrollarse, y por tanto cuanto más diverso sea el entorno de un aula, más posibilidades va a haber de realizar aprendizajes,
- b) Se puede llegar a aprender asuntos similares a través de itinerarios distintos, pero lo que debe promoverse son formas de enseñanza y aprendizaje variadas.

Con esta concepción se cambia y condiciona la normativa pedagógica del centro educativo. Es necesario ajustar las ideas que se tienen respecto a la función de la escuela y adaptar la totalidad de cada centro escolar, y también la acción familiar, para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado. Hay que dotar a los centros y las aulas de las adaptaciones y recursos necesarios, sobre todo si la concepción de educar en la diversidad lleva implícito incluir en las mismas a los sujetos discapacitados hasta el límite en que sea posible su propia integración. Se plantea también la necesidad de inclusión de recursos externos —servicios sociales, educadores y servicios sanitarios—, que favorezcan adecuados aprendizajes, aspectos todos ellos que necesitan una fuerte formación de los recursos humanos que intervienen en el proceso, que no se ha propiciado en toda la profundidad que se necesita, y la controvertida financiación.

La educación de las personas adulta,⁸ es otro de los aspectos muy desarrollados por la LOGSE (Título 3.º art. 51-54), contemplándose como fines y objetivos de esta enseñanza el que las personas «puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes en su desarrollo personal y profesional». Se trata de un principio fundamental para una sociedad moderna, si bien el tratamiento contemplado en la Ley carece de la profundidad necesaria que se da a esta necesidad desde los organismos internacionales. No se percibe en la Ley una respuesta global a estas necesidades, únicamente se trata de la educación del adulto. Como justificación valga decir que se trata de una Ley para el sistema educativo, esto es para la educación reglada. Ni las necesidades que la educación permanente, la educación a lo largo de toda la vida, requieren, ni la formación ocupacional para los parados, ni la formación continua de los trabajadores, reciclaje para su inserción correcta en el empleo, se contemplan.

8. Ampliación sobre este tema podemos encontrar en: R. Flecha y otros (1988): *Dos Siglos de Educación de Adultos*, Barcelona, El Roure.

Sin duda, desde la instauración democrática en nuestro país se ha legislado mucho, y aunque parecía que la educación comenzaba a dar un cambio sustancial e incluso se percibía la posibilidad de irnos acercando al umbral del gasto medio europeo del PIB en educación, la situación de la escuela no ha cambiado demasiado. En el año 1975 se destinaba a educación en torno al 2 % del PIB, y en los momentos actuales se sitúa en torno al 3,6 % en España, siendo la media en Europa en torno al 4,4 % del PIB.

Las causas de la ausencia de calidad en la escuela son sin duda múltiples. Tardanza para la puesta en marcha de medidas eficaces para el desarrollo de la Ley, la poca colaboración de determinados sectores docentes, la crisis generalizada de actitudes y valores positivos hacia el esfuerzo que la educación presupone, tanto en la sociedad en general como en las familias y alumnado, conjuntamente con la escasez de financiación, no es precisamente una situación que pueda favorecer la valoración y el desarrollo de los procesos educativos.⁹

Esta abundante legislación no ha dado los resultados prescritos¹⁰ y en toda la sociedad ha comenzado a manifestarse una gran preocupación, que va en aumento, sobre la situación existente en materia educativa. El MEC en los últimos años de gobierno del PSOE, para intentar solucionar los problemas, redactó «las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza», agrupadas en torno a seis criterios integradores básicos para la educación, tales como: «valores», «igualdad», «centros», «dirección», «profesorado» e «inspección». Diseñadas para su aplicación sin ningún coste, no supusieron ningún progreso real en materia educativa y sorpresivamente el ministerio pasó a elaborar con cierta premura la LOPEGCE.

La LOPEGCE de 21-XI-95 desarrolla el título IV de la LOGSE sobre calidad de la enseñanza. Su objetivo es mejorar en los centros docentes aquellos aspectos mediante los que se consideraba podría beneficiarse la enseñanza: reordenar la participación, el gobierno y control de los centros y garantizar la evaluación permanente del sistema educativo. El texto reconocía una mayor autonomía de los centros en la elaboración de la oferta educativa, que si no se acompaña de formación continua para sus integrantes, puede convertirse, y de hecho así ha sido, en elemento de pérdida de calidad.

Se reitera en su introducción que en coherencia con la Constitución, la LODE y la LOGSE, esta ley obedece a la voluntad, ampliamente compartida por la sociedad española, de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa, estableciendo un marco organizativo capaz de asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza. Son preceptos básicos en el desarrollo de una sociedad democrática, que sin duda han calado sólidamente en la sociedad, pero reiteramos que a esta consolidación de los derechos básicos no le ha acompañado el éxito en los rendimientos intelectuales de los alumnos.

9. Podemos analizar este conjunto de realidades y contradicciones en: B. Zufiaurre Goikoetxea (1994): *Proceso y Contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*, Barcelona, Icaria Editorial.

10. Sin duda la puesta en marcha de la Reforma educativa no es posible con el deseo de unos cuantos, sino que requiere la colaboración de todos. Se analizan estos matices para la necesaria colaboración en: M. L. Carrasco Aguado y M. Ruiz Casas (1996): *La Reforma Educativa está en marcha. ¿Y la tuya?*, Madrid, La Muralla.

LOGSE (RÉGIMEN GENERAL) (II)

Duración	Carácter	Objetivos	Estructuras y contenidos (1)	Metodología	Profesorado	Evaluación	Título
4 cursos (De 12 a 16 años)	EDUCACIÓN BÁSICA: OBLIGATORIA Y GRATUITA (hasta los 18 años).	a) Transmitir los elementos básicos de la cultura. b) Formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos. c) Prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la F.P. específica de grado medio o al Bachillerato.	2 ciclos con 2 cursos cada uno, con las áreas obligatorias: a) Matemáticas b) Lenguas Extranjeras c) Tecnología d) Educación Física e) Música f) Educación Plástica y Visual g) Ciencias Sociales h) Ciencias Naturales i) Lengua Castellana y Literatura (2) Además, materias optativas (C. Clásicas, 2.º Lengua Extranjera) con peso creciente a lo largo de la etapa.	Se les iniciará en el conocimiento del método científico. Se favorecerá tanto el autoaprendizaje como el trabajo en equipo.	Generalmente licenciados. En algunas materias relacionadas con la FP podrán impartir diplomados o universitarios o equivalente. A todos ellos se les exigirá un curso de cualificación pedagógica de 1 año como mínimo. Para la FP específica y, excepcionalmente, para la FP básica, se podrá contratar (en régimen de derecho Admistrativo), como profesores especiales, a los profesionales que se considere necesario.	Continua e integradora (si es necesario en cada ciclo se permanecerá un año más; si aún así no acaban la E.S.O., se les incluirá en programas específicos de garantía social).	Graduado en Educación Secundaria
2 cursos (De 16 a 18 años)	Obligatorio para el Estado Voluntario para el alumno.	a) Proporcionar madurez, conocimientos y habilidades que les permitan actuar con responsabilidad y competencia. b) Capacitar para acceder a la F.P. de Grado Superior y a los estudios universitarios	Habrà como mínimo 4 especialidades: Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Arte, Humanidades y C. Sociales y Tecnología. Las materias estarán clasificadas así: *Comunes: a) Filosofía; b) Educación Física; c) Historia; d) Lengua Extranjera; e) Lengua Castellana y Literatura (2) *Propias de cada especialidad. *Optativas.	Se favorecerá tanto el autoaprendizaje como el trabajo en equipo. También se favorecerá la aplicación de los métodos de investigación y la relación teórica-aplicaciones prácticas		No se comenta en la Ley	Bachiller

(1) Los contenidos básicos, fijados por el Gobierno y comunes en todo el Estado, no podrán sobrepasar el 55 % del horario escolar en el caso de las Comunidades Autónomas con 2 lenguas oficiales y el 65 % en el resto de dichas comunidades.
 (2) En las Comunidades Autónomas con 2 lenguas oficiales, la Lengua y Literatura contemplará ambas.
 (3) La FP no específica (llamada FP básica) forma parte de ESO y del Bachillerato.

LOGSE (RÉGIMEN GENERAL) (III)

Duración	Carácter	Objetivos	Estructuras y contenidos (1)	Metodología	Profesorado	Evaluación	Título
Variable (De 16 a ?)	Obligatorio para el Estado. Voluntario para el alumno	Preparar los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adecuarse a las modificaciones laborales a lo largo de su vida.	Organización modular en áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales.	Se promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos. También se favorecerá la capacidad de autoaprendizaje y de trabajo en equipo.	Generalmente licenciados. En algunas materias relacionadas con la F.P., podrán impartir diplomados universitarios o equivalente. A todos ellos se les exigirá un curso de cualificación pedagógica de 1 año como mínimo. Para la F.P. específica y, excepcionalmente, para la F.P. básica, se podrá contratar (en régimen de derecho Admvo.), como profesores especiales, a los profesionales que se considere necesario.	No se comenta en la Ley.	Técnico Superior
FP ESPECÍFICA(3) FP GRADUADO SUPERIOR FP GRADUADO MEDIO							
FP ESPECIAL							

El SE dispondrá de los recursos necesarios (personales y materiales) para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar los mismos objetivos generales que el resto del alumnado.
 La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario.

(1) Los contenidos básicos, fijados por el Gobierno y comunes en todo el Estado, no podrán sobrepasar el 55 % del horario escolar en el caso de las Comunidades Autónomas con 2 lenguas oficiales y el 65 % en el resto de dichas comunidades.
 (2) En las Comunidades Autónomas con 2 lenguas oficiales, la Lengua y Literatura contemplará ambas.
 (3) La FP no específica (llamada FP básica) forma parte de ESO y del Bachillerato.

La estructura de las reformas que justifica y aplica, se llevan a efecto del siguiente modo:

En el título preliminar se definen las acciones que deben llevar a cabo los poderes públicos para garantizar una enseñanza de calidad, que comprende el fomento de la participación, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros, el establecimiento de procedimientos de evaluación y la organización de la inspección educativa.

El Título I trata de la participación en el gobierno de los centros, y de las actividades complementarias y extraescolares de los Consejos Escolares. Regula también la autonomía de gestión, incluida la gestión de recursos, de los centros docentes públicos y la elaboración de su proyecto educativo.

El Título II regula los órganos de gobierno de los centros docentes públicos y define la composición y competencias del Consejo Escolar, Claustro y de la Comisión Económica así como la participación de los profesores y alumnos. Determina las competencias para la evaluación del centro y el procedimiento para la elección de director. También establece medidas de apoyo para el ejercicio de la función directiva¹¹ y prevé la adscripción de un administrador en los centros que por su complejidad lo requieran.

El Título III trata de los distintos modalidades de evaluación. De las competencias de las diferentes instituciones para realizar estos estudios, participar en ellos, valorarlos y hacerlos públicos en los correspondientes informes así como la propia participación de los centros docentes en las tareas evaluadoras.

El Título IV trata de la Inspección de Educación. Determina el ejercicio de sus funciones, los requisitos para acceder y todo lo referente a su formación y organización.

Otros aspectos sobresalientes se incorporan a las disposiciones adicionales, tales como garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, y las modificaciones respecto al régimen aplicable a los centros concertados.

La promulgación de la LOPEGCE no fue bien acogida y las organizaciones sindicales representativas del profesorado denunciaron en el momento de su aprobación que el texto de la ley se había sacado adelante sin entablar un proceso de negociación con los sectores afectados. En su opinión supone un retroceso en la calidad de la enseñanza, porque impone un modelo de dirección cerrada, mediatiza la representación de los padres en los Consejos Escolares y permite a los centros privados generar sus propios recursos a través del cobro de actividades y alquiler de locales. No están de acuerdo con estos planteamientos y financiación complementaria. Consideran que los gastos en materia de educación, como derecho básico de los ciudadanos en un Estado social de derecho, deben salir de los presupuestos generales.

11. Ésta ha sido la medida más criticada del conjunto de la Ley, aunque es necesario recordar que anteriormente y desde la propia promulgación de la Logse se habían difundido preocupación y criterios sobre la necesidad de la adecuada función directiva. (1991): «¿el Director qué hace?», *Cuadernos de Pedagogía*, 189, monográfico.

Por todos estos problemas surgidos, se puede afirmar que el sistema educativo de la última etapa de gobierno socialista no lograba enderezar el rumbo en cuanto a los resultados tangibles de la escuela se refiere. Sin duda las tres Leyes Orgánicas promulgadas por el gobierno del PSOE: LODE, LOGSE y LOPEGCE, están animadas por la firme voluntad de conseguir el acceso de todos los niños y jóvenes españoles para formarse en calidad, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta y a lo largo de su cuerpo normativo, se delimitan y afianzan las competencias básicas de las Administraciones educativas y se da un nuevo impulso a la importancia y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa.

Desde la promulgación de la Lode y hasta la entrada en vigor de la LOPEGCE, la elección del director era competencia del Claustro de Profesores mediante la elevación de una terna de la que, en la mayoría de los casos, la Administración nombraba al primero. De esta nueva forma el director, de ser el representante del Claustro ante la Administración, pasa a ser el representante de la Administración ante el Claustro. El Consejo Escolar de Centro pasa a ser el órgano colegiado bajo cuyo poder e influencia gira toda la actividad del centro escolar puesto que decide los asuntos de mayor trascendencia y el Claustro de Profesores en la práctica queda a merced del Consejo Escolar del centro, cuando a juicio de los docentes la calidad de la enseñanza depende primordialmente de las iniciativas y decisiones del profesorado. Creen que de este modo se restan competencias al Claustro y a los profesores.

Los legisladores justificaron en su momento que con estos nuevos criterios se asegura que la participación se realice en los centros en mejores condiciones, y que en determinados centros —como los de formación profesional específica— esta participación se pueda extender al mundo empresarial para lograr una adecuada inserción laboral. Pensaban que quedan reforzadas las funciones encomendadas al Consejo Escolar, de modo que se puedan afrontar con éxito las tareas complejas que se le encomiendan. De entre éstas destacan por su importancia la elección del director, el ejercicio de una mayor autonomía de organización y gestión y la determinación de las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, la concreción de los objetivos y la oferta específica para el alumnado.

Posteriores Reales Decretos (BOE 30-XII-1995), regularon la «acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros públicos», la «consolidación parcial del complemento específico de los directores de los centros» y «se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación», así como dos Ordenes Ministeriales posteriores (BOE 10-I-1996), regularon la «acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos» y «se aprueba el contenido de los temarios de la parte A de la fase de la oposición del procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación».

Pero el marco legal no parece ser capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de la enseñanza. Las reformas cualitativas que sin duda se están produciendo en los niveles educativos no podrán ser evaluadas en detalle hasta dentro de unos años, y a pesar del

incremento que se ha producido en las inversiones educativas en España, el déficit en capital humano cualificado es todavía notable, en comparación con los países europeos. El reto y los objetivos de calidad de la escolarización secundaria, de la formación profesional y universitaria en España aparecen como imprescindibles para acercar el sistema español al de otros países europeos más desarrollados y lograr la convergencia con la Unión Europea.¹²

A pesar de este abundante desarrollo normativo propiciado en la década que va de 1985 a 1995, y de la preocupación y demanda real de educación, el panorama que se contempla hoy en la escuela y en los sectores responsables del país desde la dinámica cotidiana es de grave preocupación. Se da en la actualidad una opinión crítica y descontento generalizados en los términos siguientes:

a) La aplicación de la LOGSE, contemplada en sus inicios con esperanzas, ha desorientado y desanimado en su aplicación al profesorado, especialmente al de Enseñanza Secundaria, y su futuro sin adecuada financiación está derivando a una reconversión del sector del profesorado con supresiones, jubilaciones anticipadas, periodicidad de concursos y niveles. Los docentes atraviesan una profunda sensación de inseguridad.

b) La educación secundaria obligatoria como logro social de primer orden exige un nuevo estilo para poder ser aceptada. A este respecto una asignatura importante pendiente¹³ como es la formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria que continúa efectuándose a través del CAP establecido en la LGE de 1970, y que por lo tanto configura los modelos de actuación de los profesores jóvenes incorporados al sistema, sigue siendo una asignatura pendiente. Esto es, la llegada de los profesores jóvenes se sigue realizando a la manera tradicional.

c) El creciente aumento del fracaso escolar, que es necesario explicarlo también desde la óptica del fracaso social, se atribuye al fracaso de la escuela, los profesores hacen una permanente llamada a la necesidad del esfuerzo personal de los alumnos y la intervención de las familias para el rendimiento en los estudios y para todo el proceso educativo. Frente a los entornos familiares negativos que se dan ahora en todos los ambientes sociales, antes se decía que se daba en los sectores con exclusión social, muy poco pueden hacer ni el mejor profesor ni los mejores métodos pedagógicos o las mejores instalaciones escolares. Los diferentes modelos de orientación que se han introducido en la escuela no logran ayudar a reconducir las situaciones conflictivas, que van en constante aumento.

d) Se pedía el cambio de la Formación Profesional y continúa sin organizarse, a pesar de que se presenta como una vía muy eficaz para acceder al mercado laboral. Es siempre la reforma pendiente.¹⁴ Mientras existe oferta abundante de licenciados, los puestos técnicos intermedios tienen dificultades para

12. La participación escolar también es un tema de relevante actualidad y preocupación en los otros países comunitarios. Podemos conocer la situación existente en: M. V. Álvarez Martínez y F. Plaza del Río (1996): «La participación escolar en Europa», *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 55-59.

13. Se ha organizado con carácter experimental el Curso de Cualificación Pedagógica en la Universidad de Alcalá de Henares, pero el MEC continúa sin clarificar posiciones en un tema tan significativo como este.

14. Según datos del MEC, en el curso 1995-1996, 17.221 empresas establecieron convenios de colaboración con centros de FP para ofrecer prácticas a 35.000 alumnos. Además, un 20 % de éstos consiguen un contrato en las mismas. Datos recogidos en (1996), «Nuevo Trabajo», ABC, 22-XII.

cubrirse. (El MEC dio forma precipitadamente en el BOE en los últimos meses del gobierno socialista, a un gran número de nuevas familias profesionales, que no pudo poner en marcha en la red pública.)

e) En el nivel universitario, y por referirnos a lo más elemental del mismo, ya que aquí se trata del sistema no universitario, la reforma de los planes de estudio ha tenido muy serias dificultades. Se programó hacer en cuatro años de duración de las nuevas titulaciones, lo mismo que antes en cinco, y con excesivo número de asignaturas que impiden el estudio y la reflexión personal, proceso que se recondujo posteriormente pero que llenó de incertidumbre y confusión las aulas universitarias. Los alumnos, de este modo, tardan una media más alta de tiempo para acabar su carrera. La universidad española, en suma, no está adecuando la preparación de los profesionales a las necesidades del mercado laboral, y la formación que se obtiene con sus títulos comienza a entrar en un proceso de descrédito ante la opinión de los colectivos sociales.

f) En el momento de la implantación del primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (curso académico 1996-1997), las asociaciones de padres de las zonas rurales se manifestaron en contra de un sistema que obligaba a sus hijos a realizar recorridos en autocar para estudiar en el centro de secundaria adjudicado. El MEC decidió que el primer ciclo de secundaria se impartiera en los centros de primaria «allí donde sea viable». Los profesores de secundaria, ante su posible traslado a esos centros, manifestaron la decisión de no aceptar la imposición de modificaciones de las circunstancias laborales y de movilidad del profesorado que no hubieran sido previamente negociadas. Se dejó en suspenso la creación de colegios rurales agrupados y la dotación de profesores especialistas y siguen discutiéndose aspectos de la red de centros.

g) El conflicto escolar ha hecho su aparición en las aulas, en ocasiones incluso con actos de violencia; incrementándose de manera alarmante,¹⁵ aunque su génesis y desarrollo se puede atribuir en muchos casos a factores sociales exógenos, convirtiéndose la escuela en este caso en el receptor que la sufre. Se está dando, por ello, una cierta insatisfacción generalizada que tiene efectos muy negativos en la convivencia escolar, a lo que los profesores responden con bajas laborales, estrés y con pérdida del autoconcepto profesional. En los momentos actuales se oye hablar más a los docentes de esta problemática que de los salarios.

Sin duda los profesores de la escuela de hoy tienen que asumir roles diferentes, más complejos, puesto que ya no son únicamente responsables de la transmisión de los contenidos sino que tienen que preocuparse de la educación integral de los sujetos¹⁶ y han de trabajar con sus alumnos los contenidos procedimentales, valores¹⁷ y normas, a través de los temas transversales y de la fun-

15. No más que en el resto de los países de nuestro entorno en Europeo, pero no por ello deja de ser preocupante.

16. El desarrollo de la educación moral de los sujetos es una constante preocupación de distintos equipos de la Universidad. El VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación ha constituido un espacio de reflexión y debate convergente sobre las distintas propuestas existentes sobre reflexiones también distintas. Puede consultarse: P. Ortega Ruiz (1997): *Educación Moral*, Murcia, Caja Murcia.

17. Si la educación ha de proponer no sólo la instrucción de las materias sino la formación de las personas es urgente explicitar los valores éticos que hoy se juzgan como básicos. Para enfocar esta problemática desde la ética universal y laica, aceptable para todos, puede ser muy útil: V. Camps (1994): *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya.

ción tutorial. Deben proceder a la orientación de los padres y de los propios alumnos en su dimensión escolar, personal y profesional y tienen que ayudar a la integración de los alumnos con necesidades especiales y hacer frente a una cada vez mayor diversidad cultural y lingüística de la población inmigrante. Toda esta complejidad nos parece, reiteramos una vez más, que requiere formación, apoyo y más recursos.

Para superar esta situación de desconcierto del profesorado sería muy conveniente el reconocimiento social de la labor que desempeñan, renovar su formación inicial y permanente,¹⁸ así como la creación de un modelo de profesional docente reflexivo y crítico, eficaz y eficiente que no se limite a ejecutar planes elaborados por otros sino que posea un amplio margen de profesionalidad, y sepa actuar en cada momento como estime más adecuado en función de la realidad.

h) El problema general más significativo es que la financiación de la enseñanza está por resolver. Hay que invertir cada vez más para lograr más y mejor educación según las recomendaciones de todos los expertos y de los organismos nacionales e internacionales, aunque esta tendencia de mayor inversión se ha estancado en los países más desarrollados.¹⁹ El enorme número de parados se nutre de personas con escasa preparación y cualificación. La mejor inversión es la que se realiza en capital humano.²⁰

La situación real es que todos desean que la escuela cambie, como por otra parte ha sido una constante en las sociedades contemporáneas. Sin duda que para la consecución de una calidad de educación es necesario clarificar el futuro y los problemas existentes con nuevas soluciones.²¹ El actual gobierno del Partido Popular pretende la reforma de la universidad mediante la controvertida «Ley Orgánica de Universidades»²² (LOU), que ha provocado muchas protestas, y de cuya aplicación todavía no se puede medir el alcance.

Hasta la fecha actual²³ el gobierno del Partido Popular salido de las urnas en 1996 y confirmado en el 2000 con mayoría absoluta, está informando sobre la conveniencia de cambios en el campo de la educación, referido al Sistema no

18. La política de formación del profesorado no puede ignorar la presión del cambio social. No es posible abordar la calidad de la enseñanza sin ligar la formación permanente de los profesores con la evaluación de los centros.

19. Los países desarrollados dedican a educación entre el 3,5 % del PIB de Grecia y el 9 % de Noruega, aunque la evolución del gasto presenta claras diferencias: tanto en EE.UU. como en el Reino Unido ha descendido entre 1975 y 1993, situándose ligeramente por encima del 5 %, mientras aumentaba considerablemente en Portugal y España (si bien estos países no alcanzan la media). Japón pese a la excelencia de su sistema educativo no dedica a educación más del 3,6 del PIB. Así se indica en: OCDE (1996): *Panorama Educativo. Análisis 1996*. París, OCDE.

20. Entre otros muchos y a modo de resumen: M. J. San Segundo (1995): *Los rendimientos económicos del capital humano*, Colegio Oficial de Doctores en Filosofía y Letras y en Ciencias, X, pp. 29-33.

21. El gobierno del Partido Popular no ha sido muy explícito hasta la fecha sobre las medidas a realizar. Uno de sus representantes, director general de centros del MEC, declaraba ya hace años que «los centros públicos tendrán su oportunidad para la mejora». Véase (1997). F. López Rupérez, *Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 82, 4-7. Sin embargo los sindicatos no creen en estas promesas hasta el punto de organizar una serie de protestas generalizadas en abril del mismo año. El propio vicepresidente de la Comunidad de Madrid, preocupado por la situación, hacía unas sorprendentes declaraciones sobre la necesidad de un pacto educativo. Véase: *Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 82, 3-5.

22. Aprobada por las Cortes Españolas en enero del 2002.

23. Febrero del 2002.

Universitario, sin que hasta la fecha actual se haya presentado un proyecto global. Se redactó el Decreto de Humanidades, según el cual era necesaria una programación distinta de estas enseñanzas; que levantó serias protestas de los partidos nacionalistas y otras minorías, por haber sido elaborado sin su participación, y porque a su juicio daba poca presencia a la diversidad cultural existente en las distintas Comunidades Autónomas españolas. Se ha elaborado también un Informe crítico de la Academia de Historia sobre el modo en que se llevan a cabo estas enseñanzas.

Los posibles cambios del sistema están pendientes, y según el Gobierno se hace imprescindible la Promulgación de la «Ley de Calidad Educativa». A este respecto es necesario decir que el posible proyecto, y antes de su aprobación, debe de hacerse tras debate e implicación de la mayoría de las fuerzas sociales, y no sólo con el predicamento del partido en el gobierno. Cuestión tan delicada como es el sistema educativo debe aplicarse bajo un consenso lo más amplio posible.

Además, recordemos que la enseñanza en las aulas no cambia, y el rendimiento de los jóvenes no mejora cambiando únicamente y de manera aparente sus estructuras. Es imprescindible que primero cambien las mentalidades, comprendiendo las nuevas necesidades, que se formen los profesores, y que se den los recursos necesarios. Sólo de este modo podremos ir incorporando calidad de educación y rentabilidad a las aulas, como la sociedad nos demanda.

2. La cuestión de la participación en el sistema educativo

La participación efectiva de los miembros de la comunidad escolar en el proceso educativo de los centros, desde la legislación existente, ha sido y sigue siendo uno de los objetivos importantes a conseguir para el buen funcionamiento de la enseñanza. Es a su vez garantía de calidad y de democratización del sistema educativo.²⁴ Todos los esfuerzos que se puedan realizar para hacerla efectiva son necesarios. Ahora bien, esta participación, denominémosla mejor social, la respaldamos abierta también al entorno social y político próximo, representado en los Consejos Escolares de los Centros —Órganos Asesores—, con representación de los Ayuntamientos, y en los Consejos Escolares de la Comunidad Autónoma y del Estado.

La escuela participativa se logra al integrar en la vida del centro a través de los «Consejos Escolares» a todos los miembros de la comunidad. A los padres,

24. Son muchos los autores que así lo han defendido. El profesor Sarramona López fue uno de los primeros que planteó la importancia de la participación social para la mejora y calidad del sistema educativo y continúa reclamándolo como un aspecto fundamental. En diferentes obras suyas se aborda esta temática como núcleo central e igualmente se aprecia esta preocupación como una constante a lo largo de otros numerosos escritos en prensa, en su trayectoria profesional y en su propia experiencia como Presidente del Consejo Escolar de Cataluña. Véase:

(1975): *La Cogestión en la Escuela*. Barcelona. Teide, v

(1993): *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*, Barcelona. Ceac.

Conferencia de Clausura del V Congreso Interuniversitario. Véase: (1995) «Participación democrática en educación», en *Política y Educación...* Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 270-289.

Los avatares por los que ha pasado la participación en la escuela ha sido también un tema tratado muy ampliamente por el profesor Mariano Fernández Enguita. Véase:

(1990): *Juntos pero no revueltos*. Madrid: Visor.

(1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid. Morata.

profesores, alumnos, y representante del Ayuntamiento —en los centros públicos, y en los privados concertados a su titular—. Mediante el «claustro» se integra a la totalidad del personal docente, para organizar sus competencias referidas a la programación y coordinación pedagógica, actividades docentes, evaluación y recuperación, orientación y tutoría, experimentación e investigación. Sin esta coordinación el funcionamiento de los centros estaría muy alejado de la realidad.

El Consejo Escolar del Estado desarrolla sus competencias en la programación general de la enseñanza, en la elaboración de las normas básicas para el desarrollo del Sistema Educativo, en la regulación de los títulos y en todo lo encaminado para una enseñanza de calidad. Igualmente los Consejos Escolares de cada Comunidad Autónoma tienen competencias a efectos de la programación de la enseñanza y la participación de los sectores implicados. La vertebración de estos Consejos Escolares dan coherencia global a la participación educativa conectando desde la cúpula del Ministerio, hasta el centro docente en el que el ciudadano recibe el servicio.

Los profesores están presentes en el gobierno de sus centros a través del Consejo Escolar. Comienza a preocupar a los docentes, quizás por una falsa interpretación de las competencias que concede la ley al Consejo Escolar, a la actitud que ha ido surgiendo en algunos padres y alumnos representantes en estos órganos colegiados frente al tema de la evaluación. En la mayoría de los casos, parece que estos miembros de los Consejos están más preocupados por la obtención de buenas calificaciones de sus representados, que de velar por los objetivos del órgano, al que le corresponde globalmente la mejora de la calidad de formación de los alumnos en general.

El Proyecto Educativo del Centro es el documento a través del que mejor se encauzan por la comunidad educativa los principios y criterios educativos que deben ser esenciales en la planificación educativa. Por su importancia, y para que efectivamente se convierta en un elemento útil, debe elaborarse como fruto del consenso del profesorado, padres y alumnos, y ha de ser aprobado por el Consejo Escolar del Centro.

La totalidad de los profesores participan en el gobierno del centro en el que prestan sus servicios a través del Claustro, órgano colegiado presidido por el director al que le compete la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos de la vida escolar exclusivamente docente. Ha perdido —ya lo hemos dicho— una de las atribuciones más importantes, como era la elección de director que ahora es propuesto y elegido por el Consejo Escolar, y únicamente entre los profesores del centro, que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función.

El Consejo Escolar de Centro y el Claustro también tiene competencias en la evaluación de los centros mediante los proyectos y procesos internos, que como órganos colectivos asumen, al definirles sus competencias. Todos los representantes de cada uno de los sectores de la comunidad educativa representados en este órgano podrán enviar informes sobre el funcionamiento del centro a la Administración competente.

La participación de los estudiantes es también imprescindible para la democratización efectiva de los centros, por lo que todos los responsables intentan promover estímulos en este sentido. Los alumnos pueden ser elegidos miem-

bro del Consejo Escolar a partir del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, pero no pueden participar en la elección o el cese del director. Los alumnos de educación primaria también pueden participar en el Consejo Escolar en los términos que se establezcan en los correspondientes reglamentos orgánicos de los centros.

Los padres tienen este derecho constitucional de intervenir en la gestión y control de los centros escolares sostenidos con fondos públicos, compartido con alumnos y profesores. La LODE y posteriores Reales Decretos establecen los términos de esta intervención a través de las Asociaciones de Padres y de los Consejos Escolares de Centro. Ahora bien, esta participación de los padres de manera sistemática²⁵ no cuenta en nuestro país con tradición o experiencia para que este reconocimiento legal se traduzca en acciones concretas y definitivamente eficaces. Se va creando una cultura de todo ello, y en múltiples ocasiones la participación contribuye a encontrar soluciones, pero en otros casos resulta costosa, se encuentra con numerosas barreras y está menos presente de lo deseable.

Con este tipo de modelos de participación se pensaba que se había encontrado la fórmula adecuada para lograr los objetivos de los centros escolares. En pocos servicios como en el de la educación se ha avanzado tanto en la gestión democrática —al menos en el plano teórico y en su diseño— desde que en el año 1986 se celebraron las primeras elecciones de padres a Consejos Escolares de centros y se sentaron las bases para esta participación. Pero esa democratización de los centros no es tal, si los ciudadanos no ejercen su derecho a elegir y ser elegidos, lo que se produce por el desinterés de parte de los padres de estar presentes en esta participación, o incluso estando elegidos, no intervienen suficientemente. Pocas veces tiene el ciudadano la posibilidad de ejercer su participación democrática en algo tan cercano e importante como es el caso de la educación, bien como alumno, padre o como profesional.

Sin duda, se ha conseguido todo lo que en este sentido se consideraba necesario,²⁶ y ha sido la participación efectiva del conjunto de los padres, la que menos progreso ha tenido, junto con una creciente desconfianza hacia la utilidad de dicha participación en los órganos constituidos. En las elecciones a los Consejos Escolares a comienzos del curso 1995-1996 la representación de padres fue de un 30 % en Enseñanza Básica y un 12 % en Secundaria. En fechas posteriores nos movemos en semejantes parámetros con tendencia a la baja. Este desinterés puede ser simplemente un reflejo de la actual tendencia social de cierta inhibición ante los problemas existentes, aunque también es previsible que todavía no se haya acertado en la operatividad de los Consejos.

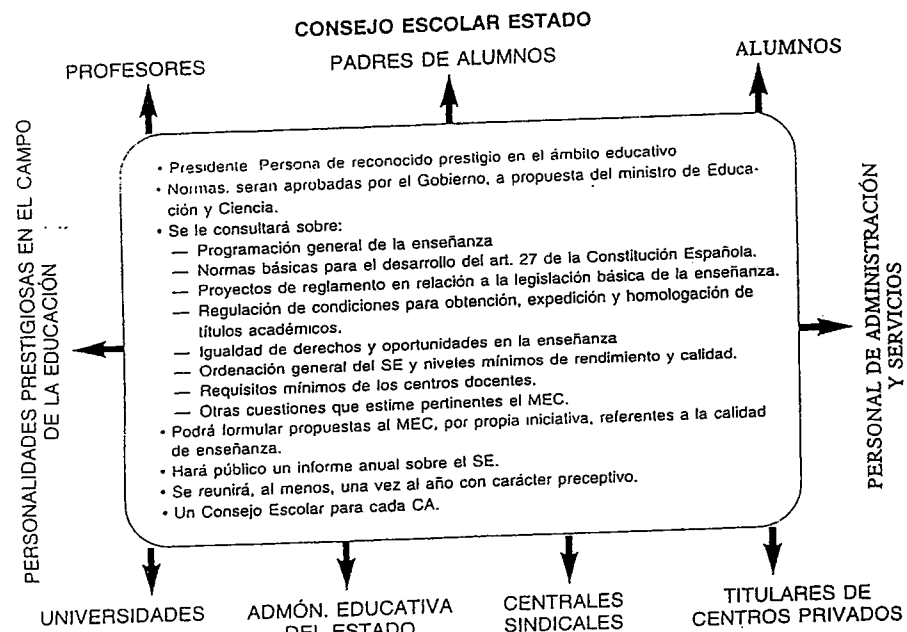
El Informe del Consejo Escolar del Estado²⁷ sobre este tema, manifestaba su preocupación por la escasa participación por el grupo de padres y de madres

25. Puede consultarse al respecto: E. Dowling y E. Osborne (1996): *Familia y Escuela. Una aproximación sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona, Paidós.

26. Informe exhaustivo sobre lo que el autor denomina la «larga marcha de los Consejos Escolares», así como sobre las causas de la no participación, podemos encontrarlo en: F. Gil Villa (1995): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, Madrid, MEC-CIDE.

27. MEC (1995): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-1994*, Madrid, Consejo Escolar del Estado, pp. 51-81.

(1996): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-1995*, Madrid, Consejo Escolar del Estado, pp. 53-83.



en las elecciones de los miembros de los Consejos Escolares de los Centros, constatándose un descenso progresivo en la participación desde las primeras elecciones, que es más acusada entre los padres de los alumnos de Enseñanza Secundaria. Por esto se ha instado a las administraciones educativas a estimular el incremento de esta participación, sin que la situación haya mejorado.

Sin duda es necesario insistir en que la participación de la familia en el proceso educativo, como principal entorno educativo de los niños y de los jóvenes que es, y que además aporta su acción de manera continuada y estable a lo largo de toda la vida de los sujetos, es imprescindible. Desde siempre la familia ha venido colaborando, aunque no haya sido de manera sistemática con la escuela. Entre ambas instituciones es necesario establecer acuerdos y aunar esfuerzos, no sólo con el fin de aprovechar mejor los respectivos recursos, sino también para conseguir la continuidad, regularidad y coherencia que el objetivo de la educación requiere.

Los padres pueden proporcionar información relevante sobre sus hijos que sirve para dar contenido y sentido al trabajo que los profesores desarrollan con ellos en el centro escolar, y los profesores pueden colaborar con los padres en la búsqueda de respuestas a las necesidades que presentan los hijos en su desarrollo. Planteada de este modo, la participación de los padres en la escuela constituye un aspecto más y a su vez ineludible de la función educadora.

Los índices de participación real en las diferentes elecciones convocadas, por el sector «padres» y «madres», indican que de todos los que constituyen los Consejos Escolares, es el que menos implicado se siente en la marcha de los mismos.

CUADRO 17.1. *Cauces para la participación de los padres**

Espacio	Finalidades	Periodicidad
<i>En relación con la dinámica de la clase</i>		
Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar información y opiniones • Establecer líneas de actuación comunes • Solucionar dificultades 	<ul style="list-style-type: none"> • Mínimo dos al año • Siempre que se necesite
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar problemas puntuales • Información específica o general 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando sea necesario
Asamblea de padres de clase o nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre el proyecto de trabajo con los alumnos • Intercambiar opiniones • Coordinar a padres/profesores en determinados aspectos y/o criterios educativos • Proponer la participación de los padres en las actividades educativas en el aula y fuera de ella • Elegir vocales de aula que representen a los padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Al comienzo de curso y cuando se necesite
Vocales de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Servir de enlace entre los padres del aula y profesores • Recoger las inquietudes y dificultades de los alumnos y profesores • Coordinar las disponibilidades de los padres para colaborar 	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre que sea necesario
<i>El consejo</i>		
Sesiones	<ul style="list-style-type: none"> • Representar a los padres • Colaborar en la gestión • Desarrollar las funciones del consejo, tales como: <ul style="list-style-type: none"> — Elaborar y aprobar el proyecto educativo — Aprobar el presupuesto — Decidir la admisión de alumnos — Dar criterios sobre la programación general anual, aprobarla y evaluarla — Elegir al director — Aprobar el reglamento de régimen interno 	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez al principio de curso y otra al final (preceptivo) • Al menos una vez al trimestre • Cuando sea necesario
<i>Las asociaciones de padres</i>		
Asamblea general	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar y aprobar la memoria de actividades y el balance del año 	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez al año con carácter ordinario
• Ordinaria	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar, discutir y aprobar si procede el presupuesto anual • Fijar las cuotas de los asociados • Otras 	<ul style="list-style-type: none"> • Tantas veces al año como sea necesario con carácter extraordinario
• Extraordinaria	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir y renovar la junta • Modificar los estatutos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando sea necesario

CUADRO 17.1. (Continuación)

Espacio	Finalidades	Periodicidad
Junta directiva de las APAs	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobar el ingreso en una federación de asociaciones • Los padres consejeros escolares informar sobre el consejo escolar • Hacer propuestas a la comunidad escolar • Presentar presupuestos • Presentar la memoria de actividades y el balance de ingresos y gastos • Cumplir y hacer cumplir los acuerdos de la asamblea general • Velar por el cumplimiento de los estatutos de la APA • Coordinar el trabajo de las comisiones creadas • Establecer los programas de actuación e informar a la asamblea 	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos una vez al mes
Comisión de trabajo de las asociaciones de padres	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar talleres • Apoyar las actividades educativas del centro • Coordinarse con otras APAs • Seguimiento y evaluación de proyectos • Realizar tareas concretas: formación de los propios padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden ser permanentes o puntuales según las necesidades

* Nos basamos para hacer este esquema en el excelente material elaborado por la Comunidad de Madrid, fruto de su experiencia en el Programa de Participación. Véase Comunidad de Madrid (1993), *La participación en la renovación de la escuela*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación. Este material nos parece muy útil para nuestros alumnos y para la formación de los padres, por lo que incluimos de manera esquemática lo referente a los cauces de la participación de padres.

Sin embargo en todas las declaraciones efectuadas a nivel individual y por las distintas Asociaciones se reconoce explícitamente el valor y utilidad del Consejo Escolar de Centro y manifiestan la necesidad de que su participación se oriente a aspectos que incidan directamente en la dinámica de la escuela.

Esta clara contradicción nos está confirmando una vez más, como siempre ha sucedido en materia educativa, que no basta con crear estructuras, sino que además es necesario formar a las personas para llegar a dotar de contenido y vida a las mismas y dinamizar los procesos sociales. La existencia de los cauces reglamentarios es condición necesaria pero no suficiente para que la participación se convierta en realidades concretas, por lo que es preciso que los padres conozcan y se entrenen activamente en dichos cauces, y sean capaces de crear canales propios de comunicación en el convencimiento de que sus puntos de vista y sus valores enriquecen extraordinariamente la vida de la escuela.

En términos generales el primer acercamiento de los padres a la escuela tiene que ver con las necesidades de sus hijos y en especial con los momentos conflictivos o con problemas concretos que surgen. Cuando son pequeños las preocupaciones se hacen más explícitas, pero también el intercambio es más fluido

y directo por el hecho de llevar y recoger a los niños personalmente. A medida que van creciendo, las inquietudes siguen existiendo aunque se manifiesten de otro modo, pero es necesario mantener cauces de relación y de coordinación en todas las etapas de la escolaridad.

Superados los primeros años de los niños, la participación efectiva de los padres se vincula en unos casos con el componente afectivo, esto es con el clima de convivencia y la satisfacción obtenida anteriormente en las positivas experiencias realizadas, y en otros se vincula directamente a la intervención en aspectos de la actividad pedagógica, núcleo central de la educación, más allá de las necesidades específicas de los propios hijos. Es obvio que esta segunda forma de intervención es la que nos parecen más enriquecedora y oportuna.

Los cauces de participación e intervención pueden utilizarse a nivel individual, lo que supone la implicación personal del padre o de la madre de cada alumno, o como colectivo con intereses comunes, que hacen referencia al conjunto de padres de un centro, asociación, barrio o pueblo. También puede realizarse de forma directa en nombre propio o con carácter representativo, que se lleva a cabo por delegación a través de los representantes del colectivo.

No basta con diseñar y hablar de la participación, es necesario que los padres lo practiquen. Para poder efectuarlo es muy necesario proporcionarles una formación específica —cuando no la tengan—, que les ayude a dar respuesta a los interrogantes que en estas situaciones surgen. Conocer los diferentes procedimientos de participación, sus características y posibilidades, así como las finalidades posibles y la periodicidad de las reuniones ayuda sin duda a utilizarlos. Exponemos a continuación un modelo.

3. La violencia en la escuela

En los momentos actuales en la vida cotidiana de nuestros centros escolares, y aunque hay que reconocer que problemas ha habido siempre, están comenzando a darse, incluso a agudizarse, perturbaciones en las relaciones personales, que obstaculizan el desarrollo de las actividades propias de la práctica educativa. La crispación y una cierta violencia que va en aumento, pero no más que en el resto de otras organizaciones sociales, ha hecho su aparición de manera preocupante en las aulas.

Es conveniente recordar a este respecto que la violencia, el maltrato y abuso de poder, no es específico del entorno escolar, y va también en ascenso de manera preocupante en otros ámbitos de la vida social, como la familia, los círculos de trabajo y de ocio, etc.

Ahora bien, debemos esforzarnos para que los niños y los jóvenes estén siempre a salvo de cualquier actitud y comportamiento de violencia, máxime en la escuela, a la que acuden no sólo a aprender, sino como dice la Ley para formarse en «el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia» (LODE, art. 2), tiene que erradicar cualquier práctica contraria a la integridad física o a la dignidad personal, incluida la que es proveniente de los propios niños.

La violencia física o psíquica que está apareciendo en las aulas viene ejercida por los propios alumnos contra sus compañeros, y en menor escala contra los profesores, aunque se da también alguna por parte de los propios profesores y de los padres de los alumnos, dirigida a ambos colectivos, y en el caso de los padres con mayor intensidad hacia los profesores.

La preocupación social por la violencia en la escuela es creciente y ha adquirido en algunos casos un amplio protagonismo informativo preocupante en los medios de información, ante lo que los formadores nos planteamos, como siempre en estos supuestos, si la transparencia informativa necesaria en una sociedad democrática no contribuye en estos casos a la divulgación y aprendizaje de estos modelos, más que a su erradicación.

En su forma más general, el fenómeno de la violencia escolar consiste en la «opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor» (Farrington, 1993). Es éste un desequilibrio de poder claro, cuando se da por parte de una persona o por un grupo de personas más capaces físicamente, hacia un individuo o grupo menos fuerte, pero también existe maltrato psíquico, a pesar de que la diferencia de fuerza y poder no sea tan evidente. El maltrato puede presentar muy diversas formas y matices.

Vamos a tener en cuenta el Informe del Defensor del Pueblo²⁸ para efectuar el desglose²⁹ de distintas categorías de los tipos de maltrato, que es el que se tuvo en cuenta en esa Institución para llevar a cabo la investigación previa a la redacción del Informe. Es como sigue:

- a) Maltrato físico: amenazar con armas, pegar, esconder cosas, romper cosas, robar cosas.
- b) Maltrato verbal: insultar, poner motes, hablar mal de alguien.
- c) Exclusión social: ignorar a alguien, no dejar participar a alguien en una actividad.
- d) Mixto (físico y verbal): amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer cosas con amenazas, acosar sexualmente.

La violencia en los centros escolares se da también en el resto de países de nuestro entorno físico y de similar desarrollo social, lo que ha dado lugar a numerosas acciones e intervenciones en distintos ámbitos, tales como investigaciones epidemiológicas para averiguar el alcance del fenómeno, y la intervención sobre el problema, dirigida por un lado con la acción directa sobre los protagonistas: agresores y víctimas, y por otro lado mediante acciones dirigidas a la prevención.³⁰

La mayoría de las investigaciones efectuadas coinciden en que la acción intimidatoria suele comenzar con una agresión leve, para ir ascendiendo lentamente a otros actos más graves. Acontece que la víctima se ve privada del apoyo de sus compañeros, lo que hace más triste la agresión sufrida, y en el caso

28. Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar. Madrid, noviembre, 1999, p. 24.

29. Naturalmente existen tantas divisiones como personas tratan el tema.

30. Se han efectuado trabajos sobre este problema en los países que más lo sufren. Entre otros en varios de la Unión Europea, EE.UU., Canadá e Irlanda.

del maltrato entre iguales, entre los niños y jóvenes, se produce un contagio social, esto es se da una cierta imitación, por parte de los sujetos que contemplan la agresión, que participan también posteriormente en otras acciones intimidatorias.

Al parecer los adultos no son conscientes de las agresiones que se producen. Los niños lo comunican más —a sus padres el 29 % y a los profesores el 32 %³¹— que los adolescentes, lo que dificulta la intervención, puesto que cuando se conoce la situación, la escalada de las agresiones suele estar en niveles de mayor riesgo.

Si nos preguntamos por las causas que lo producen, hay que indicar que se trata de un fenómeno complejo que no puede atribuirse a una causa o factor, como las características de los agresores o similar. Se trata de un fenómeno de interacción compleja entre los menores y los contextos en los que se desenvuelven, como son la familia, la propia escuela, el grupo de amigos, los medios de comunicación, las diversiones, etc. En cualquier caso se está produciendo con sujetos pertenecientes a todos los grupos y clases sociales, esto es, no es en modo alguno privativo de los grupos sociales más débiles, aunque efectivamente tienen más factores de riesgo los niños y adolescentes de sectores excluidos.

El contexto familiar, junto con la propia escuela pero aún más que ésta, aportan las formas más significativas de la relación interpersonal, por lo que la dinámica que se genera en la vida cotidiana, los estilos educativos y las relaciones que se establecen se convierten en factores de protección o de riesgo para el equilibrio de los menores. Se hace necesario por tanto apelar una vez más a la responsabilidad que estas instituciones tienen para la formación integral de los sujetos.

Conocida la existencia de la violencia y los conflictos en los centros escolares y en las aulas, creemos que lo mejor que puede hacer la escuela y sus responsables es saber interpretar las causas o factores por las que se dan situaciones concretas de maltrato, prevenirlas y encauzarlas, e igualmente utilizar técnicas o estrategias para resolver esta problemática de manera positiva y enriquecedora.

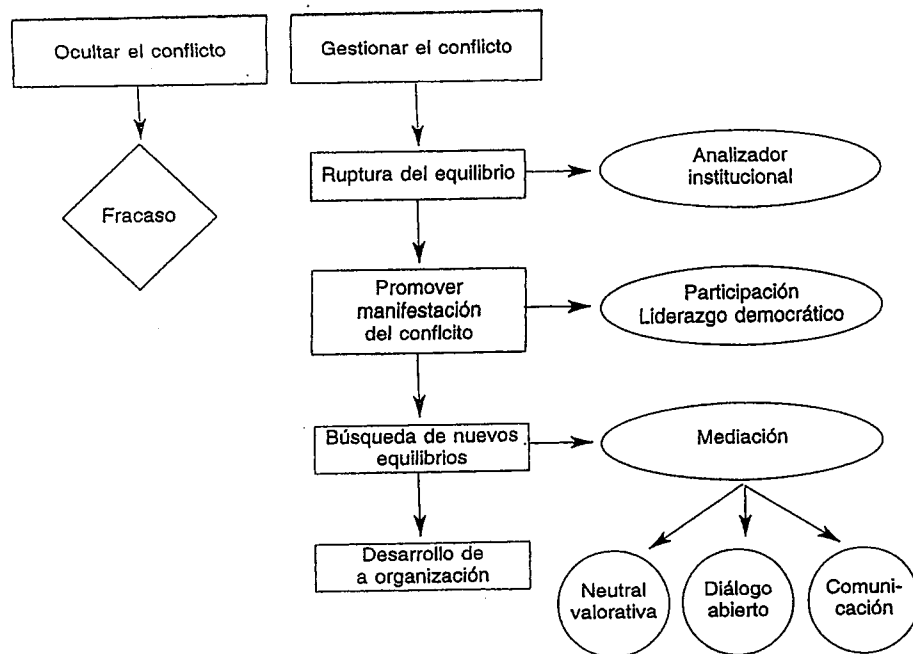
En este sentido planteamos a continuación nuestras reflexiones y posible estrategia de solución que damos en denominar como: *gestión del conflicto*, y que se enmarca en el clima de participación, que creemos debe presidir la vida cotidiana de las escuelas y las familias que se acaba de analizar más arriba.

Para la solución de los conflictos existen, como no podía ser de otro modo, diferentes teorías que suponen distintos modelos de resolución del problema. En nuestro caso y sin entrar en otras consideraciones que sin duda pueden aportarse, como por ejemplo en Francia donde hay una inclinación a considerar el tema de la violencia escolar desde una óptica judicial (Debardieux), creemos que el problema hay que afrontarlo en primer lugar en la propia organización en la que se origina, y con la colaboración de todos sus integrantes.

Ahora bien, uno de los modelos más comunes del tratamiento del conflicto, y a nuestro juicio el que menos posibilidades de éxito tiene, pero que se produce sobre todo cuando se dan los primeros casos, consiste en adoptar una serie

31. Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar, *op. cit.*, p. 28.

MODELO DE GESTIÓN DEL CONFLICTO



de conductas que contribuyen a negarlo. Desde esta perspectiva, se trata por todos los medios de ocultar la existencia del conflicto, de dilatar su resolución, o de adoptar frente al mismo posiciones ambiguas que pretenden (ilusoriamente) satisfacer a los diferentes actores que están presentes y participan en el sistema escolar.

Es sin duda una estrategia, a nuestro juicio, marcada por la perspectiva del fracaso por diferentes motivos. La postura de evitar la existencia del conflicto lleva a los responsables de la toma de decisiones de los centros escolares, principalmente el equipo directivo, a pretender ocultarlo, a tratar de disimularlo, o como se dice en expresión popular, a colocarlo debajo de la alfombra o a atribuírselo a «los otros». Los alumnos culpabilizan a los profesores, y los profesores a los alumnos y a las familias. Unos y otros al sistema escolar y en último caso a la Administración.

Consecuentemente con ello, esta estrategia elude la toma de decisiones, que implicaría la asunción de responsabilidades para conducir adecuadamente el conflicto. Se trata de un procedimiento fallido, porque a continuación el conflicto vuelve a emerger, y no se han evitado las controversias del funcionamiento cotidiano de los centros educativos.

Esta postura está basada en un modelo de trabajo en las organizaciones educativas que pretenden sostener un falso clima de convivencia interna y de creer que el sistema está funcionando. Mientras se evita, se observa en la su-

perficie un ambiente pacífico, que oculta las fuertes tensiones subterráneas y que cuando emergen, colocan a la organización en una situación con serias dificultades, casi al borde de la inviabilidad. Subyace a esta estrategia, la idea de la negatividad del conflicto y la representación de la crisis como algo no deseado, que es necesario evitar que se produzca.

Si, por el contrario, en lugar de la perspectiva de la negatividad, consideramos la crisis como un momento de ruptura del equilibrio, pero a su vez como una oportunidad para el desarrollo y puesta al día del sistema escolar, debemos pensar que el conflicto, más que un efecto negativo para la vida de la organización, puede constituir una parte intrínsecamente solidaria para saber atender las necesidades y el desarrollo de los sujetos en el marco de la escuela, y por tanto más que evitar el conflicto o disimularlo, lo necesario es afrontarlo y gestionarlo.

Las organizaciones sociales, como los seres humanos, constituyen estructuras vivas en permanente desenvolvimiento, por lo que pensar en la existencia de un centro educativo en permanente equilibrio es una utopía. El equilibrio constituye más bien el objetivo a conseguir, mediante un proceso en el que hay momentos en los que se logra instaurarlo, pero otros en los que se vuelve a romper, y es necesario reiniciar la búsqueda de nuevos equilibrios. En esta dinámica la organización escolar y todos sus miembros y otros colaboradores, realizan continuos aprendizajes que contribuyen a su enriquecimiento, tanto en experiencias como en conocimientos.

Se considera la escuela desde la perspectiva de una globalidad y en continuo proceso de búsqueda de soluciones en su totalidad. En este marco conceptual se concibe el conflicto como un punto de inflexión de su desenvolvimiento, en el cual se ponen de manifiesto los elementos disfuncionales, tanto en lo que se refiere a las estructuras interiores, como a los procesos de ajuste con un entorno cambiante.

En la sociedad globalizada a la que pertenecemos, las características del entorno de los grupos sociales a los que pertenecen los profesores y los alumnos están cambiando de forma vertiginosa, y ello tiene un efecto importante en su vida y desarrollo, en sus costumbres y comportamientos, en suma en los vehículos por donde puede manifestarse el conflicto. Hay que contar con ello.

En este marco, nuestras escuelas se ven sometidas a fuertes tensiones determinadas por un entorno que presiona cada vez más sobre las mismas, exigiendo la adecuación de las comunidades educativas y de quienes participan en ellas, y reclamando cambios, dirigidos por un lado hacia el clima y cultura que se vivencia en su interior (en las conductas que podríamos denominar conservadoras porque se trata de modelos que se han mantenido a lo largo del tiempo), y por otro en la oferta de sus productos (las propuestas formadoras), de manera que se adecuen a las demandas del mercado laboral cada vez más variable y exigente.

Se perfilan en el interior de las instituciones sectores que proponen diferentes estrategias para abordar la crisis, y cuyos efectos motivan tendencias contradictorias, dando lugar a nuevos conflictos que de no ser tratados en su totalidad y por todos sus integrantes, someten a la organización a una parálisis que implica la imposibilidad de tratar y solucionar los cambios necesarios para su normal desenvolvimiento.

Es en este punto en el que queremos introducir la noción de gestión del conflicto. Desde esta perspectiva no se trata de evitar u ocultar el conflicto, por el contrario se deben tomar las medidas conducentes a que se manifieste con toda su crudeza, con el fin de utilizarlo como un catalizador institucional. De este modo los actores/protagonistas de los centros educativos intentan profundizar en sus diferencias, comprender los puntos de vista distintos al propio y desarrollar un proceso de debate que les permite analizar sus matices y establecer acuerdos.

Cuando el conflicto se contempla y se trata de este modo, se está trabajando desde la perspectiva de transformar, lo que desde el modelo antes descrito era visto como una amenaza, en una oportunidad para mejorar la organización escolar y su funcionamiento diario.

Esta postura es mucho más difícil de reconducir, puesto que implica el diseño de herramientas de intervención sobre los problemas existentes, adecuadas a las diferentes características de los mismos y de cada caso específico. Se supone también que el equipo directivo del centro educativo, está cimentado en un liderazgo fuerte, de tipo democrático, que a su vez permite participar a los diferentes actores y personas en el tratamiento de los distintos temas y problemas, y que aportan soluciones creativas para su tratamiento.

Para la gestión de los conflictos en las organizaciones, la ciencia social contemporánea aporta nuevas soluciones basadas en estrategias de mediación. La mediación constituye un modelo de tratamiento de la problemática del conflicto, en el que un sujeto diferente a los actores involucrados en el mismo, posibilita el diálogo y la escucha entre éstos, en el proceso de gestión del problema.

Podríamos decir generalizando que no hay posibilidades de gestión del conflicto si alguien no se constituye en mediador y la mediación no es posible si no existe la posibilidad de un diálogo abierto. Estas condiciones no se pueden garantizar cuando no se trabaja desde la perspectiva de la gestión del conflicto, ya que se considera que en aquel supuesto existe un aislamiento profundo, una barrera de comunicación, una segmentación inadecuada entre los diferentes partícipes de la organización, que impide los procesos de intercambio entre los distintos niveles o sectores.

Guattari nos habla de la necesidad de lograr un máximo nivel de transversalidad en las comunicaciones de la organización, y define esta transversalidad como el mayor índice de comunicabilidad diferente a lo horizontal y lo vertical. Sería la posibilidad de operar con herramientas comunicativas que logren implicar a los distintos sectores de la organización.

En las escuelas, la segmentación de las comunicaciones, tiene como supuesto básico subyacente la consideración de sectores diferenciados de la misma, los que participan en el proceso de apropiación, circulación y producción del saber, esto es, los profesores de una manera diferente al resto de los actores/protagonistas de la organización.

Cuando se analizan las organizaciones educativas desde esta perspectiva, se sitúa a unos como los productores y portadores del saber; a otros, los alumnos, como a los que va dirigida esta influencia, esto es, son menos protagonistas; y a otros como grupo que realiza funciones secundarias: los no docentes, e in-

cluso otro grupo que está fuera: los padres. Estos últimos sectores, aun cuando son miembros de la organización, se considera que no tienen «relación» con los procesos de producción y circulación del conocimiento.

Sin embargo, esta división y segmentación de los miembros de la organización conduce en los procesos de resolución de conflictos a la pérdida de importantes volúmenes de información necesaria y de apoyo para el tratamiento de los problemas.

Es frecuente en el caso de los directores de los centros escolares que al proponer la participación de todos los miembros en el debate e integración para la solución de los conflictos que acontecen en el centro, encuentren fuertes resistencias de algunos estamentos y/o personas para prestar colaboración en las mencionadas estrategias participativas. Sin embargo, si consultamos a los mismos, encontramos que reconocen la importancia que todos tienen para el diagnóstico de los problemas. Esto es, se participa en el diagnóstico del problema, pero no existe tanta colaboración para integrarse y colaborar en las posibles soluciones.

Como podemos colegir del desarrollo que estamos haciendo, la gestión del conflicto, implica además de la puesta en escena de todos los integrantes, el desarrollo de estrategias totalizadoras y participativas en el diagnóstico y tratamiento de los conflictos, en una continua revisión y consecuentes crisis que van generando nueva gestión y aporte de soluciones.

Incluso si los conflictos superan el ámbito escolar, y acontecen también de manera similar en otras escuelas del barrio, esto es se generan también conflictos y falta de convivencia, por los niños y jóvenes o dirigidos hacia ellos, en el entorno en el que éstas se ubican, una vez gestionado el conflicto en la institución escolar, se puede y debe pasar a intentar gestionarlo en colaboración con las otras escuelas del entorno, para darle una dimensión global que contribuya a mejorar la solución de los conflictos en el entorno más amplio al que también han trascendido. En este caso, debe ampliarse la intervención en la gestión a representantes del entorno: Ayuntamientos, Asociaciones, etc.

Desde este marco conceptual que planteamos, el tratamiento de la violencia escolar, va más allá de la mera adjudicación de responsabilidades o culpas en algún sector: bien sea a los alumnos, profesores, padres, que participan directamente en la escuela y se trata el problema desde una perspectiva más globalizadora y comprometida, yendo a un diálogo más profundo y constante que posibilite soluciones eficaces por medio del compromiso y la participación de todos los integrantes de la organización en la gestión de sus conflictos para su solución.

Con este modelo de gestión del conflicto, a través de la mediación que proponemos, se nos puede argumentar que no se acaba con todos los conflictos. Es cierto, pero también es cierto que en este supuesto la escuela ha puesto todos los medios y recursos que posee para conocer los problemas y abordarlos de manera totalizadora, y de este modo se conseguirá al menos estadísticamente que disminuyan los conflictos. La institución escolar está cumpliendo con la función que tiene encomendada, si no consigue la solución absoluta es una limitación real como la que tiene cualquier organización. A la escuela tampoco se le puede exigir más que a cualquier otra organización social, ni reúne condiciones para estar por encima de ellas.

4. El tema de la descentralización

La descentralización del sistema educativo actual, dentro de la estructura del Estado, es una peculiaridad muy significativa e importante que afecta a su propio desarrollo y que no puede ser obviada al tratar la problemática de la escuela de hoy.³² Se trata de uno de los planteamientos más dinámicos del momento presente, máxime cuando ya se han efectuado las transferencias educativas a todas las Comunidades Autónomas.

En el modelo de Estado que se diseñó en la Constitución Española de 1978, España ha optado por un modelo de organización política en el que junto con el papel asumido por el Estado central, se recoge el reconocimiento personalidad y peculiaridad de las Comunidades Autónomas. En este nuevo tipo de organización se proyecta con enorme complejidad la vertebración de una forma nueva de organización del Estado. Con la simplificación que supone todo reduccionismo de cualquier modelo de organización, podemos señalar que en España se ha optado por un modelo que podemos denominar como mixto o autonómico, frente al modelo centralista —existente anteriormente— o el modelo federal que se da en otros países.

En este modelo intermedio o mixto por el que se ha optado, y en materia educativa, incumbe al gobierno central la regulación de las líneas generales de actuación y financiación del sistema, y a los Entes territoriales su desarrollo normativo, gestión y ejecución administrativa. Organización compleja del Estado en la que hay que asumir para el funcionamiento del sistema educativo un desarrollo normativo y a su vez una serie de principios que orientan la articulación de este estado autonómico español.

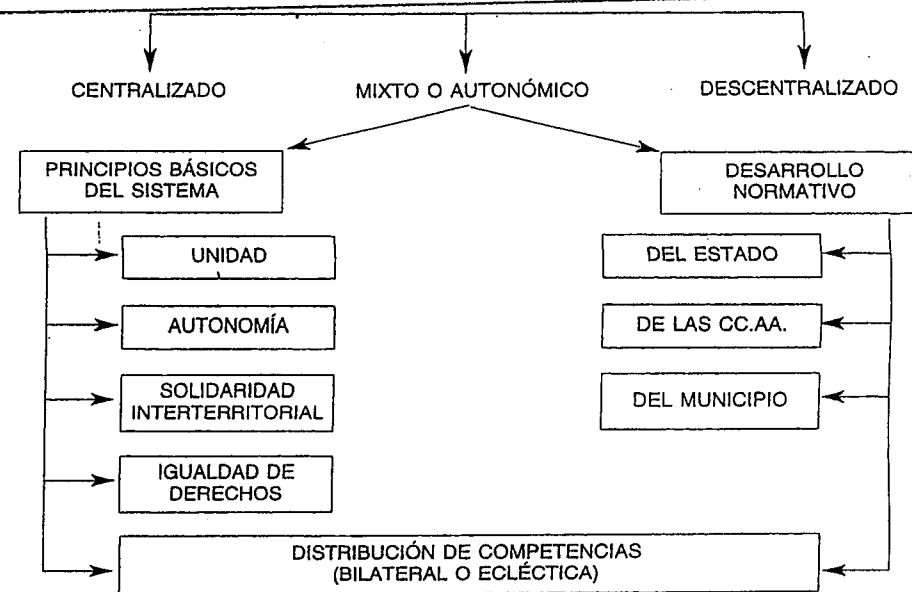
Hay que aceptar toda la normativa, explícita o implícitamente aludida por la Constitución; seguida de los Estatutos de las respectivas Comunidades Autónomas; de las disposiciones estatales que deleguen o transfieran facultades educativas, e igualmente de las Comunidades Autónomas; y también es necesario asumir las Sentencias del Tribunal Constitucional, que con sus matizaciones en el comienzo del Estado de las Autonomías, han sido pieza esencial para la coordinación y coherencia de toda esa diversidad de fuentes normativas del nuevo sistema autonómico.

Los principios a los que hemos aludido y que orientan el juego de competencias derivado de la dinámica de distribución de poder entre el Estado y las Comunidades Autónomas son fundamentalmente:

Principio de unidad en todo el territorio del Estado («La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la nación española» —art. 2—; «Todos los españoles tienen los mismos derechos y obligaciones en cualquier parte del territorio del Estado» —art. 139—); afirmación que lleva implícita la construcción de un sistema educativo, unitario y básico, integrador de la unidad del Estado de la que forman parte las Comunidades Autónomas.

Principio de autonomía. «La Constitución reconoce y garantiza el derecho de autonomía de las nacionalidades y regiones que integran la nación española» (art. 2). «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educa-

MODELO DE ORGANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS



ción» (art. 27.5). «Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo (art. 27. 8).

Principio de solidaridad interterritorial, porque la Constitución «reconoce y garantiza» la solidaridad de las nacionalidades y regiones, encomendando al Estado la tarea de garantizar «la realización efectiva de estos principios»; lo que supone el reconocimiento de una planificación de la educación, a escala nacional, que no consiente discriminaciones entre unas y otras Comunidades Autónomas.

Como concreción para lo educativo de este principio de solidaridad interterritorial, se resalta (en consonancia con el art. 27) el esfuerzo por llevar a cabo el contenido del art. 27.5 que dice: «la enseñanza básica es obligatoria y gratuita», y en el punto 6: «los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación». Efectivamente, la norma suprema constitucional incide en la básica y universal exigencia de que todos tienen derecho a la educación.

Principio de libertad e igualdad de derechos de los ciudadanos. Se invoca este precepto en el sentido, de que: «Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas» (art. 9.2), lo que supone el reconocimiento de una igualdad de derechos, en libertad, en el acceso a la educación y a la cultura de todos los españoles.

Para la consecución de todos estos objetivos la Constitución atribuye al «poder público» el Estado, con carácter propio exclusivo, una serie de competencias fundamentales: «la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos, los españoles en el ejercicio de los derechos y deberes constitucionales» (art. 149.I.I.), y «la regulación de las condiciones de obtención, expedición

32. Hemos utilizado para este punto fundamentalmente la siguiente documentación básica: L. López Guerra (1983): «Distribución de competencias entre Estado y Comunidades Autónomas en materia de educación», *Revista Española de Derecho Constitucional*, 7, 3, 293-333.

y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del art. 27 (sobre el derecho a la educación) (art. 149.I. 30).

Para defender la necesidad del desarrollo de los «derechos fundamentales y de las libertades públicas» —entre los que se encuentran los derechos y libertades educativas reconocidos en el art. 27—, es preciso que todo lo que hemos venido en denominar «el núcleo duro de la Constitución» sea dispuesto por «leyes orgánicas», cuya aprobación corresponde a la mayoría absoluta de las Cortes —176 sobre 350— (art. 81).

No se trata de dos sistemas normativos paralelos, el estatal y el autonómico, independientes entre sí, sino de un único ordenamiento educativo, a cuya formación concurren tanto órganos del Estado como de las Comunidades Autónomas (CC.AA.), cada uno en el ámbito de su respectiva competencia. Las fuentes normativas autonómicas se hallan en plano de igualdad con las estatales en lo que les compete. Ninguna se subordina a la otra; son igualmente eficaces, siempre que limiten su acción a la esfera de su competencia, esto es enmarcadas en las Leyes Orgánicas.

La Constitución Española establece dos vías de desarrollo de las transferencias: a) la del primer grado o del art. 151 para las CC.AA. históricas (Cataluña, País Vasco y Galicia), y Andalucía por Referéndum y b) las del 143 de segundo grado más lentas en su tramitación, pero que ya se han consumado.

El Estado central protege el derecho fundamental de todos a la educación, derecho social recogido en la Constitución, en su art. 27. (Importancia universal debida, entre otras razones a la necesidad de adquirir en una sociedad cada vez más tecnificada, unos conocimientos concretos para un mejor disfrute de la vida social, así como también por ser medio de convivencia y medio rápido hacia la igualdad social no tanto económica sino de capacitación y desarrollo personal).

El art. 149 enumera una serie de competencias exclusivas en favor del Estado y en consecuencia inaccesibles a las CC.AA. El art. 149.1.30, dice: «Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del art. 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.»

Cuestión básica en esta situación es la distribución de competencias educativas entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Podemos concretar las competencias educativas en las siguientes posibilidades de actuación:

1. Del Estado.

a) En materia de ordenación académica de la enseñanza:

— La regulación de las condiciones para que los títulos académicos y profesionales puedan tener validez en todo el Estado.

— La promulgación de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución.

— La ordenación general del sistema educativo, duración de la escolaridad obligatoria, fijación de niveles, grados, modalidades, etapas, ciclos del sistema, así como el número de cursos que en cada caso corresponda.

— La determinación de la escolaridad obligatoria y el establecimiento de los requisitos de acceso de un nivel de enseñanzas a otro.

— La fijación de enseñanzas mínimas o tronco común de conocimientos y de las características básicas del Libro de Escolaridad.

— La determinación de la normativa básica y requisitos mínimos de los centros de enseñanza (titulación del profesorado, ratio profesor alumno, así como la fijación de la plantilla del profesorado y demás personal de los centros públicos, instalaciones y equipamientos y número de puestos escolares).

— La «homologación del sistema educativo», o equiparación de los elementos del sistema, equivalencia de estudios en las distintas Comunidades Autónomas, con referencia a unos patrones o criterios comunes previamente establecidos.

— La «homologación del sistema corresponde a los poderes públicos» y en esta expresión debe entenderse la coexistencia de los «Poderes» tanto del Estado como de las Comunidades.

— La alta inspección del sistema.

— La planificación general de las inversiones en enseñanza.

— La política de ayuda al estudio.

— La titularidad y administración de los centros públicos en el extranjero y el régimen jurídico de los centros extranjeros en España.

— La titularidad básica y administración de la Educación Básica a Distancia y de las Enseñanzas de Bachillerato a Distancia.

— La cooperación internacional bilateral y multilateral en materia de enseñanza.

— La «ordenación general del régimen pedagógico de los centros docentes», aunque existen sentencias del Tribunal Constitucional según las cuales la creación, clasificación y funcionamiento de centros experimentales, en la medida en que no es un aspecto básico del derecho a la educación, puede ser cambiado por leyes de las Comunidades Autónomas e igualmente la ordenación de las competencias de los órganos unipersonales de gobierno.

b) En materia de planificación de centros y de puestos escolares:

— El establecimiento de «las condiciones mínimas» que deben reunir los centros de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, a que se ha hecho mención.

— El establecimiento de las bases del sistema de ayudas escolares.

— Las normas fundamentales sobre garantías del derecho a la libre elección de centros escolares en los niveles obligatorios de enseñanza, así como las de control y gestión democrática de centros sostenidos con fondos públicos.

— Las estadísticas para fines escolares. (Éstas han sido precisamente las previsiones constitucionales desarrolladas en la LODE.)

c) En materia de personal docente y discente:

— La regulación básica del régimen de la función pública a nivel estatal, como requisito previo tanto para la promulgación de cualquier estatuto de la función pública docente como para la creación y consolidación de una burocracia pública regional con régimen estatutario, propio.

— Las bases reguladoras de los derechos del alumno; el derecho a la orientación educativa y profesional; la regulación de los criterios sobre admi-

sión de alumnos; la participación estudiantil en el gobierno de las instituciones escolares; las bases del sistema disciplinario y el régimen especial del seguro escolar.

d) La enseñanza universitaria.

La enseñanza universitaria tiene en el Estado de las autonomías un tratamiento mucho más complejo, porque en su ordenación se han conjugado variadas competencias. La autonomía corporativa de las universidades «en los términos que la Ley establezca» (27.10) desarrollada por la Ley de Reforma Universitaria (LRU), y posteriormente por la Ley Orgánica de Universidades (LOU), significa el intento de definir la autonomía de un ente corporativo, compatible con el gobierno estatal y el de las CC.AA.

Las Comunidades Autónomas, pueden crear universidades en su territorio; autorizar el comienzo de las actividades de las nuevas universidades; aprobar los Estatutos de éstas; aprobar la Ley reguladora del Consejo Social de la Universidad; el nombramiento del Rector; la fijación de la subvención global a las universidades; la gestión de las becas y ayudas al estudio, así como las exenciones totales o parciales del pago de las tasas.

La LRU fue objeto de recurso de inconstitucionalidad, por parte del Gobierno vasco, lo que ha generado una importante jurisprudencia en materia de competencias del Estado y de la autonomía de las universidades; creación de universidades públicas y privadas, creación de departamentos; «libertad de cátedra»; aprobación de planes de estudio; selección y nombramiento de profesores. Respecto a la LOU, cabe decir que también ha sido recurrida por inconstitucional por el Gobierno de Andalucía.

2. A las Comunidades Autónomas

A partir de las competencias básicas atribuidas al Estado, empiezan las que corresponden a las Comunidades Autónomas de primer grado o «históricas», que son las que poseen techo competencial más alto, aunque ello no significa reducir el ámbito normativo de las Comunidades Autónomas a meras aplicaciones o desarrollos reglamentarios en segundo plano de la normativa estatal, sino que se trata de asignar a esas Comunidades un campo propio de acción, distinto del que corresponde a las «normas básicas o comunes para todo el territorio del Estado, con independencia en la relación jerárquica entre ambos ordenamientos».

— Las competencias «mínimas» previstas en el art. 148 de la Constitución («El fomento de la cultura, de la Investigación y la enseñanza de la lengua de la propia Comunidad»), aunque el Estado tampoco es ajeno a estas cuestiones. [El art. 44 de la Constitución hace referencia a que «los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura a la que todos tienen derecho» (punto 1); «los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general» (punto 2); y, el art. 40,2 y el 46, reconocen la acción de los poderes públicos en el desarrollo de la formación profesional, y en la defensa del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España.]

— El desarrollo y aplicación, de las competencias «exclusivas del Estado» (art. 149.30).

— Las competencias residuales o remanentes no comprendidas en el art. 149 (148.2) si son asumidas por los respectivos Estatutos. Así los Estatutos de autonomía de las Comunidades Autónomas de primer grado han ratificado que es de «competencia plena» de la Comunidad, la enseñanza «en toda su extensión, niveles o grados, modalidades y especialidades», con tres expresas limitaciones: lo dispuesto en el art. 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que lo desarrollan (LODE, LOGSE, LOPEGCE); las facultades del Estado del art. 149.1.30. y la «Alta Inspección» educativa del Estado.

— Igualmente les corresponde desarrollar aquellas competencias estatales, susceptibles de transmisión, que puedan recibir las Comunidades Autónomas por vía de transferencia o delegación.

En el momento presente y por citar sólo las más importantes han sido transferidas competencias, funciones y servicios correspondientes a las antiguas Direcciones Provinciales del MEC, incluida la Inspección técnica, servicios de atención al alumnado, elaboración, aprobación y desarrollo de planes de experimentación e investigación educativas, desarrollo de las disposiciones del Estado en materia de programación de la enseñanza y de regulación de sus distintos niveles, grados, especialidades, ciclos y modalidades, regulación de la composición y las funciones del Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma.

Los poderes comunitarios, además de las competencias propias, continúan reclamando y están desarrollando por vía estatutaria, para lo que están legitimados, las materias que no son atribuidas expresamente al Estado por la Constitución dentro del marco establecido en el 149 (art. 148.2). Tales materias residuales comprenden, no sólo las que el Estado expresamente no tenga reservadas, sino aquellas que pudieran generarse como resultado de la dinámica educativa presente y futura, lo que en realidad viene aconteciendo. A su vez el pacto político permite y seguirá permitiendo por el 150.1. que las CC.AA. vayan asumiendo parte de la competencia exclusiva del Estado permitiéndose de este modo cada vez más el desarrollo de las Autonomías.

Resumen

En este tema hemos abordado la situación de la escuela de hoy contemplada desde una doble perspectiva. Por un lado, la que nos brinda la documentación oficial existente al respecto y que sirve de marco legal, en cuyo espacio deben desarrollarse las reformas de los centros escolares para la consecución de una educación de calidad, y por otro, hemos analizado la dinámica cotidiana, problemas y dificultades que se dan en las estructuras escolares. Sin duda esta segunda perspectiva no es posible contemplarla desgajada de la normativa legal (LODE, LOGSE, LOPEGCE), que la condiciona e impulsa. Se hacen igualmente las consideraciones oportunas sobre la «Ley de la Calidad educativa», que el gobierno actual desea potenciar.

Hemos analizado también lo que consideramos el principio básico de la organización de la escuela actual, como es el de la participación social de profesores, estudiantes y padres en los centros escolares, las condiciones en que se desarrolla y las dificultades por las que atraviesa. Destacamos la importancia que tiene la participación de la familia y se aboga en suma por la formación para hacerla posible a aquellas familias que carezcan de ella, para lo que brindamos un esquema informativo.

El acoso en la escuela: desarrollos recientes¹

Ersilia Menesini*

Premisa. La actualidad y la relevancia del fenómeno en Italia.

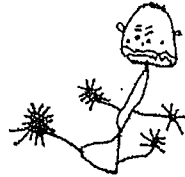
En estos últimos meses hemos asistido a un fuerte interés, casi morbosos, por parte de los medios de comunicación sobre el fenómeno del acoso escolar. Junto a un desfile de guarismos, que reportan frecuencias preocupantes, muchos periodistas de opinión han expresado su punto de vista con análisis sociohistóricos antropológicos. Si esta fuerte atención de los medios por un lado ha favorecido la atención y la toma de conciencia sobre el problema, por el otro ha legitimado un uso indiscriminado del concepto de acoso escolar para designar ya sea fenómenos que pueden ser su expresión a pleno título, ya sea episodios extremos, como la violencia propia de las hinchadas deportivas y la de los grupos políticos extremistas. Todo es acoso escolar, no sólo los episodios de vejación y atropello entre chicos sino también las atenciones sexuales hacia un docente filmado en clase o la agresión de un padre contra el director de una escuela media. Frente a esta confusión de términos y de significados, es útil entender con parámetros más rigurosos qué cosa es y qué cosa no es el acoso escolar y reconducir la literatura sobre el problema a su contexto natural y a sus formas típicas de expresión.

No obstante estos aspectos de criticidad, la atención de los medios masivos de comunicación y las respuestas institucionales del Ministro de Instrucción Pública y del Ministro del Interior han producido algunos importantes resultados en términos de concienciación, de representaciones sociales del fenómeno y, consiguientemente, de políticas educativas y sociales dirigidas a combatirlo.

De una investigación recientemente publicada en una revista extranjera (Fraire, Prino, Scavo, 2008), que ha examinado los artículos aparecidos en dos diarios nacionales ("La Stampa" y "La Repubblica") desde 1999/2000 al 2007/2008, ha surgido cómo la presencia del término había registrado un pico en el 2006 y en el 2007 con un frecuencia del

¹Este artículo ha sido publicado originalmente en italiano: "Il bullismo a scuola", *Rassegna dell'Istruzione* 1-2 2008. Traducido al español por Alejandro Sehtman.

*Università degli Studi di Firenze.



2

66,9% de toda la casuística, en concomitancia con una creciente atención prestada por la escuela al problema a través de algunas medidas legislativas. Nos referimos en particular a los lineamientos para la prevención del acoso escolar (directiva n. 16/2007) en los cuales se da una definición del fenómeno, se resalta la importancia de un abordaje escolar al problema tanto a nivel de prevención como de intervenciones de contraposición.

La definición.

El acoso escolar es un tipo de comportamiento agresivo particularmente insidioso y penetrante que se basa sobre la intención hostil de uno o más chicos, sobre la repetitividad en el tiempo de la acción persecutoria y sobre la debilidad de la víctima, que difícilmente logra defenderse. Una definición sintética y eficaz es la que dan Sharp y Smith (1994), quienes hablan del "abuso entre pares", esto es, de relaciones sociales entre compañeros marcadas por roles de poder y de control. En una reciente conferencia realizada en Kandersteg (2007) muchos estudiosos han coincidido en que la esencia del problema está en el ejercicio sistemático del poder. La motivación del acoso escolar no es, entonces, la de reaccionar de modo violento a una situación de provocación o la de obtener ventajas materiales mediante un ataque directo a un compañero, la motivación última es de tipo relacional y es la de afirmar el poder de uno sobre el otro en el ámbito de su propia red social de referencia.

Las características distintivas del fenómeno pueden ser resumidas así (Oleweus, 1999):

1. Intencionalidad: es decir, el hecho que el matón pone en acto premeditadamente comportamientos agresivos con el fin de agredir al otro o de provocarle daño; éste es un aspecto relevante si bien no siempre todos los chicos tienen conciencia plena de lo que están haciendo;
2. Persistencia: si bien incluso un episodio único puede ser considerado una forma de acoso escolar, la interacción matón-víctima está caracterizada por la repetitividad de los comportamientos de prepotencia prolongados en el tiempo;
3. Asimetría de poder: se trata de una relación fundada sobre el desequilibrio y sobre la desigualdad de fuerza entre el matón que actúa, quien frecuentemente es más fuerte o es apoyado por un grupo de compañeros, y la víctima que no es capaz de defenderse;
4. Naturaleza social del fenómeno. Como atestiguan muchos estudios, el episodio ocurre frecuentemente en presencia de otros compañe-

ros, espectadores o cómplices, que pueden asumir un rol de refuerzo del comportamiento del matón o simplemente apoyar o legitimar su proceder.

Entonces, el fenómeno presenta una fuerte complejidad ya sea al nivel de su definición que en el de dinámica real de los eventos, puesto que no incluye acciones negativas ocasionales hechas en broma o por un ímpetu de ira, sino que es usado como una especie de *script* [guión], esto es, cómo una secuencia, si bien se mira bastante estereotipada, en la cual los actores representan roles establecidos (matón, víctima, observador, apoyo del matón, defensor de la víctima).

Dada la complejidad de la definición a nivel científico, algunos autores se plantearon el problema de verificar si ella también era compartida por los niños, los adultos y otros observadores. Una primera investigación sobre el significado del término se encuentra en el artículo de Menesini y Fonzi (1997), donde las dos autoras les pidieron a chicos de escuelas medias que evaluaran la gravedad de distintos tipos de prepotencia reportados por los cuestionarios de indagación sobre el problema. Surge como algunos comportamientos de naturaleza verbal e indirecta, muy difundidos en la experiencia italiana, son evaluados como menos graves respecto de otros, como ser los de tipo físico y las amenazas.

La investigación sobre el significado de los términos "prepotencia" y "acoso escolar" continuó en los años sucesivos con contribuciones que enriquecieron el estado del conocimiento sobre el fenómeno también desde una perspectiva comparativa. De hecho, uno de los motivos que ha solicitado una mayor atención a la definición espontánea del fenómeno está vinculado con los estudios de tipo interculturales. Algunas investigaciones, llevadas adelante en distintos países del mundo occidental, que han hecho uso de herramientas similares o comparables, han revelado frecuentemente incidencias y datos diferenciados. Un caso entre otros es el de nuestro país donde se registró una presencia dos, y en algunos casos tres, veces superior respecto a la de otros países europeos. Esto nos ha llevado a preguntarnos: ¿Es verdad que los niños italiano son más agresivos y prepotentes que sus coetáneos ingleses o noruegos?

Una hipótesis de explicación de esta discrasia hace referencia al valor semántico de los términos usados para definir el acoso escolar en las diversas lenguas. En un núcleo monotemático de la revista *Edad Evolutiva*, Smorti y otros estudiosos se proponen discutir el estado de los conocimientos sobre estos aspectos (Smorti, 2003). La primera contribución es una investigación intercultural de Smith (2003) donde se comparan las

áreas semánticas de los términos usados para indagar el fenómeno del acoso escolar en 14 países occidentales, entre los cuales se encuentra Italia. De esta investigación surge cómo el término inglés se diferencia de muchas otras palabras usadas en otras lenguas para una connotación más fuerte en el plano de la agresión física o indirecta. En particular, el término italiano "prepotencias", frecuentemente usado para traducir el inglés *bullying* tiene un área semántica constituida prevalentemente por episodios de tipo verbal o psicológico, mientras resulta más limitado el peso de las formas físicas que en cambio son relevantes para el término inglés originario. Además, también al interno de una misma cultura surgen diferencias en la representación del fenómeno y en su definición. En relación a distintos roles y puntos de vista. En el artículo de Lo Feudo y colaboradores (Lo Feudo, Palermiti, Costabile, 2003) se resaltan las diferencias entre niños menores de 8 años, que exhiben una definición de los términos mucho más amplia y genérica, y los chicos mayores de 14 años, que demuestran una mayor capacidad de discriminación entre modalidades severas y leves, con la consiguiente atribución diferenciada de los términos. La contribución de Menesini y Fonzi (2003), que pone a discutir a docentes y chicos en relación a la definición del fenómeno, demuestra cómo los primeros sistemáticamente subestiman muchas de las situaciones clasificadas como prepotencias por los chicos mismos. Estos datos, ya evidenciados por Bacchini y colaboradores (1999), además de resaltar una clara diferencia de perspectiva sobre el problema, implican algunas reflexiones operativas: nos preguntamos, entonces, hasta qué punto los docentes son capaces de relevar el fenómeno y de intervenir sobre él si ya desde la primera fase de definición su punto de vista resulta tan distinto del de los chicos.

Es un fenómeno que existió siempre.

El fenómeno del acoso escolar, aunque con otras modalidades, ha sido siempre un rasgo saliente de la vida social de los jóvenes y de los adolescentes. Son testimonio de esto las novelas y los cuentos en los cuales este fenómeno es narrado y descripto.

El escritor de fin de siglo Edmondo De Amicis, en el lejano 1886, describe al matón Franti en su libro *Corazón*:

Es malvado. Cuando viene un padre a la escuela a regañar a su hijo, él lo goza; cuando uno llora, él se ríe [...] Provoca a todos los que son más débiles que él, y cuando se agarra a puñetazos, se enfurece y trata de ha-

cer daño. Hay algo que da asco en esa frente baja, en esos ojos turbios que tiene casi escondidos bajo la visera de su gorrito de tela encerada. No le teme a nada, se ríe en la cara del maestro, se ríe cuando puede, niega con una cara vidriosa, está siempre en riña con alguien, trae a la escuela agujones para pinchar a sus vecinos, se arranca los botones de la chaqueta, y arranca los de los otros, y los juega, y tiene la carpeta, los cuadernos, los libros, todo arrugado, rasgado, sucio, la regla dentellada, la pluma comida, las uñas rojas, la ropa llena de manchas y de roturas que se hace en las grescas.

También hoy distintas novelas nos cuentan acerca de chicos y chicas prepotentes. Valga por todas la descripción del escritor inglés Ian McEwan, en el cuento *El prepotente*:

Había un prepotente en la clase de Peter, se llamaba Barry Tamerlane. No tenía aire de prepotente. No era de esos que siempre están todos sucios; no tenía una cara fea, y tampoco una mirada que diera miedo o costras sobre los dedos, y no andaba por ahí armado. A fin de cuentas no era tan grande. Pero tampoco era de esos tipos pequeños, huecitos y nerviosos [...] era bien blando y redondo, pero sin ser gordo; llevaba anteojos y, sobre su cara mullida y rosada brillaba el plateado de los aparatos de los dientes. A menudo, se daba un aire triste e inocente que a algunos adultos les gustaba y que le era cómoda cuando debía salirse de un lío.

Se nota enseguida la diferencia entre estos dos retratos, uno claramente connotado por una condición de pobreza y necesidad y otro burgués y aparentemente bien adaptado.

En esta diferencia tan neta y bien delineada por la intuición del artista reside mucha de la ansiedad y preocupación actual. Si el acoso escolar actual corta transversalmente las clases sociales es una amenaza incontrolable de la sociedad moderna y desarrollada y es difícil encontrar una causa o una motivación que delimite el problema y nos pueda reasegurar.

La historia de los estudios sobre el acoso escolar en Italia.

El interés inicial de los investigadores italianos sobre el acoso escolar se remonta al inicio de los años '80. En ese período se tradujo, editado por Caprara, el primer libro de Olweus, cuyo título era "La agresividad en la Escuela" (1983). Sin embargo, hay que esperar hasta la primera mitad de los años '90 para encontrar las primeras investigaciones realizadas en Italia (por el Departamento de Psicología de la Universidad de Florencia) de las cuales es una lograda síntesis el libro "El acoso escolar en Italia" edita-

do por Fonzi (1997), que todavía hoy es un punto de referencia significativo para el conocimiento del fenómeno a nivel nacional. De este libro, que indaga en la incidencia en siete regiones italianas (con una muestra de aproximadamente 7000 estudiantes de escuela primaria y media), surgen los siguientes datos: el sufrir prepotencias es denunciado por un promedio del 38% de los chicos entrevistados en las escuelas primarias y del 22% en las escuelas medias. La incidencia de los comportamientos ejercidos es del 27% en la escuela primaria y del 20% en la escuela media. Existen diferencias entre una región y la otra, pero un dato consistente y relevante surge en muchas regiones del país, de Piemonte a Sicilia.

Las publicaciones sucesivas, que se planteaban como objetivo la comparación del cuadro de la realidad local con el dato nacional, han confirmado estos porcentajes y en algunos casos la incidencia del fenómeno ha resultado incluso más elevada (Baldry, 2001; Caravita, 2004; Marini e Mameli, 1999).

Los informes Eurispes desde el 2003 al 2007, realizados con un instrumento distinto del usado en muchas investigaciones precedentes, presenta valores similares con porcentajes de victimización en torno al 40% y al 28% respectivamente en las escuelas primarias y medias y valores correspondientes de acoso escolar ejercido en un 20 y 15%.

En fin, en algunas investigaciones recientes sobre estudiantes de las escuelas superiores (Manners, 2006) se reportan los siguientes valores: el 33% declara haber sido víctima y el 45% haber sido espectador. El fenómeno resulta mayormente a cargo de los hombres más chicos y es más frecuente en los institutos profesionales y técnicos.

En general, estudios realizados en períodos distintos y con instrumentos distintos son coherentes en el reporte de niveles elevados de acoso escolar y victimización desde la escuela primaria.

Otro de los problemas que se plantea en la estima del fenómeno está vinculado al umbral de cuantificación que, en parte, puede dar cuenta de la gravedad de los problemas. De una vasta investigación conducida por nosotros sobre una muestra de 1300 estudiantes de entre 14 y 17 años de edad, seguidos longitudinalmente por 3 años consecutivos (Progetto Lucca Longitudinal Study of Aggression – LU.LO.S.A – en Menesini y Nocentini, 2008b), surgió que el fenómeno se confirma en valores comprendidos entre el 5 y el 25% según el umbral de referencia (repetido o episódico). En estos datos se nota como la porción mayor de comportamientos está compuesta por aquellos episódicos superiores al 10-15%, mientras la porción de los fenómenos más graves y repetidos se confirma en torno a valores inferiores al 10%.

Creo que es importante mantener esta distinción: en las estadísticas relativas al acoso escolar no es tanto la penetración del fenómeno lo que debe preocuparnos, sino la gravedad y la violencia con las cuales a veces se manifiesta en una porción más restringida de la población. En segundo lugar, en la adolescencia se nota un porcentaje más elevado de matones respecto a las víctimas, como si “hacer prepotencias” a esta edad constituyese un valor o, al menos, un comportamiento a ostentar (Menesini, 2007).

Tipologías.

En la descripción de los fenómenos de acoso escolar es útil incluir también una descripción de la modalidad a través de la cual se manifiestan. Una primera distinción importante ha diferenciado las prepotencias en directas e indirectas. Las primeras son manifestaciones más abiertas, visibles, de prevaricación en relación a una víctima y pueden ser ya sea de tipo físico (golpes, puñetazos, patadas), ya de tipo verbal (amenazas, agresiones). Las prepotencias indirectas, en cambio, son más ocultas, sutiles y, por esto mismo, frecuentemente son más difíciles de relevar; los ejemplos más frecuentes son la exclusión del grupo y la difusión de calumnias sobre los compañeros. Diferenciar estos dos tipos de prepotencia permite dar cuenta de las diferencias vinculadas a la variable sexo, porque mientras entre los hombres parecen prevalecer las prepotencias de tipo directo, sobretudo las físicas, son las mujeres quienes ejercen más seguido aquellas de tipo indirecto. La importancia de las modalidades de agresión indirectas fue relevada sobretudo en los trabajos de Björkvist (1994).

Junto a estas formas tradicionales, las investigaciones recientes han arrojado luz sobre nuevas formas de prepotencia que examinaremos brevemente.

El cyber-bullying.

Se trata de una nueva forma de prevaricación basada en el uso de Internet o del teléfono celular para realizar prepotencias sobre un compañero. Este fenómeno, definido *cyber-bullying* [ciber-acoso escolar], prevé el envío de mensajes de texto a través del teléfono, de correos electrónicos o la creación de sitios web que se configuran como amenaza o calumnia en perjuicio de la víctima y la difusión de imágenes o de vídeos comprometedores por Internet. El episodio de crónica que, en noviembre de 2006, dio inicio al debate en nuestro país, concernía a un fenómeno de acoso escolar con claras interconexiones con el ciber-acoso. Se trataba de un vídeo filmado en clase en el que un chico discapacitado era escarnecido y golpeado por los compañeros. La difusión de estos episodios en Internet nos de-

vuelve a la naturaleza mediática del fenómeno que tiene como referencia no solo el grupo de la clase sino, frecuentemente, la así llamada aldea global. Además, la naturaleza del ataque es indirecta al punto que los actores de las prepotencias pueden quedar en el anonimato. Justamente esta característica impersonal, junto con otras, entre las cuales está el número de personas que pueden presenciar el episodio y la fuerza mediática de los mensajes escritos, las fotos, o los vídeos respecto a situaciones de interacción social cara a cara, hacen particularmente gravosas las consecuencias de tales episodios para la víctima (Campbell, 2005; Gini, 2005; Oliverio Ferraris, 2006).

Los comportamientos de acoso sexual y de violencia en las primeras experiencias sentimentales.

Una modalidad que resulta significativa para los adolescentes y preadolescentes es la del acoso sexual, esto es, aquellas atenciones sexuales (de naturaleza verbal, psicológica y física) no deseadas por el sujeto (Pepler, Craig, Connolly, Henderson, 2001; Pellegrini, 2001). Una investigación norteamericana evidencia la penetración de este fenómeno, que afecta a casi el 80% de la población, sobre todo en la fase de la primera adolescencia (AAUW, 1993). También en nuestro país algunos datos evidencian que aproximadamente el 20% de los chicos está involucrado en el fenómeno (Menesini y Nocentini, 2008). Una forma frecuente está constituida por el acoso verbal y en particular por el acoso homofóbico hacia los compañeros y las compañeras. Además, vista la escasa presencia de mujeres en el rol de actores del acoso, se hipotetiza que frecuentemente las víctimas varones sufren estos ataques por parte de otros compañeros varones, configurando aquellas situaciones en las cuales preadolescentes y adolescente con comportamientos sexuales no estereotipados pueden convertirse en objeto de escarnio y de vejación por parte de otros.

Un fenómeno relacionado está constituido por la agresividad en las parejas jóvenes, problema en crecimiento entre los adolescentes del cual empezamos a tomar conciencia tan solo recientemente. Estos comportamientos agresivos de tipo verbal, físico, sexual e indirecto, tienen una fuerte interconexión con el acoso escolar puesto que a menudo, en la primera fase de la adolescencia, las primeras experiencias de citas tienen lugar al interior del grupo y la calidad de la relación con la pareja sufre fuertemente los efectos de la calidad de las relaciones de amistad y sociales en el grupo de referencia (Connolly et al. 2000; Menesini e Nocentini, 2008).

El acoso escolar racista.

Entre las tipologías emergentes es necesario prestar particular atención al fenómeno del acoso escolar racista. También en nuestro país un porcentaje cada vez más alto de estudiantes pertenece a otras culturas. Las estadísticas del Ministerio reportan una presencia media de alumnos extranjeros del 7% con concentraciones mayores en las escuelas primarias y en algunas áreas del país.

Algunas investigaciones sobre el acoso escolar racista evidencian una cierta difusión y gravedad del problema (Eslea, Mukhtar, 2000). Por ejemplo, en una investigación realizada en la provincia de Módena dirigida a los chicos de la escuela secundaria de primer nivel de nacionalidad no italiana, se evidencia un porcentaje del 39,5% de denuncias de episodios sufridos contra un 28,6% sobre la restante población (Solavaggine, Maggi, 2007). En fin, un estudio italiano que apunta a este tema es el de Gini (2005) que evidencia cómo los fenómenos de acoso escolar en clases mixtas están fuertemente interconectados con la identificación con el propio grupo de pertenencia y con las dinámicas conflictuales entre los diversos grupos presentes en la clase.

Diferencias de edad.

Recientemente algunos estudios han focalizado su atención sobre la edad preescolar, evidenciando como el fenómeno está ya presente en esta edad y cómo emergen los perfiles sociales y relacionales diferenciados en relación a los diversos roles (Kochenderfer-Ladd, 2001; Perren e Alsaker, 2006). Los pequeños matones son más agresivos y tienen capacidad de liderazgo mientras las víctimas, si bien son muy jóvenes, son más pasivas, retiradas, aisladas y a menudo sin amigos. Algunas de estas características se anticipan y pueden constituir un factor de riesgo relevante para la manifestación de los problemas en la edad sucesiva.

La atención por la edad del jardín de infantes es reciente. La mayor parte de las investigaciones pasadas se había concentrado sobre los chicos de las escuelas primarias y medias. Respecto a estos dos órdenes escolares surgió que el porcentaje de sujetos que sufre prepotencias disminuye con la edad y en particular en el pasaje de la primaria a la escuela media y sucesivamente de la escuela media a la escuela superior (Fonzi, 1997; Menesini, 2000). La concordancia entre los distintos estudios lleva a considerar al acoso escolar en la escuela primaria como un fenómeno con mucha penetración en el cual un alto porcentaje de niños está involucrado en los roles de actor o de víctima y en algunos casos en ambos (matón-

víctima o víctima reactiva).

En las edades sucesivas el fenómeno no desaparece, como lo atestiguan frecuentemente las crónicas de los periódicos, sino que permanecen sus formas más graves y preocupantes, desde las agresiones realizadas como ataques intencionales, premeditados y grupales, a las formas de vejación planificadas y visibles como los ataques de los *baby gang* y los recientes episodios de *cyber-bullying*.

En la edad adolescente, el acoso escolar se vincula de modo relevante con síntomas de malestar psicológico, con comportamientos desviadores y antisociales y con el uso de alcohol y de sustancias psicoactivas. Se convierte en uno de los indicadores del malestar en la adolescencia (Pepler et al., 2006; Menesini, Nocentini e Fonzi, 2007). Para entender mejor la naturaleza del acoso escolar en esta fase del desarrollo es útil tener en cuenta la distinción, realizada por muchos autores, entre: "agresividad de manifestación precoz" y "agresividad de manifestación tardía" (Moffitt, 1993; DSM IV). Podemos así hipotetizar que en edad adolescente es posible comparar dos trayectorias de acoso escolar distintas: una caracterizada por un involucramiento estable con un inicio muy precoz y resultados más negativos; una segunda, de manifestación tardía, en la cual se releva el involucramiento de chicos y chicas que antes no presentaban problemas comportamentales pero que empiezan a presentarlos sólo en esta fase. En este caso, el fenómeno está fuertemente influenciado por el clima y los valores del grupo de referencia. Entonces, no obstante el porcentaje de incidencia disminuye, es durante la adolescencia cuando a menudo registramos los casos más graves y las manifestaciones más crueles y preocupantes del acoso escolar.

Diferencias de género.

En relación con las diferencias de género, se registra un mayor involucramiento de los hombres en los roles de matón en todos los niveles etarios, mientras para el rol de víctima no se encontraron diferencias significativas entre el número de hombres y el número de mujeres (Fonzi, 1997; Lazzarin e Zambianchi, 2004; Gini, 2005).

Precedentemente, algunas investigaciones habían puesto en evidencia cómo para las mujeres las modalidades más frecuentes son las relacionales o sociales (exclusiones, habladurías) las cuales implican un ataque indirecto y más oculto a la persona (Bjorkqvist, 1994; Crick, 1995).

Además, como informa Fonzi (1997), de algunas de nuestras investigaciones surgen datos consistentes sobre las chicas de la escuela media. En par-

ticular en algunas regiones del sur, las mujeres que se declararon prepotentes han alcanzado porcentajes consistentes similares o superiores a los de los hombres, poniendo en crisis la imagen tradicional de la mujer dispuesta y acostumbrada a recibir prepotencias antes que a realizarlas (Bacchini e Valerio, 1997). También de la literatura internacional surge cómo las chicas, si bien en número inferior respecto a los hombres, presentan problemáticas similares y avanzan hacia mecanismos de progresiva inadaptación con probable involucramiento en comportamientos antisociales y desviadores, sobre todo en edad adolescente (Moffitt, Caspi, Rutter e Silva, 2001; Menesini, Nocentini e Fonzi, 2007).

Los lugares del acoso escolar: familia, escuela y extra escuela.

En relación a los lugares, emergen diferencias netas entre la escuela primaria, media y las escuelas superiores. En el primer caso, la inmensa mayoría de los estudiantes, más del 50%, declara que las prepotencias tienen lugar en las aulas y, más raramente, en el patio, los pasillos o los baños de la escuela. En general los matones pertenecen a la misma clase que las víctimas o a clases superiores, y las víctimas declaran que el acoso es realizado sobre todo por un único chico o por un grupo de chicos, o también, pero menos frecuentemente, por un grupo mixto de chicos y chicas (Genta, 2003).

En el caso de las escuelas superiores, el acoso escolar se expande a la esfera extra escolar y surge una cuota significativa de problemas que tienen lugar sobre los medios de transporte (19,8%), en la calle (34,6%) o en los grupos con los que se pasa el tiempo libre (37,5%). Además, en una parte de los casos, se evidencian prepotencias de chicos más grandes contra los más pequeños, un fenómeno similar a las "novatadas" del contexto militar, que se basan sobre el poder y sobre las relaciones de fuerza de los mayores contra los más jóvenes. Esto tiene una naturaleza y una tradición ritualizada y es típico de contextos cerrados, como algunas escuelas de internado, donde se pueden crear relaciones jerárquicas entre los chicos (Lazzarin e Zambianchi, 2004; Darbo, Buccoliero e Costantini, 2003; Menesini e Nocentini, 2006).

La naturaleza social del fenómeno.

Ya Olweus (1993), en sus numerosos estudios sobre chicos involucrados en episodios de acoso escolar, había relevado que las tipologías de matón y víctima no son de por sí unívocas, puesto que entre aquellos que actúan de modo prepotente hay "matones pasivos", simples gregarios de los matones verdaderos, y entre las víctimas se pueden distinguir las víctimas pa-

sivas de las víctimas provocadoras. Sucesivamente, algunos autores han enfatizado la naturaleza de grupo del fenómeno y los efectos de refuerzo recíproco entre los participantes (Salmivalli et al. 1996). Los estudios observantes de Craig y Pepler (1997), han relevado que el 85% de los episodios de acoso tienen lugar en la presencia de coetáneos, los cuales pueden asumir roles distintos al interior del grupo, poniéndose de la parte del matón, interviniendo en apoyo de la víctima o permaneciendo como simples observadores. La dominancia del matón parece así estar reforzada por la atención o el soporte de los partidarios, por el alineamiento de los ayudantes, por la deferencia de aquellos que tienen miedo y por la falta de oposición de la mayoría silenciosa.

Así, el acoso escolar, es un fenómeno que se funda sobre la motivación por el dominio del matón, sobre la fragilidad de la víctima pero también sobre la deferencia de los espectadores, que a menudo temen represalias y no hacen nada para frenar las prepotencias, por lo que involucra a la clase o al grupo en su conjunto.

Factores de riesgo.

Más allá de estos factores de carácter biológico o contextual, implícitos en la naturaleza misma del fenómeno, algunos estudios han indagado sobre los posibles factores de riesgo y de protección, algunos de naturaleza más proximal, vinculados al evento o a su manifestación, otros de naturaleza distal, asociados a la historia del sujeto y de sus contextos de vida.

Entre los factores distales ligados a los contextos de vida del sujeto podemos ubicar a la clase social y a la familia de proveniencia. Si bien las investigaciones de Smith et al. (1999) en el Reino Unido tienden a encontrar una relación entre acoso escolar y desventaja social, en otros países esta relación no ha sido evidenciada empíricamente (Olweus, 1993; Ortega et al. 1999; Almeida, 1999; Smith et al. 1999). En las investigaciones italianas, desarrolladas particularmente en Nápoles (Bacchini y Valerio, 1997), lo que parece influir sobre la amplitud del fenómeno no es tanto la clase social de pertenencia como el ambiente, el barrio y la zona de la ciudad en la cual los chicos viven; en una palabra, la cultura de referencia. Vivir en Nápoles o en algunas áreas del Mediodía, en barrios con alta densidad mafiosa, implica una mayor probabilidad de presencia de los fenómenos de acoso también en el contexto escolar.

En relación a la familia, mucho se ha indagado, particularmente sobre la relación entre el clima educativo creado por los padres, y los problemas de acoso escolar y victimización. En el caso del acoso escolar, se ha encontra-

do una relación tanto con una educación permisiva, como con una excesiva severidad, autoritarismo y coerción. Para la víctima, una de las problemáticas más relevantes la constituyen los comportamientos hiper-protectivos de los padres y un núcleo familiar demasiado cohesionado. Además, algunos estudios recientes se han concentrado sobre la calidad de la relación entre hermanos como posible elemento predictivo de los fenómenos de acoso en la escuela. Patterson (1986) ha sido el primero en indagar en esta relación, evidenciando cómo los hermanos menores son a menudo víctimas de los hermanos más grandes y cómo el comportamiento débil y sumiso de los primeros puede reforzar la actitud agresiva del hermano mayor. De un estudio llevado adelante en Italia (Menesini, Camodeca y Nocentini, en prensa) surge que la experiencia de acoso y victimización es más frecuente en casa que en la escuela y esto está también en relación a la naturaleza más estable de la relación fraterna respecto de la relación entre amigos. Además, aquellos que son matones o víctimas en casa tienen una mayor probabilidad de mantener el mismo rol también en el contexto escolar. Estos estudios, que expanden el análisis hacia esferas múltiples de la vida del chico y del adolescente, resaltan la necesidad de una aproximación multicontextual al conocimiento y a las intervenciones sobre el tema.

Dinámica de la clase. Como han puesto en evidencia Salmivalli y colaboradores y, más recientemente, Juvonen y Graham (2001), hay muchos mecanismos psicológicos del grupo o de las dinámicas internas de la escuela que pueden dar origen a fenómenos de acoso escolar y victimización incluso de parte de chicos generalmente poco agresivos. Estos mecanismos y dinámicas incluyen: 1) fenómenos de contagio social; 2) procesos de debilitamiento del control; 3) difusión de las responsabilidades; 4) cambios progresivos en la percepción de la víctima como distinta de sí y a menudo connotada con rasgos no humanos. Mecanismos similares fueron descritos por Bandura y por Caprara y colaboradores a propósito de los procesos de indiferencia moral individual y colectiva (Bandura et al. 1996; Caprara e Steca, 2007). Además, en este proceso también el docente juega un rol relevante. De un reciente estudio propio (Menesini, Dianda y Ciucci, 2008) surge que una mala relación con el docente, marcada por la insatisfacción y la percepción de no aceptación, se correlaciona con una mayor incidencia del acoso escolar en las clases.

Cultura. Se trata, en nuestra opinión, de un factor particularmente saliente, sobre todo cuando se quiere dar cuenta de las diferencias encontradas entre un país y el otro en el panorama internacional. Pero también a nivel

local las micro-culturas pueden explicar la distinta visión de grupos de estudiantes respecto al problema. En Italia un estudio sistemático de los efectos del contexto social y cultural sobre el comportamiento de prepotencia fue llevado adelante por Affuso y Bacchini (2007) en relación a los fenómenos de acoso escolar y a las características del contexto urbano de referencia. De este estudio surge cómo los matones y los matones-víctima tienen una percepción más elevada de los fenómenos de violencia presentes en el contexto de referencia y como la atribución de ciertas características (provenir de un cierto pueblo del interior napolitano) tiene un valor de estatus ya entre chicos de las escuelas primarias y medias.

Personalidad. Este es, tal vez, el factor sobre el cuál se ha concentrado un gran número de investigaciones, dirigidas a trazar una suerte de identikit del matón y de la víctima. Fueron identificadas en algunas características de la personalidad como la agresividad generalizada, la impulsividad, la inquietud, la escasa empatía, la actitud positiva hacia la violencia, las raíces del comportamiento prepotente y, al contrario, en la angustia, la inseguridad, la escasa autoestima, aquellas del comportamiento de la víctima (Farrington, 1995; Fonzi, 1999; Olweus, 1993).

Más allá de los sufrimientos psicológicos, tanto los matones como las víctimas resultan diferenciados de sus compañeros por otras características. Si se trata de leer las emociones en los rostros de los otros, son las víctimas quienes demuestran una competencia inferior, revelando escaso dominio de la gramática emotiva. Si se trata de narrar episodios salientes de su propia experiencia, son de nuevo las víctimas quienes revelan las dotes más limitadas, producen historias menos completas y se valen de un estilo narrativo menos desarrollado. Además, los matones se diferencian respecto a las víctimas y a los otros chicos, por los mecanismos de indiferencia moral. Se trata de un proceso socio-cognitivo de autorregulación que permite al sujeto el relajamiento del control moral no obstante haya realizado comportamientos transgresivos. En relación a estos procesos, los perseguidores alcanzan puntajes elevados, particularmente en lo que refiere al mecanismo de la deshumanización. Justamente, el mecanismo que, según Bandura et al. (1996), les permite ensañarse con las víctimas sin experimentar sentimientos de culpa.

Un estudio reciente (Ball, Arseneault, Taylor, Maughan, Caspi, y Moffitt, 2008), realizado sobre más de 1000 gemelos, ha tratado de analizar la influencia de los factores genéticos y ambientales sobre la condición de matón, víctima o matón-víctima. Los factores genéticos explican aproximadamente el 70% de la varianza del acoso escolar, mientras de la victimiza-

ción explican el 60%. Esto da cuenta del hecho que el acoso escolar está muy influenciado por factores genéticos y, en parte, también por factores ambientales. Entre ellos tienen una importancia particular aquellas experiencias únicas que cada chico tiene mientras resultan menos significativas las experiencias familiares.

Consecuencias a largo plazo.

Más allá de la difundida presencia del fenómeno, lo que alarma es su persistencia en el tiempo. Matones y víctimas a menudo permanecen prisioneros en sus roles, repitiendo un guión que tiende a autopropetarse. No sorprende que chicos que han sistemáticamente atropellado a los otros tengan fuerte probabilidad de continuar con esa estrategia. Y no sólo porque siguen siendo portadores de esas características de agresividad, impulsividad, inquietud e irritabilidad que estuvieron en las raíces de su comportamiento, sino porque la *reputación* que los circunda hace que no puedan evitar comportarse como lo que los demás esperan de ellos (Andershed et al., 2001, Baldry, 2001). Lo mismo vale para las víctimas consuetudinarias, que siguen reaccionando agresivamente de modo inadecuado o ponen en marcha una serie bien conocida de mecanismos de defensa para evitar una experiencia, como la escolar, que sea fuente de frustración (Rigby, 2003).

Algunos estudios longitudinales han confirmado estas observaciones, evidenciando consecuencias antisociales y sintomatológicas en la edad adulta, en el caso de chicos que habían sido matones o agresivos durante la escuela primaria y media y manifestaciones de depresión y angustia para las víctimas (Olweus, 1993; Kumpulainen et al. 2000). Con este propósito, una dimensión importante todavía no suficientemente profundizada por la literatura es la de la cronicidad de los fenómenos agresivos y de victimización.

¿En qué medida la estabilidad de los comportamientos se correlaciona con cuadros sintomatológicos cada vez más graves de los sujetos? ¿Es suficiente un período de involucramiento breve para predecir resultados de sviadores y antisociales, o son necesarios períodos más largos y estables de asunción de comportamientos problemáticos para hipotetizar resultados de creciente vulnerabilidad e inadaptación?

En un estudio reciente de tipo longitudinal, realizado sobre una muestra de adolescentes seguidos por tres años consecutivos (Menesini, Nocentini y Fonzi, 2007), que se proponía responder a este interrogante, hemos analizado la estabilidad de los fenómenos agresivos y su posible asocia-

ción con el cuadro sintomatológico del sujeto. Los resultados han confirmado una mayor incidencia de comportamientos antisociales y delinuenciales en los adolescentes con trayectorias estables de acoso escolar, junto con algunas diferencias significativas de género. En particular, el grupo de las chicas con perfil agresivo persistente muestra mayores niveles no sólo de comportamientos antisociales sino también de trastornos depresivos y angustia. Tal resultado ilumina una mayor vulnerabilidad de las mujeres agresivas respecto a los hombres en esta banda etaria (Silverthorn, Frick, Reynolds, 2001; Pepler et al., 2005).

Las acciones de prevención y lucha contra el acoso escolar.

Dada la naturaleza compleja y multidimensional del fenómeno, las muchas intervenciones realizadas en Italia y en el exterior han afrontado el problema a través de abordajes diferentes. Existen, y están ampliamente documentadas, una variedad de intervenciones que involucran mayormente a las escuelas, las familias y otros contextos significativos para los chicos (Menesini, 2000 e 2007; Caravita, 2004; Gini, 2005; Darbo, Buccoliero y Costantini, 2003).

En muchos casos, se ponen en acto tanto estrategias de prevención primaria orientadas a una población todavía no involucrada, como abordajes de intervención dirigidos a clases donde el fenómeno ya está presente. La prevención consiste en enseñar modalidades de interacción positiva con los compañeros y en la información de las consecuencias inadaptativas del ser un matón, con el objetivo fundamental de reducir el riesgo de influencia de esta práctica. La prevención secundaria se configura como una respuesta a algunos incidentes de acoso escolar. Puede prever abordajes de tipo punitivo (suspensión, sanciones disciplinarias) o de tipo reparatorio y de mediación entre las partes. El abordaje terciario consiste en el tratamiento y en la rehabilitación de chicos implicados en el problema; implica por lo tanto una intervención de monitoreo de los fenómenos, estructuras de *counselling* e intervenciones terapéuticas para las víctimas, eventuales denuncias e intervenciones disciplinarias para los chicos prepotentes.

Más allá del nivel de prevención en el cual se ubica la intervención, podemos tener en cuenta también la naturaleza del proyecto, que puede estar dirigido específicamente a la lucha contra el acoso escolar u orientado a objetivos más amplios como la promoción de la convivencia y de la prosocialidad.

En Italia, en estos últimos quince años se ha registrado un número crecien-

te de intervenciones realizadas en todo el territorio nacional y documentadas en más de diez volúmenes publicados sobre el tema. Veamos los abordajes que han sido implementados.

1. Abordaje institucional y de política escolar

Tanto las experiencias italianas como las extranjeras han documentado claramente que uno de los abordajes más eficaces para reducir el problema es el institucional, que involucra a la escuela en su totalidad. Esto es así porque el fenómeno tiene una naturaleza multidimensional, que incluye no sólo al grupo de pares sino también a la cultura de la escuela, a la calidad de las relaciones entre escuela y familia y, más en general, al sistema social de referencia de los alumnos.

2. Abordaje curricular

Constituye uno de los abordajes más difundidos en las escuelas italianas puesto que está vinculado a la voluntad y a la iniciativa de cada docente que se hace un espacio al interno de las disciplinas para afrontar el tema y favorecer un trayecto de progresiva sensibilización sobre el problema de parte de los alumnos. A menudo, este trayecto parte de estímulos culturales (narrativa, películas, lecturas, representaciones teatrales) para favorecer una progresiva toma de conciencia. Un paso frecuente sucesivo a la sensibilización y la definición de un sistema de reglas que la clase se da para afrontar y reducir el problema.

3. Abordajes de fortalecimiento de las habilidades emotivas, sociales y de la convivencia

En esta tipología entran las trayectorias de trabajo transversales a las disciplinas que pueden favorecer la capacidad de los chicos de comunicar en un modo más adecuado, de reflexionar, a través de un abordaje global sobre los fenómenos de prepotencia, de entender el punto de vista de otros protagonistas y de trabajar de modo cooperativo para resolver los problemas al interior de la clase. A través de fichas y estímulos de trabajo se proponen trayectos sistemáticos de fortalecimiento de estas competencias. En general las actividades se llevan adelante a nivel de clase o de grupos de alumnos. En esta amplia categoría podemos incluir también a algunas formas de *tutoring* y de responsabilización de los niños y de los estudiantes en las clases.

En relación a las experimentaciones realizadas hasta aquí, entre los estu-

diosos y los operadores se registra una cierta concordancia sobre los factores que pueden dar cuenta de una mayor eficacia en los trayectos de intervención. Entre ellos se encuentran:

Edad. En la mayoría de las investigaciones-intervenciones ha sido relevado que actuar sobre los niños de la escuela primaria, más bien que en los de la secundaria, favorece mejores resultados.

Clima social de la escuela. Dado que los actos de acoso escolar son a menudo influenciados por el clima social y educativo de la escuela, otro factor que hace que una intervención alcance resultados positivos está dado por la capacidad de crear, por parte de los docentes y de todo el equipo escolar, un clima positivo al interno de la clase y del instituto.

Involucramiento de la comunidad. Otra dimensión importante tiene que ver con el involucramiento de la comunidad: las intervenciones que movilizan la opinión pública producen mejores resultados.

Duración de la intervención. También la duración de la intervención es muy importante. En general se consideran tiempos de duración óptima los períodos superiores a un año.

Carácter estable o episódico de la experiencia. El buen resultado de una intervención anti acoso escolar depende también del carácter estable en el tiempo: escuelas que han mantenido una inversión significativa en el proyecto, más allá de la experiencia inicial, han tenido resultados mejores respecto a escuelas involucradas sólo por un período breve.

Conclusiones

En sustancia, de esta reseña surge cómo las consecuencias mentales, físicas, sociales y escolares del acoso escolar, tienen un impacto enorme sobre el capital humano y social. Los costos del acoso escolar pesan sobre el sistema escolar y sanitario, sobre los servicios sociales, sobre la administración de justicia y también sobre la productividad y sobre la innovación en el campo del trabajo. En este sentido, el acoso escolar nos concierne y nos afecta a todos nosotros.

El acoso escolar es, sobre todo, un problema de violación de los Derechos Humanos. Es por ello que: "es responsabilidad moral de los adultos asegu-

rar que este derecho sea respetado y que para todos los niños y para todos los jóvenes sean efectivamente promovidos un sano desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía activa" (Declaración de Kandersteg, 2007).

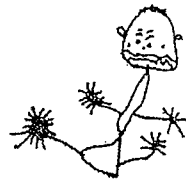
BIBLIOGRAFÍA

- AAUW. (1993). *Hostile Hallways. The AAUW Survey on Sexual Harassment in America's School*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.
- Affuso G. e Bacchini D. (2007). Bullismo e percezione del contesto scolastico ed urbano. *XXI Congresso AIP - Sezione Psicologia dello sviluppo*, Bergamo 20.-22 settembre 2007.
- Almeida A.M. T (1999). Portugal. In R.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus; R. Catalano and P. Slee (Eds). *The Nature of School bullying. A Cross National Perspective*. London: Routledge, 174-186.
- Andershed, H., Stattin, H., & Kerr, M. (2001). Bullying in school and violence on the streets. - Are the same people involved? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2, 31-49.
- Bacchini, D., Amodeo, A., Vitelli, R., Abbruzzese, R., & Ciardi, A. (1999). La valutazione del bullismo negli insegnanti. *Ricerche di Psicologia*, 23, 75-103.
- Bacchini D., Valerio P. (1997). Napoli: l'arte di sopravvivere tra conflitto ed affiliazione. In A. Fonzi. *Il bullismo in Italia*. Firenze: Giunti, 109-140.
- Baldry A. (2001). Italy. In R. Summers, A. Hoffman (Eds.) *Teen Violence: Global Perspective*. Westport: Greenwood Publishing.
- Ball H. A., Arseneault L., Taylor A., Maughan B., Caspi A., Moffitt T. E. (2008). Genetic and Environmental Influences on Victims, Bullies and Bully-victims in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:1, 104-112.
- Bandura A (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. In Kurtines J, Gewirtz W Y editors. *Handbook of moral behaviour and development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Vol. 1: Theory.
- Bandura A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. [Special Issue on Evil and Violence], 3, 193-209.
- Bandura A. (2000). Sviluppo sociale e sviluppo cognitivo secondo una prospettiva agenticca. In Caprara G.V. e Fonzi A. (a cura di). *Letà sospesa*. Firenze: Giunti.
- Bandura A., Barbaranelli, C Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 2: 364-374.

- Björkqvist K. (1994). Differenze sessuali nell'aggressione indiretta. *Età Evolutiva*, 49, 73-78.
- Campbell M. A. (2005). Cyber bullying: An Older Problem in a New Guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling* 15(1), 68-76.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C., and Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Età evolutiva*, 46, 18-29.
- Caprara, G.V., Steca, P. (2007). Prosocial Agency: the Contribution of Values and Self-Efficacy Beliefs to Prosocial Behaviour Across Ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 220-241.
- Caravita S. (2004). *L'alunno prepotente*. Brescia: La scuola editore.
- Connolly, J., Pepler D., Craig, W., Taradash A. (2000). Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence. *Child Maltreatment*, 5,4, 299-310.
- Craig W., Pepler D., (1997) Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Crick N.R. (1995). Relational Aggression. The Role of Intent Attribution, Feelings of Distress and Provocation Type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Darbo M., Buccoliero E., Costantini A. (2003). Piccoli bulli crescono: le scuole superiori. In M. L. Genta (a cura di). *Il bullismo*. Roma: Carocci, 115-122.
- Dichiarazione di Kandersteg. (2007). www.kanderstegdeclaration.org.
- Dodge K.A., Zelli A. (2000). La violenza nei giovani: tendenze, sviluppo e prevenzione. In G.V. Caprara e A. Fonzi (a cura di). *Letà sospesa*. Firenze: Giunti, 155-178.
- DSM-IV. (1996). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. (a cura di) American Psychiatry Association, tr. it. Milano, Mondadori.
- Eslea M., Mukhtar K. (2000). Bullying and Racism Among Asian Schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42 (2), 207-218.
- Farrington D.P. (1995). The Development of Offending and Antisocial Behavior from Childhood: Key Findings from the Bridge Study in Delinquent Development. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 36, 1-36.
- Fonzi A. (a cura di). (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Firenze: Giunti.
- Fonzi A. (a cura di). (1999). *Il gioco crudele: compagni vittime e compagni oppressori*. Giunti, Firenze.
- Fonzi A. (2006). Bullismo. La storia continua.... *Psicologia contemporanea*, 197, 28-39.
- Fraire M., Prino E. L., Sclavo E. (2008). An Analysis of Italian Newspaper Articles on the Bullying Phenomenon. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 237-245.
- Genta M.L. (a cura di). (2003). *Il bullismo*. Roma: Carocci.
- Gini G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*. Roma: Edizione Carlo Amore.
- Gini, G. (2007). Who is Blameworthy? Social Identity and Inter-Group Bullying. *School Psychology International*, 28, 77-89.
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G.W. (2001). Variations in Peer Victimization: Relations to Children's Maladjustment. In Juvonen, J., Graham, S. (Eds.). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York, NY: Guilford Press, 25-48.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. (2000). Children Involved in Bullying at Elementary School Age: Their Psychiatric Symptoms and Deviance in Adolescence. An Epidemiological Sample. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1567-1577.
- Juvonen, J., Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York, NY: Guilford Press.
- Lazzarin M.G., Zambianchi E. (2004). *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Milano: F. Angeli.
- Lo Feudo G., Palermi A.L., Costabile A. (2003). Riconoscimento e definizione verbale dei comportamenti inerenti il bullying. Uno studio comparativo su due campioni di bambini di 8 e 14 anni. *Età evolutiva*, 74, 60-67.
- Manners (2006). *Quando il bullismo entra in classe*. Firenze: D'Anna Ed.
- Marini F, Mameli C. (1999) *Il bullismo nelle scuole*. Roma: Carocci.
- Mellor A. (1999). Scotland . In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger -Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds). *The Nature of School Bullying. A Cross National Perspective*. London: Routledge, 91-111.
- Menesini E. (2000). (a cura di). *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Menesini E. (2003). (a cura di). *Il bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Trento: Erickson Edizioni.
- Menesini E. (2007). Strategie antibullismo. *Psicologia contemporanea*, 200, 3-11.
- Menesini E. (2008). Il bullismo a scuola: sviluppi recenti. *Rassegna dell'Istruzione*, 1-2, 51-67.
- Menesini E., Camodeca M., e Nocentini A. (2008) Bullying among siblings: the role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196.
- Menesini E., Fonzi A. (1997). Valutazione della gravità delle prepotenze subite in un campione di ragazzi della scuola media. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 117-134.

- Menesini E., Fonzi A. (2003). La definizione del bullismo: alunni ed insegnanti a confronto. *Età evolutiva*, 74, 68-75.
- Menesini E. e Nocentini A. L. (2006). *Bullismo e comportamenti a rischio in adolescenza. Percorsi di continuità e discontinuità in un campione di studenti delle scuole superiori*. Lucca: Edizioni Provincia di Lucca.
- Menesini E., Nocentini A. (2008). Aggressività nelle prime esperienze sentimentali. *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 405-430.
- Menesini E., Nocentini A. (2008b). Le traiettorie del bullismo in adolescenza. *Età evolutiva*, 90, 74-83.
- Menesini E., Nocentini A., Fonzi A. (2007). Analisi longitudinale e differenze di genere nei comportamenti aggressivi in adolescenza, *Età evolutiva*, 87, 78-85.
- Moffitt T.E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behaviour: a Developmental Taxonomy. *Psychological review*, vol.100, n.4, 674-701.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P.A. (2001). *Sex differences in Antisocial Behaviour: Conduct Disorder, Delinquency and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oliverio Ferraris A. (2006). *Piccoli bulli crescono*. Milano: Rizzoli.
- Olweus D. (1973). *Hackkykilingar och oversittare Forskning om skolmobbing*. (tr. it. *L'aggressività nella scuola*. Roma: Bulzoni, 1983).
- Olweus D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What We Can Do*. Oxford/Cambridge: Blackwell. (tr.it. *Il bullismo*. Firenze: Giunti, 1995).
- Olweus D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying. A Cross National Perspective*, London: Routledge, 7-27.
- Ortega R., Del Rey R., Mora-Merchan J. A., (2004). SAVE Model: an Anti-Bullying Intervention in Spain. In P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (Eds.). *Bullying in School: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge University Press, 167-186.
- Patterson, G. R. (1986). The Contribution of Siblings to Training for Fighting. A micro-social analysis. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.). *The Development of Antisocial and Prosocial Behavior*. New York: Academic Press, 235-261.
- Pellegrini A. D. (2001). A Longitudinal Study of Heterosexual Relationships, Aggression, and Sexual Harassment During the Transition from Primary School Through Middle School, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol 22 (2), 119-133.
- Pepler D., Craig W., Connolly J., Henderson K. (2001). Bullying Sexual harassment, Dating Violence and Substance Use Among Adolescents. In Werkele C., Wall A.M. (Eds.). *The Violence and Addiction Equation*. New York: Brunner-Routledge, 153-168.
- Pepler D., Craig W., Connolly J., Yuile A., McMaster L. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 1-9.
- Pepler D.J., Masten, K. C., Webster C., and Levene K.S. (Eds.). (2005). *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*. London UK: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Perren S., Alsaker F. D. (2006). Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims and Bullies in Kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47,1, 45-57.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rutter M., Rutter M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity Across Lifespan*, New York: Basic Books. (tr. it. *L'arco della vita*, Firenze: Giunti, 1996).
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit G.S., Bates J.E. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Proctor, L., Chien, D.H. (2001). The Aggressive Victim of Bullying: Emotional and Behavioral Dysregulation as a Pathway to Victimization by Peers. In Juvonen, J., Graham, S. (eds) *Peer harassment in school*. New York: Guilford Press, 147-174.
- Sharp S. & Smith, P. K. (Eds.). (1994). *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*. London: Routledge (tr. it. *Bulli e vittime nella scuola*. Trento: Erikson edizioni, 1995).
- Silverthorn, P., Frick, P.J. (1999). Developmental Pathways to Antisocial Behavior: The Delayed-Onset Pathway in Girls. *Development and Psychopathology*, 11, 101-126.
- Silverthorn, P., Frick, P.J., & Reynolds, R. (2001). Timing of Onset and Correlates of Severe Conduct Problems in Adjudicated Girls and Boys. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 171-181.
- Smith P.K. (2003). L'impiego di vignette per lo studio delle definizioni di bullismo in bambini provenienti da diversi paesi. *Età evolutiva*, 74, 51-59.
- Smith P.K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalano R. and Slee P. (Eds.). (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross National Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D. Rigby, K. (2004). *Bullying in School: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge University Press.
- Smith D.J., Schneider B.H., Smith P.K., Ananiadou K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: a Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.

- Smorri A. (2003). Bullying e prepotenze: ricerche sul significato, *Età evolutiva*, 74, 47-50.
- Solavaggine C., Maggi M. (2007). Sbullouniamoci: un progetto territoriale. Ricerca alunni, genitori, docenti scuole secondarie di primo grado. Unione delle terre di Argine, settembre 2007.
- Wolke, D., Samara, M. M. (2004). Bullied by Siblings: Association with Peer Victimization and Behaviour Problems in Israeli Lower Secondary School Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1.



Prevención y respuestas al acoso¹

Fran Thompson, Neil Tippett, y Peter K. Smith*

Introducción.

El acoso [*bullying*] puede ser definido como un acto agresivo e intencional que es realizado por un grupo o un individuo repetidamente y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse a sí misma fácilmente (Olweus, 1991), o como un “abuso sistemático de poder” (Smith y Sharp, 1994). Los criterios de repetición, intención y desequilibrio sistemático de poder, hacen del acoso una forma de agresión particularmente indeseable. El acoso puede tener lugar en muchos contextos, incluyendo el lugar de trabajo, pero ha sido mayormente investigado en relación a los jóvenes.

Los principales tipos de acoso son el físico, el verbal, el relacional (por ejemplo, la exclusión social), el indirecto (por ejemplo, la propagación de rumores desagradables), y más recientemente, el *cyber-bullying* (que se lleva adelante usando teléfonos móviles o la Internet) (Smith et al., 2008a). Los valores de incidencia varían ampliamente dependiendo del criterio de medición (por ejemplo, sobre qué frecuencia y lapso de tiempo se indaga; si la información proviene de reportes propios o hechos por compañeros, docentes o padres), pero en términos generales, en el Reino Unido y en países occidentales industrializados similares, alrededor del 5% de los niños pueden ser vistos como matones regulares o severos, y aproximadamente el 10%, como víctimas regulares o severas. Estas son minorías importantes y deben preocuparnos por el sufrimiento y los efectos a largo plazo que causa el acoso.

En relación a la gente joven que acosa a otros, se ha indicado que el acoso escolar [*school bullying*] puede ser una fase temprana en el desarrollo de ulteriores comportamientos antisociales (Kumpulainen y Räsänen, 2000, Baldry y Farrington, 2000). Los matones escolares son hasta cuatro veces más propensos a convertirse en agresores crónicos que los que no lo son y también son más propensos a tener hijos que a su vez se conviertan en ma-

¹Publicado en inglesa en K. Geldard (ed.), *Practical interventions for young people at risk* (London: Sage, 2009). Traducido al español por Alejandro Sehtman.

*Goldsmiths College, University of London.

tones (Olweus, 1991, Farrington, 1993). Respecto a las víctimas del acoso, existen pruebas sustanciales sobre los efectos negativos que éste tiene sobre el autoestima y los sentimientos de depresión (Hawker y Boulton, 2000), algunos de los cuales son a largo plazo (Hugh-Jones y Smith, 1999; Rigby, 2003). Particularmente en riesgo parecen estar los así llamados "matones/víctimas" (aquellos que se cuentan, o son etiquetados, a la vez como matones y como víctimas), quienes comprenden, tal vez, el 1 o 2% de la población escolar.

Tanto el acoso como el comportamiento antisocial más genérico tienen similares factores de riesgo originarios: biológicos, personales, familiares, el grupo de pares, la escuela/institución y la comunidad. Por ejemplo, el involucramiento en el acoso de otros está asociado con vaticinadores familiares tales como una vinculación insegura, una dura disciplina física, y el ser víctima de padres sobreprotectores (Smith y Myron-Wilson, 1998; Espelage, Bosworth y Simon, 2000). El maltrato y abuso de los padres es un factor de riesgo probable para el grupo de los matones/víctimas o el de las víctimas agresivas (Shields y Cicchetti, 2001; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2000). El grupo de pares, y el ambiente o clima escolar general, también tienen efectos poderosos (Anderson et al, 2001; Utting, Monteiro y Ghate, 2007). Si bien la mayoría de las intervenciones anti-acoso han tratado de operar a través de la escuela y del grupo de pares que, el trabajo con los padres y las familias ciertamente también es relevante.

Intervenciones para reducir el acoso.

Existen muchas fuentes de consejo y apoyo para el trabajo anti-acoso, y en particular el Departamento para la Niñez, las Escuelas y las Familias ha publicado líneas-guía en *Safe to Learn* (DCSE, 2007). Este texto describe los objetivos de las estrategias anti-acoso y de los sistemas de intervención efectivos como:

- Evitar, reducir y/o frenar cualquier secuela de un comportamiento dañino;
- Reaccionar a los incidentes de acoso de un modo razonable, proporcionado y consistente;
- Salvaguardar al alumno que ha experimentado el acoso y poner en marcha fuentes de apoyo;
- Aplicar sanciones disciplinarias para el alumno que ha causado el acoso y asegurarse que aprenda de la experiencia, posiblemente a través de apoyo multiagencial.

Las secciones que siguen discuten acerca de: estrategias proactivas en la escuela; estrategias recreativas; estrategias reactivas y apoyo de los pares (que es tanto proactivo como reactivo).

Estrategias proactivas en la escuela.

Políticas sobre el acoso que involucran a toda la escuela

Desde 1999, en Inglaterra y Gales es legalmente obligatorio que todas las escuelas tengan algún tipo de política anti-acoso. Las políticas escolares deben definir el tema integralmente, establecer las responsabilidades de todos los actores escolares involucrados, y qué acciones se llevarán a cabo para reducir el acoso y tratar con los incidentes cuando estos ocurran. Las políticas escolares tienen distinto alcance (Smith et al., 2008b), pero proporcionan un marco para una respuesta de la escuela que involucre a toda la comunidad escolar: alumnos, docentes, tutores, personal escolar de apoyo, directores y padres/tutores. En las escuelas galesas se reportó una asociación significativa entre menores niveles de acoso, y alumnos indicando que su escuela tenía reglas claras acerca del acoso (Lambert et al., en prensa); a pesar de que Woods y Wolke (2003) encontraron pocas asociaciones entre la delimitación de las políticas y los niveles de acoso en 34 escuelas primarias inglesas.

Consejos de escuela

Los consejos de escuela involucran a alumnos de todos los rangos de edad, usualmente como representantes electos, que se encuentran regularmente con miembros del personal de la escuela para discutir y decidir acerca de cuestiones vinculadas a las políticas; cuestiones que pueden incluir temas como el acoso. El Proyecto de Investigación sobre las Acciones de los Consejos de Escuela de las Escuelas Secundarias de Londres (2007), descubrió que el 65% de los docentes pensaba que el Consejo de Escuela tenía un impacto positivo sobre la enseñanza y el aprendizaje comparado con el 39% en escuelas sin sub-consejos de enseñanza y aprendizaje.

Puntos de control para escuelas

Los puntos de control [*checkpoints*] para escuelas (Varnava, 2005) son un proceso de diagnóstico que suscita conciencia, provee una herramienta de auditoría y fomenta un compromiso de toda la escuela con la prevención de la violencia. Cada punto de control consiste en 10 declaraciones que representan diferentes aspectos de la vida escolar, ilustrados bajo la forma de un sitio web. En una evaluación de los puntos de control, Shaughnessy y

Jennifer (2004) identificaron a la "preparación" institucional como un factor significativo de la capacidad escolar para usar efectivamente los puntos de control. Cuatro de cada cinco escuelas que formaban parte del estudio, comparadas con una de cada cinco escuelas pertenecientes al grupo de casos de control, habían disminuido el nivel de acoso reportado por los alumnos, pero los descubrimientos fueron mayormente insignificantes en relación a otros comportamientos reportados por los alumnos.

Estrategia Nacional para el Comportamiento y el Presentismo (NBAS, National Behaviour and Attendance Strategy): Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje (SEAL, Social and Emotional Aspects of Learning) e intervenciones en pequeños grupos.

Tanto el SEAL, recurso basado en la currícula, como las líneas de intervención en pequeños grupos del NBAS tratan directamente con temas comportamentales (incluido el acoso) a nivel individual y de toda la escuela. El recurso SEAL es un abordaje a nivel de toda la escuela para desarrollar habilidades sociales y emocionales, y para promover el comportamiento positivo, el presentismo, el aprendizaje y el bienestar.

El programa SEAL primario está basado en torno a siete temas, uno de los cuales es "Dile No al Acoso". Este tema hace foco en: qué es, cómo se siente, por qué la gente acosa, cómo las escuelas pueden prevenirlo y contrarrestarlo, y cómo los niños pueden usar sus habilidades sociales y emocionales. Una evaluación externa del piloto primario del programa SEAL (Hallam et al. 2006) encontró pruebas sobre el mejoramiento de las habilidades sociales, relaciones y la conciencia de los alumnos de sus propias emociones, a pesar de que la falta de un grupo de control implicó que estos descubrimientos no pudieran ser completamente validados. La línea de trabajo con pequeños grupos resultó ser mayormente usada con alumnos que mostraban mala conducta, dificultad social para comunicarse con otros, que estaban en riesgo de exclusión o no habían podido responder a recompensas y sanciones concernientes a su comportamiento. Hubo mejoras significativas en los niveles de comportamiento prosocial y en los síntomas emocionales expresados por los niños participantes.

El programa SEAL secundario fue lanzado como piloto en 2005 bajo el título "Desarrollando Habilidades Sociales, Emocionales y Comportamentales" (SEBS, *Developing Social, Emotional and Behavioural Skills*). Este programa incluye un recurso de enseñanza y aprendizaje

del Year 7 con cuatro temas: Un lugar para aprender (preparando el contexto para el aprendizaje); Aprendiendo a estar juntos (habilidades sociales y empatía); Sigue aprendiendo (motivación); y Aprendiendo sobre mí (comprensión y control de los sentimientos). Tanto OFSTED (2007) como Smith, O'Donnell, Easton y Rudd (2007), reportaron que el mayor impacto de este programa piloto fue sobre el mejoramiento de la comprensión de los docentes de las habilidades sociales, emocionales y comportamentales. Las evaluaciones no se ocupan específicamente del apoyo provisto a alumnos que acosan, o de cualquier mejora a nivel individual en su comportamiento.

Materiales y abordajes curriculares

Las actividades del aula pueden ser usadas, progresivamente y de un modo apropiado en términos de edad, género y cultura, para enfrentar problemas asociados con el acoso. Estas actividades pueden incluir literatura, materiales audiovisuales, vídeos, dramatización o juegos de rol, música, debates, talleres, títeres y muñecos (en edad temprana) y trabajo de grupo. Tales abordajes curriculares pueden aumentar la sensibilización sobre el acoso y la política anti-acoso de la escuela, y desarrollar habilidades, empatía y firmeza para combatir al acoso. Hay algunas pruebas sobre estos efectos, pero ellos sólo son temporáneos si el trabajo con la currícula no es apoyado por políticas anti-acoso continuas (Smith y Sharp, 1994). OFSTED (2003) informó sobre las escuelas con los abordajes sobre el acoso más exitosos y tuvo en cuenta las opiniones de los alumnos y el tiempo curricular y tutorial dedicado a discutir sobre las relaciones y los asuntos como el acoso.

Círculos de calidad

Los círculos de calidad son pequeños grupos de alumnos formados para las clases regulares. Los grupos resuelven problemas sobre temas particulares —tales como el acoso— a través de procedimientos estándar, incluyendo la recolección de información, y presentan sus descubrimientos a una audiencia más amplia. Una evaluación en escuelas primarias descubrió que al 95% de los alumnos les gustó la experiencia y sintieron que el grupo del círculo de calidad había trabajado bien en conjunto. Más de la mitad

⁴En Inglaterra (y con algunas diferencias menores en otros países de habla inglesa) el Year 7 es el séptimo año de educación obligatoria y el primero de la educación secundaria. (N.del T.)

declararon que se habían vuelto más concientes del acoso y que ahora tratarían de frenarlo (Smith y Sharp, 1994).

Trabajando en el patio de recreo.

El acoso de alumno a alumno tiene lugar predominantemente fuera de la clase, en los pasillos, en el patio de la escuela y afuera de sus puertas. (Blatchford, 1998). Una política efectiva y bien diseñada para el patio de recreo puede ayudar significativamente a reducir el acoso (Safe to Learn, 2007, Smith y Sharp, 1994). OFSTED (2003) identificó características de buenas prácticas incluyendo el control eficiente de la escuela, el montaje de áreas de juego seguras o de habitaciones tranquilas, y la supervisión cercana al comienzo y al final de la jornada escolar.

Política para el patio de recreo

Una política para el patio de recreo incluye una estrategia para el comportamiento adecuado en los recreos y las horas de entretenimiento, un vínculo entre el cuerpo docente y los celadores de la hora de almuerzo y el fomento de juegos y actividades prosociales. El esquema del "Marco para la Intervención" de Birmingham (Daniels y Williams, 2000) incluye consejos útiles para que los docentes usen en el control y la mejora de las partes constituyentes del ambiente comportamental de la escuela.

Mejorando el ambiente del patio de recreo

El trabajo en el ambiente físico del patio de recreo incluye su estructuración o rediseño para proveerles a los alumnos más oportunidades creativas durante el recreo y la hora de almuerzo, y para reducir el aburrimiento y el acoso. Este trabajo puede ser un proceso participativo e inclusivo para con los alumnos. Las estrategias incluyen ejercicios de diseño del patio de recreo, mapeo del uso existente, y la identificación de áreas peligrosas y puntos calientes del acoso (Smith y Sharp, 1994). Un estudio encontró que mejoras realizadas en los patios de las escuelas resultaron en una reducción del 64% del acoso (LTL National School Grounds Survey, 2003)

Entrenamiento de los supervisores de la hora de almuerzo

Los supervisores de la hora de almuerzo tienen un rol crucial en la implementación de cualquier estrategia para el patio de recreo o política anti-acoso pero frecuentemente reciben poco o nulo entrenamiento al respecto. Las sesiones de entrenamiento pueden darles habilidades adicionales para organizar juegos, reconocer comportamientos acosadores, entrevistar

alumnos y lidiar con situaciones de acoso y conflicto. Un aspecto importante es distinguir al acoso de las peleas juguetonas. Tal entrenamiento puede también levantar el autoestima de los supervisores y su estatus en la comunidad escolar. Un estudio descubrió que los supervisores de la hora de almuerzo entrenados produjeron un claro descenso del acoso en el patio de recreos de escuelas primarias (Boulton, 1994).

Estrategias reactivas.

Las estrategias reactivas tratan con las situaciones de acoso cuando éstas ya aparecieron. Su éxito o efectividad depende de la existencia de claros y efectivos sistemas a través de los cuales los alumnos puedan informar incidentes de acoso, incluyendo maneras confidenciales y variadas, investigación justa y efectiva, estrategias de escucha, y sistemas de seguimiento para asegurar que los acuerdos sean sostenidos (Safe to Learn, 2007). Las estrategias reactivas van desde abordajes basados en sanciones más directas o punitivas, hasta abordajes más indirectos y no punitivos pasando por prácticas reconstituyentes. En el Reino Unido, el DCSF recomienda que el acoso siempre implique algún tipo de sanción. Muchos profesionales, sin embargo, prefieren abordajes menos directos, al menos para casos de acoso menos severos. La filosofía de la escuela al respecto debería estar evidenciada en su política anti-acoso.

Las sanciones directas

Las sanciones directas pueden variar en severidad y pueden ser usadas en una escala gradual si el acoso persiste. Las sanciones pueden ir desde reprimendas o charlas serias involucrando padres o tutores, la separación temporaria de la clase, la quita de privilegios y recompensas, medidas disciplinarias como amonestaciones, castigos como la recolección de basura o limpieza de la escuela, hasta la expulsión temporaria o permanente. Se espera que las sanciones directas causen en el perpetrador la toma de conciencia respecto a que lo que ha hecho es inaceptable y promuevan la comprensión de los límites del comportamiento aceptable, les den una oportunidad a los alumnos que acosan de afrontar el daño que han causado y aprender de él, los disuadan de repetir ese comportamiento y les señalen a los otros alumnos que el comportamiento es inaceptable y los disuadan de realizarlo, y demuestren públicamente que las reglas y las políticas de la escuela deben ser tomadas seriamente.

Las sanciones más suaves pueden ser implementadas por todo el personal de la escuela pero sólo el director y su vice pueden expulsar estudiantes

temporaria o permanentemente. No hay pruebas de la efectividad de las sanciones más suaves y sólo hay un pequeño porcentaje de pruebas sobre los efectos de la expulsión. La expulsión impacta diferencialmente en los chicos (83% de las expulsiones permanentes, Osler et al. 2002), los negros, las personas de doble ascendencia y los jóvenes viviendo en la pobreza (DfES, 2006). Estudios de caso sobre niños o jóvenes difíciles que habían sido expulsados de la escuela llegaron a la conclusión de que no hay soluciones rápidas (Frankham et al., 2007).

Abordajes reconstituyentes

Las sanciones directas son vistas como una forma de justicia retributiva; esto contrasta con la idea de la justicia reconstituyente (Braithwaite, 2002). Esta última refiere a un rango de prácticas que hacen foco en que al agresor o al matón se les debe hacer tomar conciencia de los sentimientos de la víctima y del daño que han causado, y en realizar alguna reparación acordada. Siempre se puede recurrir a sanciones directas si un individuo se niega a los abordajes reconstituyentes o no cumple con las decisiones a las que se llega en el marco de tal proyecto.

Dentro del Reino Unido, los abordajes reconstituyentes fueron desarrollados originalmente en el área de la justicia juvenil y el comportamiento criminal, basados en torno a tres principios principales: Responsabilidad (el agresor junto con sus padres aprenden a aceptar la responsabilidad por la ofensa causada a través de sus acciones); Reparación (la víctima es involucrada a través de consultas, mediaciones y participación, y son concebidas actividades reparativas para ayudar al agresor a aliviar una parte del daño y la aflicción que ha causado); y Resolución (terminar una disputa exitosamente de manera que los alumnos y sus familias sean libres de interactuar sin estar bajo la amenaza de ulterior conflicto). Estos abordajes también pueden ser aplicados al acoso escolar. En la práctica, los abordajes reconstituyentes son amplios y pueden ser usados para una variedad de incidentes en las escuelas, incluyendo al acoso, el vandalismo, el robo, la agresión, y los conflictos entre docentes y alumnos. Las prácticas reconstituyentes realmente usadas van a depender de la naturaleza y severidad del incidente de acoso, yendo desde simples discusiones entre los alumnos hasta una junta reconstituyente plena. El uso efectivo de la justicia reconstituyente depende de que los alumnos puedan hablar sobre temas vinculados con sus sentimientos y relaciones.

Una buena "incubadora" para esto son los rondas de resolución de problemas (*Problem solving circles*) o el tiempo de ronda (*Circle time*). Las expe-

riencias de tiempo de ronda facilitarán los abordajes reconstituyentes simples como los recordatorios reconstituyentes, las discusiones reconstituyentes, y los planes reconstituyentes. Bajo supervisión del docente, los alumnos acomodan sus sillas en círculo y discuten un problema que necesita ser resuelto. Todos los alumnos tienen la oportunidad de hablar, pero sólo puede hablar de uno a la vez. Los alumnos tienen una respuesta mayormente positiva hacia el tiempo de ronda, en términos de aprendizaje sobre y expresión de sus sentimientos y de la resolución de problemas. Sin embargo, si los docentes no han tenido experiencia de entrenamiento suficiente o una buena práctica, este método puede ser problemático (Taylor, 2003).

En una junta corta o pequeña, se mantiene un encuentro informal entre los alumnos involucrados, dirigidos por un miembro entrenado del personal, en el cual son examinados los incidentes y el daño causado, y se le pide al agresor o los agresores que discutan acerca de posibles medios de reparación. En una junta reconstituyente plena tiene lugar un encuentro formal y estructurado involucrando a los alumnos junto con sus padres o tutores, amigos y representantes de la escuela, quienes son puestos a discutir conjuntamente y a resolver un incidente. El miembro del personal que dirige la junta está altamente entrenado y, antes de este gran encuentro, mantiene entrevistas individuales con los participantes para asegurarse que realizar una junta plena sea apropiado y que todos estén preparados para ella.

Los abordajes reconstituyentes son cada vez más utilizados en las escuelas y ya están disponibles algunas evaluaciones. Tinker (2002) evaluó 105 juntas llevadas a cabo en escuelas de Nottingham; 78% finalizaron exitosamente, con un ulterior 16% de éxitos parciales. La evaluación de un estudio piloto en las escuelas de Lambeth también descubrió que las juntas mostraron signos promisorios de resolución de incidentes graves (Edgar, 2002). Una evaluación nacional descubrió que el 92% de las juntas se resolvió exitosamente, y tres meses más tarde, el 96% de los acuerdos permanecían intactos (Youth Justice Board, 2004). La mayoría del personal escolar informó que su escuela se había beneficiado, aunque no se encontraron mejoras generales en las actitudes de los alumnos a nivel de toda la escuela. Un estudio escocés ha indicado que la justicia reconstituyente "puede ofrecer un abordaje poderoso y efectivo para promover las relaciones armoniosas en la escuela y para la exitosa resolución del conflicto y el daño" (Kane et al, 2007).

El método de preocupación compartida

El método de preocupación compartida, o método Pikas, fue desarrollado

en Suecia por Pikas (1989, 2002), como un abordaje sobre el acoso basado en la orientación psicopedagógica. Este método usa una combinación de encuentros individuales y grupales, estructurados en torno a cinco fases consecutivas: charlas con los presuntos matones, charla individual con la víctima, reunión grupal preparatoria, reunión cumbre, y seguimiento de los resultados. Se espera que este abordaje sensibilice a los chicos acosados acerca del daño que le hacen a la víctima (permitido por una falta de acusación hostil por parte del entrevistador), fomentar comportamientos positivos hacia la víctima, y también alentar a las víctimas provocativas a cambiar su comportamiento de forma positiva.

En una evaluación independiente (Smith, Cowie y Sharp, 1994), 21 maestros de escuelas primarias y secundarias fueron entrenados en este método; todos sintieron que era una respuesta apropiada y útil al acoso y, entre los alumnos que lo experimentaron, tres cuartos reportaron que el acoso había decrecido luego de la intervención. Este mejoramiento fue atribuido al hecho de que se le diera a los alumnos la oportunidad de expresar abiertamente sus sentimientos, y formular su propia solución para resolver la situación. Sin embargo, en algunos casos el acosador había quitado su atención de la víctima inicial, depositándola en otro chico ubicado fuera del grupo. Los autores concluyeron que el método de repartir responsabilidades es una intervención de corto plazo útil para reducir los comportamientos acosadores, pero que en el caso de acoso muy persistente, ulteriores intervenciones pueden ser necesarias.

Método de Grupo de Apoyo

El método de Grupo de Apoyo (antes llamado abordaje de no inculpación -no blame approach-) fue desarrollado por Robinson y Maines (2007). Es un abordaje no punitivo que apunta a cambiar comportamientos problemáticos a través de una mezcla de presión de los pares para provocar una respuesta prosocial, y de toma de conciencia del daño y sufrimiento causado a la víctima. Hay siete pasos: el facilitador habla individualmente con el alumno acosado; luego se arma una reunión con entre 6 y 8 estudiantes, algunos sugeridos por la víctima pero sin su presencia; el facilitador le explica al grupo que la víctima tiene un problema, pero no discute los incidentes que han ocurrido; el facilitador le asegura al grupo que no se administrará ningún castigo, pero a cambio todos los participantes tienen que tomar la responsabilidad conjunta de hacer sentir a la víctima feliz y segura; cada miembro del grupo da sus propias sugerencias acerca de cómo se puede ayudar a la víctima; el facilitador finaliza la reunión con la

asignación al grupo de la responsabilidad de mejorar el bienestar y la seguridad de la víctima; se mantienen encuentros individuales con los miembros del grupo una semana después de la reunión para establecer cuán exitosa ha sido la intervención.

El método del Grupo de Apoyo funciona basado en la premisa de un cambio duradero más que sobre la retribución, y se espera de él que desarrolle conciencia emocional, apoyo de los pares y habilidades sociales, y empatía de los alumnos involucrados. Young (1998), en una leve adaptación del método, reportó que de 51 sesiones de grupos de apoyo estudiadas, el 80% resultó en un éxito inmediato y el 14% en un éxito diferido. El 6% restante sólo tuvo un éxito limitado.

Una evaluación independiente realizada por Smith, Howard y Thompson (2007) indagó acerca del uso y el apoyo al método del Grupo de Apoyo en 59 escuelas y 57 autoridades locales a lo largo del Reino Unido. Dos tercios de las autoridades locales apoyaban el método, ya sea fuertemente o en términos generales; de 11 autoridades locales que anteriormente proveyeron una valoración de su efectividad, la mayoría sintió que los resultados del método del Grupo de Apoyo eran satisfactorios. Más de la mitad de las escuelas examinadas (53%) clasificaron la efectividad del método como muy satisfactoria, mientras el 30% dijo que era bastante satisfactoria y el resto fue neutral. Se descubrió que el método se adapta considerablemente en el uso, de manera que los siete pasos no eran siempre seguidos como se describió más arriba. No se encontraron pruebas directas sobre si el método del Grupo de Apoyo podía apoyar y mejorar el comportamiento de chicos que acosaban a otros.

El apoyo de los pares.

El apoyo de los pares usa el conocimiento, las habilidades y la experiencia de los mismos niños y jóvenes de un modo planificado y estructurado para enfrentar y reducir el acoso a través de estrategias proactivas y reactivas. Hay una gran variedad de formas, muchas de las cuales incluyen algún tipo de entrenamiento de los pares que dan apoyo, como por ejemplo el que da ChildLine en su programa ChildLine en asociación con las Escuelas (CHISP, *ChildLine in Partnership with Schools*). Es importante que los proyectos de apoyo de los pares involucren el compromiso activo del personal, que tengan objetivos claros y que se establezcan directrices para todos los aspectos del proceso.

Círculos de amigos / Círculos de apoyo / Amigos que dan apoyo

En estos círculos, los alumnos voluntarios son entrenados para apoyar a y hacerse amigos de otros alumnos que son identificados como aislados o rechazados por sus pares y por lo tanto son vulnerables al acoso. El entrenamiento involucra el aumento de las habilidades empáticas, el desarrollo de un método flexible y creativo para formar relaciones positivas con los pares, e ingenio en la creación de estrategias prácticas para apoyar a las víctimas. OFSTED (2003) informó efectos significativos, con los alumnos sintiéndose menos aislados al saber que algunos pares no permanecerían pasivos si fueran intimidados o molestados.

Confraternización

En los esquemas de confraternización, quienes apoyan a sus pares son entrenados para ofrecer apoyo y amistad a los alumnos en situaciones de todos los días. Algunos esquemas están basados en la creación de compañeros del patio de recreo (claramente identificados por gorras o vestimenta especial) que ayudan a los chicos solitarios o acosados durante los recreos o la hora del almuerzo. Otros esquemas hacen foco en la organización de juegos en el patio de recreo, o en el armado de clubes de la hora del almuerzo que están abiertos a todos pero que especialmente ofrecen a los alumnos solitarios. Los confraternizadores pueden tener la misma edad o ser más grandes que su grupo objetivo. Ellos son apoyados o supervisados por personal escolar y necesitan entrenamiento en habilidades para escuchar, temas de confidencialidad, asertividad y liderazgo. Los esquemas basados en los compañeros del patio de recreo pueden ser útiles pero pueden ser subutilizados si los usuarios se sienten expuestos o estigmatizados. Los compañeros pueden recibir burlas acerca de su gorra o vestimenta especial. Usualmente, llevar adelante actividades en la hora de almuerzo puede ayudar a evitar estos problemas (Smith y Watson, 2004)

Pares tutores, pares consejeros

Los esquemas basados en la tutela y el consejo por parte de pares apuntan a construir una relación de apoyo entre dos alumnos, combinando los consejos prácticos y el aliento. Se usan especialmente para apoyar a un alumno en situaciones desafiantes (por ejemplo, al entrar a una escuela nueva, al sufrir el acoso, etc.). Los pares tutores son conocidos por el resto de la escuela (por ejemplo a través de las asambleas, la educación personal, social, sanitaria y ciudadana (PSHE), el boletín informativo, etc.) y se los puede contactar a través de un "buzón del acoso", la intranet de la escuela

o mediante la referencia hecha por un miembro del personal. En las escuelas secundarias, los alumnos tutores más grandes pueden ayudar a entrenar a los más chicos (OFSTED, 2003). La tutoría es más efectiva cuando los métodos de trabajo acordados son claros y hay una buena supervisión del personal y apoyo a los tutores (Cowie y Wallace, 2000; Smith y Watson, 2004).

Mediación de los pares

La mediación de los pares es un proceso para la resolución de problemas que anima a los alumnos a definir el problema, identificar y acordar las cuestiones clave, discutir y pensar ideas sobre posibles opciones, negociar un plan de acción y acuerdo y seguir y evaluar los resultados. Los alumnos mediadores son entrenados en habilidades para la resolución de conflictos y para ayudar a las personas a resolver disputas. Hay pocas pruebas sobre la eficacia de estos esquemas (Baginsky, 2004). Un esquema de mediación de los pares en tres patios de recreo de escuelas primarias canadienses ayudó a reducir el comportamiento físicamente agresivo en esos lugares en más de la mitad (Cunningham et al, 1998).

Entrenamiento del espectador (defensor)

Esto involucra la intervención de parte de los espectadores cuando un alumno es victimizado por sus pares. Los defensores intervienen para parar el acoso o consolar a los alumnos que lo experimentan. Rigby y Johnson (2006) mostraron un vídeo con escenas de acoso en presencia de espectadores a alumnos que se encontraban en los últimos años de la escuela primaria y en los primeros de la secundaria en Australia: el 43% indicó que ellos hubieran ayudado a la víctima. Los vaticinadores significativos del comportamiento de los espectadores incluyen pertenecer a una franja etaria menor (por ejemplo, en la escuela primaria), nunca o rara vez haber acosado a otros, haber (según se informa) intervenido previamente, una actitud positiva hacia las víctimas, y creer que los padres y los alumnos (pero no los docentes) esperaban que actuaran en apoyo de las víctimas. Las chicas presentaron un comportamiento defensivo mayor que el de los chicos.

Evaluación general de los esquemas de apoyo de los pares

Las evaluaciones de los esquemas de apoyo de pares (Naylor y Cowie, 1999; Cowie y Wallace, 2000; Smith y Watson, 2004; Cowie y Smith, en prensa) encuentran beneficios definitivos para los pares que prestan apoyo

Bibliografía

Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi; **Historia de la Pedagogía**, México Df, fondo de cultura económica, reimpresso 2010.

Colom Antoni y otros, **Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación**, Ed. Ariel Educación, Barcelona, 2002.

Frabboni Franco, **El libro de La Pedagogía y La Didáctica**, Editorial Popular, Madrid, Madrid, 2002.

Loreto María y otros, **¿Existe La Pedagogía?**, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 2007.

Luzuriaga Lorenzo, **Pedagogía**, Editorial Losada S.A. Buenos Aires 1991.

Mazzone Francesco y otros, **Educación en contextos de Violencia y violencia en contextos educativos**, Ed. CISP, Italia, 2009.

Mialaret Gaston, **Diccionario de Ciencias de La Educación**, Ed. Oikostau, Barcelona, 1984.

Salguero, Marco Antonio. **Pedagogía General**, Universidad Central del Ecuador, 2008.

Sanchez Mara Augusta, **Educar es creer en la persona**, Ediciones Narcea S.A. Madrid, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

El mito de Prometeo

INTRODUCCIÓN

EL MITO DE PROMETEO

El camino mejor y más fácil para llegar a comprender la naturaleza y las leyes de la educación es, quizás, el mito de Prometeo, tal y como se expone en el *Protágoras* de Platón.

Hélo aquí, tal como en ese diálogo lo expone Protágoras mismo: cuando los dioses hubieron plasmado las estirpes animales, encargaron a Prometeo y a Epimeteo que distribuyesen convenientemente entre ellas todas aquellas cualidades de que debían estar provistas para sobrevivir. Epimeteo se encargó de la distribución. En el reparto dio a algunos la fuerza pero no la velocidad; a otros, los más débiles, reservó la velocidad para que, ante el peligro, pudiesen salvarse con la fuga; concedió a unos armas naturales de ofensa o defensa, y a los que no dotó de éstas, sí de medios diversos que garantizasen su seguridad. Dio a los pequeños alas para huir o cuevas subterráneas y escondites donde guarecerse. A los grandes, a los vigorosos, en su propia corpulencia aseguró su defensa.

En una palabra, guardó un justo equilibrio en el reparto de facultades y dio a cada raza de modo que ninguna se viese obligada a desaparecer. Les distribuyó además espesas pelambreras y pieles muy gruesas, buena defensa contra el frío y el calor. Y procuró a cada especie animal un alimento distinto: las hierbas de la tierra o los frutos de los árboles, o las raíces, o bien, a algunos la carne de los otros. Sin embargo, a los carnívoros les dio posteridad limitada, mientras que a sus víctimas concedió prole abundante, de forma de garantizar la continuidad de su especie.

Ahora bien, Epimeteo, cuya sagacidad e inteligencia no eran perfectas, no tuvo en la cuenta de que había gastado todas las facultades en los animales irracionales y de que el género humano había quedado sin equipar. En consecuencia, llegó Prometeo a examinar la distribución hecha por Epimeteo y vio que, si bien todas las razas estaban convenientemente provistas para su conservación, el hombre estaba desnudo, descalzo y no tenía ni defensas contra la intemperie ni armas naturales. Fue entonces cuando Prometeo decidió robar a Hefesto y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica, con el fin de regalárselos al hombre. De ese modo, con la habilidad mecánica y el fuego, el hombre entró en posesión de cuanto era preciso para protegerse y defenderse, así como de los instrumentos y las armas aptos para procurarse el alimento, de que había quedado desprovisto con la incauta distribución de Epimeteo.

Gracias a la habilidad mecánica el hombre pudo inventar los albergues, los vestidos, el calzado, así como los instrumentos y las armas para protegerse

los alimentos. Además dispuso del arte de emitir sonidos y palabras articuladas, y fue además el único entre los animales capaz, en cuanto partícipe de una habilidad divina, de honrar a los dioses, y construir altares e imágenes de la divinidad. Pero así y todo, los hombres no tenían la vida asegurada porque vivían dispersos y no podían luchar ventajosamente contra las fieras. Fue entonces cuando trataron de reunirse y fundar ciudades que les sirviesen de abrigo; pero una vez reunidos, no poseyendo el arte político, es decir, de convivir, se ofendían unos a otros y pronto empezaron a dispersarse de nuevo y a perecer.

Entonces, Zeus tuvo que intervenir para salvar por segunda vez al género humano de la dispersión, y para ello envió a Hermes a fin de que trajese a los hombres el respeto recíproco y la justicia, con objeto de que fuesen principios ordenadores de las humanas comunidades y crearan entre los ciudadanos lazos de solidaridad y concordia. Y, a diferencia de las artes mecánicas, que en modo alguno fueron dadas todas a todos puesto que, por ejemplo, un sólo médico basta para muchos que ignoran el arte de la medicina, Zeus dispuso que todos participaran del arte político, es decir, del respeto recíproco y de la justicia y que quienes se negaran a participar de ellos fueran expulsados de la comunidad humana o condenados a muerte.

El mito de Protágoras contiene algunas verdades importantes. Primera, que el género humano no puede sobrevivir sin el arte mecánico y sin el arte de la convivencia. Segunda, que estas artes, justamente por ser tales (es decir, artes y no instintos o impulsos naturales) deben ser aprendidas. Actualmente decimos que el hombre debe aprender las *técnicas del uso* de los objetos ya contruidos y las *técnicas de trabajo* de los objetos por construir o producir, y que asimismo debe aprender a comportarse con los demás hombres de un modo que garantice la colaboración y la solidaridad, de acuerdo con lo que Platón denominaba "el respeto recíproco y la justicia".

Por consiguiente, el hombre tiene una infancia mucho más larga (relativamente a la duración de la vida) y fatigosa que la de los otros animales. También éstos deben aprender el empleo de los órganos de que la naturaleza los ha dotado, y por tanto atraviesan todos, más o menos, un periodo de *adiestramiento* que corresponde a lo que es la educación en el hombre. Pero los animales entran rápidamente en posesión de las capacidades propias para conservarse porque dichas capacidades, como observaba justamente Protágoras, están inscritas en su estructura orgánica, en los dones distribuidos por Epimeteo.

Al hombre, por el contrario, el uso inmediato de sus órganos, por ejemplo, el aprender a ver, a moverse, a caminar, no le garantiza en modo alguno la vida: necesita los dones de Prometeo y Zeus, las técnicas mecánicas y morales que exigen un adiestramiento mucho más largo y penoso. Y es de señalar que la adquisición de tales técnicas requiere el *lenguaje*, porque sin él no sólo no podrían ser comunicadas de un hombre al otro, sino que no hubieran nacido ni se desarrollaban. Sin efecto, sólo el uso del lenguaje permite las abstraccio-

INTRODUCCIÓN

nes y generalizaciones indispensables para la formación de las técnicas mismas. Una palabra (o signo lingüístico) no designa una cosa en particular, *esta* cosa, sino un objeto genérico, que se define por su uso posible, por ejemplo, las palabras "hacha", "flecha", "arco", no designan esta hacha, esta flecha, este arco, sino un hacha, una flecha y un arco cualesquiera (independientemente de su particular forma, tamaño, color, etc.), que se definen por el uso particular para el que sirven.

Cuando el niño aprende a hablar, no aprende a designar cada cosa con una palabra, como se cree comúnmente, sino que más bien aprende a identificar con las cosas, a través de las palabras, la posibilidad genérica de uso que les define. Por ejemplo, cuando la madre le dice "éste es un tenedor", lo que le define no es tanto la palabra en sí misma cuanto la relación existente entre la palabra y toda una serie de objetos (todos los tenedores posibles, cualesquiera que sean su forma, tamaño, material, etc.), que se pueden definir por el uso común a que se destinan. Por lo tanto, Protágoras tenía razón de ligar el "ser técnico", o sea, las técnicas de uso y producción de los objetos, con el uso de la palabra, porque en verdad ninguno de los dos puede prescindir del otro.

Anexo 2

Cultura y Educación

nes y generalizaciones indispensables para la formación de las técnicas mismas. Una palabra (o signo lingüístico) no designa una cosa en particular, *esta* cosa, sino un objeto genérico, que se define por su uso posible, por ejemplo, las palabras "hacha", "flecha", "arco", no designan esta hacha, esta flecha, este arco, sino un hacha, una flecha y un arco cualesquiera (independientemente de su particular forma, tamaño, color, etc.), que se definen por el uso particular para el que sirven.

Cuando el niño aprende a hablar, no aprende a designar cada cosa con una palabra, como se cree comúnmente, sino que más bien aprende a identificar en las cosas, a través de las palabras, la posibilidad genérica de uso que las define. Por ejemplo, cuando la madre le dice "éste es un tenedor", lo que le enseña no es tanto la palabra en sí misma cuanto la relación existente entre la palabra y toda una serie de objetos (todos los tenedores posibles, cualesquiera que sean su forma, tamaño, material, etc.), que se pueden definir por el uso común a que se destinan. Por lo tanto, Protágoras tenía razón de ligar el "arte mecánico", o sea, las técnicas de uso y producción de los objetos, con el "arte de la palabra", porque en verdad ninguno de los dos puede prescindir del otro.

GÉNERO HUMANO Y SOCIEDAD HUMANA

Hasta aquí hemos hablado como si el "género humano" constituyera una sola unidad, como si fuera un todo único y homogéneo. En realidad no es así. De la misma forma que en el mundo animal algunas especies se sostuvieron durante un cierto tiempo y luego se extinguieron, y mientras unas evolucionaron en una dirección otras lo hicieron en otra (por lo que Bergson parangonó la evolución de la vida como un "haz de tallos" de largura diferente, que apuntan en diferentes direcciones), de la misma manera en el mundo humano algunos grupos de hombres han evolucionado más, otros menos, algunos se han dispersado, otros han sobrevivido, algunos se han inmovilizado en formas primitivas de civilización, y otros se han orientado hacia formas de civilización en desarrollo continuo.

También en el mundo humano, tal como se nos presenta hoy, y prescindiendo de su historia o evolución pasadas, hacemos una primera y burda distinción entre "sociedades primitivas" y "sociedades civilizadas". Dentro de un instante volveremos a ocuparnos de esta definición; pero por el momento nos interesa subrayar que las llamadas "sociedades primitivas" comprenden grupos humanos diversos y desemejantes que tienen usos, costumbres y creencias diversas; y lo mismo sucede con las llamadas "sociedades civilizadas" entre las cuales advertimos profundas distinciones en los modos de vivir y las creencias (piénsese por ejemplo en la diferencia que hay entre los mundos cristiano, musulmán, hindú, chino, etcétera).

Podemos expresar este hecho diciendo que cada grupo humano (primitivo

o civilizado) tiene una *cultura* propia que le ha permitido sobrevivir. Por consiguiente, por "cultura" entenderemos el conjunto de técnicas, de uso, de producción y de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres puede satisfacer sus necesidades, protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico y trabajar y convivir en una forma más o menos ordenada y pacífica. Se puede decir, asimismo, que una cultura es el conjunto, más o menos organizado y coherente, de los *modos de vida* de un grupo humano; entendiéndose por "modos de vida" lo ya dicho, es decir, las técnicas de uso, de producción y comportamiento. Las reglas que definen estas técnicas constituyen lo que se denomina comúnmente usos, costumbres, creencias, ritos, ceremonias, etcétera.

Incluso una costumbre en apariencia insignificante y banal como lo es un modo de saludar, es una regla de conducta destinada a subrayar la actitud amistosa (o no hostil) de un hombre hacia otro. Las creencias, los ritos o las ceremonias mágicas de muchos pueblos primitivos se consideran como reglas técnicas propias para conseguir ciertos resultados, por ejemplo, la lluvia o la cesación de un azote, de una epidemia, de la guerra, etc. En resumen, una cultura es el conjunto de las facultades y habilidades no puramente instintivas de que dispone un grupo de hombres para mantenerse vivo singular y colectivamente (es decir, como grupo).

CULTURA Y EDUCACIÓN

El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser *aprendida*, o sea, transmitida en alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir (a menos que asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz, caso en el que mutará concomitantemente su naturaleza toda) es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se *transmita* de las generaciones adultas a las más jóvenes a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan así posible que continúe la vida del grupo. Esta transmisión es la *educación*.

Verdad es que las sociedades primitivas carecen de "escuelas" en el sentido que nosotros damos a esta palabra. Pero, sin embargo, en ellas niños y jóvenes se ven igualmente sometidos a un largo periodo de aprendizaje en compañía del padre, la madre u otros adultos calificados para ello. Pasado ese periodo, y a través de una serie de pruebas que debe superar (como los "exámenes" de nuestras escuelas) y de una solemne ceremonia de *iniciación*, el joven es admitido entre los adultos y los responsables de la vida común.

La educación es pues un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas; según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la *transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra*, merced

al cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo. Desde este punto de vista, la educación se llama *educación cultural*, en cuanto es precisamente transmisión de la cultura del grupo, o bien *educación institucional*, en cuanto tiene como fin llevar las nuevas generaciones al nivel de las *instituciones*, o sea, de los modos de vida o las técnicas propias del grupo.

No se insistirá nunca demasiado en la importancia que tiene la educación así entendida, no sólo por lo que se refiere a la vida o la supervivencia de cualquier grupo humano, sino también en lo que toca a la formación y el desarrollo de la persona humana individualmente considerada. Varios hechos parecen indicar que, alejado del consorcio humano, un individuo pierde o deja de adquirir o adquiere sólo mínimamente los caracteres "humanos". No referiremos brevemente al caso de los llamados "niños salvajes", o sea los niños abandonados o perdidos en la primera infancia y privados de compañía humana, que sobrevivieron como miembros de grupos animales (lobos o simios superiores) y fueron encontrados más tarde y restituidos a un mundo humano.

En todos estos casos, en el momento de ser restituidos a la sociedad humana los individuos carecen de todo carácter humano. No hablan y no tienen la capacidad de hablar; su desarrollo mental se halla detenido en un nivel que supera en poco la imbecilidad. Sus reacciones son en gran parte animales; no parecen tener conciencia de sí y se muestran indiferentes a la persona humana. En algunos casos no tienen ni siquiera la posición erecta que aprenden con dificultad. No sonríen ni ríen, sino que emiten sonidos análogos a los de aquellos animales con los cuales han vivido.

Además, en todos estos casos, su educación o re-educación ha sido imposible o posible únicamente en un grado mínimo, no más allá del que puede alcanzar un niño. Estos hechos demuestran la importancia que, en la formación de una persona humana normal, tiene el conjunto de las influencias educativas recibidas a los contactos humanos, a través de los cuales, incluso en las sociedades más primitivas y rudas, el niño aprende las indispensables técnicas (comenzando por el lenguaje) que definen su condición humana.

CRÍTICAS HISTÓRICAS Y DINÁMICAS

Como que sin un "aulano" un grupo no se puede conservar ni los individuos que a él pertenecen pueden alcanzar una condición que pudiera calificarse de "humana", no cabe maravillarse que todos los grupos humanos traten de reforzar en sus miembros la conciencia de la importancia, el valor y la indispensabilidad de las técnicas culturales, y el modo más sencillo para reforzar tal conciencia cultural es recurrir a las prácticas técnicas un carácter más o menos ritualizado, la vinculación o el menudeo de ellas ad-

quiere la calidad de acciones perversas o *impias*, o sea, tales como para incurrir en castigos humanos o divinos.

En efecto, en las sociedades primitivas, no sólo las técnicas de comportamiento (las costumbres, las reglas morales y religiosas, etc.), son protegidas mediante las mencionadas penas, sino que también lo son, con frecuencia, las técnicas de uso y de producción de los objetos, ya sea porque éstas son igualmente indispensables para la vida del grupo, o porque, en ausencia de la escritura, su transmisión es más difícil y corre el peligro de perderse, de tal modo que se experimenta la necesidad de estabilizarlas mediante sanciones oportunas. Los ritos y las ceremonias que acompañan o puntúan ciertas actividades del grupo (por ejemplo, el principio de la caza o de la cosecha de un producto cualquiera) sirven precisamente para hacer que esas actividades se desenvuelvan de acuerdo con las técnicas tradicionales, de tal modo que éstas no se pierdan ni modifiquen.

De aquí que mientras más difícil le resulte a un grupo humano conservar y transmitir su patrimonio cultural, tanto más tenderá a reconocer el carácter sacro de cada parte o elemento de dicho patrimonio. Ésta es la situación propia de las llamadas sociedades primitivas o *primarias*: es decir, que precisamente por ello tienen un carácter estático, y tienden a conservar su cultura sin mutaciones o con las menores mutaciones posibles. En tales sociedades se ignora o se condena la búsqueda de nuevos medios o instrumentos, de nuevas formas de vida; el individuo que pertenece a ellas tiende a evitar toda novedad o a referirla a lo que se conoce tradicionalmente.

Por contraste con las sociedades primarias, las llamadas sociedades civilizadas o *secundarias* son aquellas cuya cultura está abierta a las innovaciones y posee instrumentos aptos para hacerles frente, comprenderlas y utilizarlas. Estos instrumentos son forjados por el saber en todas sus formas, y, para ser más precisos, por el saber *racional*, el cual, desde este punto de vista, se puede definir como la posibilidad de renovar y corregir las técnicas culturales.

Por lo tanto, las sociedades primitivas no son, como suele creerse, las más jóvenes; por el contrario, son, desde el punto de vista cronológico, muy viejas y, con frecuencia, mucho más vetustas que las sociedades superiores más antiguas. Se caracterizan más bien por no haber encontrado otro modo de supervivencia si no es el de inmovilizar las técnicas de vida de que han llegado a posesionarse. Frente a estas sociedades, las secundarias, que sobreviven mediante la innovación y la rectificación de sus técnicas son, puede decirse, más jóvenes precisamente por el hecho de que se renuevan.

FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA, CIENCIA

Las consideraciones anteriores eran necesarias para mostrar la amplitud e importancia del fenómeno educativo en el mundo humano. Ahora, limitando nuestro discurso a las llamadas sociedades civilizadas, o sea, a aquellas en las cuales

Anexo 3

*¿Formando Líderes
o Rebaños?*

¿FORMANDO LÍDERES O REBAÑOS?

Se ha discutido muy a fondo sobre lo que es la educación, sabiendo que no existe un concepto determinado porque todo depende del contexto en el que sea planteado, el concepto que tomaré en cuenta será la educación como técnica social.

*La Educación es una técnica como la prensa, la radio, el cine el sistema telefónico, ferroviario, el sistema bancario, etc. Por técnica social se entiende una forma o medio que posee la sociedad para influir sobre una gran mayoría.*¹ . Es así que la educación se convierte en una arma ya sea para aplacar la ignorancia, para generar mejores condiciones de vida, o para repetir patrones establecidos dentro de la sociedad en la que unos pocos tienen el control de todo y los que los siguen pensando que trabajan para su beneficio ; siendo la repetición de lo que pasa en la sociedad real, ya que en la realidad la educación es un círculo del sistema en el que nos encontramos viviendo.

¿Pero quién maneja esta técnica? ¿quién es el causante de repetir los patrones establecidos en la sociedad a través de la educación?, ¿En las manos de quién se moldean vidas ?, ¿Quién forma líderes o rebaños ? EL MAESTRO.

Soy Maestro.

Nací en el primer momento en que surgió una pregunta en la boca de un niño.

He sido muchas personas en muchos lugares.

Soy Sócrates que incita a los jóvenes de Atenas a descubrir nuevas ideas a través de sus preguntas.

¹ CIRIGLIANO, Gustavo : *Filosofía de la educación*. Editorial Hvmánitas , Buenos Aires - Argentina, pág. 49.

...Soy Esopo y Hans Christian Andersen que revelan la verdad a través de innumerables cuentos.

Soy Marva Collins que lucha por el derecho de todos los niños a la educación...²

Esto no deja de ser más que un lindo poema que exalta lo que es un maestro, pero muy pocas veces nos cuestionamos el perfil de quien enseña, o si lo hacemos es en un afán de crítica por la mera subjetividad de que si nos cae bien o mal, por aquella mala nota que ha nuestro criterio no la merecíamos.

Casi trece años han transcurrido desde que elegí ser maestra parvularia, en este tiempo descubrí que tenemos el control de muchas situaciones, somos capaces de crear y transformar la historia, la literatura, la física, la matemática... porque manejamos el conocimiento al momento de enseñar habrán pocos que nos cuestionen sobre qué enseñamos y la manera que enseñamos. En nuestras manos está el presente porque para que exista un futuro mejor el presente debe ser diferente, si enseñamos a un niño que el cielo es rosa el crecerá creyendo que el cielo es rosa, cuando esto es mentira. Es así que el maestro no solo debe ser una persona con aptitudes para la enseñanza, sino también un ser humano responsable, amante de la verdad y comprometido con la transformación social de su país.

Existen los maestros que considerarán a sus alumnos como rebaños los llamaremos **pastores** y los que decidan formar líderes.

El pastor del rebaño será el que vea a sus alumnos como una masa que debe encaminar al bien común. La filosofía social utiliza la analogía del rebaño para *“transferir los rasgos del ganado al hombre que integra una masa, donde los individuos no saben ya si es mejor preocuparse de sí*

² CANFIELD, Jack y HANSEN, Marrk : *Chocolate caliente para el Alma*. Editorial Atlántida, 1995.

mismos o no. Hay que decirles qué es lo mejor, mostrarles qué deberían hacer, vigilarlos mientras lo hacen y todo eso debe cumplirse de una manera simple y directa, en concordancia con su limitada capacidad para enfrentar cuestiones complejas o para seguir complicadas instrucciones.”³

Los alumnos son un rebaño cuando se impone la formación, la realización de un programa en el que se deba repetir alguna obra que ya está escrita, cuando repiten un poema que debe ser aprendido, son rebaño cuando se limita su capacidad de creación e imaginación, cuando deben seguir ordenes sin ser cuestionadas, cuando se pide que realicen un proyecto en el que se da el tema, las características y la manera como debe ser presentado ; o simplemente el rebaño vivirá situaciones que pasarán desapercibidas porque el profesor será muy bueno para el discurso, sabrá persuadir al alumno, *el arte de la persuasión consiste en crear la apariencia de diferenciación donde sólo existe una pequeña diferencia o quizá ninguna*⁴ . Así por ejemplo si se quiere llegar a un grupo adolescente se deberá manejar muy bien la palabra, conociendo sus gustos y sus modas, adornando su estilo con un toque juvenil.

Al formar a un rebaño se entrega a la sociedad personas mediocres, que esperarán siempre que se les de pautas de cómo deben hacer las cosas, cómo deben comportarse o que corriente política e ideológica se debe seguir, lo que es peor no cuestionará su posición de oveja, se conformará con ser la *COLA DEL LEÓN*, sin luchar por ser la *CABEZA DEL RATÓN*. Transformarán la sociedad en la medida que logren sobre salir del rebaño, claro está si se da cuenta de su posición de oveja.

³ BRAUNER, Charles y BURNS, Hobert : *Problemas de Educación y Filosofía*. Biblioteca del Educador Contemporáneo .Editorial Paidós. Buenos Aires - Argentina.

⁴ BRAUNER, Charles y BURNS, Hobert : ídem.

*“Los que se destacan del rebaño serán candidatos para ser líderes, reciben atención por sus cualidades únicas. En Educación esto se denomina **atención a las diferencias individuales**”*⁵ Pero todos somos individuos y por esta razón tenemos capacidades que deben ser explotadas, no es necesario tener las mejores notas, porque todos nacemos con aptitudes y actitudes para enfrentar la vida, en esto se diferencia un formador de líderes que el del rebaño, en que explotará al máximo las capacidades de cada individuo, respetando sus puntos de vista y motivándolo a que investigue sobre lo que le interesa.

*“El liderazgo es fundamental para lograr cambios y desarrollos orientados a los nuevos modelos de trabajo, convivencia y evolución de los grupos humanos... Warren Bennis comenta : no podemos funcionar sin líderes. La calidad de nuestra vida depende de ellos. Los líderes son importantes porque son los responsables de la efectividad de las organizaciones. Las naciones no pueden progresar sin visión común y los líderes se la deben proporcionar.”*⁶

Aquel que decida formar líderes, será un maestro que escuche realmente a sus alumnos, que haya decido utilizar la educación como fuente de formación, de desarrollo, aquel que haya decidido trascender porque ha dejado una huella en su camino, aquel que cree en su país y que se ha comprometido a cambiarlo.

Sin embargo todo lo que hagamos no garantiza que sean líderes porque tomemos en cuenta que **nosotros entregamos herramientas ellos son quien deben usarlas**. La diferencia está en que tratemos a nuestros alumnos como individuos, incentivándolos a que cuestionen y hagan algo

⁵ BRAUNER, Charles y BURNS, Hobert : ídem.

⁶ Tomado del Camarata, El informativo del FEUCE - Q N° 4 Noviembre 2003 Quito - Ecuador. Escrito por Master Moru Gonzalez de Viteri, Directora de Virtual Quality Internacional, sede Ecuador.

por lo que no están conformes, no como rebaños que aceptan todo lo que se les sugiere, o que protestan sin saber porqué y ante cualquier dificultad bajan los brazos.

¿Qué tipo de educador estamos siendo, aquel que dirige un rebaño o el que forma líderes ?. Quizá sin dudar contestemos la segunda que estamos formando líderes, pero qué tan cierto es si quizá aún nosotros mismo somos parte del rebaño que transmite lo que aprendió, sin cuestionarlo, sin transformarlo a la realidad, sin investigar más a fondo el conocimiento que se nos impartió, convirtiéndonos así en mediocres ovejas que en busca de un reto terminamos dando clases de cosas que no conocemos. Es cierto que no somos dueños de la verdad absoluta, pero esto no nos da derecho a presentarnos frente a nuestro alumnos sin manejar un conocimiento que ellos ansían aprender y sobre todo entender.

“En las manos de un artesano se moldea la arcilla, para convertirse en una obra que deleite a los demás ; y en las manos del maestro se moldean vidas, para convertirse en una obra que transforme la realidad”

Claudia Bravo C.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAUNER, Charles y BURNS, Hobert : *Problemas de Educación y Filosofía*. Biblioteca del Educador Contemporáneo .Editorial Paidós. Buenos Aires - Argentina.
- CANFIELD, Jack y HANSEN, Marrk : *Chocolate caliente para el Alma*. Editorial Atlántida, 1995.
- CIRIGLIANO, Gustavo : *Filosofía de la educación*. Editorial Hvmánitas , Buenos Aires - Argentina.
- Tomado del Camarata, El informativo del FEUCE - Q N° 4 Noviembre 2003 Quito - Ecuador. Escrito por Master Moru González de Viteri, Directora de Virtual Quality Internacional, sede Ecuador.

Anexo 4

*Papa se queda en
casa*

PAPÁ SE QUEDA EN CASA

SUS MUJERES VAN A LA OFICINA, MIENTRAS ELLOS LLEVAN A LOS NIÑOS AL COLEGIO, HACEN LA COMPRA... Y CADA DÍA SON MÁS.

POR SONIA ARIAS FOTOS PACO CASTAÑEDA

Suena el despertador y comienzan las carreras: remoloneo en la cama, prisas en el baño, el desayuno en un santiamén y, con la cartera en la mano, rumbo al colegio. Es la primera etapa de una jornada agotadora en la que el horario escolar va marcando la pauta: al mediodía, la comida y a las cuatro y media, la salida de clase. Luego los deberes, los juegos, el baño, la cena... intentando compaginarlo todo con un trabajo con horario más o menos flexible. ¡Una auténtica locura!

DOS MILLONES EN EE.UU.

Esto, que parece la jornada habitual de cualquier mujer que se ocupa de cuidar a sus hijos, es ya el horario que deben cumplir cada vez más "amos de casa" en todo el mundo. Se calcula que en Estados Unidos —el país donde nacen muchas tendencias sociales— más de dos millones de hombres se ocupan de los quehaceres domésticos y del cuidado de los hijos. Y no son los únicos: en

Japón, los cambios en el mercado laboral han provocado que casi 100.000 hombres se hayan convertido en "shufu" (amos de casa) y hayan empezado a cobrar la pensión que la sociedad nipona destina tradicionalmente a las mujeres que se ocupan de su hogar. Italia y Argentina tampoco se han quedado atrás: la Asociación de Amos de Casa italiana ya supera los 3.500 socios y en 2002 se creó la Liga Argentina de Amos de Casa, como consecuencia de la crisis económica del país.

También en nuestro país, aunque son una minoría, cada vez más padres se quedan en el hogar al cuidado de los hijos mientras sus mujeres trabajan fuera de casa. Varios factores inclinan la balanza a la hora de tomar esta decisión: los imperativos económicos, las carreras profesionales de cada uno de los miembros de la pareja, el desempleo o la decisión de ocuparse personalmente de los hijos... Todos los motivos precisan un cambio de actitud por parte de los ➤



‘No disfrutaba de ellos ni de m

● DOS HIJOS: Guillermo, de 14 años, y Candela, de 12. Él es fotógrafo

“Cuando nacieron los niños, Yolanda trabajaba como azafata y yo, que era reportero, viajaba tanto como ella. Estuvimos así seis años, aunque estaba claro que esa vida era un desastre: los niños, con cuidadoras, y los padres, en otros países. Yo no disfrutaba de mis hijos y comencé a no estar bien tampoco con mi trabajo, que tanto me gustaba. La decisión llegó tarde, pero la tomé en un instante. Y fui inmensamente afortunado por poder cambiar

mi vida. Modifiqué el tipo de actividad que realizaba para trabajar desde casa y ocuparme de la educación y el cuidado de mis hijos, sin que ello excluyera a Yolanda: ella sólo está fuera la mitad del tiempo. Han pasado ocho años y, sin duda, es la mejor decisión que he tomado. Los niños han crecido y estamos orgullosos de las personas en las que se han convertido. Siento que he recibido mucho más de ellos de lo que yo les he dado, por lo



FRANCISCO MEDINA

“abajo”

● **Mujer, Yolanda, azafata de vuelo.**

“...que no he hecho nada digno de ningún merecimiento especial. Ahora que ya son mayorcitos comen en el colegio durante el curso, por lo que tengo toda la mañana y parte de la tarde libres, y este tiempo va en aumento a medida que se hacen mayores. De la cocina se ocupa mi mujer y lo hace maravillosamente. Antes de salir de viaje, me deja las cenas organizadas para dos o tres días, de modo que prácticamente sólo tengo que servir las”.

“En el parque veo a pocos padres”

● **UNA HIJA, Salma (dos años). Él es periodista. Su mujer también, trabaja en televisión.**

“Llevo casi 30 años en esta profesión. He viajado mucho, he sido corresponsal en EE.UU., enviado especial en los principales conflictos... Tardé tiempo en formar una familia, a pesar de que siempre me han gustado los niños. Todo cambió cuando encontré a la persona con la que quería compartir mi vida y sentí ganas de dedicar tiempo a cosas que tenía pendientes. Una era escribir libros y trabajar como periodista desde casa, y la otra, tener

un hijo. Hace dos años nació Salma. Mi mujer tiene jornada de tarde-noche y organizamos nuestros horarios para estar con la niña. Yo me ocupo de ella hasta media mañana y a partir de media tarde, cuando María José se va a trabajar. El resto del tiempo, me meto en mi despacho y trabajo todo lo que puedo, aunque no es raro que se abra la puerta y aparezca Salma para aporrear mi ordenador. La verdad es que cuando salgo con la

niña al parque o vamos a hacer la compra no veo a muchos padres. Yo siento que soy muy afortunado al poder disfrutar de mi hija tanto tiempo. Y la verdad es que no me impide escribir, de hecho, se va a publicar mi séptimo libro, “Espía en el País Vasco” (Plaza y Janés). Claro que tengo momentos flojos y a veces tengo dificultades para conciliar el trabajo con el cuidado de la niña. Pero tengo claras mis prioridades y Salma es la número uno”.



STEFAN HARTUSCH

'No queríamos que crecieran con cuidadores'

● **TRES HIJAS:** Cristina (13 años), Ana (8) y María (6). Él es ebanista. Su mujer, azafata.

María Jesús, mi mujer, se pasa casi la mitad del mes viajando y en esos días yo me ocupo de las niñas y de la casa. Soy ebanista y realizo proyectos para un estudio de arquitectura. Cada fin de mes nos dicen qué días vuela y, teniendo en cuenta esto y las vacaciones de las niñas, busco la manera de cumplir con mis compromisos laborales. Aprovecho para trabajar los días en que María Je-

sús está en casa, y cuando mis hijas están en el colegio. Puedo compaginarlo todo porque me adapto y soy flexible. A veces es complicado, pero siempre hemos querido tener hijos y para nosotros era importante ocuparnos personalmente de ellos, que no crecieran con cuidadores. Creo que no hago nada especial. No digo que sea fácil, pero muchas familias con hijos tienen las mismas di-

ficultades. Cuando tuvimos a las niñas ya sabíamos de cuánto tiempo disponíamos. Siempre me he sentido arropado por la familia de mi mujer, por nuestros amigos y por nuestro entorno más cercano. Es algo natural y se puede compaginar todo con mayor o menor esfuerzo. Siempre hemos tenido muy claro que lo haríamos así y a todos los que conocemos les parece bien".

» implicados y de un sector de la sociedad. Como señala el sociólogo norteamericano Andrew Singleton, "el concepto de paternidad ha cambiado, a lo largo del siglo XX, de una figura autoritaria a otra más colaboradora que forma parte de la vida del hijo desde el mismo momento del parto".

El sociólogo Gerardo Meil incide en esta evolución en su libro "La posmodernización de la familia española" (Ed. Acento,

12 €). En su opinión, el nuevo progenitor es un "padre cuidador" que supera los dos modelos anteriores: el del "padre autoritario", válido hasta los años 70, proveedor económico y fuente de disciplina; y el del "padre colaborador", que se implica en el cuidado de sus

hijos sólo de manera subsidiaria, a petición de la madre o sustituyendo a ésta.

Un dato ratifica este cambio: el aumento de peticiones de permisos de paternidad retribuidos en España. En 2004 ascendieron a 4.587, un 5,89% más que el año anterior. Por

El año pasado, 4.587 españoles pidieron permiso de paternidad, un 5,89% más que en 2003.

supuesto, la cifra es muy pequeña, sobre todo si lo comparamos con lo que ocurre en el norte de Europa, donde el 50% de los varones pide un permiso parental en el primer año de vida de su hijo.

Claro, que las cosas pueden cambiar en nuestro país si prospera la proposición de ley del Senado para que los padres disfruten de cuatro semanas de descanso por paternidad. Quizá éste sea el primer paso para que muchos padres decidan ocuparse de criar a sus hijos, relegando el trabajo una temporada o compaginándolo con los niños, tal como ha venido haciendo hasta ahora la mujer.

PRESIÓN SOCIAL

Claro, que siempre cabe la posibilidad de preguntarse por qué ese cambio está tardando tanto en afianzarse en nuestra sociedad. La "presión social" que sienten muchos hombres sigue siendo un problema para ello. Eso es al menos lo que indica la psicóloga Pilar Baena: "El hombre que se queda en casa se está saliendo de los roles tradicionales y se puede sentir acomplejado porque, aunque la sociedad está evolucionando, todavía estamos al principio. Por eso es fundamental que la decisión se tome en pareja, de manera muy consciente, para que el hombre no sufra una desvalorización ante los ojos de su mujer o ante sí mismo".

Mientras esa valoración social llega, el nuevo tipo de padre que se encarga de cambiar los pañales al niño con naturalidad y sin esperar un aplauso, sigue siendo una minoría en nuestro país. "Los hombres que se ocupan del hogar son pocos, suelen ser jóvenes y su situación es sólo coyuntural" explica la especialista en Psi-

El hombre que se queda en casa se sale de los roles tradicionales y puede sentirse acomplejado.

ciología Social Concepción Fernández, quien considera que "después de un tiempo, acaban dejando las labores domésticas y salen a trabajar en busca de un estatus social. No hay que olvidar cómo afectan la presión social y familiar a la autoestima del individuo".

CUESTIÓN DE NÚMEROS

Las encuestas, una vez más, dan la razón a los sociólogos: un 31% de las mujeres y un 34% de los hombres encuestados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en el 2004 no estaban de acuerdo con que el padre se quedara

en el domicilio familiar para que su mujer trabajara. Claro, que ese mismo estudio reflejaba que los padres españoles sólo se ocuparon de sus retoños un promedio de 13 minutos al día durante el pasado año. Sin comentarios.

Sin embargo, muchas de ellos deberían darse cuenta de cuánto les necesitan sus hijos. Un dato más: las últimas investigaciones demuestran que los niños cuyos padres se implican estrechamente en su cuidado desde el principio se manejan mejor en la escuela y con los amigos, y se integran mejor en la sociedad. ■

Padres de casa

¿Has decidido dar un giro a tu vida y dedicarte más a tus hijos? Si tienes dudas sobre cómo vas a desarrollar tu tarea, no dejes de consultartas en:

En este visitadísimo portal de internet, un "at home dad" (padre en casa) asesora a los más de dos millones de hombres estadounidenses que cuidan de sus hijos y de su hogar.

Incluye contactos con asociaciones de otros países, artículos de especialistas y consejos para demostrar que los amos de casa del mundo no están solos y sí muy bien organizados.

Relata con mucho humor la experiencia de este "stay home dad" neozelandés. Además de ser una guía de tareas domésticas, pretende mostrar cómo conseguir un hogar feliz.