

T. W. Moore

Introducción a la teoría
de la educación

Alianza Universidad



T. W. Moore

Introducción a la teoría
de la educación

Versión española de:
Miguel A. Quintanilla

Alianza
Editorial

Título original:
Educational Theory: An Introduction
First published 1974 by Routledge & Kegan Paul Ltd.

@ T. W. Moore, 1974 1
@ Ed. cast.: Alianza Editoria1, S. A., Madrid, 1980
Calle Milán, 38; Tel. 2000045
ISBN: 84-206-2282-6
Depósito legal: M. 37.705 -1980
Compuesto en Fernández Ciudad, S. L.
Impreso en Closas-Orcoyen, S. L. Martínez Paje, 5. Madrid-29
Printed in Spain 1

INDICE

Agradecimientos.....	9
1. Teoría de la educación	11
2. La estructura de la teoría de la educación	25
3. Teorías históricas de la educación	41
4. Crítica de las teorías históricas.....	67
5. Los cimientos de la teoría de la educación	87
6. Un modelo actual	109
Lecturas posteriores.....	127
Bibliografía	129

AGRADECIMIENTOS

Este libro debe mucho a los profesores P. H. Hirst y D. J. O'Connor, cuyas obras sobre teoría de la educación clarificaron y guiaron mis pensamientos sobre este tema. Mi deuda intelectual para con el profesor R. S. Peters quedará patente a lo largo del libro, pero es una gran satisfacción para mí el reconocerla explícitamente aquí. El profesor Peters ha hecho aumentar mi deuda al leer el borrador de esta obra y librarme así de algunos errores.

Jim Burch y Robert Dearden discutieron conmigo una versión inicial y sus críticas me resultaron muy útiles. Denis Lawton y Fitz Taylor me ayudaron con el capítulo 5. Francés Mawer mecanografió el original con gran eficacia. Agradezco a estos colegas la ayuda prestada y asumo toda responsabilidad por los errores y defectos que queden.

Capítulo 1

TEORIA DE LA EDUCACION

1. Introducción

La teoría de la educación rara vez ha sido un tema popular entre profesores en formación o ya establecidos. No es difícil encontrar razones para ello. Persiste la convicción de que la teoría de la educación es innecesaria. A menudo se piensa que todo lo que el futuro profesor necesita es un conocimiento de su materia y una cierta disposición. El conocimiento académico puede obtenerse mediante el estudio, la disposición puede darse por supuesta. En el peor de los casos, la habilidad pedagógica puede adquirirse en el aula, observando el trabajo de profesores más experimentados y usando el propio sentido común. Ninguna otra cosa es necesaria. Por eso cuando las escuelas de formación del profesorado insisten en simultanear el trabajo teórico sobre la educación con el aprendizaje práctico, suele verse esto como una sobrecarga inútil de las obligaciones del estudiante.

Otra razón para esta falta de popularidad es que, hasta muy recientemente, bajo el rótulo de teoría de la educación, se les exigía a los estudiantes que estudiaran una serie de resúmenes históricos de la obra de los «grandes educadores», generalmente con escasas orientaciones respecto a la relevancia actual o el valor práctico de tal estudio. Esto llevaba a los estudiantes a preguntarse qué tenía que ver todo eso con sus problemas inmediatos, con las escuelas en las que tenían que enseñar y con los niños a los que tenían que

enseñar. Parecía que Platón y Comenio tenían poco que decir a este respecto. Cualquier profesor descubre rápidamente que este tipo de cuestiones son más fáciles de plantear que de responder. El caso es que tales cuestiones, aun siendo pertinentes, no siempre obtuvieron una respuesta satisfactoria. En consecuencia, ha ido tomando cuerpo en todo este asunto un malestar general. La psicología elemental que también estaba afectada, se pudo demostrar en la mayoría de los casos que tenía cierta relevancia para la enseñanza, pero, aparte de ella, la teoría de la educación siempre pareció estar a la defensiva y necesitada de justificación apologética. No es sorprendente que haya sido estudiada, ya veces enseñada, con cierta indiferencia, y que en la actualidad tienda a ser descartada como algo pasado de moda o irrelevante.

Los profesores en activo, por regla general, tienen poco entusiasmo por la teoría de la educación. La recuerdan como una antipática asignatura de la escuela, y si se encuentran con ella en su trabajo profesional, la considerarán como algo que les han impuesto unos «expertos» ajenos a su trabajo cotidiano en la clase y que probablemente chocará con los bien probados procedimientos habituales. Por lo general, la despreciarán como «mera teoría», como algo opuesto a la práctica del sentido común.

Al margen de esta falta de entusiasmo entre los profesores, en los últimos años ha habido también reservas en cuanto a su integridad como disciplina académica. Se ha sugerido que la teoría de la educación, especialmente en la forma como tradicionalmente se ha entendido, es una especie de fraude, que en realidad no existe una teoría *de la educación*. Lo que, bajo este rótulo se alberga diciendo no es mucho más que un conjunto de opiniones formuladas por los más imaginativos de los pedagogos prácticos, mezcladas con algo de psicología y sociología y algo de una especie de filosofía vaga y edificante, pero desprovista de toda disciplina o unidad estructural básicas. Se contrasta la teoría educativa con la teoría científica y se observa que, mientras los científicos formulan teorías cuya validez puede demostrarse por procedimientos públicamente aceptados, en el caso de los que presentan las llamadas teorías de la educación, no ocurre nada de esto.

No existen, se dice, tales procedimientos para demostrar si una teoría de la educación es válida o inválida. A lo sumo la severidad del control científico se aplica sólo a la parte que cae bajo el rótulo de psicología y sociología; pero la teoría de la educación contiene generalmente mucho más que esto. Lo cual implica que, en una teoría de la educación, dejando a un lado la psicología y sociología que contiene, casi todo puede decirse, puesto que no parece que pueda someterse, a una comprobación rigurosa

el resto de su contenido (7, cap. 2) * .Por consiguiente, se afirma, tales, teorías no son en absoluto teorías. El término «teoría de la educación» debe usarse sólo para referirse a aquellas partes de la psicología y sociología que sirven de apoyo a la práctica educativa; cualquier otro uso del término es equívoco (28, cap. 5).

Así, pues, la teoría de la educación, por lo general, está impugnada. Este libro intenta salir en su defensa. La empresa será llevada a cabo en tres etapas. En los capítulos 1 y 2 habrá un intento de restituir la responsabilidad académica a la teoría de la educación. Se defenderá la tesis de que la teoría de la educación *es* teoría y que una teoría de la educación, considerada como un todo, puede estar abierta a una crítica suficientemente severa como para garantizar su estatuto como candidata para la confirmación o el rechazo razonados. Se indicará que no es cierto que en una teoría de la educación en cuanto tal pueda decirse cualquier cosa. Sin embargo, se hará una precisión: la de que es la teoría de la educación la que está en cuestión y no alguna otra cosa diferente, y la de que la teoría de la educación debe ser juzgada por lo que ella es y no como si fuera una versión fraudulenta de otra clase de teoría. En los capítulos 3 y 4 se expondrán y discutirán algunas de las teorías de la educación más influyentes del pasado. Se defenderá la idea de que estas teorías, aunque imperfectas, son de hecho teorías cualificadas, ya pesar de sus defectos ofrecen a los enseñantes algo que no es irrelevante, desprovisto de interés práctico, ni tan siquiera, en muchos aspectos importantes, anticuado. Finalmente, en los capítulos 5 y 6, se defenderá la idea de que la comprensión de la teoría educativa es una parte importante del equipamiento profesional de un enseñante, y se ofrecerán algunas sugerencias sobre la forma de cómo puede desarrollarse una teoría adecuada.

2. Teoría

Para comprender la naturaleza de la teoría de la educación debemos tener conceptos claros acerca de qué es en general una teoría. Se trata de una cuestión complicada, pero intentaremos simplificarla lo más posible en vez de detenernos en sus complejidades. En el lenguaje corriente podemos usar la palabra «teoría» para referirnos a muchas situaciones diferentes, aunque relacionadas. Podemos decir: «yo tengo la teoría de que. ...», significando que podemos ofrecer

(*) Las referencias numeradas que aparecen en el texto remiten a la bibliografía de las páginas 129-130.

un *intento* de explicación para algún estado de Cosas problemático. Un propietario de una casa puede decir que tiene la teoría de que, la humedad de la pared de la sala de estar se produjo porque hacía demasiado frío en la habitación. Un pasajero que espera en la estación puede aventurar la teoría de que el tren trae retraso por culpa de la niebla. Sherlock Holmes, en el cuento titulado «The Speckled Band», *concibió* la teoría de que la dama había muerto porque alguien durante la noche había introducido en su cabecera una serpiente venenosa a través del ventilador. En cada caso «teoría» se refiere a un *intento* de explicar cómo las cosas han llegado a ser como son: las paredes dañadas, el tren con retraso, la víctima. La palabra se usa también para dar cuenta de *intentos* de explicar lo que es verosímil que suceda en futuro. En el *siglo XVIII*, Thomas Malthus formuló la teoría de que la población tendía a crecer más rápidamente que las provisiones de alimentos y que se seguirían determinadas consecuencias sociales si no se ajustaban artificialmente las dos tasas de crecimiento. En este aspecto, la teoría era predictiva, al menos parcialmente: constituía un intento de explicar lo que podría esperarse que sucediera.

En un sentido diferente, aunque relacionado, hablamos de «teoría» como contrapuesto a «práctica». El aprendiz de fontanero *concibe* la teoría» como lo que hace en las clases nocturnas, en cuanto diferente a lo que hace en su trabajo durante el día. Hace su «teoría» sobre un papel, mientras que su «práctica» lleva consigo el uso de materiales y herramientas. De forma similar podemos hablar de la teoría de los intercambios internacionales, en contraposición a lo que los agentes financieros hacen en sus despachos. También en estos casos se puede decir que el término «teoría» cubre explicaciones de cómo las Cosas llegan a ser como son, en el mundo de la fontanería o de las finanzas, y explicaciones acerca de qué puede esperarse en el futuro.

Lo que pone en relación a todos- estos ejemplos es que en cada caso *existe* una referencia a un cuerpo de conocimientos o creencias. El casero tiene algunos conocimientos sobre los efectos de la temperatura sobre la humedad; el pasajero sabe que la niebla a veces hace detenerse a los trenes. Sherlock Holmes tenía una creencia sobre los motivos y métodos del doctor Roylott.

El aprendiz de fontanero, al hacer su «teoría», adquiere conocimientos que explican el funcionamiento de cisternas y tuberías. Malthus basaba sus predicciones en sus creencias respecto al crecimiento de la población y de los alimentos. El experto financiero tiene conocimientos sobre el *movimiento* de los tipos de cambio. En cada caso este conocimiento o creencia es la base para un intento de explicación de algún estado

de hechos pasado, presente o futuro. Tenemos aquí, pues, un importante aspecto de la naturaleza de una teoría: su papel en cuanto explicación, sobre la base de alguna creencia presupuesta, de lo que sucede, ha sucedido o es verosímil que suceda. Este aspecto constituye el sentido central o paradigmático del término «teoría»: un instrumento para la explicación y la predicción razonadas. Encontramos el término usado de esta forma en lo que de forma general llamamos «ciencia». Una ciencia es una actividad que intenta explicar en términos generales lo que sucede en el mundo de los fenómenos. La gente tiende a concebir «teoría» como algo relacionado principalmente con una actividad de ese tipo, de ahí que, de acuerdo con la acepción vulgar, el sentido peculiar de «teoría» sea «teoría científica».

Podemos ahora señalar algunas características típicas de una teoría científica, de manera que podamos comparar con ella la teoría de la educación. Decimos que una teoría científica es un intento de dar una explicación general de algo que sucede en el mundo. Lo que desenfadadamente llamamos «el mundo». constituye una intrincada red de cosas, acontecimientos y situaciones. Estos elementos tienden a producirse de acuerdo con determinadas pautas que constituyen uniformidades discernibles en nuestra experiencia. Al científico le interesan tales uniformidades. Su tarea consiste en encontrar un sentido para nuestro mundo dando cuenta de ellas. Intenta establecer la existencia de tales uniformidades cuando no son obvias y establecer conexiones entre un conjunto de uniformidades y otro.

De esta manera puede explicar lo que sucede y predecir el curso futuro de los acontecimientos. Para ser estrictos habría que distinguir aquí entre una «hipótesis» y una «teoría». Una «hipótesis», en sentido científico, es el enunciado de una supuesta uniformidad de la naturaleza: que los gases se expanden cuando se calientan, o que los objetos materiales caen hacia la tierra si no están apoyados en algo

Una vez establecida, la hipótesis se transforma en una «ley de la naturaleza», en un enunciado general que describe una uniformidad observada en la naturaleza. El término «teoría» en su sentido científico estricto puede entenderse mejor como un intento de dar cuenta de un conjunto de hipótesis o leyes de la naturaleza subsumiéndolas en una explicación más general. Un ejemplo sería el intento de Newton de explicar los movimientos de la materia diciendo que cualquier caso de movimiento material podría ser subsumido bajo la ley general de que los cuerpos se atraen mutuamente de acuerdo con sus masas relativas y en una determinada proporción a la distancia entre ellos. Esta «teoría» nos ayuda a explicar fenómenos tan diferentes como la caída de la lluvia, los períodos de las mareas y

las órbitas de los planetas subsumiendo varias explicaciones diferentes bajo una misma ley más general. Otro ejemplo lo constituye la obra del geofísico Wegener, a quien llamó la atención la presencia de varias continuidades en las estructuras de las rocas de diferentes masas de tierra e intentó explicar estas coincidencias sugiriendo que había habido una deriva de los continentes a partir de una masa central. La teoría newtoniana de la gravedad, la teoría de la deriva de los continentes de Wegener, o la teoría darwiniana de la selección natural son otros tantos ejemplos de este tipo de explicaciones de segundo orden que se refieren a uniformidades establecidas (1, C, página 12).

De todas las maneras, aunque puede establecerse la distinción entre hipótesis y teorías, el término «teoría» se usa con frecuencia, incluso en las obras de divulgación científica, en un sentido menos estricto, de forma que ambos términos se usan muchas veces como sinónimos. Puesto que este libro trata de teoría de la educación, y no de teorías científicas, no complicaremos nuestra exposición insistiendo en esta distinción, de forma que cuando hablemos de ciencia seguiremos la acepción menos estricta y usaremos el término «teoría» para referirnos tanto a hipótesis que equivalen a leyes de la naturaleza como a esas otras teorías de orden superior, cuya finalidad es subsumir varias generalizaciones en leyes más generales. Para nuestros propósitos esto no tendrá graves consecuencias.

Para una teoría científica es importante que cuadre con los hechos conocidos, que la explicación que proporcione sea correcta. Cuando el científico intenta establecer su teoría, busca la evidencia disponible en el mundo empírico. Esto le obligará a dedicarse a la observación sistemática y a la experimentación. Si resulta que la teoría no se ajusta a la totalidad de los hechos conocidos, debe ser modificada o reemplazada. Si está de acuerdo y explica los hechos que son relevantes para la teoría, entonces se considera confirmada y se convierte en una parte del amplio corpus de las leyes naturales.

3. Teorías explicativas y teorías prácticas

Si dirigimos nuestra atención a la teoría de la educación presente en las obras de los «grandes educadores» del pasado, constataremos que no está muy de acuerdo con la caracterización de una teoría científica que acabamos de dar. Platón, Rousseau, Froebel y otros no llevan a cabo su tarea de teorización educacional en la forma: en que lo haría un científico. Sus teorías contienen muy escasas referencias a la observación o a experimentos sistemáticos sobre los niños,

por ejemplo, y sobre la forma de su desarrollo, o sobre los métodos de enseñanza y su efectividad. Lo que generalmente encontramos es que el autor comienza con determinados supuestos acerca de lo que se puede o se debe hacer en educación y, sobre la base de tales supuestos, ofrece algunas recomendaciones acerca de lo que los profesores y otros individuos deberían hacer. No todos esos supuestos son susceptibles de tratamiento y control por la investigación científica, pero incluso cuando lo son encontramos que, por lo general, esos autores no pretenden llegar a ellos como pretendería hacerlo un científico.

Supuestos sobre la naturaleza de los niños, por ejemplo, se adoptan generalmente sin discusión o a partir de otros supuestos que tampoco han sido establecidos empíricamente.

Tampoco las conclusiones a las que se llega en esas teorías pueden ser contrastadas con los hechos del mundo, como sería el caso de las conclusiones de una teoría científica. De ahí que Platón, Froebel y Rousseau hayan sido acusados de no ser en realidad *teóricos* de la educación. Sus opiniones y recomendaciones, se dice, no pueden ser contrastadas por referencia al mundo observable, ni están siempre basadas en una evidencia empíricamente controlada.

Algo hay de verdad en esto, pero hay que decir bastante más. Una cosa es demostrar que los teóricos de la educación han mantenido en el pasado supuestos y opiniones que no son empíricamente comprobables, y otra muy diferente concluir que la teoría de la educación en cuanto tal no es en absoluto una teoría. Los fallos de los teóricos tradicionales son ciertamente argumentos en contra de sus teorías particulares, pero todavía queda la cuestión de si la teoría de la educación en cuanto tal puede ser defendida de la acusación de que no es en realidad una teoría, o lo es sólo por cortesía. Es preciso que examinemos ahora esta acusación.

Hay que reconocer que existe una diferencia entre las teorías científicas y otra clase de teorías, entre las que se incluyen las teorías de la educación. La ciencia es fundamentalmente un asunto que tiene que ver con la explicación. El objetivo principal al hacer ciencia es captar la verdad sobre el mundo y expresar esa verdad en forma de leyes de la naturaleza. Es cierto que tales leyes, una vez establecidas, pueden usarse no sólo para explicar lo que sucede, sino también para que podamos predecir y hasta cierto punto controlar el futuro. Pero el científico en cuanto tal no tiene por qué hacer recomendaciones respecto al uso que se ha de dar al conocimiento que él proporciona. La cuestión de cómo podemos controlar acontecimientos futuros puede ser competencia del científico, pero no lo es la decisión de ejercer ese control y la forma como se lleve a cabo. Quizá Malthus estaba proponiendo una teoría científica cuando mantenía

que la Población tiende a crecer más allá de lo que las provisiones de alimentos permiten y que el equilibrio se restablece de forma natural por el hambre y la enfermedad; pero cuando utilizaba teoría como base para dar consejos en contra de los matrimonios tempranos o en contra de la beneficencia, no estaba haciendo ciencia, sino algo diferente.

Estaba dando consejos prácticos a los administradores y otras gentes. Podemos, pues, hacer una distinción entre teorías explicativas, como las de Newton y Wegener, y teorías *prácticas*. Más adelante nos ocuparemos en detalle de las teorías prácticas. Por el momento, advirtamos que la tarea del científico, cuanto científico, no es principalmente práctica, sino explicativa tarea es hacer descubrimientos. Sin embargo, la educación es principalmente una tarea *práctica*. ¿Qué clase de tarea práctica? , es al que hay que discutir de forma más rigurosa, pero esencialmente implica realizar algo, cambiar las actitudes y el comportamiento de gente, por lo general, los de los niños. La labor del educador, del profesor, es realizar una transformación en el mundo.

Esta distinción es importante, porque Puede argumentarse que mientras una teoría científica es básicamente descriptiva y explicativa una teoría educativa no se dedica a explicar cómo es el mundo. Más bien, como ha mantenido P. H. Hirst, su función principal es guiar la práctica educativa ..21/.22.

Su función es principalmente *prescriptiva* o recomendatoria. La diferencia puede establecerse simplemente diciendo que mientras una teoría científica pretende decirnos qué ocurre, una teoría de la educación, lo mismo que las teorías de la moral la medicina o la política, pretende decirnos qué tenemos que hacer.

Esto no quiere decir que una teoría de la educación no se pueda usar en algunas circunstancias, para explicar lo que ocurre, por ejemplo en una clase; pero la educación es principalmente práctica en cuanto a su función, y la teoría de la educación es principalmente una teoría práctica.

Quizá pueda comprenderse ahora que una de las objeciones posibles a la teoría de la educación, en el sentido de que no opera fielmente como una teoría científica, está mal orientada. No puede constituir una objeción válida a la teoría de la educación el que sus conclusiones no puedan ser contrastadas con los hechos del mundo empírico, puesto que las teorías de la educación no pretenden dar una explicación de la forma como es el mundo. Una teoría de la educación no opera como una teoría científica, y no se la puede someter a los controles del método científico. Lo cual no significa que hayamos salvado a la teoría de la educación de todas las objeciones que podrían hacersele. Queda en pie el problema de cómo hay que evaluar sus afirmaciones. La cuestión es, sin embargo, que

a la teoría de la educación no se le puede negar el título de teoría simplemente porque no se ajusta completamente a lo que es una teoría científica. El hecho de que la palabra «teoría» se entienda comúnmente en un contexto científico no significa que cuando se usa con otro sentido se esté usando de forma errónea o engañosa.

Lo erróneo sería suponer que las únicas teorías fiables y auténticas son las teorías científicas. Esto sería como suponer que el ajedrez no es en realidad un juego porque no se use en él ninguna pelota o que un solitario no es propiamente un juego puesto que el jugador no tiene contrincantes. Los juegos no son menos juegos por el hecho de que se jueguen sobre un tablero o sin pelota o sin compañero (43, p. 66).

Y de la misma manera que existen diferentes clases de actividades llamadas juegos, también hay diferentes clases de teorías. Una clase es la de las teorías científicas, descriptivas y explicativas, otra la de las teorías prácticas cuya finalidad no es la explicación, sino la prescripción.

El hecho de que estas teorías predominantemente prácticas no sean «científicas» en el pleno sentido de la palabra no nos autoriza a considerar que no son teorías. Ni tampoco son una clase inferior de teorías. Son teorías de una clase diferente.

4. Teoría de la educación y filosofía de la educación

Podemos ahora dar una idea preliminar de la naturaleza y función de una teoría de la educación. Para ello usamos una especie de «modelo», un instrumento que nos permite captar una situación complicada presentándola de forma simplificada. Concibamos la educación como algo que implica un conjunto de actividades interrelacionadas que se llevan a cabo a diferentes niveles, algo así como un edificio que tiene más de un piso ocupado.

En la planta baja se llevan a cabo varias «actividades educativas»: enseñar, aprender instruir, demostrar, castigar, el tipo de actividades que uno puede encontrarse en cualquier aula. En el siguiente nivel superior, digamos en el nivel del primer piso, está la teoría de la educación que puede entenderse como un conjunto de principios, consejos y recomendaciones interconectados y orientados a influir en las actividades que se llevan a cabo en la planta baja. En el siguiente nivel superior está la filosofía de educación cuya tarea principal es la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores (conceptos como los de “educar” y “enseñar” por ejemplo), y el examen de las teorías que operan en ellos para comprobar su consistencia y validez.

Las diferencias de nivel deben entenderse como diferencias “lógicas”

lo cual significa, dicho en pocas palabras, que cada piso superior surge y depende de los pisos inferiores, La teoría de la educación, por ejemplo, presupone actividades educativas y depende de ellas en cuanto a su objeto. La filosofía de la educación presupone actividades educativas y teorías de la educación, La teorización sobre la educación puede considerarse, lo mismo que la filosofía de la educación, una actividad de orden superior, puesto que opera sobre actividades relacionadas que se llevan a cabo en un nivel lógico inferior, La teoría de la educación, por lo tanto, es una empresa de orden superior, una actividad orientada a guiar a quienes están comprometidos en actividades educativas, en las escuelas o en cualquier otra parte, Puede considerarse, por ejemplo, que cada uno de los grandes autores de teoría de la educación, Platón, Locke, Rousseau, Mill, Dewey, presenta un cuerpo más o menos elaborado de prescripciones para guía de los maestros.

Esta afirmación da quizá una idea demasiado simple, y para corregirla tenemos que anticipar un punto que trataremos en un capítulo posterior. Podemos decir que las teorías que estos autores presentan son teorías «generales» de la educación, teorías que pretenden proporcionar una orientación comprensiva, global de la conducción del proceso educativo, y que generalmente van asociadas a una posición social y política específica.

Hay otro punto que conviene advertir aquí. El término «teoría de la educación» se usa a veces para referirse a diversos tipos de obras *acerca* de la educación, de manera que lo que en realidad son discusiones psicológicas, sociológicas o filosóficas de temas educativos, pueden quedar incluidas bajo este amplio rótulo. Se puede objetar a esta forma de proceder que convierte a la teoría de la educación en algo excesivamente amplio y confuso, puesto que la mayor parte de las teorizaciones *acerca* de la educación no constituyen una teoría *de* la educación.

En este libro se entenderá que «teoría de la educación» se refiere en sentido estricto a un cuerpo de principios y recomendaciones dirigidas a quienes se dedican a la práctica educativa.

5. Psicología y sociología

Hasta ahora hemos intentado librar a la teoría de la educación de la acusación de que no es en realidad una teoría. Para ello hemos argumentado que el papel de la teoría de la educación es diferente al de una teoría científica, y que los criterios que se utilizan para juzgar la validez de las teorías científicas no son siempre

adecuados para evaluar teorías de la educación. Lo que todavía no hemos demostrado es que una teoría de la educación puede ser evaluada de acuerdo con criterios propios. Trataremos este asunto de forma más completa en el próximo capítulo. Sin embargo, podemos adelantar que tan cierta como la diferencia entre ambos tipos de teoría es la existencia de una estrecha relación entre ellas.

Para que una teoría práctica pueda ser considerada como válida, sus conclusiones no pueden ir en contra de las verdades científicas establecidas.

Las conclusiones prácticas deben ser teóricamente posibles.

Por consiguiente, dentro del marco de una teoría práctica de carácter general, por ejemplo dentro del marco de una teoría de la educación, caben diferentes teorías científicas. Estas teorías prestarán una contribución a la teoría práctica proporcionando el conocimiento empírico que se requiere como base realista para hacer recomendaciones.

Para exponer esto de forma más clara consideremos brevemente de qué forma las dos ciencias más estrechamente relacionadas con la educación, la psicología y la sociología, pueden contribuir a la teoría de la educación. Algunas contribuciones efectivas serán discutidas más adelante en este libro. Aquí sólo aludiremos a las características generales de estas contribuciones.

El psicólogo y el sociólogo pueden contribuir a la teoría de la educación de dos maneras importantes. Para explicar esto podemos recurrir a la distinción que hicimos anteriormente entre teorías *acerca* de la educación y teorías de la educación. Las teorías acerca de la educación toman la educación como un dato, hacen generalizaciones sobre él e intentan explicar su función en términos, por ejemplo, de las necesidades sociales o individuales, o se dedican plantear la cuestión de sus orígenes, su historia o su influencia social.

Pueden existir, por lo tanto, teorías psicológicas y sociológicas acerca de la educación, así como teorías históricas o políticas.

Un psicólogo, por ejemplo, podría proponer la teoría de que la educación ayuda a la gente a integrarse en la vida social, o la de que aumenta la estabilidad mental o quizá la de que crea una tensión nerviosa desconocida en las sociedades primitivas. Un sociólogo podría mantener que los cambios en el contenido de la educación son consecuencias, y no causas, del cambio social, o que una educación pública y común aumenta el grado de solidaridad social. No se trata aquí de si estas sugerencias son verdaderas o falsas. La cuestión es que constituirían teorías acerca de la educación y que para demostrar que son verdaderas o falsas habría que llevar a cabo investigaciones de tipo estrictamente científico.

El psicólogo y el sociólogo pueden contribuir también a las teorías *de* la educación, a las teorías que llevan consigo un cuerpo de prescripciones para orientar la práctica. Pueden contribuir proporcionando la evidencia empírica sobre las que se puedan fundar racionalmente las reglas prácticas. El psicólogo puede descubrir hechos acerca de la forma como se desarrollan los niños y como adquieren el aparato conceptual que necesitan para dar sentido a su mundo. Pueden dar información confiable sobre las condiciones en las que se produce el aprendizaje y sobre la forma de motivar a los niños para aprender.

Pueden decirnos qué efectos tienen los diferentes regímenes alimenticios y las diferentes formas de tratar a los niños sobre el desarrollo de éstos y sobre su comportamiento en la escuela.

Igualmente el sociólogo puede proporcionarnos información acerca de la influencia que diferentes factores sociales tienen sobre las actitudes de los niños hacia la escuela o sobre su capacidad y deseo de aprender, qué efectos tendrán las diferentes actitudes paternas hacia la educación y cuál será el efecto de las diferencias de clase social sobre el progreso escolar del niño. También aquí los resultados del trabajo del científico constituirán una contribución a la teoría de la educación, una información de, tipo empírico sin la cual no es posible una práctica educativa aceptable.

Los descubrimientos del psicólogo y del sociólogo constituirán en sí mismos teorías dentro de la teoría de la educación, explicaciones que operan como base empírica de las recomendaciones que se hacen. Para llevar a cabo esta función de forma adecuada, estas teorías deben a su vez estar bien fundadas en cuanto a teorías científicas.

Importantes teorías educativas del pasado incluían generalmente una serie de supuestos psicológicos y sociológicos como fundamento de sus recomendaciones. Por desgracia esos supuestos pretendidamente factuales eran unas veces dudosos y no comprobables, y otras veces falsos. Podemos descubrir hasta qué punto era así examinando algunas de esas teorías. Pero el hecho de que algunos de los supuestos incorporados en las teorías de la educación carezcan de validez científica en modo alguno demuestra que la teoría de la educación en cuanto tal carece de validez o de legitimidad como teoría. El que una teoría de la educación de las de tipo global apoye sus recomendaciones sobre fundamentos dudosos o erróneos constituirá una razón para rechazarla, pero, como más adelante diremos, no existe ninguna razón que prohíba a una teoría de la educación hacer pleno uso de los descubrimientos factuales de psicólogos, sociólogos y demás científicos, y ser así, por lo que a este aspecto se refiere, tan científicamente respetable como pudiera desearse.

6. Conclusión

En este capítulo hemos pretendido dos cosas. Primero, distinguir entre dos tipos de teorías, explicativas y prácticas, y situar a las teorías científicas en una categoría, y a las teorías de la educación en la otra. Lo importante aquí era sugerir que no hay por qué despreciar la teoría de la educación por la mera razón de que no sea una teoría científica.

En segundo lugar demostrar que aunque los dos tipos de teoría son diferentes, existe sin embargo una relación entre ellas.

La teoría de la educación contiene elementos que no se encuentran en las teorías estrictamente científicas y por eso su aceptación o rechazo no es una simple cuestión de comparación entre sus conclusiones y los resultados empíricos.

Es cierto, sin embargo que para aceptar las recomendaciones prácticas que se hagan a los educadores debe cumplirse la condición de que éstas estén basadas en una comprensión correcta de cómo es el mundo, y en especial esa parte del mundo constituida por la naturaleza de los niños, su desarrollo la forma cómo aprenden y como reaccionan ante las influencias sociales.

Por consiguiente, es inevitable que haya un componente científico en toda teoría adecuada a la educación. Una teoría científica proporciona una explicación adecuada de lo que sucede en el mundo, basada en la evidencia establecida; una teoría de la educación válida será la que proporcione recomendaciones prácticas adecuadas, basadas también en una evidencia adecuada y apropiada.

Una Objeción que puede hacerse a muchos de los teóricos de la educación en el pasado es que los presupuestos pretendidamente factuales en los que se basaban presupuestos que deberían estar científicamente fundamentados, no lo estaban en lo absoluto.

Se, contentaban a menudo con presupuestos dogmáticamente asumidos e improbables cuando lo que se requería era un conocimiento científico. A veces esto era inevitable, puesto que no disponían de un conocimiento científico adecuado; pero en la medida en que sus teorías carecen de esta fundamentación científica, deberán quedar abiertas a la crítica, independientemente de lo agudos que sean sus autores y del valor que en otros campos puedan haber tenido sus intuiciones.

Capítulo 2

LA ESTRUCTURA DE LA TEORIA DE LA EDUCACION

1. Teorías limitadas y teorías generales

En este capítulo examinaremos la estructura formal de una teoría de la educación, y discutiremos de qué forma puede ser validada una teoría de este tipo. Para empezar podemos hacer una distinción entre teorías de la educación «limitadas» y «generales». Las teorías limitadas de la educación implican prescripciones de carácter principalmente pedagógico sobre la forma más efectiva de enseñar. Un ejemplo podría ser el de que todo lo que se enseñe debe estar conectado con alguna experiencia del alumno, de manera que éste pueda encontrar un sentido al nuevo material. Otro es la recomendación a los profesores de que procedan «de lo concreto a lo abstracto», de los hechos a los principios. En ambos casos se trataría de teorías pedagógicas que implican recomendaciones para la eficacia en la enseñanza; en ambos casos estarían limitadas a un objetivo técnico. Tales teorías no tienen por qué estar formuladas explícitamente en forma de recomendaciones. Las que acabamos de citar podrían haberse formulado también así: «Los alumnos aprenden de forma más eficaz si su trabajo está conectado con su experiencia previa, o si proceden de la experiencia concreta de las cosas a la abstracción y la generalización.» Una recomendación práctica puede estar implicada por algo que es una aserción factual acerca de un proceso práctico. Por ejemplo, una importante teoría de la

educación de este tipo limitado es la que afirma que la naturaleza de una materia determina en gran medida la forma como debe ser enseñada. En matemáticas, pongamos por caso, la comprensión de algunos temas presupone el conocimiento y la comprensión de otros.

No podemos comprender lo que implica la noción de «triángulo» no hemos comprendido la noción de ángulo, y «ángulo» sólo puede entenderse si se entiende lo que significa «línea». La teoría se formula, por lo tanto, en términos de la independencia lógica de un concepto respecto de otro, pero implícitamente incluye la recomendación de que se debe enseñar de una determinada manera: de acuerdo con el «orden lógico» de la materia.

Existe un número indefinido de teorías limitadas que proporcionan recomendaciones sobre técnicas de enseñanza, formas de motivar a los niños, de suscitar sus intereses y ordenarlos.

Constituirán una parte del equipamiento profesional del profesor. Teorías nuevas y poco familiares de este tipo limitado son las que posiblemente encuentren resistencia por parte de los educadores, especialmente si se les presentan como propuestas por «expertos» ajenos a las filas de los educadores en ejercicio.

Al decir que se trata de teorías de la educación que hacen o implican recomendaciones prácticas estamos, desde luego, diciendo que tienen una aplicación de carácter general. Es que proporcionan orientaciones a los educadores en términos generales. Sin embargo, no por eso dejan de ser, teorías limitadas, en el sentido de que no comportan en sí mismas una noción comprensiva de qué es la educación o de cuál es su objetivo. Su relación con la educación es sólo contingente, pues pueden tener aplicaciones efectivas en situaciones en las que difícilmente podría decirse que se está nevando a cabo un proceso propiamente educativo. La educación, al menos en uno de sus sentidos, implica algo más que enseñanza, algo más incluso que enseñanza eficaz. En la medida en que están relacionadas con la educación constituyen simplemente una parte del mecanismo de este proceso, y en la medida en que son limitadas, normalmente deberán inscribirse en una teoría más general, en una teoría global de la educación.

Las teorías generales de la educación tienen una finalidad y un objetivo más ambiciosos. No contienen sola y simplemente recomendaciones acerca de las condiciones necesarias para una enseñanza eficaz, sino recomendaciones para producir un cierto tipo de persona, e incluso a veces un cierto tipo de sociedad. Las teorías de la educación de Platón, Rousseau, James Mill y Dewey son teorías generales.

Estos autores proponen, desde luego, normas pedagógicas, pero hacen mucho más que esto: tratan de cómo formar un hombre educado; y sus recomendaciones se refieren no sólo a lo que ellos consideran que es la mejor forma de enseñar, sino también a lo que debe enseñarse ya los fines de la educación. Este es el tipo de teorías que nos interesan en este libro.

2. Estructura de una teoría científica

Las teorías generales de la educación diferirán unas de otras de forma considerable según lo que cada una entienda por formar un «hombre educado», pero todas tienen ciertas características en común. Una ya la hemos mencionado: todas ellas tienen un carácter primordialmente práctico o prescriptivo, proporcionan recomendaciones generales sobre lo que debe hacerse. Para poner de manifiesto claramente qué otras características comparten tenemos que examinar la *estructura* de una teoría práctica y ver así qué es lo que una teoría de este tipo implica. Resultará útil comparar esa estructura con la de una teoría general de tipo científico, una teoría general explicativa. La metodología de la ciencia es complicada y polémica, y no pretendemos entrar en este tema más a fondo que lo estrictamente necesario para realizar una breve comparación. Una de las mayores controversias de la filosofía de la ciencia gira en torno a cómo se descubren las teorías e hipótesis científicas y cómo se establece su validez.

Según una concepción, las teorías científicas surgen a partir de la observación de un gran número de casos particulares de un fenómeno, cada uno de los cuales presenta digámoslo así una determinada característica.

Se advierte, por ejemplo, que todos los casos en que un rayo de luz pasa por un prisma de cristal, son también casos en los que la luz es refractada según un cierto ángulo. O se observa que cuando un gas se calienta, aumenta de volumen. Así es como, a través de la observación y el experimento, se establece una conexión entre uno y otro fenómeno que puede expresarse en los siguientes términos: Todos los casos de P son también casos de Q.

Cuando el número de casos positivos es muy amplio y no ha habido contraejemplos, la generalización se establece como hipótesis bien fundada como ley de naturaleza, se considera que se aplica no sólo a los casos efectivamente observados, sino también a los que aún no se han observado y quizá a otros casos no observables. Este método es conocido como

«inducción»: establecimiento de una teoría sobre la base de un amplio número de casos observados.

El «inductivismo» numerosos ataques en nuestro siglo y hoy tiende a ser reemplazado, en cuanto descripción de lo que los científicos hacen en realidad, por una concepción del método científico propuesta por Karl Popper (24, cap. 2). Según la concepción de Popper, el científico construye una hipótesis H generalmente antes de toda observación sistemática, y guiado por alguna razón, como puede ser la preocupación por un determinado problema.

Después realiza una inferencia deductiva, D a partir de la hipótesis: *si* es el caso que H entonces bajo determinadas condiciones específicas, se darán determinadas consecuencias discernibles. El próximo paso no será, como podría esperarse, buscar esas consecuencias sino más bien buscar una situación en que, dadas las condiciones específicas, las consecuencias no ocurran. La tesis inductiva afirmaba que una hipótesis queda gradualmente establecida por acumulación de evidencia positiva en apoyo de la generalización Popper pone de relieve que la evidencia positiva, por grande que sea, no puede establecer la verdad de una hipótesis. Todo lo que la evidencia positiva puede hacer es apoyar la hipótesis, poner de manifiesto, por ejemplo que todos los gases examinados hasta el momento se han expandido cuando han sido calentados, que todos los cuervos hasta ahora observados han sido negros. Pero esto no quiere decir nada acerca de «todos los gases» y «todos los cuervos» y sigue siendo posible que futura evidencia dé al traste con la generalización. Lo que sí es más significativo desde un punto de vista metodológico, es el fracaso en los intentos por descubrir casos de evidencia negativa. La observación de un millón de cuervos negros no verificaría la hipótesis de que todos los cuervos son negros, mientras que un solo cuervo no negro la falsaría de forma concluyente, y un solo ejemplo de un gas que no se expandiera con el calor falsaría la hipótesis de que todos los gases se expanden.

Así pues, según Popper, la finalidad de la observación y el experimento no es amontonar evidencia positiva, sino descubrir evidencia en contra de una hipótesis, si es que existe.

La idea de Popper es que el valor de una, hipótesis reside en el hecho de *no* haber sido refutada cuando se han dado todas las oportunidades posibles para la refutación.

A partir de este resumen, enormemente simplificado, podemos extraer la estructura de una teoría explicativa y descriptiva, e indicar el procedimiento que conduce a su validación. Puede esquematizarse en estos términos:

- | | |
|---|--|
| 1. Hipótesis inicial H | Todos los p son Q. |
| 2. Deducción a partir de H
Si H, entonces D | Si todos los P son Q, entonces
en determinadas condiciones se dará R. |
| 3. Comprobación de D | Bajo las condiciones especificadas,
nunca se ha encontrado que <i>no</i> se dé R. |
| 4. Conclusión: H queda provi-
sionalmente establecida | Todos los P <i>son</i> Q. |

Esta formulación pone de manifiesto la diferencia entre los dos enfoques. El inductivista no comienza con una hipótesis, sino que llega a ella como resultado de una gran cantidad de (observaciones de cosas P que son Q. Pero, según hemos dicho, no puede establecerse la verdad de una hipótesis por este procedimiento; las observaciones no pueden garantizar la conclusión. El enfoque que acabamos de presentar pone el énfasis en el hecho de la no refutación. No se puede probar que las teorías sean verdaderas; se puede probar que son falsas, proporcionando evidencia en contra; *puede suponerse* que son verdaderas ante la falta de evidencia que las refute, siempre que se haya intentado encontrar tal evidencia de forma explícita y sistemática.

Hay otro punto importante a tener en cuenta a propósito del método científico. Una teoría científica descansa sobre determinados supuestos que el científico da por garantizados hay que suponer que se dan determinadas condiciones iniciales, al planear experimentos y hacer observaciones el científico debe suponer que el mundo actúa de manera uniforme.

Si P tiene hoy la característica Q, hay que suponer que, en circunstancias iguales, también tendrá esa característica mañana.

Si no adoptara estos supuestos, el científico no podría actuar, puesto que la observación y el experimento serían inútiles tanto para apoyar una hipótesis como para refutarla. Garantizado este presupuesto inicial de la uniformidad de la naturaleza, y el nuevo supuesto de que todo lo que ocurre tiene una causa, el científico puede proceder a formular nuevos supuestos acerca del comportamiento de los fenómenos, es decir, a formular hipótesis ya someterlas a , la crítica y la comprobación experimental.

3. Estructura de una teoría práctica

Podemos examinar ahora, comparativamente, la estructura de una teoría práctica. Se diferenciará de una teoría descriptiva y explicativa.

en que su conclusión normalmente será una prescripción o más probablemente una serie de prescripciones mientras que una teoría científica implicará por lo general una conclusión factual.

Resultará evidente, por lo tanto, que quien desee construir y establecer una teoría práctica tendrá que proceder de forma bastante diferente a como procede el científico. No comenzará con un supuesto respecto a que tal posible estado de hechos es efectivamente así, sino con el supuesto de que hay un posible estado de hechos que *debería* ser así; algún fin deseable que debería conseguirse. Una teoría práctica debe comenzar con fines u objetivos. Después habrá que decir cuáles serían, en las circunstancias dadas, los mejores medios para conseguir el objetivo deseado, y la teoría consistirá en la presentación del objetivo a alcanzar y en la recomendación de los diferentes medios para alcanzarlo. Una teoría práctica consistirá, pues, en un conjunto de recomendaciones razonadas. Su estructura, pues, será en forma simplificada la siguiente:

1. P es deseable como finalidad.
2. En las circunstancias dadas, Q es la forma más efectiva de conseguir P.
3. Por consiguiente, hágase todo cuanto Q implica.

En la práctica, hacer Q implicará hacer todo, tipo de cosas, según la naturaleza de la teoría. Tratándose de una teoría educativa, Q se concretará en un número indefinido de actividades pedagógicas: enseñar, orientar a los niños, motivarlos, animarlos, etc.

Sin embargo, una cosa es formular una teoría práctica y otra muy distinta establecer su validez o rechazarla por inadecuada. Una vez más resulta claro que si alguien desea validar una teoría práctica, no podrá hacerlo simplemente a la manera como un científico valida una teoría científica. Si la conclusión de la teoría fuera, por ejemplo, «hágase *xyz*», no tendría mucho sentido mirar a ver si alguien *realmente* hace *xyz*, o s^2 lo hace la mayor parte de la gente o si no lo hace nadie. No tendría sentido afanarse ni por acumular casos positivos de, práctica, ni por buscar casos negativos. Lo que la gente realmente hace o no hace tiene, por lo general, poco que ver con lo que debería hacer y ninguna clase de evidencia sobre lo que de hecho hace, nos ayudará a establecer la validez de una prescripción. Los dos tipos de teoría son completamente diferentes en este aspecto. Mientras que una teoría descriptiva se mantiene o se viene abajo en función de cómo es el mundo, una teoría práctica no queda ni establecida ni refutada por simple referencia al mundo empírico. Para validarla tendremos que demostrar que sus conclusiones merecen

ser puestas en práctica. Precisamente el problema de cómo hay que hacer esto constituye una compleja cuestión de la que nos ocuparemos más adelante en este mismo capítulo, en relación con a justificación de un tipo, específico de teoría práctica, la teoría de la educación.

Lo que resulta de esta descripción de lo que es una teoría práctica se resume en lo siguiente: Del mismo modo que un científico tiene que empezar con determinados supuestos básicos para su teoría, así también quien construya una teoría práctica tiene que adoptar determinados supuestos para su tarea. Los supuestos del científico adoptan la forma de hipótesis acerca del mundo empírico. Los supuestos del teórico práctico implican una hipótesis prescriptiva (la de que debe conseguirse determinado objetivo) y otros supuestos respecto a los medios para alcanzar ese objetivo, y de la misma forma que el científico debe adoptar algunos supuestos respecto a las Condiciones iniciales, y respecto al material en bruto Con el que trabaja (el supuesto de que el mundo es uniforme en su forma de actuar y está causalmente determinado), así también el teórico práctico tiene que adoptar determinados supuestos acerca de sus condiciones iniciales y sus materiales, Desde luego también él tiene que suponer la uniformidad de la naturaleza y la causalidad, pero tiene que adoptar además otros supuestos iniciales. Uno de ellos es el de que la gente es *capaz* de hacer aquello que resulta necesario para alcanzar el objetivo propuesto. No tendría sentido prescribir una acción que fuera imposible de llevar a cabo.

4. Supuestos de la teoría de la educación

Podemos ahora examinar más Concretamente el tipo específico de teoría práctica que nos interesa, es decir, la teoría de la educación. Una teoría general de la educación tendrá la estructura de una teoría práctica tal como la acabamos de delinear, es decir garantizado que determinado objetivo educativo es deseable, la teoría recomendará determinados procedimientos para conseguir ese objetivo.

Esto implicara determinados supuestos acerca del objetivo a alcanzar, acerca de quiénes deben ser educados y acerca de qué métodos hay que usar para educarlos, Ya ha sido mencionado, por otra parte, el supuesto general respecto a aquellos a quienes va dirigida la prescripción, el supuesto de que son capaces de hacer lo que se prescribe.

En primer lugar habrá un supuesto acerca del fin o los fines. La educación es un recurso que la sociedad utiliza para conseguir determinados fines que se consideran deseables; formular esos fines es determinar lo que generalmente se llaman «objetivos» de la educación.

Por consiguiente, toda teoría general de la educación implicará determinados presupuestos valorativos. Históricamente los teóricos de la educación han partido de presupuestos valorativos diferentes y ello ha determinado en gran medida las diferencias entre unas y otras teorías. Algunas de estas diferencias serán tomadas en consideración en el próximo capítulo. Por lo general, sin embargo, todos los teóricos de la educación en el pasado formularon sus objetivos tanto en términos de los diferentes tipos de individuos que había que formar a través de la educación, como en términos de determinados modelos de sociedad que había que conseguir. La relación entre estas dos nociones, el individuo ideal y la sociedad ideal, es bastante complicada y no va a ser analizada aquí. Únicamente diremos que algunos teóricos han visto la educación en cuanto formación de individuos que van a vivir en la sociedad, tal como ésta es, aunque sin rechazar la posibilidad de que influyan en ella para bien o para mal, mientras que otros han visto la educación desde el punto de vista de una sociedad ideal en la que los hombres educados, podrían ocupar su lugar adecuado. John Locke, por ejemplo, un filósofo del siglo XVII, partía del supuesto de que el objetivo de la educación era formar un hombre responsable, civilizado y cristiano que estaría capacitado para vivir en la sociedad de su tiempo. Locke ponía, pues, el énfasis en la formación de un tipo de individuo.

Por otra parte, Platón, que escribía en el siglo IV antes de nuestra era, puede decirse que partía de la noción de una sociedad ideal y consideraba la educación como un medio para conseguir esa sociedad ideal. Esto también implicaba la formación de un tipo diferente de individuo, un hombre «justo»; pero el énfasis aquí tiende a situarse en los aspectos cívicos o sociales de la educación, en vez de en los individuales. Dentro de estos límites, sin embargo, todas las teorías de la educación parten de determinados supuestos respecto a los objetivos a alcanzar que implican la formación de un determinado tipo de hombre y en cada caso llevan asociado el supuesto de que el fin propuesto es realizable.

Otro segundo supuesto o conjunto de supuestos se refiere a la naturaleza de quienes deben ser educados, los niños o los alumnos en general. Un supuesto fundamental a este respecto es el de que el comportamiento humano es plástico en una cierta medida, de manera que lo que se hace con los niños al enseñarles tendrá algún efecto duradero sobre ellos. Si los niños nacieran con pautas de comportamiento fijas y nada de lo que les sucediera después produjera diferencias en sus respuestas, la educación no tendría ningún sentido, ni sería posible. A partir de este supuesto básico de la plasticidad, es posible adoptar otros supuestos sobre los niños dentro de una variada gama. Puede suponerse que son criaturas traviesas por naturaleza

que, si se las deja de la mano, estarán haciendo continuas diabluras, de manera que necesitan constantemente la dirección y el control de los adultos. Puede suponerse, además, que este carácter travieso no es meramente accidental, sino que está inscrito en la naturaleza del niño, que nacen con la marca del pecado original. O alternativamente se puede suponer, como hicieron Rousseau y algunos de sus seguidores, que los niños son buenos por naturaleza. «Todo es bueno», dice Rousseau, «cuando sale de la mano de su Creador»³⁸, lo cual implica que si los niños se hacen malos es porque se les ha estropeado. Una concepción similar fue defendida por Froebel, quien vio en el niño una manifestación viviente de un modelo divino, un ser cuya finalidad es desarrollarse hacia una preordenada perfección. Desde luego estos presupuestos no son los únicos que pueden adoptarse. Puede argumentarse además que no se trata de suposiciones especialmente útiles; pero se trata de suposiciones que se han hecho y que han tenido influencia en el pensamiento pedagógico del pasado. Lo importante, sin embargo, es que una teoría general de la educación necesita adoptar *algunos* supuestos acerca de los niños, si es que quiere hacer recomendaciones serias sobre cómo debe enseñárseles y con qué fin.

Finalmente la realización de un objetivo educativo implicará la formación de una persona equipada para vivir de una determinada manera, para responder de una forma específica ante el mundo que le rodea, y por lo general se acepta que esto requiere la iniciación del niño en determinadas clases de conocimientos y habilidades. De ahí que un tercer tipo de supuestos comprendidos en toda teoría general de la educación sean los que se refieren a la naturaleza del conocimiento y a los métodos que se consideran apropiados para transmitirlo. Un supuesto de este tipo es el de que el conocimiento es posible. Esto puede parecer obviamente verdadero, pero no por ello deja de ser un supuesto, y filósofos, ha habido que se han preocupado por este motivo. Pocos serán quizá los maestros que tengan serias dudas sobre la posibilidad del conocimiento, pero puede haber y ha habido diferentes opiniones sobre la validez y fiabilidad de lo que se considera como conocimiento. Platón, por ejemplo, pensaba que el único conocimiento digno de tal nombre era el conocimiento que se pareciera al de las matemáticas, puesto que sólo aquí es posible la certeza; todo lo demás, pensaba él, era mera opinión más o menos fiable.

Otros, como John Dewey, se inclinaban a considerar el conocimiento científico como el más valioso, puesto que es el único que permite a los hombres controlar su entorno y la calidad de su vida. Es obvio que los supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento pueden muy, bien influir en las recomendaciones que se hagan.

Por ejemplo, las consecuencias que se deriven para la propia concepción de la pedagogía serán muy diferentes si uno supone que el conocimiento es cuestión de varias disciplinas distintas, cada una con su propio aparato conceptual y sus procedimientos, o si por el contrario, supone que cualquier intento de dividir el conocimiento en distintos compartimientos es irrealista y que el conocimiento, como la experiencia, es más o menos indiferenciado. Por otro lado, la *clase* de conocimiento que se considere como fundamentalmente importante condicionará la clase de métodos recomendados. Si se supone que el conocimiento matemático es el tipo básico de conocimiento, habrá, una tendencia a recomendar métodos que requieran este tipo característico de pensamiento, poniendo de relieve la importancia de trabajar mediante inferencias deductivas a partir de primeros principios e intentando asimilar todas las materias a las matemáticas en lo que, a metodología se refiere.

Si se considera a las ciencias físicas como el tipo fundamental de conocimiento, se primarán los métodos que implican observación, experimentación e invención. Desde luego nadie va a recomendar que toda la pedagogía siga el patrón de las matemáticas o de las ciencias, con exclusión de cualquier otra forma de pensamiento, pero el dar importancia a un enfoque más que a otro puede ser el resultado de mantener diferentes supuestos sobre la naturaleza del conocimiento.

Una nueva complicación surge por el hecho de que el conocimiento y la habilidad pueden ser considerados valiosos tanto con vistas a un fin externo cuanto por sus propios méritos. Por ejemplo, las matemáticas son útiles para realizar cálculos complicados en la práctica de un ingeniero, pero al mismo tiempo constituyen un cuerpo de conocimientos que pueden ser estudiados simplemente en tanto que disciplina intelectual. Diferentes apreciaciones en este punto darán como resultado diferentes perspectivas en la educación. Lo que importa aquí, sin embargo, es señalar que toda teoría general de la educación contendrá supuestos acerca de lo que hay que aprender y acerca de la forma más efectiva de aprenderlo y enseñarlo.

5. Dos modelos de educación

Los diferentes supuestos acerca de los niños y de la naturaleza del conocimiento han contribuido a una polarización de actitudes en torno a la educación, que ha dado lugar a lo que generalmente se conoce como enfoque «tradicional» y enfoque «progresivo». El enfoque tradicional se basa en el supuesto de que los niños tienen una cierta aversión a la educación, de manera que la enseñanza tiene que

ser en gran parte cuestión de dar órdenes, coaccionar y prohibir. Se piensa que al alumno hay que imponerle la educación y que la tarea del maestro es conseguirlo. Los partidarios de este modelo suelen recalcar lo que hay que aprender, y suponen que la educación hace que el alumno adquiera conocimientos y actitudes que son importantes por sí mismos. Además se suele pensar que este conocimiento consiste en una serie de diferentes áreas de comprensión - matemáticas, ciencia, historia, etc. - que deben ser todas ellas enseñadas y aprendidas como disciplinas distintas. La educación se representa, pues, como una especie de transacción entre un recipiente lleno, un depósito de conocimientos, habilidades y actitudes socialmente importantes, mientras el alumno está vacío y necesita que se le llene. Puesto que el alumno además de estar vacío suele ser perverso, la transacción necesita generalmente ir acompañada del ejercicio de la autoridad y de la fuerza. Los métodos típicos serán la enseñanza y el ejemplo por parte del maestro, con recepción pasiva e imitación por parte del alumno. Como la única fuente de aprovechamiento educativa para el alumno es el maestro, se exigirá que se le atienda continuamente, y, en definitiva, se impedirá la cooperación entre los propios alumnos. Este resumen es quizá una caricatura, pero fácilmente se puede reconocer que describe una situación con la que uno podrá haberse encontrado en una escuela elemental al final del siglo XIX, y que incluso puede encontrar en algunas escuelas actuales.

El enfoque llamado «progresivo» u «orientado al niño» que es característico de la mayoría de las escuelas en la actualidad, se basa en un conjunto diferente de supuestos. Aquí se supone generalmente que el niño está en principio bien dispuesto hacia la educación y que tiene impulsos espontáneos de curiosidad e interés. Se supone también que el conocimiento y la destreza son importantes porque proporcionan los medios que el niño necesita para desarrollar sus potencialidades y «crecer» desde dentro de sí mismo. La educación se considera no como una mera transacción unilateral entre un maestro y un alumno, como un reparto de conocimientos, sino más bien como una empresa cooperativa en la que al alumno se le anima a tomar la iniciativa, a explorar su entorno a encontrar las cosas por sí mismo y en la que el maestro proporciona la ayuda necesaria para asegurar que el niño tiene estímulos intelectuales y oportunidades suficientes para su desarrollo. La enseñanza y la instrucción tradicionales, la rigidez del comportamiento en el aula, dan paso a la libre búsqueda de información, se estimula al alumno para que desarrolle por sí mismo métodos de descubrimiento y actividades de exploración. Bajo esa concepción subyace la idea de que así como la experiencia del

niño no está diferenciada en comportamientos estancos llamados «matemáticas», «ciencia» y demás, tampoco el «conocimiento» consiste en disciplinas rígidamente separadas ni puede ser tratado como si consistiera en eso.

Los educadores progresivos tienden a evitar las divisiones tradicionales de las materias de estudio y la organización compartimentalizada del «currículum», y piensan en términos de actividades «integradas».

Tenemos, pues, dos prototipos de teoría de la educación, cada una con diferentes supuestos acerca de los niños, y acerca del conocimiento y de los métodos de enseñanza como bases para las recomendaciones prácticas. Cada una de ellas, en conjunción con alguna declaración de objetivos, alguna noción respecto a lo que debe entenderse por hombre educado, constituye, en un amplio sentido, una teoría de la educación. Veremos cómo las teorías históricamente importantes de las que vamos a tratar se aproximan a uno de estos dos modelos.

6. La justificación de una teoría educativa

Pasemos ahora a la cuestión crucial de la justificación. ¿Cómo podemos someter a prueba una teoría de la educación en cuanto tal; cómo podemos descubrir si es válida o inválida, si sus recomendaciones deben ser adoptadas o no? La contrastación de una teoría científica presenta pocas dificultades en principio. Una teoría científica pretende proporcionar información acerca del mundo empírico, y será aceptada o rechazada simplemente según se ajuste o no a los hechos del mundo empírico. Las teorías de la educación en cuanto a teorías prácticas, no pretenden proporcionar información de ese tipo, sino decir lo que debe hacerse. Por consiguiente para criticar o rechazar una teoría de la educación no podemos limitarnos a demostrar simplemente que sus conclusiones prescriptivas son inaceptables (aunque si fueran inaceptables, por alguna razón esto contaría decisivamente en contra de la teoría), sino que tenemos que probar que tales conclusiones no son justificables a partir de los supuestos que se han hecho, o que los propios supuestos se pueden poner en cuestión.

Las dudas que se han planteado en torno a la pretensión de que la teoría de la educación sea propiamente una teoría, surgieron porque se pensaba que las teorías de la educación no estaban realmente expuestas a críticas de ese tipo, o no lo estaban muy claramente.

Pero nuestro análisis de la estructura de una teoría práctica en general y de una teoría de la educación como un caso especial de teoría práctica indica cómo podría producirse tal crítica. También indica, desde luego, la forma de defender tal tipo de teoría, pero lo importante aquí

es resaltar el papel de la crítica. Así como la validez de una teoría científica establecida se basa en el hecho de que es susceptible de crítica, pero ha sobrevivido a todos los intentos de refutarla, así también es esencial para establecer la validez de una teoría de la educación en cuanto tal el que sea posible criticarla y sea capaz de aguantar la crítica. Una teoría que no es criticable tampoco es confirmable; por consiguiente, es importante que podamos establecer procedimientos a través de los cuales una teoría general de la educación podría ser atacada.

Un procedimiento podría consistir en demostrar que se da alguna inconsistencia en la argumentación a partir de los supuestos adoptados por la teoría como verdaderos. Una teoría que aceptara los supuestos e modelo tradicional, por lo que se refiere a los niños ya los métodos, difícilmente podría prescribir una táctica pedagógica «blanda», con relajación de la disciplina y métodos no rígidos sin incurrir en inconsistencia. De forma parecida sería incoherente afirmar que los intereses e impulsos de los alumnos son de importancia básica en la educación y seguir, sin embargo, recomendando prácticas que aseguren el aprendizaje por parte de los niños a pesar de su falta de interés real e inmediato en lo que se les está enseñando. Es decir, que una teoría podría ser criticada por falta de coherencia interna. O podría demostrarse que los propios supuestos son defectuosos.

Por ejemplo, determinados supuestos sobre la naturaleza de los niños o la efectividad de los métodos pueden hacer referencia a hechos empíricos, y quizá pueda demostrarse que tales supuestos pretendidamente factuales son falsos o incontrastables. Supuestos acerca de los niños pueden estar en contradicción con conclusiones experimentalmente establecidas por quienes, como Piaget, han estudiado el desarrollo infantil; o quizá pueda demostrarse que es imposible decidir racionalmente si son verdaderos o falsos. La idea de Froebel de que los niños se desarrollan según un patrón divino es un ejemplo del último caso. Froebel parece adoptar un supuesto factual, pero resulta difícil ver cómo podría demostrarse jamás si es verdadero o falso. Ninguna observación de niños de verdad serviría para dirimir la cuestión. Una teoría basada en supuestos incontrastables como éste no sería más aceptable que una teoría basada en supuestos cuya falsedad pudiera demostrarse.

La razón por la que hay que rechazar este tipo de suposiciones acerca de los niños, incorrectas o incontrastables, es porque pueden conducir a postular objetivos no realistas o a recomendar métodos inapropiados. y no se gana demasiado diciendo que poco importa todo esto si los métodos son eficaces. Desde luego las conexiones entre los diversos supuestos y las conclusiones prácticas no son, desde un punto de vista lógico, muy fuertes, de forma que pueden

darse supuestos dudosos acerca de los niños junto con recomendaciones pedagógicas quizá muy valiosas en la práctica. Sin embargo, esta discrepancia viciaría la teoría en cuanto tal por falta de coherencia interna.

También es posible demostrar si los supuestos acerca de la efectividad de los métodos están realmente bien fundados. La efectividad de métodos como «observa y describe» o «proyectos» o «descubrimiento» puede ser contrastada, y toda teoría educativa que recomiende métodos demostrablemente ineficaces puede ser criticada y rechazada por ello. Lo mismo cabe decir de una teoría que recomiende métodos cuya eficacia no sea controlable. Si no hay forma racional de decidir si un niño se desarrolla de acuerdo con el patrón divino, tampoco habrá forma de decidir si los métodos que se han diseñado con el propósito de lograr ese desarrollo son efectivos. Otro posible fundamento para la crítica sería el de si los métodos recomendados, independientemente de que sean eficaces o no, son en alguna medida perjudiciales para el niño o inmorales.

También podría criticarse una teoría porque fueran falsos sus supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento (si estuviera basada, por ejemplo, en la creencia de que todo el conocimiento es de naturaleza matemática, o que el único conocimiento posible es el científico, o el conocimiento de Dios). La crítica en este caso se basaría en lo que un filósofo llamaría un principio epistemológico: el de que no hay razones para suponer que no existen otras formas de conocimiento salvo el matemático o el científico, y el de que afirmar que todo conocimiento es un conocimiento de Dios es mantener algo que no puede demostrarse que sea ni verdadero ni falso. Podría también argumentarse que lo que se ha tomado como conocimiento no es en realidad conocimiento o que, aunque sea conocimiento, tiene poco valor, ya sea intrínseco, ya instrumental. Una teoría que prescribiera estudiar astrología sería criticable por la primera razón, y una teoría que hiciera hincapié, por ejemplo, en las complicaciones de la heráldica sería criticable por la segunda razón.

Por último, una teoría de la educación puede ser criticada respecto a sus supuestos acerca de los objetivos de la educación. En este punto las posibilidades de discusión son considerables, y volveremos a tratar este tema en el capítulo 4. Podemos, sin embargo, indicar ahora algunos procedimientos para ejercer la crítica a este nivel. Una teoría puede rechazarse porque sus objetivos estén basados en supuestos acerca de la naturaleza humana que sean falsos o incontrastables. Ya nos hemos referido a esto a propósito de los supuestos acerca de los niños como material básico de la educación, pero el tema es más amplio. Los objetivos de la educación se basan invaria-

blemente en alguna noción acerca de cómo es el hombre o cómo, puede ser; el objetivo educativo puede simplemente consistir en la realización de esa «verdadera esencia» del hombre. Pues bien, una teoría que base su objetivo en algún supuesto cuestionable acerca de la naturaleza humana, el de que los hombres pueden ser perfectos, por ejemplo, podría ser acusada de suponer algo falso o incontrastable.

Una teoría que pretendiera, hacer inmortales a los hombres, pongamos por caso, podría ser también criticada sobre la base de que su objetivo es irrealizable. y también puede objetarse en contra de una teoría orientada a la formación de un tipo de individuo que sea moralmente inaceptable. Por ejemplo, la formación de un superman nietzscheano, despectivo para con los derechos y sentimientos de los inferiores, sería atacable desde un punto de vista moral.

Este último ejemplo plantea algunos problemas, semejantes a los que se planteaban a propósito de los métodos. Cuando se trata de supuestos factuales podemos falsarlos demostrando que los hechos son de otra manera. Cuando se trata de supuestos incontrastables, esto también puede demostrarse. Pero es mucho más difícil criticar supuestos que se refieren a valores, ya sea en relación con los objetivos o con los métodos. Para ello hay que demostrar que los supuestos criticados son incompatibles con otros supuestos que pueden o que deben adoptarse (por ejemplo, que debemos preferir la igualdad, la amabilidad o el respeto a la gente antes que el interés egoísta, el poder, el éxito político o incluso antes que la eficacia). Las críticas de este tipo son mucho más difíciles de llevar a cabo de forma concluyente que las que pueden apelar a los hechos empíricos del mundo.

A pesar de todo, una teoría de la educación podría ser criticada y rechazada simplemente sobre la base de que sus objetivos eran moralmente objetables.

7. Resumen

Hemos dicho que la teoría de la educación es una especie de teoría práctica, un argumento cuya conclusión consiste en recomendaciones prácticas. Su estructura contiene determinados supuestos acerca de la deseabilidad de los fines, acerca de la naturaleza de los hombres y de los niños y acerca del conocimiento y los métodos pedagógicos. Estos supuestos constituyen el fundamento para las recomendaciones prácticas. La comprensión de esta estructura es lo que nos permite ver cómo podría ser contrastada una teoría de este tipo. Si se tratara de una teoría científica se podría demostrar que es inadecuada en caso de que contuviera supuestos falsos acerca de cómo es el mundo. Tratándose de una teoría de la educación, su inadecuación

puede demostrarse en función de si sus supuestos son defectuosos, bien porque sean factualmente falsos, o bien porque sean incontrastables, o incompatibles con principios morales, o bien porque sus recomendaciones sean incoherentes con sus supuestos. Con otras palabras, una teoría educativa es una estructura compleja desde un punto de vista lógico y puede ser evaluada de diferentes formas. En la medida en que contiene afirmaciones empíricas, puede ser contrastada en relación con los hechos empíricos en la medida en que implica juicios de valor, resulta vulnerable a la argumentación filosófica en la medida en que constituye una argumentación deductiva, puede ser sometida a la prueba de coherencia interna.

Si falla alguno de estos aspectos, puede ser rechazada en cuanto a guía para la práctica.

Por otra parte si una teoría educativa puede ser criticada, también es posible defenderla y establecer sus conclusiones como dignas de aceptación en la práctica. Esto puede hacerse demostrando que sus objetivos son realizables y moralmente aceptables, que sus supuestos acerca de los alumnos están apoyados en evidencia empírica adecuada y que sus supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento y la eficacia de los métodos son inobjetables.

Con otras palabras la teoría puede ser validada demostrando que es racionalmente defendible. Esto está de acuerdo con la metodología popperiana anteriormente mencionada. Una teoría educativa válida es aquella que puede resistir a los intentos de rechazarla sobre la base de que sus supuestos argumentos o conclusiones son de alguna forma inaceptables.

Si efectivamente resiste a tales críticas, entonces en la medida en que se acepten los objetivos incorporados en ella, sus conclusiones prácticas establecen lo que debe hacerse.

Así, pues, la cuestión planteada en el capítulo primero respecto a la integridad académica de estas teorías quedaría contestada. No es cierto que la teoría de la educación entendida en sentido general, sea teoría solo por cortesía, una especie de seudoteoría. Es teoría por derecho propio y por que al estar expuesta a la crítica y al rechazo queda calificada como teoría en medida no menor a como lo son otros tipos de teorías.

Desde luego pueden existir teorías de la educación indefendibles, lo mismo que hay teorías científicas indefendibles. No todas las teorías de la educación pueden hacer frente a los diversos tipos de crítica que hemos descrito. Pero no hay ninguna razón de principio que justifique la retirada del título de teoría a la teoría general de la educación. Existen procedimientos racionales para confirmar o rechazar una teoría de la educación, y esto constituye un título suficiente para que le prestemos atención. Este punto será importante cuando en el capítulo 6 discutamos la posibilidad de una teoría general de la educación en nuestros días.

Capítulo 3

TEORIAS HISTORICAS DE LA EDUCACION

1. Introducción

En el capítulo 2 nos hemos ocupado de la estructura de una teoría educativa, y hemos dicho que en ella están involucrados varios supuestos respecto a los objetivos, los educandos, el conocimiento y los métodos. Hemos puesto de relieve la idea de que, aunque la estructura de una teoría de la educación es fija, la adopción de diferentes supuestos da lugar a diferentes teorías con diferentes recomendaciones prácticas. Intentaremos ahora ejemplificar esto describiendo rápidamente algunas teorías de la educación que han tenido importancia histórica, y poniendo de relieve los supuestos que se adoptan en cada una de ellas. Ello nos permitirá ver hasta qué medida su estudio puede ser útil para los educadores. Este capítulo estará dedicado a la presentación de tales teorías. En el próximo expondremos la crítica que se les puede hacer y haremos algunas sugerencias sobre la forma en que pueden contribuir a una comprensión de problemas educativos actuales.

Conviene, sin embargo, que tratemos ahora una cuestión preliminar. Algunas teorías de la educación se proponen explícitamente el objetivo de producir un tipo de individuo que encaje con un contexto social dado, un hombre educado para la sociedad de nuestros días. En otras la situación es más complicada. Una teoría de tipo global puede presentar dos propuestas relacionadas: en primer lugar, la de que la sociedad, idealmente, debe estar organizada de una

determinada manera; en segundo lugar, la de que el individuo que se trata de conseguir, el hombre educado, debe estar capacitado para ocupar su lugar en la sociedad ideal que se prescribe. La situación puede complicarse más aún si el autor no postula explícitamente la naturaleza de su sociedad ideal, sino que simplemente la da por su- puesta en sus recomendaciones. De ahí que muchas veces se pueda entender mejor una teoría de la educación en términos de una teoría ~ social o política directa o indirectamente conectada con ella. Las ideas de Platón sobre la educación van estrechamente relacionadas con su concepción de una sociedad ideal. Rousseau fluctúa con cierta ambigüedad entre la idea de formar un individuo para una sociedad existente, imperfecta, y la de formarlo para una sociedad ideal futura.

La teoría educativa de Dewey apunta indudablemente a un cierto, tipo de sociedad, una democracia moderna. Así, pues, a veces es necesario distinguir entre los objetivos explícitamente declarados de una teoría, y lo que podríamos llamar sus objetivos implícitos, silenciados, que subyacen a las recomendaciones que realmente se hacen. Las teorías educativas, como las teorías políticas, a veces se parecen a la propaganda, y tenemos que ser conscientes de ello.

2. La teoría de Platón

Las principales doctrinas de Platón sobre la educación se encuentran en dos de sus más extensos diálogos, *La República* y *Las Leyes*. , Aquí sólo trataremos de la teoría educativa de *La República*. Ello no significa que lo que Platón dice acerca de la educación en *Las Leyes* y en otras partes no sea importante. En *Las Leyes* por ejemplo, Platón expone con bastante detalle recomendaciones para la educación, de los niños pequeños, tópico importante que en *La República* se encuentra escasamente desarrollado. Sin embargo, como el propósito de este capítulo es exponer varias teorías globales de la forma más económica posible, *La República* es la obra platónica más adecuada, puesto que en este diálogo es donde más fácilmente se pueden identificar los diversos supuestos clave de su teoría. En *La República* es donde Platón se ocupa, entre otras cosas, de hacer un análisis de la naturaleza de la «justicia» y del contenido de la noción de hombre justo. La palabra «justo» no es una traducción enteramente adecuada del término que usa Platón. El sentido del término quedaría mejor recogido en expresiones como «hombre moral» o «que vive rectamente», y la cuestión principal que se plantea Platón es: «¿En qué consiste el "vivir rectamente"?». Para responder, Platón esboza la institución de una ciudad-estado ideal basándose en que la justicia

en el individuo es análoga a la justicia en el Estado, y en la idea de que captaremos mejor lo que es la justicia si la contemplamos a gran escala, en términos sociales. La conclusión de Platón, en pocas palabras, es que el Estado justo es aquel en que los diversos estamentos sociales que lo componen, los campesinos y artesanos, los soldados, los gobernantes, están organizados jerárquicamente: los gobernantes dedicados a gobernar la ciudad, los soldados a guardarla, y el resto a proporcionarle servicios económicos, de forma que cada clase social y cada individuo desempeñe el papel social que le corresponde. Un Estado organizado de esta manera, dice Platón, sería un Estado equilibrado y sano, recto y, por lo tanto, justo. Un Estado justo es un todo socialmente armonioso ³⁴.

Un modelo jerárquico parecido está contenido en la noción de hombre justo. Se concibe al individuo humano, lo mismo que al Estado, como una entidad compuesta de diferentes aspectos u órdenes. El hombre es una criatura con apetitos, con ardientes pasiones y con capacidad para la reflexión. Estos aspectos de la personalidad humana se corresponden con los órdenes sociales en el Estado: los apetitos corresponden a los productores, a la parte relacionada con el valor a los soldados, y la parte racional reflexiva, a los gobernantes. y según Platón, así como el Estado es justo cuando cada parte del orden social ocupa su lugar y cumple con sus obligaciones propias, así también el hombre «justo» será aquel que esté de tal manera ordenado que sus apetitos y pasiones estén sometidos al control de su más «alta» naturaleza, su parte racional y reflexiva. Así, pues, el hombre justo es un microcosmos del Estado justo. Cuando ese orden jerárquico se altera, ya sea en el hombre o en el Estado, el organismo se vuelve enfermo o «injusto». Si los soldados o los obreros intentan usurpar las funciones de los gobernantes, el Estado se desorganiza dando lugar a formas imperfectas de sociedad, como la timocracia en el primer caso o la democracia en el segundo.

Por analogía, si el individuo se rige por sus apetitos corporales o por sus pasiones en vez de por la razón, entonces el hombre deja de vivir rectamente, y se hace moralmente desordenado o «injusto».

Tenemos aquí una teoría social de tipo práctico que ofrece recomendaciones respecto a cómo debe ser entendida la justicia y qué pasos hay que dar para conseguirla. En esta teoría social se incluye una teoría de la educación orientada a la formación de un hombre «justo», pero, sobre todo, a la formación de quienes han de gobernar el Estado ideal, los gobernantes o guardianes. Platón apenas se interesa en *La República* por la educación del orden social más bajo, los artesanos, campesinos y comerciantes. Deben tener una cierta formación literaria que incluya normas morales para que sean servidores

obedientes del Estado y desempeñen sus funciones propias. Después se les deja que descubran sus oficios y profesiones en la forma tradicional. El principal interés de Platón en *La República* es la educación superior, la formación de los futuros gobernantes.

Para comprender las recomendaciones pedagógicas de Platón tenemos que atender a su posición filosófica general. Platón mantenía la idea de que la «realidad» presenta dos tipos deferentes de existencia. Una es la del mundo cotidiano de las apariencias, el mundo fenoménico de los objetos y cualidades que experimentamos a través de los sentidos. Platón pensaba que este mundo es atractivo, pero inestable, un mundo en constante cambio, y sostenía que de algo tan mutable no podíamos tener verdadero conocimiento, sino tan sólo opinión. Tras ese mundo confuso de las apariencias existe otro mundo ideal, constituido por lo que Platón llama las «Formas» o «Arquetipos». La naturaleza y el *status* de este otro mundo no están muy claros, pero se le puede concebir como formado por un número indefinido de entidades perfectas, eternas, inmutables, modelos de los que las cosas efímeras del mundo fenoménico constituyen copias imperfectas. Existen muchos hombres individuales en el mundo fenoménico, pero lo que les hace hombres es el hecho de que todos ellos son copias de la Forma de Hombre. Los hombres individuales envejecen y mueren, pero la Forma de Hombre no cambia. Igualmente existen las Formas de lo Bello, lo Justo, el Estado, tenemos una Forma para cada término general. Las cosas, bellas son bellas porque copian la forma de la justicia, y así sucesivamente. Las propias formas se consideran ordenadas en una jerarquía con la Forma de lo Bueno en la cúspide. Platón sostiene que en la medida en que el conocimiento es posible, debe ser conocimiento de este mundo de las Formas, porque sólo en él podemos lograr la verdadera realidad, la certeza, que, según él, es la esencia del conocimiento, en cuanto distinto de la mera opinión (14, cap. 2).

Podemos ahora considerar los supuestos que subyacen a la teoría platónica de la educación. Adopta supuestos respecto al fin que debe ser alcanzado, respecto a la naturaleza de quienes han de ser educados y respecto a la naturaleza del conocimiento y la eficacia de determinados métodos. Postula como un objetivo último la formación de un cierto tipo de hombre, el hombre justo, y un cierto tipo de Estado, la sociedad justa, en el que los hombres justos encontrarán y ocuparán sus lugares adecuados. Un hombre justo es el que está capacitado y dispuesto para desempeñar su papel en la sociedad. Pero, aunque en este sentido todos los hombres serían justos en la sociedad ideal, dentro de la categoría de hombres justos existirán algunos que se distinguirán de los demás por estar dotados de aptitudes superiores.

Respecto a los seres humanos en general, Platón supone que son entidades que consisten en un cuerpo perecedero unido a un alma, una de cuyas partes, la parte racional, es inmortal. De los dos aspectos del hombre, el alma es el más importante, y hombres diferentes tienen almas de diferentes grados de calidad. Algunas almas tienen más parte racional, noble, que otras. Como dice Platón: algunos hombres tienen oro en sus almas, otros tienen almas de hierro o de bronce, almas inferiores. Se trata de una psicología bastante ruda y no muy clara, pero lo que sí está claro es que a Platón le interesa principalmente la educación de quienes tienen cualidades superiores, almas de oro.

La educación, aun sin despreciar la formación del cuerpo, tiene como fin último la correcta crianza del alma, que consiste en apartarla del mundo de las meras apariencias y dirigirla hacia la comprensión del mundo de las Formas, y en especial hacia la Forma del Bien. Platón adopta el supuesto de que para alcanzar ese fin hay determinados procedimientos que son eficaces. El programa educativo recomendado para quienes han de llegar a ser primeramente soldados y después gobernantes, sigue diferentes métodos según los diferentes estadios del desarrollo del individuo.

En los niveles más bajos de conciencia, en la infancia, la vida es fundamentalmente apetitiva y está centrada en el mundo de las apariencias. En este estadio deben ser educados los sentidos para inculcar en el niño el amor a la belleza, el orden y la armonía. Después, la parte volitiva del alma ha de ser alimentada con historias de héroes y de vidas nobles, para enardecerla con un fervor moral y con el deseo de vivir dignamente. Esto va acompañado de un período de servicio militar en el que se continúa la educación física e intelectual en las más rigurosas condiciones, viviendo los jóvenes guerreros en comunidad y sin propiedades ni vida familiar privada. Posteriormente, quienes hayan demostrado estar capacitados para ello comienzan un estudio que les abrirá el camino hacia el verdadero Conocimiento, el conocimiento del mundo de las Formas.

Para ello se requiere, según Platón, el conocimiento de las ciencias matemáticas, la aritmética y la geometría, que harán que la atención del pupilo se aparte del mundo de las apariencias y se vuelva hacia la estructura y el orden subyacente de las cosas que las matemáticas reflejan. Según Platón, cuando estudiamos, por ejemplo, geometría, no estamos tratando con líneas o figuras materiales, con triángulos sobre el papel, sino con objetos, «reales», con los objetos matemáticos que tales ayudas visuales presuponen. Estos «objetos matemáticos» son entidades semejantes a las propias Formas, pero de una naturaleza inferior. Las matemáticas constituyen, por lo tanto, un estudio «puente» que nos lleva del mun-

do de las apariencias al mundo de la realidad. También aquí este estudio de las matemáticas corresponde a un estadio más avanzado del desarrollo del individuo, una especie de etapa intermedia entre la limitación a las apariencias y la aprehensión racional del mundo no fenoménico. Platón ilustra esto con el símil de «La Línea» en el libro 6 de *La República*, en la que existe una progresión a partir de la mera ilusión, pasando por las creencias acerca del mundo físico, hasta llegar al razonamiento matemático como un prelude para el más alto modo de conciencia intelectual, la intuición de las Formas en sí mismas.

Existe aquí una interesante analogía con la teoría de Piaget, según la cual el niño se desarrolla partir de un estadio prerracional, pasando por un estadio centrado en las experiencias sensoriales, hasta llegar al estadio de las operaciones formales que no dependen ya directamente de la experiencia sensible. Siguiendo con Platón, cuando se ha completado el estudio de las matemáticas, el educando comienza ~ estudiar un tipo de filosofía, afín a las matemáticas y que opera sobre las Formas en sí mismas (aunque el modo como esto se lleva a cabo no está claramente especificado) y culmina en la aprehensión de la más alta de todas las Formas, la Forma del Bien. Lo que aquí se está suponiendo es que el conocimiento de la Forma del Bien es equivalente al verdadero conocimiento, a una cierta captación de la realidad a partir de la cual puede derivarse cualquier otro conocimiento. De manera que el poseedor de este conocimiento último sabrá, sin posibilidad de error, qué es lo bueno y por qué lo es. El filósofo --que eso será quien haya llegado hasta aquí -- será capaz de aplicar este conocimiento, especialmente al gobierno del Estado.

Los guardianes serán, por consiguiente, filósofos, habrán sido educados hasta el más alto grado de racionalidad, y estarán capacitados para gobernar porque sólo ellos *sabrán* qué es bueno, justo y prudente. Los demás órdenes del Estado no tendrán un saber de este tipo y tendrán que dejarse guiar por aquéllos en sus opiniones.

Por consiguiente, las recomendaciones educativas de Platón son: Selecciónese a los más inteligentes y valerosos, a aquellos que tengan almas de oro, y edúqueselos de acuerdo con los diferentes estadios de su desarrollo, proporcionándoles primero un sentido de la armonía y del orden que subyace al mundo sensible. Hágase también, mediante rigurosos estudios, que sus almas se aparten de los errores y confusiones del mundo de los sentidos y se dirijan a la aprehensión de la verdad, al conocimiento de la verdadera realidad. Sólo de esta forma, guiado por quienes poseen el conocimiento, podrá lograrse y conservarse un Estado justo.

Tales son los objetivos y recomendaciones explícitamente declarados por Platón. Sería conveniente, sin embargo, que nos preguntáramos ahora: ¿Cuáles son los objetivos no declarados?, ¿qué es lo que realmente está recomendando Platón? Para contestar, tenemos que situar *La República* en perspectiva histórica. Platón vivió en un tiempo de gran agitación. La derrota de Atenas por Esparta fue seguida de un aumento de poder por parte del pueblo ateniense que desafiaba al orden establecido en la ciudad. Platón, que pertenecía a la aristocracia ateniense, recelaba de tal poder democrático, y eso explica su predisposición a suponer que la mejor forma de sociedad era aquella en la que los diferentes órdenes sociales se mantenían en sus lugares respectivos. La razón fundamental que Platón aducía para ello era la de que un Estado así reflejaría el Bien a través de la armonía en la organización política. Si aceptamos esto y aceptamos que el gobierno de una élite es análogo al gobierno de la razón en el alma, entonces tenemos, en términos de Platón, la ecuación de una sociedad justa con una sociedad aristocrática, una sociedad gobernada por «lo mejor». Las ideas educativas de Platón serían, pues, un reflejo de sus simpatías políticas y sociales.

La República ofrece una teoría educativa y la presenta en los términos más persuasivos: como orientada a la formación de hombres justos en una sociedad justa. Pero lo que realmente hace es recomendar un orden aristocrático, elitista, basado en lo que se supone que son diferencias básicas entre los hombres, y proporcionar recetas para conseguir ese orden. Esto no constituye por sí sólo una crítica de la teoría. Pudiera ser que en tiempos de Platón una solución elitista fuera la mejor, lo mismo que puede defenderse la idea de que lo es hoy. Pero esta idea necesita ser defendida. No es una verdad autoevidente los supuestos que subyacen a ella deben ser sacados a la luz y deben ser establecidos explícitamente, y sus razones deben ser sometidas a examen. En la teoría de Platón hay una concepción previa de los fines, del tipo de orden social deseable. La aceptación de su teoría educativa implica la aceptación de esta concepción previa. Pero, desde luego, nadie tiene la obligación de aceptarla.

3. La teoría educativa de Rousseau

La contribución más importante de Rousseau a la teoría educativa se encuentra en su *Émile*, publicado en 1762. Rousseau era un autor polémico, confuso ya veces confusionista, cuya influencia sobre el pensamiento europeo ha sido, cuando menos, original y estimulante. Es imposible hacer justicia a su obra en un corto espacio, de manera

que lo que sigue no es más que un esbozo. Quizá la mejor forma de poner de relieve la significación de su teorización en el campo de la educación sea relacionarla con su filosofía social considerada globalmente. Hay que advertir, sin embargo, que el pensamiento y la obra de Rousseau son algo complejo y polémico, y que es posible dar más de una interpretación de sus ideas.

Rousseau pertenecía a la generación que precedió a la Revolución francesa de 1789 y es uno de los más prominentes entre los pensadores y escritores que prepararon el clima intelectual para aquella gran convulsión. Sus escritos, aunque intensamente personales e individualistas, estuvieron muy conectados con los procesos sociales de su tiempo.

Podría decirse, en pocas palabras y con todas las desventajas que tiene el hablar de forma condensada y supersimplificada, que estos procesos tienen su razón de ser en el paso de una nación-estado semifeudal a una sociedad moderna de tipo industrial y en progreso hacia la democracia. A mediados del siglo XVIII Francia estaba comenzando a anticipar el desarrollo social e industrial, que habría de llegar en el siglo XIX. El régimen autocrático establecido por Luis XIV había empezado a sentir las presiones sociales que habrían de acabar con él. Pero resulta difícil pensar que Rousseau haya visto la situación de su época y su propia situación en estos términos. En la obra de Rousseau cobra especial relieve la distinción entre objetivos explícitamente declarados y objetivos inconscientes no declarados; Probablemente él se consideró a sí mismo como ajeno a aquellos portavoces del nuevo orden que estaba gestándose, y, veía la situación en términos bastante diferentes. Era, sin embargo, un crítico bastante severo de la sociedad francesa de su tiempo, a la que consideraba corrupta e injusta. Uno de sus libros más importantes, *El Contrato Social* (1762), puede ser considerado como un intento de abrir camino hacia la regeneración política de la sociedad. *El Contrato Social* era un alegato en favor de un nuevo tipo de sociedad, basada en los intereses reales " de todos sus miembros y no en los privilegios aristocráticos. Concretamente trataba de resolver el problema de cómo pueden los hombres asegurarse los beneficios reales y efectivos de la vida social sin perder la libertad individual que les corresponde en cuanto hombres.

No es fácil decidir cuál es exactamente la relación que guarda *Emilio* con *El Contrato Social*, pero puede establecerse sin demasiados riesgos de error en los siguientes términos: *El Contrato Social* toma a los hombres como son y pretende responder a la cuestión de qué instituciones políticas se necesitan para obtener una sociedad mejor en la que estén garantizados tanto la libertad como el orden. *Emilio* toma las leyes y las instituciones políticas como son y pretende dar una respuesta a la cuestión de qué tipo de hombre podría

vivir a gusto incluso en esta sociedad, y cómo habría que formarlo. Tomadas conjuntamente las dos obras constituyen un intento más o menos coherente de formular un programa para una nueva sociedad y para un nuevo tipo de hombre capaz de vivir a gusto tanto en la nueva sociedad como en la vieja. Así, pues, no podemos considerar a Rousseau simplemente como un reformador de la educación. Su teoría educativa es en gran medida complementaria de sus obras políticas. En éstas, Rousseau aboga por una forma democrática de gobierno basada en lo que él llama la Voluntad General, la voluntad racional de todos los miembros del Estado, y por una sociedad compuesta de ciudadanos independientes en la que la propiedad privada está ampliamente extendida. Como corolario de su objetivo político último, abogaba también por la libertad de pensamiento, la sencillez en la vida social y la independencia y el individualismo en los hombres. Emilio, el protagonista del programa educativo de Rousseau, es educado en lo que los marxistas llamarían virtudes burguesas.

Esto --o algo semejante a esto- constituye el objetivo no declarado de la teoría educativa: la formación del ciudadano burgués, del hombre de clase media en el nuevo orden social. El objetivo declarado está formulado en términos algo diferentes. En *Emilio*, Rousseau no se plantea la formación de un ciudadano burgués explícitamente. En lugar de ello clama por una «vuelta a la naturaleza», y de ahí que su teoría educativa se haya concebido frecuentemente como una rebelión «naturalista» contra el formalismo. Rousseau no defiende al hombre burgués, sino al que a veces llama el hombre «natural»; y su política educativa se presenta como «de acuerdo con la naturaleza». Ahora bien, al utilizar este eslogan, nos encontramos con ciertas dificultades, puesto que el término «naturaleza» es bastante ambiguo y Rousseau lo utiliza en más de un sentido. Por consiguiente, los estudiosos de Rousseau tienen ante ellos una dura tarea de interpretación hasta que se llegue a aclarar completamente cuál es su mensaje; mientras tanto, siempre cabrá la posibilidad de que su significado sea mal interpretado o mal comprendido.

Lo que Rousseau dice es que la educación debe estar «de acuerdo con la naturaleza» y que Emilio es el «hombre natural». Esto puede entenderse de muchas maneras, pero por el momento nos ocuparemos tan sólo de dos posibles interpretaciones.

Por «naturaleza», podemos entender la forma como son las cosas en el mundo de la experiencia sensible. Se trata aquí de la naturaleza en el sentido en que las rocas y los árboles, la luz del sol y la lluvia son partes de la naturaleza, el sentido en el que un niño es un objeto natural. En tal caso, seguir el curso de la naturaleza sería equivalente a tratar al niño como un animal humano, de acuerdo con las leyes

de su crecimiento, con el desarrollo de sus diversas facultades, su maduración. Indudablemente esto es al menos una parte de lo que Rousseau quería decir. Deseaba que se centrara la atención en el niño en cuanto tal niño. Reaccionaba agriamente contra la forma de tratar a los niños, característica del siglo XVIII, como si fueran pequeños adultos y como si la infancia fuera un período molesto de imperfección que había que disimular e intentar que se pasara cuanto antes. Rousseau pone de relieve que los niños no son adultos, y menos aún adultos en miniatura. No piensan como los adultos, ni tienen las mismas necesidades, intereses ni aficiones; no deberían ser considerados como adultos imperfectos ni deberían ser tratados como tales. Se ha dicho que Rousseau «descubrió la infancia», recalcó la idea de que la infancia es una parte específica e importante de la vida del individuo, con su propio desarrollo peculiar, con sus propias formas características de pensar y de sentir, y con su propia perfección.

Educar a un niño, según pensaba él, consistía en respetar su naturaleza en cuanto ser en crecimiento, en desarrollo, capacitarle para alcanzar la perfección de la infancia. La infancia debería ser un tiempo en el que el niño viviera una vida de sensaciones más que de conocimientos, una vida de experiencia sensorial, un período de conciliación con el mundo natural que le rodea.

No debería ser un tiempo dedicado a ocupaciones propias de los adultos, ni siquiera de preparación para tales ocupaciones; esto vendrá después. La infancia tendría que ser «el sueño de la razón», y una educación «natural» debería reconocer esto y tener en cuenta que la vida del niño es una vida en «el país de las sensaciones».

Sin embargo, existe también en Rousseau otra noción que afecta a este punto, en la cual «naturaleza» es contrapuesta favorablemente a «social». En dos obras anteriores, el *Discurso sobre las ciencias y las artes* y *El discurso sobre el origen de la desigualdad*, Rousseau había defendido la idea de que el hombre no ha mejorado con la civilización, sino que en el «estado de naturaleza» presocial era más feliz que el hombre artificial y civilizado de la sociedad moderna. Esta afirmación difícilmente podría resistir a los resultados de la investigación antropológica, pero Rousseau la utiliza como hipótesis para explicar la presencia del mal en el mundo. Este proviene, dice Rousseau, no de la naturaleza original del hombre, que es buena, sino de la corrupción que produce la sociedad.

Esta doctrina puede servir de apoyo a la creencia de que lo que hay que hacer para regenerar al hombre es librarle de las limitaciones arbitrariamente impuestas por la sociedad, de las influencias corruptoras de la vida social, de forma que la bondad natural del individuo pueda manifestarse. La misma doctrina puede servir también para afianzar una interpretación

muy influyente de la concepción de Rousseau sobre la educación de los niños. Se parte del supuesto de que el niño es bueno por naturaleza, de forma que todo lo que se necesita para su formación es una actitud de pasividad vigilante por parte del educador que no está para imponer limitaciones sociales adultas, sino más bien para proporcionar al niño oportunidades para el desarrollo de su bondad innata. Hay muchas cosas en Rousseau que apoyan esta concepción, al menos por lo que se refiere a la crianza de los niños pequeños. Emilio crece en el campo, lejos de la ciudad. No se le enseñarán normas morales adultas, las cuales carecerán de todo significado para él. Será tan libre como la situación se lo permita. Frente a los obstáculos que la naturaleza impone a su voluntad sólo contará con el control que le imponen sus propias limitaciones, y por lo que se refiere a sus necesidades reales en cuanto niño se guiará por las sugerencias de su Tutor, cuya actitud consiste en, ver a Emilio como una fuerza impersonal semejante a la que manifiestan las «cosas» de la naturaleza. Durante este tiempo, Emilio no sufrirá la coerción de convenciones meramente sociales. Estas pesarán sobre él cuando sea un hombre, pero para entonces su bondad «natural» se habrá desarrollado, y aunque tenga que vivir en una sociedad corrompida, no dejará que ésta le corrompa a él. Será «el salvaje que puede vivir en la ciudad», el hombre natural capaz de adaptarse a la sociedad (38, libro 3). Estos planteamientos de Rousseau han dado lugar a más de un experimento de educación permisiva de los niños, que se han llevado a cabo asumiendo su bondad innata y teniendo en cuenta los peligros de las limitaciones impuestas por los adultos a las formas de vida infantiles.

Estas ideas nos permiten dar una interpretación de la tesis defendida por Rousseau de que la educación debe llevarse a cabo de acuerdo con la naturaleza. Podría decirse que la educación debe ser natural en el sentido de que debe adaptarse a la naturaleza infantil del educando, acomodando su formación a su edad ya sus necesidades reales y no a las exigencias del adulto que será mañana. Habrá que dar importancia a su actividad espontánea, a la ampliación de su experiencia, a la exploración de su entorno, a la satisfacción de sus necesidades e intereses actuales.

En el libro 2 de *Emilio*, Rousseau desarrolla esta idea de una educación práctica, basada en la experiencia directa. Al niño se le interesa por las cosas en vez de por las palabras, por el mundo concreto que le rodea en vez de por los libros y el saber elaborado. Todo lo que se le pide que aprenda tiene relevancia inmediata para él como tal niño. La educación resulta, además, natural en el sentido de que aspira a dejar que se desarrolle el hombre natural, entendido aquí como ese ser libre, no corrompido, que gene-

ralmente se oculta tras la apariencia social. Puede esto entenderse como un evangelio de libertad para los niños, una proclama a favor de la educación «negativa», a favor de una política de mínimas limitaciones a la espontaneidad innata del impulso infantil. Si se la interpreta de esta forma, la teoría de Rousseau es más progresista que tradicional, más del tipo de la educación centrada en el niño que del de la centrada en el maestro o en los contenidos. Todos los que con posterioridad han elaborado teorías progresivas de la educación, como, por ejemplo, Pestalozzi o Froebel, han estado influenciados por esta interpretación.

Quienes no enfocan la educación en términos «progresivos» son los que se inclinan a criticar a Rousseau por adoptar un enfoque que ellos consideran anti-intelectual, antisocial e incluso antieducativo (en la medida en que supone echar abajo la idea de iniciar al niño en las áreas tradicionales del saber organizado).

Cualquier lector de Rousseau puede adoptar esta interpretación. Pero también es posible, como ya se ha señalado, otra interpretación. Se puede decir que es erróneo suponer que Rousseau ve al «hombre natural» simplemente en términos de una inocencia presocial, como un «buen salvaje». En el siglo XVIII no era infrecuente la opinión de que el hombre era un ser perfectible, y que no se podía asignar ningún límite a su posible perfeccionamiento. Los *philosophes* humanistas y optimistas de la Francia del siglo XVIII pensaban que son las imperfectas relaciones sociales las que mantienen al hombre alejado de la perfección. Su condición depende enteramente de su entorno y de la influencia que éste ejerce sobre él. Este entorno es alterable de manera que, dadas las 'adecuadas condiciones sociales y educativas, el futuro del hombre será un futuro de continuo mejoramiento de sus circunstancias y progreso de sus facultades. La educación, en sentido " amplio, era la clave de la perfectibilidad. «La educación todo lo puede», decía Helvétius, uno de los contemporáneos de Rousseau. Puede pensarse que Rousseau está de acuerdo con esta concepción perfectibilista, cuando en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad* sostiene que el hombre se diferencia de los animales por su capacidad para perfeccionarse a sí mismo a través del desarrollo de su razón (17, cap. 3). Así, pues, es posible ver al hombre natural de Rousseau como un hombre idealizado, no como el incorrupto salvaje de un pasado presocial, sino como el hombre perfecto del futuro.

En tal caso la formación del hombre natural no consistiría en liberarle de las limitaciones sociales, ni menos aún en despojarle de su herencia intelectual en aras de una integridad infantil. Más bien consistiría en reconstruir positivamente, y sobre bases racionales, las condiciones sociales que un hombre libre necesita en una sociedad que progresa, y en usar la totalidad del capital intelectual humano para ayudar a

su desarrollo. *El Contrato Social, Emilio* y la «educación de acuerdo con la naturaleza» cobran pleno sentido bajo estos supuestos. Así interpretada la teoría de Rousseau equivaldría a establecer la recomendación de que al niño debe enseñársele que su naturaleza está llamada a realizarse completamente, que tiene que transformarse en el hombre libre, en el ciudadano moralmente maduro, en el hombre ideal (45, cap. 2).

Es posible que tal interpretación se aproxime bastante a lo que realmente pensaba Rousseau. Desde luego es más consistente con la concepción expresada en *Emilio* considerando globalmente esta obra. La otra interpretación, con su insistencia en el enfoque negativo de la educación, se apoya sobre todo en las primeras partes del libro que tratan de la educación de los niños pequeños. La que ahora estamos exponiendo, que tiene en cuenta el hecho de que Rousseau da paso a una educación positiva a medida que Emilio se hace mayor, da sentido a muchas partes de la obra de Rousseau que, de otro modo, resultarían enigmáticas. Le libra de las acusaciones de inconsistencia, de sostener que los hombres deben ser al mismo tiempo «hombres naturales» y «ciudadanos» que, a pesar de que las influencias sociales corrompen, el adolescente Emilio debe ser sin embargo educado en la tradición intelectual de la sociedad. El mensaje de Rousseau podría formularse así en términos bien simples e inteligibles. La educación es un medio para formar el, hombre natural, donde «natural» se refiere a la personalidad ideal del hombre, al hombre «perfecto». La sociedad que corrompe es la sociedad imperfecta de hoy, que necesita ser remodelada para que responda a la voluntad general de sus ciudadanos. En la formación del hombre natural debe emplearse toda la herencia intelectual de la humanidad, aunque, obviamente, debe ofrecérsele al educando solamente en la medida en que vaya siendo relevante para sus necesidades y su experiencia en cada momento. Lo que no puede hacerse, si se trata de realizar su naturaleza en cuanto hombre, su «naturaleza» en cuanto niño, es ignorar que se trata de un ser que está creciendo, desarrollándose.

Después de este resumen algo apretado del pensamiento educativo de Rousseau, podemos contemplar de nuevo su teoría a la luz de los supuestos adoptados en ella.

Rousseau adopta un primer supuesto valorativo, el de que el fin de la educación es el «hombre natural». Adopta además un supuesto respecto al material de la educación, la naturaleza humana, en el sentido de que los hombres, o los niños, nacen buenos, naturalmente buenos. Además adopta el supuesto de que los hombres son, en cierto sentido, perfectibles. Por último adopta determinados supuestos respecto a qué tipo de conocimiento es más apropiado y qué métodos pueden considerarse me-

jores para alcanzar el fin propuesto. Será apropiado el conocimiento que encaje con la naturaleza de Emilio en cuanto niño y en cuanto hombre, con su naturaleza en cuanto ser que está creciendo y en cuanto candidato a la perfección. Empezara por el simple conocimiento sensorial y continuará hasta incluir la cultura tradicional de la humanidad, las matemáticas y la ciencia, la historia y la filosofía, la literatura y la religión. Los métodos recomendados serán aquellos que, para empezar, susciten en Emilio el interés por explorar su mundo y por aprender de primera mano lo que necesita saber. Según va haciéndose mayor, el conocimiento directo va dando paso al aprendizaje en los libros, la exploración activa del entorno se complementa con la enseñanza de las costumbres y las constituciones humanas, el mero desarrollo de los sentidos se continúa con actividades pensadas para desarrollar las actitudes sociales, y morales que hacen de un hombre un mando y un ciudadano. Basándose en estos supuestos, Rousseau defiende la pedagogía de *Emilio* que, con su énfasis en la actividad infantil y en el respeto a los niños, ha producido una revolución en los métodos educativos desde que se formuló.

4. La teoría educativa de James Mill

La próxima teoría que vamos a examinar es la del grupo de pensadores de la primera parte del siglo XIX conocidos como utilitaristas Ingleses. Los utilitaristas, cuyas figuras más importantes fueron Bentham, James Mill y John Stuart Mill, ejercieron la crítica social y tuvieron gran influencia como reformadores. Vivieron en una Inglaterra que estaba pasando de ser un país predominantemente agrícola a ser el país industrial más adelantado del mundo, y estuvieron profundamente comprometidos con los movimientos sociales y políticos que acompañaron a ese cambio.

En ellos podemos distinguir, lo mismo que en Platón y en Rousseau, entre los componentes explícitos y no explícitos de sus teorías políticas y sociales. Inglaterra estaba experimentando en aquel tiempo una transformación que la lleva de un tipo de sociedad semifeudal en la que los hombres desempeñaban sus roles tradicionales, a una sociedad de individuos «libres» e «independientes», es decir, «libres» de sus roles tradicionales. Una «economía de mercado», un campo abierto para la competencia entre talentos y energías individuales estaba sustituyendo al régimen paternalista que se había mantenido prácticamente desde los tiempos medievales. En este nuevo clima económico estaba abriéndose camino una «clase media» activa e individualista, frugal, prudente e industriosa que iba poco a poco apropiándose de las minas de carbón y de

las hilaturas de algodón, y alcanzando los escaños de los parlamentos reformados a partir de 1832. No sería exagerado decir que los utilitaristas eran la voz de esa nueva clase media y que sus teorías sociales servían de apoyo al nuevo orden social. Esto no siempre aparecía explícitamente declarado en sus propuestas.

Cuando defendían reformas parlamentarias, legales, económicas o educativas no hacían referencia, por lo general, al atractivo que para ellos tenía el establecimiento de una sociedad de clase media. En su lugar hablaban de la necesidad de promover «la mayor felicidad de la mayoría». Este era el famoso «principio de utilidad» que empleaban para juzgar la conveniencia de cualquier institución, ley o práctica social que llamara su atención. Si podía demostrarse que alguna de estas cosas no iba a contribuir a maximizar la felicidad general, ello era suficiente, según los utilitaristas, para cambiarlas, para derogar una ley o reformar una costumbre. Concebían el bienestar público en los términos de la clase media y eran incansables en denunciar que la mayor parte de la estructura social de su tiempo no estaba calculada para promover tal bienestar. Su tarea histórica consistió en adecuar las instituciones sociales a las condiciones económicas cambiantes de su época.

Los utilitaristas vieron en la educación un potente instrumento; de reforma. Se dieron cuenta de que la educación era un medio para lograr que las futuras generaciones se comportaran de manera que fuera realizable el ideal utilitarista. Su teoría de la educación era sencilla y fue expuesta con claridad y brevedad por James Mill en el ensayo sobre «Educación», publicado en un suplemento de la *Enciclopedia Británica* en 1821 25. La teoría es digna de atención para nuestros actuales propósitos, puesto que se apoya en unos pocos supuestos muy sencillos y apunta, sin entrar en detalles, algunas, recomendaciones pedagógicas en cierta medida incuestionables, de manera que su estructura básica queda claramente de manifiesto.

Mill comienza con un supuesto respecto al objetivo de la educación. Este se deriva de su concepción general de que la finalidad de toda actividad racional debe ser el aumento del bienestar en el mundo y la disminución del sufrimiento. La economía, la política, la ley, la moral y la educación están ordenadas a ese objetivo. El objetivo último de la educación es formar una clase de hombre de cuyo comportamiento quepa esperar que sirva para aumentar no sólo su felicidad personal, sino también la de cualquiera que tenga relación con él. El fin de la educación, dice Mill, es hacer que el alma humana, sea, en la medida de lo posible, la causa de la felicidad humana. Un hombre educado sería un hombre utilitarista.

Mill pensaba que un hombre así tendría las virtudes de la moderación, la generosidad y la justicia, junto con lo que él llama «inteligencia», que incluye tanto.

el conocimiento como la perspicacia, el conocimiento del mundo y la habilidad para usar ese conocimiento. En realidad, tales; virtudes y talentos eran precisamente los que le capacitarían para vivir a gusto en el tipo de sociedad individualista que los utilitaristas estaban contribuyendo a crear.

La teoría de Mill incorpora dos supuestos básicos acerca de los sujetos de la educación. En primer lugar la idea de que son esencialmente egoístas. Los hombres sólo pueden actuar de acuerdo con lo que ellos creen que servirá para aumentar su propia satisfacción o para evitarse sufrimientos. Se trata de la doctrina del hedonismo psicológico, generalmente adoptada por los utilitaristas. Mill no formula explícitamente esta doctrina en el ensayo, pero podemos encontrarla en otras obras suyas y está implicada por lo que dice en el ensayo acerca de las motivaciones humanas.

El segundo supuesto, también implícito en el ensayo o al menos no muy explícitamente desarrollado, es el de que los hombres nacen intelectualmente vacíos. Sus mentes son al nacer como pizarras completamente limpias, o quizá como habitaciones vacías, y es la experiencia la que debe escribir en ellas, o la que debe amueblarlas con el correspondiente equipo mental. Este supuesto proviene de Locke, el filósofo del siglo XVII, y era generalmente adoptados por los filósofos empiristas de los siglos XVIII y XIX. Pensaban que los hombres recibimos las «sensaciones» o «impresiones» del mundo exterior, las cuales eran recogidas por la mente, representada *tomo* una especie de depósito vacío en el que las experiencias podían ser almacenadas, organizadas y comparadas. Las sensaciones y las impresiones podían ser reproducidas como «ideas» a través de la memoria y la imaginación. Recordar era extraer una idea de su lugar de almacenamiento; olvidar era lo mismo que ser incapaz de recuperar una adquisición de la mente; usar la imaginación era lo mismo que combinar ideas de forma libre y caprichosa sin correspondencia con el mundo real. Todavía nosotros empleamos esta forma de hablar cuando decimos que un hombre tiene «una cabeza bien organizada», o decimos de alguien que tiene una «cabeza hueca».

El señor Grandgrind, en la obra *Hard Times* de Dickens, se hacía eco de esta concepción cuando consideraba que los niños iban a la escuela simplemente para que se les «rellene de hechos». El modelo tradicional de educación debe mucho a esta doctrina. Lo importante, sin embargo es que se piense que todas nuestras ideas provienen de la experiencia y que, por lo tanto, el tipo de Ideas que un hombre tenga dependerá del tipo de experiencias que haya tenido.

Por consiguiente, para Mill el material de la educación es un tipo de individuo, esencialmente egoísta, que puede ser conducido

por el camino de las sensaciones y las ideas mediante una conveniente manipulación de su entorno y de sus experiencias.

La teoría de Mill asume también otros supuestos respecto a la naturaleza del conocimiento ya la efectividad de los métodos pedagógicos. Junto con la concepción de la mente como una «tabla rasa» nos encontramos con la doctrina de que las ideas tienden a asociarse según la frecuencia con la que se experimente la asociación de los correspondientes elementos del mundo externo. La sensación de fuego, por ejemplo, generalmente va acompañada de la sensación de calor, y de ahí que las dos ideas estén estrechamente asociadas en nuestras mentes.

Siempre que vemos un fuego o pensamos en él lo concebimos caliente. De forma parecida esperamos que el hielo esté frío, que los objetos que no tienen ningún apoyo se caigan, por la simple razón de que hemos tenido con frecuencia experiencias de este tipo en el pasado. Algunas conexiones entre las sensaciones y las ideas son naturales en la medida en que dependen de la naturaleza del mundo físico. La asociación del fuego con el calor, por ejemplo, o de la solidez con el peso, son asociaciones naturales y constituyen el conocimiento «científico». Otras asociaciones son artificiales, puesto que dependen de preferencias y decisiones humanas, y en esa medida constituyen el conocimiento «moral». Por ejemplo, la asociación entre «robo» y «castigo» no es natural.

La sociedad decide castigar a los ladrones, pero nadie decide que el fuego caliente. Esta concepción del conocimiento moral forma también parte de la doctrina según la cual las asociaciones tienden a reforzarse cuando llevando consigo consecuencias agradables para el individuo, como es el caso, por ejemplo, de la asociación entre la idea de conducta virtuosa y la idea de recompensa. Mill aceptaba esta doctrina de forma más o menos plena, de modo que para él conocer consistía en poseer aquellas asociaciones de ideas que se correspondieran con los hechos naturales y artificiales o, más exactamente, con el orden de las sensaciones que somos capaces de experimentar .

Desde este punto de vista, la educación no es sino la formación de, ciertas secuencias de ideas en la mente del educando a base de enfrentarle con determinadas secuencias de sensaciones. Se buscarán aquellas asociaciones que constituyan la base del tipo de conducta que se desee obtener, las que constituyan el conocimiento y las actitudes de las que con más probabilidad se pueda esperar que habrán de contribuir a la felicidad del educando y de los demás.

El «currículum» utilitarista, cuyos detalles no se especifican en el ensayo, proporcionaría asociaciones del tipo natural, conocimientos acerca del mundo físico y de la conducta de la gente. Esto capacitaría al educando para hacer predicciones correctas del curso futuro de los acontecimientos y actuar

en consecuencia. También le proporcionaría asociaciones de tipo artificial que le enseñarían cómo debe comportarse, cuál es el fundamento de las acciones generosas, prudentes y equitativas. Incluiría pues, probablemente, disciplinas científicas y matemáticas, historia geografía y temas «morales», como la literatura, la filosofía y la religión. El educando que llegara a poseer estos conocimientos podría actuar de forma racional, apoyándose en una apreciación correcta de su situación.

Pero la mera posesión de asociaciones de ideas correcta no produciría por sí misma la conducta deseada. Para esto se requiera además la persuasión y la formación moral. Mill supone que el educando actuará tan sólo con vistas a conseguir su propia felicidad y, por consiguiente, debe enseñársele a asociar su propia felicidad con la de los demás. A esto lo llama Mill «educación social». Consiste en asociar la idea de aprobación social con la conducta deseada y la de desaprobación con la que se trata de evitar. Mill piensa que al actuar de esta forma sobre el deseo individual de felicidad y de evitación del sufrimiento se estarán creando unas fuerzas prácticamente irresistibles que moldearán el carácter en la forma deseada. Mill, en el ensayo, no da recomendaciones pedagógicas concretas, por creerlo impracticable en un artículo breve. Sin embargo, podríamos inferir a partir de su psicología cuáles serían sus ideas acerca de los métodos.

El supuesto psicológico básico era que si dos sensaciones o ideas se dan juntas en la experiencia con frecuencia, la aparición de una de ellas tenderá a ir acompañada o seguida por la otra. Los métodos más efectivos deberían ser, por consiguiente, aquellos que garanticen la conjunción sistemática de determinadas sensaciones e ideas en el educando, a base de enfrentarle muchas veces con esas conjunciones y de hacer que su aprendizaje constituya una fuente de satisfacción para él. Mill usó, de hecho, tales métodos en la educación de sus propios hijos.

En la práctica esto podría fácilmente dar lugar a un régimen de instrucción militar y de aprendizaje memorístico; pero por lo que sabemos de la propia práctica de Mill, eso no sucedió así en su caso. John Stuart Mill, que fue educado por su padre en forma estrictamente utilitarista, admite que lo que nunca podría decirse de ese tipo de educación es que fuera un mero aprendizaje memorístico y repetitivo ²⁶. James Mill intentaba asegurarse de que las asociaciones logradas en la mente de su alumno fueran acompañadas por algún grado de comprensión. No sólo pretendía que el alumno supiera cosas, sino también que comprendiera.

Así pues, la teoría educativa de Mill, en pocas palabras, es ésta: dado que lo que hay que formar es un individuo que, a pesar de su egoísmo natural, constituya un instrumento de la felicidad general, lo que hay que hacer es, a través de una apropiada programación de

sus experiencias, lograr que asocie en su mente aquellas ideas que son la base de acciones deseables. Tales asociaciones constituirán el conocimiento, las capacidades y actitudes que le permitirán ocupar su lugar en la vida social. La presión de la aprobación o la desaprobación social, al hacer que aumente o disminuya su propia felicidad, le empujarán a desempeñar correctamente su papel.

No se puede negar que la teoría utilitarista tiene un carácter autoritario. Prácticamente no hay nada en Mill que se corresponda con la interpretación de Rousseau que supone que la influencia del maestro debe ser principalmente negativa, limitándose a proporcionar el entorno correcto para que el niño se desarrolle. Los utilitaristas estaban tan convencidos de que la adquisición del conocimiento y de la habilidad para usarlo eran tan importantes para el bienestar de la humanidad que estaban dispuestos, en caso de necesidad, a inculcárselo al educando por la fuerza. La formación intelectual era tan importante como la del carácter, y además constituía una parte inseparable de ésta.

A Mill no le preocupa mucho cuáles puedan ser los intereses del educando, o sus impulsos espontáneos. Lo que importa es su interés en cuanto ser social, su interés en cuanto miembro libre, responsable y moral de una sociedad individualista.

El hecho de que, en cuanto niño, esté interesado por esto o lo otro tiene una importancia secundaria. La teoría educativa utilitarista responde al modelo tradicional, está centrada en los contenidos y el maestro. Generalmente los utilitaristas eran radicales en la política, pero en educación no eran «progresivos», al contrario de lo que podía decirse de Rousseau. Hay además otro aspecto que puede ser contrastado con la interpretación más generalizada de Rousseau.

Para los utilitaristas, la educación no tenía por qué ser «de acuerdo con la naturaleza», excepto en el caso de las asociaciones de ideas que tenían que seguir el orden natural de los acontecimientos. En realidad tenía que prevalecer sobre la naturaleza y, en especial, sobre la naturaleza del niño. Tenía que ser social, artificial y adultocéntrica.

5. La teoría educativa de John Dewey

Podemos considerar a Platón y a Mill como abogados de una educación autoritaria, centrada en los contenidos. John Dewey, por el contrario, pertenece, como Rousseau, al ala progresiva. Su teoría de la educación puede ser considerada, con algunas reservas, como una versión más o menos moderna de la de Rousseau y puesta en el lenguaje del otro lado del océano.

Dewey escribió mucho sobre educación, y su teoría de la educación puede encontrarse en muchas de sus obras. La más completa de sus obras- sobre educación es *Democracy and Education* (1916) 1.

Pero lo que hacemos a continuación no es un sumario de ninguna de sus obras concretas, sino un esbozo general de la *posición* de Dewey en teoría de la educación.

Dewey creció en la segunda mitad del siglo XIX en una América que se había puesto en camino de llegar a ser una de las grandes potencias industriales del mundo, y vivió lo suficiente para ver cómo América llegaba al nivel de desarrollo del siglo XX. La América de su primera madurez y de sus primeras obras eran todavía la América de las fronteras en expansión, y su pensamiento estaba influenciado por este hecho.

En una sociedad así el tipo ideal de individuo suele ser un hombre seguro de sí mismo, con recursos, activo pionero capaz de hacer frente a un mundo de problemas apremiantes cuya solución es una condición de supervivencia. Lo que una sociedad de tipo predominantemente fronterizo necesita no son tanto intelectuales cultos cuanto hombres prácticos, capaces de emplear sus manos en las tareas más diversas, en la agricultura, en la pequeña industria, en la dirección de un ferrocarril, un periódico o un municipio.

Una sociedad joven de estas características es lógico que valore el espíritu emprendedor, la independencia, la individualidad, y que no tolere pretensiones de privilegios que no estén basados en el mérito y la capacidad. Algo de esta actitud se revela en la obra de Dewey. Su primer presupuesto valorativo, en cuanto educador, consiste en considerar como deseable lo que podríamos llamar el **J**«hombre democrático», el héroe popular de la sociedad americana del siglo XIX, que ahora es el «hombre de la calle» de nuestros días. Para Dewey las figuras del Guardián platónico, el refinado Emilio y el burgués utilitarista se funden en algo así como el experto agricultor de Nueva Inglaterra, seguro de sí mismo, o en el operario de una manufacturera de Detroit. La tarea de la educación no consiste en formar un gobernante aristocrático, o un intelectual, ni siquiera un hombre de clase media, sino un hombre moderno, un ciudadano democrático.

Los supuestos de Dewey respecto a la naturaleza del hombre como sujeto de la educación responden a una perspectiva completamente laica. Cuando era joven había sido influido por Darwin, cuya obra *El origen de las especies* se publicó en 1859, el año en que nació Dewey. Dewey, como Darwin, consideraba al hombre como, una parte del mundo natural. Pocos filósofos habían concebido al hombre en términos menos espirituales o místicos. Para Dewey el mundo material es el *único* ámbito de las actividades humanas. Es un

mundo que tiene que ser dominado y obligado a proporcionar objetos para la satisfacción de los hombres, no solamente en tanto que tales objetos constituyen una condición del buen vivir humano, sino en cuanto constituyen una condición de su vivir sin más (10, cap. 1). La vida humana es una sucesión de problemas urgentes que hay que resolver a cada momento. Resolviéndolos y dominando el entorno es como el hombre adquiere inteligencia, que para Dewey no es sino un nuevo nombre para el hábito de utilizar la propia mente de forma eficaz, previsor y «rentable». Así, pues, Dewey supone que el hombre es un animal activo, social y solucionador de problemas, cuyo éxito en la vida consiste en dominar su entorno, en solucionar continuamente problemas relacionados tanto con la provisión de alimentos, refugio, vestido, como con la organización social y política. Sería erróneo suponer que consideraba que el hombre sólo estaba interesado por los aspectos estrictamente materiales de la existencia. Desde luego pensaba que estos aspectos eran básicos, pero era también consciente de que vivir es algo más que eso, y de que cuando las necesidades básicas de los hombres han sido superadas, sus problemas tienen un carácter secundario y derivado, pues surgen de actividades que afectan a las artes y a la vida social en cuanto tal. Ahora bien, la idea básica de Dewey es que el hombre es una criatura de este mundo y que su vida, independientemente del nivel de sofisticación en que se viva, consiste en enfrentarse con problemas, problemas de cómo cocinar un plato o de cómo hacer un poema lírico, que para el caso es lo mismo.

Las ideas de Dewey sobre los niños se derivan de su concepción general acerca del hombre. Los niños son esencialmente criaturas activas, exploradores, solucionadores de problemas. Dewey divide la vida del niño en tres períodos de desarrollo: un período de «juegos», caracterizado por una actividad completamente acrítica; un período de las «técnicas», en el que el niño aprende a distinguir entre medios y fines ya realizar operaciones sencillas, y un período de «atención reflexiva», en el que se hace posible un enfoque más crítico de la resolución de problemas. Lo fundamental, a lo largo de todas las etapas, es la actividad que resulta cada vez más diferenciada e intencionada a medida que el niño se hace mayor (9 b, cap. 4).

Igual que hemos hecho con las otras teorías, también en la de Dewey podemos distinguir entre lo que la teoría declara explícitamente y lo que está implícito en ella. Respecto a cuestiones de valor, el supuesto tácito es hacer un cierto *tipo* de individuo capaz de vivir en un cierto tipo de sociedad, una democracia. Sin embargo, tal como Dewey presenta la teoría, los objetivos declarados de la educación llevan consigo una distinción entre dos clases de experiencias,

las educativas y las que no lo son, o, como dice Dewey, las que producen o contribuyen al «desarrollo» y las que no (10, cap. 4). Esta idea, que Dewey expone en varias de sus obras, requiere una explicación.

Lo que Dewey quiere decir es algo como esto: el individuo vive en un mundo que le enfrenta a una sucesión continua de experiencias. Estas experiencias difieren respecto a sus consecuencias para el individuo. Algunas le conducen a nuevas experiencias de una clase más amplia, que a su vez abren camino a nuevas experiencias con una ampliación indefinida de horizontes. Tales experiencias, según Dewey, constituyen un desarrollo del individuo. Satisfacen lo que él llama el criterio de «continuidad», es decir, conllevan una mejora continua de la calidad de la vida. Son enriquecedoras. Otras experiencias son empobrecedoras, en el sentido de que tienden a restringir los horizontes del individuo, a reducir la posibilidad de aumentar las experiencias futuras, y por consiguiente no constituyen un desarrollo para el individuo. Un ejemplo de experiencia que constituye una mejora es el aprendizaje de la lectura por parte de un niño.

El aprender a leer supone una mayor interacción con el propio entorno, la posibilidad de abordar y resolver numerosos problemas, cuya solución permitirá tener nuevas experiencias enriquecedoras; por ejemplo, iniciarse en la literatura, la historia o las ciencias. A su vez estas experiencias proporcionan nuevas oportunidades de respuesta personal ante nuevos problemas que resolver y nuevas formas de calmar esos problemas. Por el contrario, actividades como jugar a los dardos o hacer rompecabezas, por lo general no van mucho más allá de sí mismas y por consiguiente no amplían mucho los propios horizontes, ni producen o constituyen un desarrollo en el sentido de Dewey. Desarrollo, para Dewey, implica la extensión y el aumento de las potencialidades y posibilidades de una persona, de manera que para él desarrollo continuo es sinónimo de vida afortunada.

Dewey identifica por lo general «educación» con desarrollo, y concibe a aquélla como un proceso de interacción continua entre el individuo y su entorno, que se produce a lo largo de toda la vida y que no hay que pensar simplemente en términos de una escolarización formal. Esta identificación de la educación con el desarrollo personal le impide admitir cualquier finalidad externa para la educación, como por ejemplo la creación de riqueza. En la medida en que las actividades humanas produzcan bienes o satisfacciones lo hacen de manera que puedan ser, y deben ser, constitutivas de desarrollo. Así, pues, Dewey se niega a admitir que la educación tenga o pueda tener un objetivo más allá de sí misma. El fin de la educación es simplemente más educación, más desarrollo o, como a veces se ha

dicho, los fines de la educación son internos e intrínsecos. Sin embargo, esto no es incompatible con el objetivo propuesto por Dewey de forma más o menos explícita, de que hay que formar un cierto tipo de individuo, un hombre democrático, laico y tecnológico. Se trata simplemente de que esta es la forma como se presenta el «desarrollo» en los comienzos del siglo XX.

Aunque Dewey no restringe la educación a la escolarización, no deja, sin embargo, de interesarse por la educación en su sentido institucional, y conviene que tengamos esto en cuenta para fijarnos en sus ideas acerca del conocimiento y de los métodos pedagógicos. Su principal supuesto respecto al conocimiento consiste en que éste es esencialmente laico en lo que se refiere a cómo es el mundo, y que su importancia deriva de que el conocimiento es el que proporciona las bases para resolver problemas y para esa mejora de la vida en que consiste el desarrollo individual. La posición filosófica general de Dewey es conocida como «instrumentalismo» o pragmatismo y su idea básica es la de que su conocimiento verdadero es el conocimiento eficaz, el que produce resultados satisfactorios para los hombres en su interacción con el entorno. Sería una simplificación excesiva pero no una falsedad, decir para Dewey, de la verdadera naturaleza del mundo. Este es el único tipo de conocimiento que merece la pena tener, quizá el único posible.

Las ideas de Dewey sobre métodos educativos constituyen una parte central de su teoría y dan lugar a algunas recomendaciones pedagógicas muy especiales. Reconoce que una parte importante de la educación de los niños debe tener lugar en la escuela, pero se opone a la idea de que la escuela sea un lugar deliberadamente separado del resto de la vida social, un lugar donde los niños son segregados y preparados para la vida adulta. Ver la escuela de esta manera sería divorciar la educación de la vida real, y ello impediría lograr el propósito de la educación que es el desarrollo personal. Por consiguiente, Dewey recomienda que la escuela se parezca a la gran sociedad de la que en realidad es una parte, y esté integrada en ella. El supuesto que se adopta aquí es el de que lo que suceda en la escuela sólo se justifica en la medida en que sea una versión purificada y simplificada de la vida fuera de la escuela (10, cap. 2). Así, pues, tendrá que haber en ella oportunidades para la actividad infantil, para actividades del tipo de resolución de problemas que implican adquisición y desarrollo de inteligencia. Además los problemas deberán ser problemas reales, problemas apropiados al estadio de desarrollo alcanzado por el niño y que se originen en sus intereses infantiles, no problemas de adultos formulados por sus maestros, ni problemas de timo-mera-

mente académico. Por ejemplo, los «problemas» que suelen aparecer en un texto de matemáticas no son del tipo de problemas que los propios niños se suelen plantear. Los problemas de los niños surgen de forma natural a partir de sus necesidades, de su necesidad de comprender qué está sucediendo en el mundo que le rodea, de su necesidad de enfrentarse con ese mundo, de *hacer* cosas por sí mismo. La vida social de una comunidad es un rico complejo de actividades que el niño va a heredar; la escuela debe proporcionarle una versión de ese mundo para que el niño pueda tomar parte en él. Tenemos aquí un supuesto que liga muy estrechamente a Dewey con Rousseau: el de que los métodos educativos más efectivos son aquellos que se basan en la, experiencia directa, de primera mano, y en la actividad práctica de los educandos; una actividad en la que la necesidad del conocimiento, de la destreza y del ejercicio intelectual se haga sentir por sí misma. Dewey criticaba a las escuelas de su tiempo porque en ellas siempre se daba importancia exclusiva al contenido que había que aprender, al libro de texto, a la palabra del maestro, en vez de dar importancia a la actividad participativa del alumno. En consecuencia, los métodos que Dewey recomendaba consistían en hacer que los niños trabajaran en temas de su interés, que supusieran problemas reales para ellos, que les permitieran relacionar sus actividades con la vida fuera de la escuela y que les proporcionaran experiencias enriquecedoras. Pensaba que había que procurar que los niños trabajaran juntos, como hacen los adultos; que colaboraran en las más variadas tareas, haciendo cosas, cocinando, escribiendo un periódico, etc. Así podrían hacer frente a los problemas humanos que se presentan en el trabajo cooperativo y aprender las virtudes sociales de la tolerancia, la disciplina y la responsabilidad social. Estas recomendaciones son «paidocéntricas», ilustrativas de 10 que Dewey llamaba la «revolución copernicana» en educación: el que en el futuro el centro del sistema educativo había de ser el niño y no los contenidos o el maestro. El papel del maestro consistía en proporcionar un entorno en el que los niños pudieran trabajar por sí mismos, limitándose el maestro a cooperar con ellos cuando fuera necesario, a ayudarlos y aconsejarlos, pero sin imponerles sus propias ideas.

Desde esta perspectiva, enseñar no consiste ya en rellenar las mentes de los niños con ideas o conocimientos, sino en capacitarles para adquirir inteligencia y actitudes a base de enfrentarlos con el mundo que les rodea y con los problemas prácticos que en él se plantean (9 a y 9b; 10, cap. 14).

La teoría educativa de Dewey se puede resumir en los siguientes, términos: el hombre es esencialmente una criatura activa llamada a resolver problemas. Idealmente es una criatura en desarrollo, en «cre

cimiento», socialmente consciente. Para producir este tipo ideal el niño debe enfrentarse con tareas que desarrollen su inteligencia, su capacidad para vivir adecuadamente, y ello debe hacerse de forma que se transforme en un ser social cooperativo. Esto requiere una educación de tipo progresivo, paidocéntrica, que utilice los recursos sociales del hombre para facilitar el desarrollo individual.

6. Conclusión

Las teorías generales de la educación expuestas en este capítulo abarcan desde los tiempos de los griegos hasta la actualidad. Como era de esperar, presentan diferencias en muchos aspectos importantes. Una teoría capaz de satisfacer a un aristócrata griego del siglo IV a. de C. es lógico que difiera de una que refleje las concepciones de un hombre del siglo XVIII o las de un moderno americano demócrata como Dewey. Pero a pesar de las diferencias, existen ciertas semejanzas que este capítulo ha intentado poner de manifiesto. Platón y Mill, por ejemplo, coinciden en proporcionar lo que se ha llamado un modelo tradicional de educación, un modelo centrado en los contenidos, en el que se resalta la importancia del conocimiento como un medio para alcanzar fines sociales e individuales que se consideran deseables. Rousseau y Dewey coinciden en ofrecer la otra cara de la moneda, el modelo centrado en el niño en el que lo que se resalta no es tanto la importancia del conocimiento cuanto la de la actividad individual y la necesidad de que el alumno participe directamente en la empresa educativa. La distinción entre estas dos concepciones no debe ser exagerada.

Los tradicionalistas, tanto en tiempos de Platón como ahora, también se interesan por el desarrollo del individuo, y los teóricos centrados en el niño en modo alguno niegan la importancia del conocimiento. Las diferencias entre estos dos puntos de vista son muchas veces simples diferencias de énfasis.

Por otra parte, existe una estructura común que subyace a las cuatro teorías al margen de sus diferencias de énfasis y de concepciones sociales y políticas. Todas ellas; ven la educación como un medio para conseguir un fin, aunque los fines se formulen de diferentes formas. Todas adoptan supuestos acerca de la naturaleza humana, aunque los supuestos que adopten no sean iguales.

Todas suponen que la pedagogía que prescriben es adecuada para alcanzar el fin que se proponen. En todas se da un modelo prescriptivo de medios a fines del tipo siguiente: puesto que los hombres son de tal forma, si usted quiere conseguir una determinada finalidad, un hombre «justo», un hombre «natural», un hombre «moderno», usted debe organizar

sus instituciones educativas de tal y tal manera. Cada teoría desarrolla de forma diferente los detalles del modelo. Desde luego se pueden descubrir en ellas algunas otras semejanzas, como la de que todas ellas implican un intento de persuadir para que se acepten no solamente las recomendaciones pedagógicas, sino también los objetivos sociales incorporados explícita o implícitamente a la teoría. Como ya dijimos al comienzo de este capítulo, la teoría educativa puede servir tanto para hacer propaganda como para ayudar a la práctica educativa, y al leer obras sobre educación conviene tener siempre presente esta posibilidad.

Capítulo 4

CRITICA DE LAS TEORIAS HISTORICAS

Introducción

Cuando hablábamos de las teorías científicas decíamos que su validez depende principalmente de los hechos del mundo observable. Los científicos buscan evidencias empíricas que contradigan a sus conclusiones porque el fracaso en la búsqueda de tal evidencia es lo que les autoriza a adoptar una teoría científica como provisionalmente válida. Las teorías educativas, sin embargo, no se mantienen o se abandonan en función simplemente del tipo de evidencia que resulta crucial para una teoría descriptiva. Una teoría práctica puede, desde luego, estar expuesta a la crítica basada en la evidencia empírica, pero puede ser también vulnerable por otros procedimientos. En este capítulo consideraremos las teorías ya expuestas para ver de qué forma y hasta qué punto pueden ser criticadas, para lo cual será útil que recapitemos ahora lo que anteriormente se dijo respecto a las formas que podía adoptar esa crítica. Cada una de las teorías adopta determinados supuestos sobre los objetivos, sobre la naturaleza humana y sobre el conocimiento y los métodos. Los supuestos sobre la naturaleza humana pueden ser criticados, indudablemente apelando a la evidencia empírica a lo que psicólogos y sociólogos han descubierto está claro que cualquier teoría educativa va a en contra de tal evidencia quedara descalificada.

También puede argumentarse en contra de tales supuestos en caso de que sean tales que no pueda demostrarse ni su verdad

ni su falsedad, es decir, en caso de que sean «metafísicos» por naturaleza, incontrastables por principio. También esto haría dudosa la aceptabilidad de la teoría en cuanto tal.

Los supuestos acerca de los fines y objetivos están expuestos igualmente a la crítica. Desde luego, no podemos demostrar que unos objetivos educativos sean objetables simplemente porque existan hechos en el mundo que vayan en contra de ellos. Si nuestra finalidad fuera establecer una forma democrática de vida, o formar hombres santos, ese *objetivo* no quedaría invalidado por la evidencia de que hay muchos hombres que no son demócratas o santos. Esto simplemente demostraría que el objetivo no ha sido alcanzado, no que fuera rechazable o que la teoría que lo asumiera fuera inválida. Pero si el objetivo estuviera enfrentado con los hechos en el sentido de que los hechos hicieran imposible su realización, entonces tanto el objetivo como la teoría podrían ser rechazados por irrealistas. También podría ser rechazada una teoría sobre la base de que resultara imposible decidir si sus objetivos han sido alcanzados o no. Igualmente sería vulnerable una teoría educativa que se apoyara en una posición filosófica no susceptible de articulación rigurosa, porque la teoría compartiría la debilidad de su base filosófica. Por último, podría criticarse una teoría demostrando que sus objetivos son moralmente objetables.

También puede criticarse una teoría respecto a sus supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento. Puede demostrarse, por ejemplo, que tales supuestos son incorrectos en caso de que den demasiada importancia a un tipo de conocimiento en relación con otros.

En cuanto a los supuestos sobre la efectividad general de los métodos pedagógicos también hay procedimientos para demostrar si son falsos, para lo cual de nuevo puede ser relevante la evidencia científica. O puede también demostrarse que, aunque los métodos sean efectivos, son a pesar de todo moralmente inaceptables, como quizá suceda con la hipnosis, y casi con toda seguridad con la tortura.

Por último, también cabe la posibilidad de demostrar, en otros casos, que no existe forma de decidir si los métodos recomendados pueden o no alcanzar el objetivo deseado, que los supuestos acerca de los métodos son incontrastables por principio.

Es poco verosímil que todas estas críticas puedan aplicarse a las teorías que estamos estudiando, pero veremos cómo algunas de ellas sí lo son y cómo cada una de las teorías resulta en alguna medida inaceptable. Mantendremos, sin embargo, la idea de que las críticas lanzadas contra ellas no exigen que se las rechace totalmente, sino que, a pesar de sus defectos, tienen todavía algo que ofrecer.

2. Supuestos acerca de los objetivos

Podemos comenzar examinando los supuestos que en cada caso se adoptan acerca de los objetivos. Para Platón el objetivo declarado era la realización de un estado justo y de hombres que pudieran ser ciudadanos en tal estado. El objetivo no declarado era la educación de una élite no democrática, y la principal exigencia era la de que sus miembros fueran los más educados para gobernar. aquí si seguía que sólo esta minoría graciada podría alcanzar una apreciación del mundo ideal de las Formas, cuya aprehensión les capacitaba para saber cómo había de ser el buen gobierno.

El objetivo educativo de Platón era, por consiguiente, la producción de gobernantes sabios y buenos, cuya sabiduría y bondad se derivaban de esa especial aprehensión de la realidad que Platón llama conocimiento, en contraposición a la opinión. Ahora bien, este objetivo descansa sobre profundos supuestos filosóficos, concretamente sobre la idea de que la interpretación dualista de la realidad es correcta, de que *existe* un mundo de formas cognoscibles, cuya aprehensión capacita o determina a los Guardianes para gobernar correctamente. Naturalmente, Platón emplea diversos argumentos para apoyar su doctrina de las Formas.

Tales argumentos son complicados y técnicos, y no los reproduciremos aquí, pero puede decirse que no siempre son válidos (véase 14, Parte I, cap. 2). Y la única evidencia que tenemos son esos argumentos. Se supone que las Formas existen fuera del espacio y del tiempo y que no son accesibles a la investigación científica. Por consiguiente la aceptación de la posición platónica en educación depende en gran medida del grado de convicción que produzcan sus razonamientos filosóficos, y su teoría educativa podría ser, por lo tanto, criticada sobre la base de que sus objetivos educativos se apoyan en presupuestos metafísicos muy poco sólidos y probablemente incapaces de mantenerse de una u otra forma. Quizá exista un mundo ideal de formas cognoscibles, pero la conclusión de que existe se apoya en argumentos que no nos remiten a nada más allá de ellos mismos. Así pues, los objetivos educativos de Platón dependen de una posición filosófica de tipo metafísico y son vulnerables en la medida en que lo es la posición filosófica.

Podría también decirse que el uso que Platón hace de términos como «justo» y «justicia» es muy persuasivo, pero circular. Nadie desea ser injusto o ir contra la justicia. De ahí que estemos predispuestos a favor de una teoría que recomienda que la acción se oriente a la consecución de una sociedad justa y de unos hombres justos. Pero resulta que la adhesión a la teoría de Platón implica el asentimiento a un tipo de sociedad que, por otra parte, desearíamos

estigmatizar como no igualitaria, autoritaria e injusta. Podría argumentarse que *La República* de Platón es un clisé perfecto de una sociedad de clases en la que existen trabajadores y gobernantes, y se basa en unas diferencias entre los hombres que Platón considera inevitables.

También aquí Platón presenta su opción con todos los atractivos de la genialidad, pero que a uno le convenza o no dependerá de la significación que uno esté dispuesto a dar a un término como «justicia», y de la medida en que uno esté dispuesto a admitir que una sociedad basada en las diferencias entre los hombres y que necesita una estratificación social rígida es más deseable que otra comprometida con la libertad, la igualdad y la democracia. Puede pues pensarse que los supuestos de Platón acerca de los fines de la educación son discutibles tanto moral como filosóficamente 37.

Críticas como éstas están a su vez expuestas a objeciones. Un platónico podría reargüir que el objetivo de, reservar la sabiduría y el poder del estado a los Guardianes posibilitaba el desarrollo de la razón, asunto éste que no es meramente metafísico.

Además podría decirse que lo que a Platón le interesaba era, a la postre, el bien común, y que sus diversas recomendaciones estaban encaminadas a lograr la armonía y el orden, condiciones indispensables para la felicidad y el bienestar de todos los ciudadanos del estado sea cual sea su estatus. No desarrollaremos aquí estos puntos. Ya hemos dicho bastante para indicar algunas de las formas como podrían ser criticados los supuestos platónicos en torno a los objetivos o fines. Que tal crítica esté o no justificada es otra cuestión discutible.

La teoría de Rousseau tiene el fallo de que su objetivo general es irritantemente vago, de forma que puede interpretarse de muchas maneras. Defiende una «educación de acuerdo con la naturaleza» y su finalidad declarada es formulada a veces como el «hombre natural». Sin embargo, cuando intentamos captar qué significa esto, nos topamos con dificultades. Según una interpretación, Rousseau ve al hombre natural como un hombre en un estado presocial, a quien la civilización todavía no ha echado a perder. Sin embargo, semejante hombre natural tiene que vivir de alguna manera en un orden social imperfecto, y no está nada claro cómo puede conseguirse eso; de forma que si el objetivo de la teoría de Rousseau se entiende de esa manera, parece un objetivo confuso o confusionista. Según otra interpretación, el hombre «natural» es el hombre ideal, el hombre tal como debería ser con una naturaleza plenamente realizada. Esta interpretación se apoya en la idea de Rousseau de que el hombre es un ser perfectible. Pero la noción de perfectibilidad no es muy precisa. Desde luego, Rousseau dice en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad* que la capacidad del hombre para per-

feccionarse a sí mismo es prácticamente ilimitada; por consiguiente es posible interpretarle de manera que cuando en otras obras, en *Emilio*, por ejemplo, habla del hombre natural, se entienda que éste es el hombre con un grado más o menos indefinido de perfección. Esta tesis también tiene, sin embargo, sus inconvenientes. Todo 1 que podemos descubrir en los hombres reales es que son por lo general mejorables. Decir que son indefinidamente mejorables o perfectibles prácticamente sin límites puede constituir una afirmación cuestionable o quizá incontestable. Es difícil saber qué tipo de evidencia podría servir de apoyo a esta afirmación. Quizá fuera más defendible una interpretación según la cual Rousseau pensaba que el hombre natural es un hombre que se ha desarrollado hasta el límite de sus posibilidades reales, cualesquiera que éstas sean. En tal caso el término «naturaleza» habría que entenderlo en el sentido aristotélico como «aquello que una cosa es en su perfección», y el hombre natural como el hombre perfecto mejorado hasta sus límites en cuanto ser humano. Rousseau, sin duda, pensaba algo semejante a esto, pero debe reconocerse que su finalidad última no está nada clara.

El supuesto principal de Mill sobre los fines era que la educación debe ocuparse de preparar individuos capaces de promover I: mayor cantidad de felicidad para la mayor cantidad de gente. y ahí residía todo el secreto de por qué había que hacer que los alumnos adquirieran conocimientos y actitudes: estas cosas habrían de servir de instrumentos para que el alumno pudiera construir una fuente de felicidad para sí mismo y para los demás. Esto parece bastante sensato, pero por muy atractivo que pueda ser el principio de utilidad, debe reconocerse que no deja de ser un supuesto, y que no existe ninguna forma racional de convencer de que lo adopte a alguien que niegue que sea un principio adecuado. Parece que Mill pensaba que era autoevidentemente verdadero, de forma que ningún hombre racional podría ponerlo en duda, pero no lo es. Es perfectamente posible afirmar que existen cosas más importantes que la felicidad como por ejemplo la justicia o la integridad. Por consiguiente, podríamos preguntarnos, con toda razón, por qué hay que buscar II felicidad y no esas otras virtudes. Así pues, el supuesto de Mill según el cual la felicidad es o debe ser el fin de toda actividad racional es, en cierto sentido, infundado. Como es un principio moral de carácter último, no pueden darse ulteriores razones para que alguien deba preferirlo a otros fines. Esto no significa que por ser un supuesto deba ser rechazado, sino simplemente que una teoría práctica basada en él tiene que enfrentarse con ese tipo de crítica. No hace falta decir que esto vale para todos los supuestos.

sobre cuestiones valorativas de carácter último, no sólo para los de Mill, sino también para los de Platón, Rousseau y Dewey.

Dewey adopta el supuesto de que el fin de la educación es el desarrollo individual, el ideal de una personalidad que extiende ilimitadamente sus horizontes de experiencia. Una crítica de esta noción de desarrollo como finalidad podría consistir en señalar que se trata de una noción confusa y, en cierto modo, engañosa.

Cuando pensamos en el desarrollo en términos corrientes lo concebimos como un proceso natural, quizá de tipo biológico, algo que se produce en el mundo de forma más o menos independiente de toda decisión humana. Las plantas, los animales e incluso los niños «se desarrollan» en este sentido biológico, con o sin ayuda nuestra. Pero ese significado natural de «desarrollo» tiene un carácter descriptivo y es neutral con respecto a las finalidades. Las cosas pueden desarrollarse para bien o para mal. De ahí que por lo general podamos preguntar «desarrollo, ¿para qué?», haciendo referencia a la finalidad del proceso, la cual sí puede ser valorada. Dewey no concibe el desarrollo de esta forma. Para él el desarrollo implica tener experiencias, pero sólo constituirá verdadero «desarrollo» aquellas experiencias que tengan efectos de ampliación y enriquecimiento vital de los individuos implicados. Distingue entre experiencias que son educativas y experiencias que no lo son. De forma que «desarrollo» no consiste sólo en tener experiencias, o más experiencias, sino en tener más experiencias de determinado tipo, de las que son valiosas. Pero esto puede considerarse como la introducción, en la propia noción de «desarrollo», de un elemento valorativo que por lo general le es ajeno. Ahora el desarrollo ya no será un desarrollo *hacia* un fin que puede ser valorado de una forma u otra, sino que el propio desarrollo constituirá un fin valioso.

De ahí que Dewey pueda decir que la educación no tiene finalidades o valores más allá de sí misma: la educación es simplemente desarrollo. Nada hay de objetable en este proceder, siempre que se reconozca que cuando Dewey habla de «desarrollo» no se está refiriendo simplemente a un proceso natural, sino que su «desarrollo» lleva consigo decisiones valorativas. Esto podría decirse también a propósito de todos aquellos que, como Rousseau, Froebel y Dewey, presentan un modelo de educación como «desarrollo», y en general en casos como el de Froebel en que la idea de desarrollo se presenta en términos casi naturales, por analogía con las plantas y las flores, y se utiliza para fundamentar recomendaciones como la de que el niño, igual que las plantas, debe tener la posibilidad de seguir su desarrollo sin excesiva ayuda o interferencia por parte del maestro. De hecho la noción de desarrollo

aun cuando tenga algún valor en educación, supone una considerable intervención del maestro, que es quien debe asegurarse de que las experiencias del niño en la escuela contribuyan al desarrollo. Ahora bien, esto presupone la adopción de una escala de valores para juzgar qué experiencias son las que merecen la pena, y entonces podría pensarse en plantear a Dewey la siguiente cuestión, hasta ahora sin respuesta, respecto a los fundamentos de ese compromiso valorativo. Podría uno preguntar: «¿Por qué tienen que considerar SI valiosas tales experiencias?» Decir que porque contribuyen al desarrollo tendría toda la apariencia de una argumentación circular (8, cap. 3).

Todos estos temas referentes a principios fundamentales, objetivos y finalidades son complicados y discutibles; aquí lo único que hemos intentado es poner de manifiesto cómo podrían formularse las críticas a este respecto.

A los autores que hemos estado considerando se les pueden hacer varios tipos de críticas respecto a sus presupuestos sobre los fines de la educación. En unos casos --concretamente en el caso de Platón-- pretenden apoyar toda una posición de principio apelando a unos argumentos metafísicos carentes de fuerza de convicción. En otros casos --como ocurre con Rousseau-- no tienen ideas claras sobre los objetivos educativos que sustentan o que están involucrados en sus teorías, y cuando los objetivos están perfectamente claros --como es el caso de Mill-- se basan en principios cuya verdad no es evidente, aunque pueda pensarse que lo es. Por último podemos encontrarnos, como sucede en el caso de Dewey, con un objetivo formulado en términos equívocos, de manera que lo que en realidad es una prescripción que implica un juicio de valor, se nos presenta en términos como el de «desarrollo» que lo que propiamente hace es describir un proceso natural. No hay por qué pensar, sin embargo, que estas críticas son completamente negativas. Sirven para hacer hincapié en la idea de que la formulación de los objetivos generales de la educación, si quiere ser adecuada, no sólo debe ser clara y precisa, sino que debe basarse en principios normativos reconocidos como tales, es decir, como decisiones deliberadas sobre cuestiones de valor.

Tales decisiones siempre estarán expuestas a la contestación, y es posible incluso que las últimas opciones valorativas no sean susceptibles de justificación racional. Sin embargo, esto no significa que nuestros juicios de valor en niveles más bajos, como por ejemplo en el nivel de las finalidades educativas, no puedan ser objetivos. Los juicios de valor pueden conseguir la objetividad en virtud de nuestra capacidad para ofrecer buenas razones que les sirvan de apoyo.

3. Supuestos acerca de la naturaleza humana

Podemos ahora considerar los supuestos adoptados acerca de la naturaleza humana. Según dijimos en el cap. 3, Platón pensaba que los seres humanos están compuestos de un cuerpo y un alma. No está muy claro cuál es la naturaleza de un alma, pero él la concibe, por lo general, como una entidad incorpórea que acompaña al cuerpo e influye sobre él, pero puede separarse de él. Pensaba que el alma había existido antes que el cuerpo y que al menos un aspecto del alma, la parte racional, seguía existiendo después de la muerte del cuerpo y era inmortal 36. Sin embargo, una de las tesis que mantiene Platón es la de que no todas las almas son del mismo tipo. A unas las compara con el oro y la plata, a otras con el cobre y el hierro. La unión temporal del alma y el cuerpo la considera como un inconveniente para la parte racional del alma, puesto que las exigencias del cuerpo obstaculizan la actividad racional del alma.

El cuerpo pertenece al mundo de las apariencias, mientras que el elemento racional del alma pertenece al mundo de las Formas, de donde proviene, y es este aspecto racional del alma, la sede de la racionalidad, el que debe ser reconducido por la educación desde las exigencias del cuerpo hasta el mundo de la verdadera realidad. Para Platón la educación consiste esencialmente en la formación del alma, y es especialmente importante cuando se trata de aquellos que están dotados de una potencialidad especial para el desarrollo, aquellos a quienes alude Platón cuando habla de los que tienen oro y plata en sus almas. Los niveles más bajos de la sociedad, cuyas almas son predominantemente apetitivas, basta con que sean instruidos en los oficios y las técnicas que se necesitan para atender a las necesidades apetitivas. Por el contrario, los que van a ser Guardianes se forman como filósofos y para ellos la educación del alma exige el desarrollo de la parte racional, hasta que lleguen a familiarizarse directamente con el mundo de las Formas y con el conocimiento que se necesita para gobernar sabiamente el estado.

Una posible crítica de este enfoque y de los supuestos que lleva consigo discurre de forma similar a la que formulábamos a propósito de los supuestos platónicos acerca de los objetivos. La concepción platónica del alma contiene elementos metafísicos y místicos, como, por ejemplo, la afirmación de que un aspecto del alma es inmortal y ha tenido experiencia del mundo de las Formas antes de haber tomado posesión de un cuerpo. Esto le lleva a sostener en otros diálogos, como por ejemplo el *Fedón* 36 y el *Menón* 35, que aprender es en realidad «recordar» lo que el alma ya conoció una vez y luego olvidó. Toda esta doctrina es de tales características que no parece haber -

ninguna forma de comprobar con seguridad si es verdadera o no. La única garantía que tenemos son los argumentos que Platón esgrime en *La República* y en otras obras para defender su posición; pero trata de argumentos no concluyentes ya veces falaces. La cuestión de si el hombre tiene o no un alma en el sentido platónico, así como la de qué tipo de cosa puede ser un alma, y la de si esa cosa es material con el que tiene que ver la educación, son todas ellas cuestiones sometidas a un debate en el que los argumentos apenas llega a ser ligeramente persuasivos, sin que haya ninguna instancia ajena a la propia argumentación que nos pueda servir de guía. Podemos ignorar los aspectos metafísicos de la tesis de Platón y fijarnos solamente en las observaciones psicológicas de carácter general que ha acerca de los hombres: que los hombres tienen diferentes temperamentos y caracteres y que es recomendable que los más racionales sean los que gobiernen, los más valerosos los que sigan la carrera de las armas y el resto los que produzcan. Puede que haya bastan de esto en lo que dice. Otra cuestión es que de esta forma estemos entendiendo a Platón como él pretendía que se le entendiera.

Rousseau y Mill eran ambos hombres del siglo XVIII y, a pesar de sus diferencias de temperamento y de carácter, compartían mucho de los presupuestos intelectuales de su época. Sin embargo, por que concierne a sus supuestos acerca de la naturaleza humana, sólo hay semejanzas sino también diferencias.

Rousseau mantiene que el individuo es esencialmente una criatura «en desarrollo» y que el desarrollo del niño en cuanto tal niño del ser tenido en cuenta para su educación. La educación debe estar c acuerdo con la «naturaleza» del niño, concepto que para Rousseau es muchas veces equivalente al de crecimiento biológico. Mantiene además la doctrina de los estadios de desarrollo, según la cual el niño recapitula la historia de la humanidad: el niño pequeño corresponde con el estadio animal, el muchacho con el estadio salvaje, etc. Pero su presupuesto más controvertible acerca de los niños quizá sea el de que son «naturalmente buenos», y de él es del que nos ocuparemos aquí. Rousseau dice que todo es bueno cuando sale de la mano de Dios. De donde se sigue que, así como las cosa que están bien al principio pueden luego deteriorarse por el mal uso (así también sucede, piensa él, con los hombres. Los hombres pueden ser corrompidos por la sociedad; de hecho lo son. Es en la sociedad, donde los hombres aprenden a ser mentirosos, egoístas, hipócrita y vanidosos. Por eso es a la sociedad a la que hay que culpar de lo males que aquejan a la humanidad, y éste es el supuesto que se introduce en su teoría como una razón para postular el rechazo de la sociedad, o algo que se le parece, como medio para educar a Emilio.

Emilio, durante la infancia, debe ser mantenido lejos de una sociedad que sólo serviría para corromper su natural bondad. Pero ¿qué tenemos que decir de este supuesto? Simplemente, como dijimos en el capítulo 2 a propósito de una concepción similar mantenida por Froebel, que no parece que haya forma alguna de establecer su verdad o falsedad. Parece que Rousseau lo presenta como una generalización empírica acerca de los niños, pero, si fuera así, tendría que haber al menos la posibilidad de demostrar que es falsa. Sin embargo, es difícil imaginar cómo podría la evidencia empírica ayudar a esa refutación. Si un niño que haya crecido en sociedad se convierte en un hombre malo, esto confirmaría la idea de Rousseau de que los niños pueden ser corrompidos por la sociedad; si se convierte en un hombre bueno esto confirmaría la idea de que ya era bueno desde el principio y por naturaleza. Así el supuesto se mantiene al margen de toda evidencia. Pero un supuesto acerca de los seres humanos que pueda mantenerse al margen de cualquier evidencia empírica no constituye una base muy prometedora para una teoría de la educación, puesto que no proporciona ninguna información. Constituye una dudosa pieza de metafísica disfrazada de afirmación con contenido. Una crítica parecida podría hacerse a la idea de que la naturaleza humana es indefinidamente perfectible, también mantenida por Rousseau.

James Mill no compartía la creencia optimista de Rousseau en la bondad del hombre, ni hacía hincapié, como él, en la noción de «desarrollo», pero aceptaba la concepción de Helvetius según la cual todos los hombres son igualmente capaces de perfeccionarse indefinidamente mediante la educación, el buen gobierno y unas instituciones sociales adecuadas⁶. Se trata una vez más de la tesis de la perfectibilidad, y en la medida en que la teoría de la educación de Mill incorpora esta convicción, puede criticársela en el sentido de que uno de sus supuestos sobre la naturaleza del hombre es incontrastable y cuestionable.

Otro de los supuestos importantes compartidos por Rousseau y Mill era la doctrina empirista de que la mente humana es una especie de receptáculo que hay que rellenar con sensaciones e ideas. Pensaban que la mente trabajaba sobre esas ideas, formando secuencias con ellas, comparándolas, contrastándolas y recordándolas hasta obtener, a base de tales operaciones, una pintura del mundo que es la fuente externa de las ideas.

La educación consistiría en proporcionar al educando combinaciones correctas de ideas, es decir, aquellas combinaciones que reflejan la forma como opera el mundo exterior, pues tal es la base para la acción eficaz. Esta concepción de la mente ha sido fuertemente cri-

ticada por los psicólogos posteriores. El modelo psicológico, supuesto por Locke y aceptado por Rousseau y Mill, llevaba a concebir la actividad de la mente como si consistiera en aprehender experiencias concretas y en reunir las para formar totalidades compuestas de diversas partes. Se supo que el conocimiento está formado por ideas separadas que se van juntando por asociación de la misma manera que una pared está hecha de ladrillos individuales. Enseñar consistiría en hacer que el alumno forme determinadas asociaciones de sensaciones e ideas específicas. Una tradición psicológica posterior vino a levantar serias dudas respecto a la adecuación de esta concepción crasamente asociacionista. Los psicólogos gestaltistas afirmaron que la mente, lejos de ser un mero recipiente de experiencia sobre la que trabajar, juega un papel activo en la percepción y cognición, puesto que desde el principio procura dar un sentido a sus diversas experiencias interpretándolas en términos de totalidades significativas.

En el próximo capítulo volveremos sobre las contribuciones de los gestaltistas a la teoría del aprendizaje. Por el momento podemos decir, tanto de Rousseau como de Mill, que sus supuestos psicológicos son más bien toscos e ingenuos, y deben ser revisados a la luz de un conocimiento más adecuado de la forma como trabajar la mente humana.

Otro supuesto que mantenían los utilitaristas, y Mill con ello: acerca de la naturaleza humana es el de que los hombres sólo actúan y sólo pueden actuar, de tal forma que crean que con ello aumenta su placer o disminuyen su sufrimiento. Se trata de la doctrina conocida como «hedonismo psicológico». Mill lo incorpora en su teoría educativa cuando recomienda que al niño se le enseñe a buscar siempre su propia felicidad y la de los demás. Lo que se da por supuesto es que sólo puede buscar su propia felicidad; lo que se recomienda es que sólo intente encontrarla haciendo felices a los demás. Esta doctrina es en realidad perjudicial para la teoría de Mill, puesto que de hecho lo que hace es privar a las acciones de cualquier valor moral. Si los hombres sólo *pueden* hacer lo que piensan que le harán a ellos mismos más felices, no tiene sentido decir que *debe* procurar la felicidad de los demás cuando ésta entra en conflicto con la propia. A lo sumo se puede hacer que procuren la felicidad general, pero no se puede argumentar moralmente para que lo hagan. Es una pena que Mill introdujera esta doctrina como una parte de su teoría, puesto que, aunque es plausible, es, sin embargo, errónea.

En realidad su plausibilidad surge de una confusión. Cuando alguien actúa, ciertamente hace lo que en ese momento prefiere hacer. De lo contrario no sería una acción propia. Por consiguiente, en este sentido tautológico todas las acciones son interesadas. Pero esto no

impide que algunas acciones sean propiamente desinteresadas. Porque no se sigue de ello que siempre que alguien hace lo que desea hacer está simplemente persiguiendo su propio placer. Los hombres deciden a veces deliberadamente beneficiar a otros; el hecho de que con ello obtengan una satisfacción personal es accidental y no hace a sus acciones menos desinteresadas. Por lo demás el hedonismo psicológico no era esencial para la teoría de Mill. Lo único que necesitaba suponer para sus propósitos era que, aunque por lo general los hombres actúan interesadamente, no es necesario que lo hagan así. Puede conseguirse por diversos procedimientos por ejemplo, mediante la argumentación moral, pero también por premios y castigos que se preocupen por el bienestar de los demás. Esto sería completamente consistente con lo que mantiene en el resto del ensayo.

Así pues, los supuestos que adoptan Rousseau y Mill acerca de la materia bruta de la educación, la naturaleza humana, pueden criticarse a la luz del conocimiento psicológico posterior y de los desarrollos del análisis filosófico. Sin embargo, Dewey, que vivió la mayor parte de su vida en el siglo XX y tuvo acceso a los resultados de estudios que no estaban disponibles en tiempos de sus predecesores, no está expuesto al mismo tipo de crítica respecto a su concepción de la naturaleza humana dentro de lo que cabe, la concepción que Dewey tiene del hombre como un ser que realiza experiencias, que explora, que resuelve problemas y que es un ser social, se aproxima bastante a la realidad.

Alguien podría objetar, sin embargo, que Dewey tiende a dar excesiva importancia a los aspectos laicos, materialistas, de la vida humana, que hace demasiado hincapié en la importancia del conocimiento práctico, y que se queda algo corto en su apreciación de los aspectos «espirituales» de la experiencia humana.

4. Supuestos acerca del conocimiento y los métodos

Los supuestos que se adoptan respecto a la eficacia de los métodos generalmente se derivan de los supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento y acerca de la naturaleza humana. Platón basa sus supuestos principalmente en su concepción del conocimiento. Recuérdese que para él conocimiento implicaba certeza y ésta sólo se originaba en la aprehensión de las Formas. Todo lo demás era opinión. La adquisición del conocimiento era importante en la medida en que capacitaba a los hombres para vivir rectamente, para saber lo que había que hacer y por qué. En especial capacitaría a los Guardianes para gobernar el estado sabiamente y para cuidar de su salud

moral. Los métodos que se consideraban mejores para captar el conocimiento eran los que hacían que la atención de los hombres ~ apartara de las apariencias de las cosas y se volviera hacia la verdadera realidad que yace tras las apariencias. En *La República* Platón recomienda como eficaces y necesarios para esta educación superior los estudios matemáticos seguidos de la dialéctica, una especie de lógica afín a las matemáticas.

El contenido y los métodos concretos de este estudio no se da con detalle, y de ahí que sea difícil la crítica. Lo que sigue debe pues, tomarse con reservas. Podríamos decir que la eficacia de tal (métodos dependerá de una cuestión previa: la de si el fin que pretende alcanzar es posible. Esto dependerá a su vez de la validez de la metafísica de Platón. Si hay un mundo de Formas que conoce entonces el régimen matemático y lógico al que alude Platón puede ser la forma más efectiva de llegar a conocerlo. Pero la posición metafísica de Platón .no puede imponer su aceptación universal, y no se acepta tampoco parecerá obligado el programa de estudios que recomienda Platón. La cuestión de si el fin que se propone Platón es posible y, en caso afirmativo, la de si los métodos que recomienda serían eficaces, es algo especulativa. Pero al margen d ella es posible hacer otra crítica. El objetivo de los estudios matemáticos y dialécticos era proporcionar una captación de las Formas, y e último término una comprensión de la Forma del Bien, que suponía un conocimiento cierto y verdadero. Pertrechados con ese con< cimiento verdadero, los Guardianes podrían aplicarlo a los asuntos del estado y gobernar correctamente. Esto implica que cuando un conoce la Forma del Bien lo que capta es un principio fundamental a partir del cual pueden derivarse no sólo verdades teóricas como las leyes de la naturaleza y los principios de las matemáticas que hasta entonces, según Platón, se mantenían sólo como hipótesis- sino también importantes principios prácticos, directrices para la acción, que también gozarán de la certeza que acompaña al conocimiento del principio fundamental. De aquí surgen dos dificultades.

En primer lugar es difícil comprender cuál podría ser el *contenido* de semejante principio fundamental. ¿Qué verdad fundamental podría proporcionar a los Guardianes los principios prácticos que se requieren para hacer frente a todas las eventualidades? Platón no lo dice y todo el tema queda en una cierta vaguedad. En segundo lugar podría argumentarse diciendo que ningún principio sobre lo que debe suceder o sobre lo que de hecho sucede en el mundo puede tener la certeza que Platón pretende. La certeza en que piensa Platón es la certeza demostrable que asociamos con las matemáticas. Platón fue discípulo de Pitágoras y parece haber pensado, como los pita

góricos, que el mundo de las apariencias tenía propiedades matemáticas subyacentes, un orden que podría llegar a conocerse con la misma certeza con que se conocen las leyes de las matemáticas, una vez que éstas hubieran sido establecidas. Pero puede ponerse en cuestión la idea de que la realidad tiene ese substrato matemático, y puede argumentarse en el sentido de que la certeza de las matemáticas y la lógica no es aplicable a nada de lo que sucede en el mundo empírico. La certeza que encontramos en las matemáticas depende de que obedezcamos las reglas del juego.

Las conclusiones de las matemáticas son necesariamente verdaderas porque no permitimos que sean de otra forma, se derivan de los significados que damos a los términos que usamos. Por consiguiente pagamos un precio por la certeza matemática: el de que no nos proporcione información sustancial sobre el mundo empírico.

Por otra parte, si aplicamos las matemáticas al mundo empírico pierden todos sus títulos como conocimiento cierto y demostrable. El papel de las matemáticas en el mundo empírico consiste en dar precisión al pensamiento científico, pero la precisión de la ciencia es la precisión de la probabilidad, no la precisión de la lógica deductiva. Las matemáticas se ajustan bastante bien al mundo, pero lo hacen contingentemente. Hace tiempo que los científicos renunciaron a buscar certezas demostrables sobre el mundo; lo fundamental en la ciencia es que sus conclusiones son hipotéticas y pueden ser falsas. Lo que Platón parece haber querido hacer es trasladar al mundo de la vida diaria la seguridad que es característica de la matemática pura. La captación de la Forma del Bien proporcionaría, según él, esa doble seguridad. Esto parece más bien dudoso. Pero nuestro escepticismo no implica que neguemos el valor de las matemáticas y la lógica en la educación; simplemente pone en cuestión la primacía que Platón les asigna en su teoría. Platón tiende a exagerar el papel de las matemáticas como base de su método (14, cap. 9).

Los métodos que defendía Rousseau son semejantes en cierto modo a los que después recomendaba Dewey, y será conveniente que los consideremos juntos con vistas al comentario crítico. Rousseau en el Libro 2 de *Emilio*, y Dewey en varios de sus escritos sobre la educación, recomendaban que ésta fuera paidocéntrica, que como norma general al niño no se le dijera lo que él pudiera llegar a encontrar por sí mismo, y que se hiciera hincapié en la experiencia directa del alumno de manera que el niño pudiera seguir sus propios intereses e impulsos. Tanto Rousseau como Dewey conciben al maestro como supervisor más que como directamente enseñante. Rousseau recalca la necesidad de que el niño aprenda sólo lo que necesita aprender como niño. Dewey defiende que el aprendizaje debe tener

lugar en situaciones problemáticas plenamente significativas que posibiliten el desarrollo de la inteligencia y, añadiría también, en el contexto social en el que el niño pueda aprender de los demás.

En ambos casos los supuestos sobre los métodos se derivan de una determinada concepción de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de los niños. Tanto para Rousseau como para Dewey el conocimiento es un instrumento para el perfeccionamiento personal, encaminado a la consecución del hombre natural o al «desarrollo del individuo», respectivamente, y en ambos casos el conocimiento que se exige es el que sea significativo para el niño en cuanto tal y no el que sea apropiado para las necesidades del adulto que él día puede llegar a ser. Hay que reconocer que en este punto lleva una buena parte de razón. Sin embargo, pueden plantearse algunas dudas a propósito de la aplicabilidad general de tales métodos. Los planteamientos de Rousseau pueden verse, según una determinada interpretación de su posición, como planteamientos anti-intelectualistas, que insisten en un aspecto parcial de la educación, el de ser una actividad exploratoria y orientada al desarrollo de la personalidad en vez de concebirla como la iniciación del niño en el disfrute de la herencia cultural contenida en los libros y en el conocimiento organizado, llevada a cabo por quienes son los detentadores de esa herencia. Desde luego es posible que ésta no sea la reconstrucción que mejor encaje con la pedagogía de Rousseau, pero no cabe duda de que él mismo da pie a semejante interpretación.

En todo caso, si se adoptara en la práctica este enfoque, podría criticársele por su tendencia a una pedagogía «blanda» ya rebajar las pautas educativas³. Por otra parte, la insistencia de Dewey en las situaciones de aprendizaje de tipo activo, cooperativo y proyectivo podría criticarse también por el hecho de que en la práctica conducen a una pérdida de tiempo que posiblemente es innecesaria para los niños más inteligentes². Además, las recomendaciones de Dewey presuponen una concepción filosófica de la naturaleza del conocimiento que es discutible. Contra ella podría argumentarse en el sentido de que el pragmatismo no proporciona una teoría defendible del conocimiento y que la verdad y la utilidad de una proposición son cosas completamente independientes. Esta crítica, sin embargo, no es decisiva contra la pedagogía de Dewey, puesto que la actividad práctica orientada a la solución de problemas podría ser valorada sobre bases diferentes de las que el pragmatismo avala, pero, si fuera válida significaría que tales recomendaciones carecen del fondo teórico que Dewey suponía que tenían.

La pedagogía de Mili necesitaría apoyarse en métodos adecuados para conseguir en la mente del niño la asociación correcta de esas

ideas que constituirán la base del comportamiento utilitarista. Ello equivaldría a la reiteración de aquellas secuencias de sensaciones e ideas que proporcionen una imagen correcta del mundo y una idea correcta de las consecuencias probables de las acciones. En el contexto de una clase este tipo de métodos degeneraría fácilmente en mero repetir y memorizar. Ya hemos dicho antes que el propio Mill no permitió que esto sucediera en su actividad como educador, pero es una posibilidad implícita en su teoría. Sin embargo, por lo que sabemos de su práctica, no cabe duda de que el maestro es quien debe llevar el ritmo y la dirección del proceso de aprendizaje. El maestro está para presentar el material, la tarea del alumno consiste en acomodarse a la situación y realizar las asociaciones deseadas. La educación debe tener un carácter formal, centrada en el maestro o en los contenidos. En la práctica Mill aceptaba el sistema «monitorio» de instrucción inventado o popularizado por Lancaster, y usó este método, básicamente centrado en el maestro, para educar a sus propios hijos.

Hay una objeción general contra la pedagogía de Mill que se deriva de la tosquedad de la psicología que presupone. Mill consideraba la mente como algo que había que rellenar con asociaciones útiles, y suponía que el alumno debía ser pertrechado con el conocimiento que se requiera para promover la felicidad. Esto convierte al alumno en un receptor pasivo de sensaciones, lo cual va en contra de lo que hoy se cree que es la forma de proceder de la mente. No hay muchos motivos para suponer que la mente sea un simple receptáculo al que pueden echarse sensaciones para que forme con ellas secuencias de ideas. La mente es más bien un instrumento activo y creativo que tiene sus propios principios estructuradores: selecciona experiencias, capta experiencias como totalidades, busca intuiciones. La idea de la mente como una tabla rasa en la que pueden imprimirse las sensaciones, o como un almacén de ideas, se considera hoy completamente errónea, y el modelo que Mill propone de la situación educativa con su caracterización del papel del maestro como atiborrador de mentes, y del papel del alumno como mero recipiente, se considera tosca y poco imaginativa cuando no positivamente falsa. La situación es más complicada y los niños son mucho más complicados de lo que permite concebir el modelo empirista.

El hincapié que hace Mill en la recepción del conocimiento por parte del alumno frente a la experimentación activa, autoexpresiva y espontánea, da a su pedagogía que cierto aire de excesivo intelectualismo. Si en el caso de Rousseau podía dudarse de que efectivamente infravalorara el conocimiento institucionalizado, en el de Mill no cabe ninguna duda de que lo sobrevalora.

Una objeción filosófica que puede hacerse a las epistemologías de tipo sensacionalista como la de Mill es la de que cualquier intento de construir el conocimiento del mundo a partir de sensaciones privadas es autodestructivo.

Si el conocimiento es simplemente conocimiento de nuestras sensaciones e ideas, tal como por lo general defienden los que comparten esa concepción, resulta difícil comprender cómo podemos tener un conocimiento de ese mundo externo que es, se supone, el que produce nuestras sensaciones e ideas. Ni Locke ni Mill resolvieron nunca esta dificultad de forma satisfactoria.

5. La utilidad de las teorías históricas

Hasta ahora en este capítulo hemos estado criticando deliberadamente las cuatro teorías históricas que esbozamos anteriormente. Ello no significa que minusvaloremos sus logros. A pesar de sus posibles consecuencias concretas, las teorías en cuestión tienen una importancia y un valor considerables. Hemos expuesto las críticas para indicar algunas de las formas como tales teorías pueden ser sometidas a control, para demostrar que pueden someterse a control en tanto que teorías educativas. Era necesario hacerlo para contestar a la acusación de que al no ser teorías científicas *no* era posible juzgarlas objetivamente.

La tesis que aquí defendemos es que no es cierto que las teorías educativas puedan decir o recomendar cualquier cosa impunemente.

Las teorías de la educación hacen recomendaciones basadas por una parte en supuestos factuales, o pretendidamente factuales, y por otra parte en supuestos valorativos. Estos supuestos pueden ser cuestionados siempre, apelando a criterios de tipo científico, moral o filosófico, y por lo tanto puede criticárselos de diferentes maneras. De ahí que las teorías educativas puedan tener el rango de teorías.

Ahora podemos plantear una nueva tesis, la de que las teorías generales que hemos estado considerando sobreviven a las críticas que se le han hecho y que estas críticas aunque pueden servir para prevenirnos contra la adopción indiscriminadas de tales teorías en la práctica no son suficientes sin embargo, para justificar su rechazo total.

De la misma manera que algunas teorías generales de la ciencia, como por ejemplo la teoría ptolemaica o el sistema newtoniano, conservan su vitalidad porque todavía constituyen formas útiles, aunque no exactas, de ver el mundo, así también esas teorías generales de la educación todavía tienen algo valioso que ofrecer. Intentaremos ahora justificar esta tesis.

Ninguna de las teorías tradicionales sirve para la práctica si se, la toma en su formulación original. Todas ellas son criticables pormenorizadamente y, en cierto sentido, puede decirse que están desfasadas. Todas ellas son productos de su tiempo y se basan en supuestos no siempre defendibles y generalmente diferentes de los que podríamos adoptar hoy. Por lo general se basan en un conocimiento menos completo que el que hoy tenemos a nuestra disposición. Podríamos, por lo tanto, preguntarnos qué razones hay para que quien no sea historiador tenga que interesarse por ellas. ¿Para qué perder el tiempo leyendo a Platón, a Rousseau o incluso a Dewey, teniendo en cuenta nuestras necesidades educativas actuales? Puede responderse a esto diciendo que aunque se trate de teorías históricamente fechadas, esta eventualidad es probablemente el aspecto menos importante en ellas, y que en cierto sentido son teorías completamente actuales.

Su relevancia descansa en el hecho de que plantean cuestiones importantes de interés general que trascienden a las limitaciones impuestas por su localización temporal. Son como ventanas a través de las cuales podemos contemplar el paisaje educativo. Cada ventana se asoma a un aspecto diferente e todo, cada punto de vista presenta una perspectiva diferente. Cada teoría hace que centremos la atención en una característica importante de la educación que podría ser pasada por alto. Cada teoría en particular es limitada e incompleta y casi siempre errónea en algunos aspectos, es decir, cada punto de mira nos proporciona solamente una vista parcial. Pero todos son útiles para que prestemos atención a alguna parte importante del todo.

Por ejemplo, no tenemos por qué adoptar los supuestos platónicos acerca de la naturaleza de la realidad, ni su filosofía social etilista, sino que podemos quedarnos con su toque de atención respecto al hecho de que tras el aparente caos de la experiencia existe un orden cuya comprensión exacta y rigurosa constituye una condición necesaria para una vida racional y civilizada. Es posible que ese orden no sea como el que Platón pensaba y que no podamos captarlo siguiendo los métodos que Platón recomendaba, pero sigue siendo una verdad importante y digna de consideración el que necesitamos esa captación y comprensión del orden. El intentar descubrir un orden, unos modelos de objetividad, precisión y rigor, constituye una parte indispensable de toda educación verdadera, y la insistencia de Platón en la importancia del conocimiento y la comprensión puede entenderse como una forma de poner esto de relieve. Platón concebía la educación fundamentalmente como el desarrollo de la razón; y es cierto que adoptaba, respecto a la razón, un punto de vista más restrictivo que el que podríamos adoptar en la actualidad.

Nosotros pensamos en la razón más en términos de «buenas razones» con vistas a la evidencia ya la imparcialidad, que en términos de la aprehensión de Formas ocultas. Pero al margen de esto, el énfasis platónico en la racionalidad sigue siendo válido. Leer a Platón es una forma de recordarnos a nosotros mismos este punto, y lo mismo cabe decir de la contribución de Mill.

Mill tenía un carácter duro, poco amable, y su teoría refleja esa sequedad y esa ausencia de humor pero llama nuestra atención hacia unos aspectos de la educación que no deberíamos olvidar. Pone de relieve el hecho de que una vida civilizada sólo es posible cuando los hombres poseen esa clase de conocimiento que constituye la base de la conducta civilizada y la actitud de comportarse de acuerdo con ese conocimiento. El propio Mill era un hombre cultivado y hace hincapié en la importancia fundamental que el conocimiento y la inteligencia tienen para vivir dignamente; pero a diferencia de Platón concibe la dignidad de la vida en términos de una democracia que sirva para maximizar la felicidad pública. Tanto Platón como Mill resaltan el papel del entendimiento en la educación, y esto es algo que debe ser apreciado en un mundo como el nuestro en el que el intelectualismo está siendo constantemente acosado.

Rousseau, por el contrario, se fija en la naturaleza del individuo al que hay que educar. Se trata de un aspecto de la cuestión del que fácilmente podía olvidarse el enfoque rígidamente intelectualista de un James Mill. El *Emilio* de Rousseau, aunque no niegue la importancia del conocimiento, nos está pidiendo que veamos al niño como lo que es, no como un adulto en miniatura, sino como un niño que tiene que vivir su propia forma infantil de vida. Ello implica contemplar la educación desde otra perspectiva, asumir una nueva visión de la educación, una visión que ningún maestro puede pretender ignorar. Rousseau insiste en que la educación debe tomar en consideración los intereses y las actividades infantiles, la experiencia directa, y en que los maestros deben ser conscientes de la riqueza existente en el desarrollo vital de los niños a quienes enseñan. Sería injusto decir que Rousseau es el único que habla de esto; el propio Platón no era ajeno a la preocupación por el desarrollo evolutivo de los niños; pero Rousseau sitúa la perfección peculiar de la infancia en el centro de su teoría, de una forma que no encontramos en *La República*. Dewey refuerza la posición de Rousseau al recalcar la necesidad de situar al niño en el centro del proceso educativo ya poner de relieve ese aspecto de desarrollo personal que tal proceso tiene. Añade además otra idea, la de que en una sociedad democrática la educación debe ser significativa para todos sus miembros. Lo cual implica ampliar la noción de educación más allá de lo que el enfoque

de Rousseau y Mill, esencialmente orientada a la clase media, hubiera podido exigir. Dewey abre así una nueva perspectiva: llama la atención sobre la necesidad de atraer la atención y suscitar el interés de aquellos que en una sociedad moderna deben recibir educación, pero que generalmente no desean acceder a una educación de tipo académico e intelectualista como la que parecía apropiada a las mentes cultivadas del siglo XVIII. Lo que Rousseau tenía en la cabeza es fundamentalmente el modelo del niño inteligente de clase media y en cuanto a Mill, aunque defendía que la clase obrera tuviera acceso a la educación, concebía a ésta en tales términos que probablemente resultaría poco atractiva para las masas que, según él habrían de beneficiarse de ella. Dewey, por el contrario, es el teórico de la educación del niño normal, el niño a cuya educación dedica su vida la mayor parte de los maestros, y en el cual el interés intelectual no es, según reconoce Dewey, un rasgo dominante ⁹⁶.

Dewey llama la atención sobre las necesidades, intereses y objetivos que presupone la educación de este tipo de niño.

Entendidas de esta forma, las teorías tradicionales de carácter general que hemos analizado pueden resultar relevantes para la práctica actual. No queremos decir con ello que cualquiera de ellas pueda adoptarse en la práctica sin reservas, aunque es cierto que muchas de sus recomendaciones prácticas concretas pueden utilizarse con buenos resultados. Pero es preferible tomarlas en el sentido de que cada una de ellas nos proporciona valiosas intuiciones sobre lo que sucede y sobre lo que es deseable que suceda en las escuelas: El maestro que sabe algo de lo que tienen que decir Platón y Mill o Rousseau y Dewey (y podríamos añadir Froebel y Herbart, Pestalozzi y Spencer) se encuentra mejor equipado para comprender los diversos hilos de la trama que la prudencia y la experiencia ha urdido en la vida educativa, puesto que cada uno de esos teóricos ha contribuido de alguna manera al actual clima de opinión. El maestro no sólo estará capacitado para comprender lo que sucede sino también para criticar y evaluar las tendencias actuales en la práctica educativa, para confrontar, por ejemplo, a los discípulos generalmente tan entusiastas como inconscientes, de Platón y Mill con el antídoto sacado de Rousseau y Dewey, y viceversa. El diálogo actual entre los partidarios de las formas de enseñanza tradicionales o progresivas puede entenderse como una continuación del debate abierto entre los teóricos que hemos estado discutiendo.

Capítulo 5

LOS CIMIENTOS DE LA TEORIA DE LA EDUCACION

1. Introducción

Las teorías que hemos discutido pueden ser útiles en la medida en que proporcionan juntos e mira es e os que contemplar la práctica y los temas educativos actuales, pero ello no impide que nos sigamos preguntando ¿y ahora, que?, ¿cuál es la teoría educativa de tipo general que pueda resultar relevante y apropiada para nuestro tiempo a la manera como podría decirse que la de Rousseau lo fue para el suyo? La obra más importante en lengua inglesa sobre teoría de la educación fue *Democracy and Education*, de Dewey, y fue publicada en 1916. Sin embargo, nuestro mundo es muy diferente del de 1916, y muy bien pudiera pensarse que ya ha pasado el momento para cualquier posible recuperación de una teoría general. Dejemos sin embargo a un lado la cuestión de si semejante recuperación es posible; lo que importa resaltar es que teorías generales como las que hemos estado discutiendo están hoy pasadas de moda, lo mismo que las teorías generales de muchos otros campos de estudio. No están muy claras las razones por las que ha sucedido esto, pero puede decirse que, al menos en parte, se debe al crecimiento y la complejidad que ha alcanzado el conocimiento moderno. Los conocimientos se han ampliado prodigiosamente durante el último medio siglo y el hombre ha perdido en gran parte la confianza en su capacidad para formar teorías comprensivas a partir de este material; En la actualidad tanto los científicos como los- filósofos tienden a

restringir su interés a áreas de investigación completamente delimitadas. Se han hecho cada vez más especialistas en sus temas, en vez de ser estrategas interesados. por las visiones globales.

Esto desde luego es cierto por lo que respecta a los estudios sobre, la educación. El siglo XX se diferencia del XIX en que ahora sabemos mucho más sobre los aspectos psicológicos y sociológicos de la educación, sobre la forma como crecen, se desarrollan y se comportan los niños, sobre las condiciones en que tiene lugar el aprendizaje y sobre los métodos más eficaces para la enseñanza.

La situación es muy diferente a la que se daba en tiempos de Rousseau, de Millo incluso de Dewey. Rousseau no realizó estudios de amplio alcance, como han hecho los psicólogos actuales, para saber cómo piensan y sienten los niños. Su pedagogía debía más a la intuición que a cualquier experiencia práctica u observación amplia. Tenía más de aficionado genial que de profesional de la educación. Lo mismo puede decirse de James Mill. Da la impresión de que construyó su teoría educativa sobre la base de unos cuantos supuestos acerca de la naturaleza y la mente humanas, asumidos sin discusión, y sin mirar más allá de su biblioteca o, si acaso, de sus propios hijos, a los que por lo demás no parece que llegara a entender mínimamente. Le faltó, como les faltó a Platón ya Rousseau, un conocimiento factual sobre la educación. Pero esta escasez de conocimientos fue en cierto modo una ventaja para ellos en tanto que teóricos de la educación.

Hizo que pudieran manejar todos los datos disponibles y presentar algo que a ellos les parecía una teoría completa y satisfactoria.

A los teóricos actuales de la educación les falta esa confianza, y no sin razón. Se ven forzados a ser especialistas, a ser psicólogos de la educación, sociólogos de la educación, historiadores y filósofos de la educación, simplemente porque los detalles que abarca la totalidad del campo son demasiados como para que nadie pueda dominarlos por sí solo. Lo cual no impide que se hagan intentos en el sentido de una teoría general, pero es 'algo que quita credibilidad a tal empresa.

Además una teoría general de la educación supone un compromiso con valores y finalidades, y en la actualidad no tenemos aquella claridad de juicio respecto a cuestiones de valor que poseían algunos de nuestros predecesores. Ahora resulta más difícil encontrar un objetivo ideal que ocupe el lugar del elitismo aristocrático, «el hombre natural» o «el caballero cristiano», objetivos éstos que funcionaron perfectamente en el pasado. Incluso finalidades como la mayor felicidad de la mayoría» y «el hombre de la calle» tienen sus críticos en los círculos educativos, en los que a menudo lo «más» se considera sinónimo de lo «peor». Así pues, la actual falta de

seguridad en cuestiones valorativas, característica de la sociedad occidental, inhibe en vez de fomentar los intentos de hacer teorías generales en el campo de la educación. Por consiguiente, la cuestión de qué teoría general de la educación es específicamente relevante para nuestro tiempo es difícil de responder. En cierto sentido puede decirse que no existe semejante teoría general. No existe una versión contemporánea de *La República* o de *Emilio*. sin embargo, sería equivocado descartar completamente la teoría general. Sigue siendo necesaria. Los maestros necesitan hoy, tanto como o necesitaron en el pasado, alguna justificación teórica general para lo que hacen en sus clases, si no quieren que su trabajo sea incoherente y sin sentido. El propósito de éste libro es en parte sugerir que tal teoría es posible y que, en realidad, está ya disponible. Existe ya una teoría general de la educación solo que en vez de estar formulada y presentada en forma compacta como se presentaba antes ha tomado una forma más fragmentaria.

El aumento del conocimiento ha hecho inevitable la división del trabajo, y por eso, en vez de encontrar la teoría formulada de una vez por todas en la obra de un autor individual, la encontraremos abordada por diferentes individuos, cada uno de los cuales contribuirá a ella desde una especialidad. Será una teoría menos perfilada, más fragmentaria de lo que solía ser antes. Habrá que componer el cuadro a partir de dos tipos de elementos: una síntesis de las conclusiones de los especialistas que tratan en diferentes áreas de investigación, y un compromiso con los valores que permitan que tales conclusiones de los especialistas sean relevantes. En pocas palabras: el educador debe ser su propio teórico general de la educación. Lo cual no significa que deba dominar todos los detalles del conocimiento disponible, cosa que sería imposible. Significa que debe estar preparado para extraer las conclusiones básicas que se derivan del trabajo de los especialistas y para utilizar estas conclusiones en la consecución de sus propias finalidades educativas, cualesquiera que sean.

En este capítulo nos aproximaremos a la construcción de una teoría contemporánea de la educación fijándonos primeramente en algunas de esas contribuciones especializadas, las de los psicólogos y sociólogos de la educación. Podemos aceptar que estas contribuciones nos proporcionan unos presupuestos, más o menos actualizados y correctos dentro de sus limitaciones, que constituirán, por lo tanto, una base fiable para las prescripciones educativas.

Dos advertencias tenemos que hacer. La primera, que en el espacio de que disponemos sólo podremos ocuparnos de algunas de las contribuciones más significativas. Ello no quiere decir que las

contribuciones mencionadas sean las únicas importantes en este campo. La segunda, que nos vamos a encontrar con teorías, y que pueden ser teorías de diferentes tipos lógicos. Algunas serán íntegramente descriptivas, teorías científicas basadas en métodos y evidencias experimentales. Otras no lo serán tan íntegramente, sino que a veces adoptarán presupuestos no controlables totalmente por procedimientos científicos. Quizá fuera mejor, en un plano ideal, excluir toda contribución teórica que no fuera una teoría científica en el sentido estricto, pero ello nos llevaría a excluir al menos una contribución de considerable interés para la educación. Para salvar esta dificultad, siempre que pueda pensarse que una teoría carece de rigor científico estricto, se indicará claramente.

2. El estudio del niño

Nos ocuparemos de las contribuciones que provienen de los psicólogos dividiéndolas en dos amplios apartados.

El primero incluirá la obra de algunos de los autores que tienen algo importante que decir sobre el desarrollo del niño.

El segundo tratará de los descubrimientos realizados por los psicólogos que se han ocupado de los aspectos técnicos del proceso de aprendizaje. Estrictamente hablando, estos dos campos de estudio no pueden separarse, pues uno de los aspectos del desarrollo del niño incluye el hecho del aprendizaje; pero mantendremos la división en aras de la claridad expositiva.

Comenzaremos esbozando algunos de los resultados obtenidos en lo que se refiere al desarrollo infantil. En toda teoría de la educación existe un conjunto de presupuestos referidos a la naturaleza de los niños en cuanto tales. Las teorías históricas adoptaban supuestos de este tipo que, por lo general, no se apoyaban en un estudio detallado de los niños. Lo más frecuente era que tales supuestos dependieran de posiciones religiosas o metafísicas: se suponía, por ejemplo, que los niños eran naturalmente buenos, o malos, o perfectibles, o que se desarrollaban de acuerdo con un patrón preestablecido. Por lo general tales supuestos eran completamente incontrastables y ello era uno de los factores que debilitaban a las teorías que los asumían. En nuestra época, sin embargo, los psicólogos y otros especialistas han logrado descubrir cómo son realmente los niños, cómo crecen y se desarrollan, y ha aparecido todo un nuevo campo de estudio, la psicología del niño. Los psicólogos estudian a los niños como cualquier otro científico estudia su propio material, lo más objetivamente posible, por observación y experimentación. Lo que antes era un asunto de mera

conjetura ha sido sometido a un escrutinio sistemático por especialistas que no están interesados en mitos o anécdotas acerca de los niños, sino en puros hechos. Los psicólogos infantiles han realizado estudios transversales en los que se estudia a niños de la misma edad para ver qué uniformidades existen en sus características y en su conducta, y estudios longitudinales que registran los cambios cronológicos en el desarrollo intelectual y moral. Se ha sometido a, pruebas ya medición a grandes cantidades de niños bajo condiciones controladas.

El resultado ha sido un cuerpo de información detallada y ordenada que hace que hoy conozcamos con más exactitud que nunca cómo son los niños de las diferentes edades y en diferentes condiciones ambientales. Paralelamente a esta investigación empírica detallada se ha producido la obra de Freid y sus seguidores, también iluminadora a su manera, aunque más intuitiva y menos rigurosa científicamente por sus métodos.

De esta ingente cantidad de resultados, que ha hecho aumentar nuestra capacidad de entender a los niños más allá de lo que cualquier teórico anterior hubiera podido imaginar, seleccionaremos sólo dos ejemplos: las contribuciones debidas a Piaget y a Freud.

a) *Piaget*. Hay que advertir que el propio Piaget no se considera a sí mismo como un psicólogo de la infancia, sino más bien como un investigador en el campo de lo que él llama «epistemología genética»: el estudio de los estadios a través de los cuales los individuos adquieren su madurez cognoscitiva. Pero como su obra trata principalmente del desarrollo cognoscitivo de los niños y de los estadios por los que éstos pasan en su forma de pensar y en su adquisición de los instrumentos conceptuales que les permiten dar un sentido a su mundo, se nos perdonará la simplificación que supone incluir su obra bajo el epígrafe general de la psicología evolutiva 4 (27, cap. 19).

Las investigaciones y los desubrimientos de Piaget son numerosos y complicados, aparte de que su obra todavía está en pleno proceso de elaboración. Lo que intentamos hacer no es dar un resumen completo de su teoría, sino sólo indicar en forma general la naturaleza de sus conclusiones. Aun a riesgo de simplificar excesivamente, tales conclusiones podrían resumirse en los siguientes términos:

1. El pensamiento de los niños, y en especial el de los niños pequeños, es preadulto en el sentido de que se trata de una forma de pensar diferente a la de los adultos y no meramente una forma inferior b imperfecta del pensamiento adulto. El adulto normal ha

adquirido un esquema conceptual que le permite ver el mundo como un sistema ordenado, enmarcado en el espacio y el tiempo, y formado por objetos que persisten y que se influyen causalmente unos a otros. Además puede realizar complicadas operaciones lógicas, como la de concebir las cosas como miembros de clases, o captar diferentes relaciones entre cosas: cosas que son más grandes, más pequeñas o iguales que otras, por ejemplo. Puede también abstraerse de las cosas concretas individuales y pensar en términos de contingencias e hipótesis, de posibilidades. Es decir, puede pensar tanto en términos formales como en términos concretos. Todo esto parece complicado, pero forma parte del pensamiento normal de un adulto. Nuestro mundo está estructurado de acuerdo con nuestra manera de pensar. De ahí que sea muy sencillo para un adulto suponer que, puesto que los niños se le parecen en muchos aspectos, también tendrá una mente similar a la suya que trabajará de la misma manera que la mente adulta.

Piaget afirma que esto no es en absoluto verdad, en especial por lo que se refiere a los niños pequeños. La mente de un niño pequeño funciona de tal manera que, para empezar, la mayoría de esas distinciones típicas del adulto no tienen lugar o sólo se hacen de una forma imperfecta. Por ejemplo, los niños muy pequeños no distinguen claramente entre ellos mismos y el mundo que les rodea. Existe un estadio en el que el niño no ve el mundo como algo que consiste en cosas separadas y persistentes. No siempre capta claramente las categorías adultas de espacio, tiempo, número, causalidad, etc. La tesis de Piaget es que el niño no nace con los patrones del pensamiento adulto ni puede pensar al principio como piensa un adulto. Esta es una habilidad que tiene que adquirir. Las implicaciones que ello tiene para los maestros son obvias e importantes. Los métodos de enseñanza que podrían ser apropiados para adultos y adolescentes pueden ser los menos apropiados para niños pequeños. Por otra parte, un maestro debe ser consciente del desfase que puede existir entre su lenguaje y su pensamiento en la clase, por un lado, y el de sus alumnos, por otro. A veces puede resultar muy difícil para un adulto darse cuenta de que lo que a él le parece evidente puede no parecer así a un niño cuyo aparato conceptual no es todavía adulto. He aquí, por cierto, un ejemplo de la estrecha conexión que hay entre nuestros supuestos acerca de la naturaleza de los niños y nuestros supuestos acerca de los métodos de enseñanza, y de cómo la revisión de unos puede tener efectos sobre los otros.

Puede uno preguntarse si las conclusiones de Piaget dependen enteramente de consideraciones empíricas, pero lo que sí es cierto es que su concepción del pensamiento de los niños está apoyada en una

evidencia empírica bastante considerable y que, en gran medida, .ha servido para reafirmar la notable intuición de Rousseau, la idea de que un niño no es un adulto en miniatura ni debe ser concebido, como tal, sino como un ser con su propia forma característica de pensar.

2. El desarrollo cognoscitivo del niño sigue una serie de estadios que se corresponden, más o menos, con los estadios del crecimiento biológico: infancia, niñez y adolescencia. El niño pequeño piensa prácticamente con sus miembros, explora el espacio a su alrededor y va adquiriendo gradualmente conceptos como los de espacio y tiempo, y el de un yo distinto al resto de las cosas que le rodean. Posteriormente, en la niñez propiamente dicha, su pensamiento se centra en las cosas concretas de la experiencia. Aprende a contar ya clasificar cosas, pero al principio sólo en términos de casos concretos, no en abstracto. Puede, por ejemplo, ordenar por su tamaño un conjunto de palitos o de objetos, tanto en orden creciente como decreciente, pero encuentra dificultades para responder a preguntas como ésta: «¿Si María es mayor que Elena y menor que Ana, quién es la más pequeña de las tres?» Se encuentra, como dice Piaget, en el estadio de las «operaciones concretas», que se caracteriza porque el pensamiento alcanza su mayor efectividad cuando se ejerce en términos de cosas concretas, con referencia a objetos concretos.

En cierto momento entre la niñez y la adolescencia alcanzará el punto en que podrá operar en términos abstractos, independientemente de materiales y ejemplos concretos.

Entonces podrá pensar en términos de situaciones hipotéticas, sobre situaciones futuras posibles o contingentes, abstraídas del aquí y ahora concretos. Piaget denomina a este estadio 'el de las «operaciones formales» y es característico del pensamiento adulto. Lo más interesante de todo esto es que Piaget nos proporciona una versión empíricamente basada de la intuición platónica respecto a que el desarrollo cognoscitivo consiste normalmente en una progresión, a través de estadios bien definidos y predecibles. Esta progresión puede ser retardada o acelerada, y es posible que un individuo esté en diferentes estadios respecto a diferentes aspectos de su experiencia. No es raro que un adulto, generalmente acostumbrado a pensar en términos de operaciones formales, vuelva ocasionalmente a un estadio anterior. Un primer ministro británico confesó una vez que él podía entender mejor un problema de importaciones y exportaciones cuando podía enfocarlo con la ayuda de una caja de cerillas. y lo que es seguro es que los niños pueden experimentar este tipo de retrocesos cuando se enfrentan con situaciones intelectuales difíciles. Lo cual también

tiene importantes implicaciones para los maestros. Lo que un niño aprenda estará determinado en gran medida por el tipo de pensamiento que pueda ejercer. Si sólo puede pensar al nivel de las operaciones concretas, los materiales y métodos que requieran un pensamiento formal serán completamente inútiles y engorrosos para él.

Piaget ha realizado también investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia moral del niño y ha demostrado que también aquí se sigue una serie de estadios más o menos análogos a los del desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, lo que ahora nos interesa resaltar es que Piaget y sus discípulos han aportado una considerable cantidad de evidencia empírica para poner de manifiesto cómo son realmente los niños. En la medida en que esta evidencia se ha obtenido por procedimientos científicos, constituye una base fiable para apoyar los supuestos acerca de los niños que hay que adoptar en una adecuada teoría general de la educación.

b) *Freud*. La obra de Piaget se ha llevado a cabo a través de observaciones detalladas de niños y de sus formas de pensar; los resultados, aunque no todo el mundo los acepta enteramente y sin discusión, merecen que se les considere como genuinos productos de una investigación empírica. Sin embargo, la contribución que Freud ha hecho a nuestra comprensión de los niños nos enfrenta con un problema pues aunque su obra no está completamente exenta de rigor científico se basa mucho más que la de Piaget, en un enfoque imaginativo e intuitivo.

Por consiguiente la obra de Freud está mucho más expuesta a la acusación de que sus conclusiones son incontrastables empíricamente, y esta acusación, en la medida en que esté suficientemente fundamentada, pone de relieve la debilidad de su teoría. Puede afirmarse, sin embargo, que sus conclusiones si tienen en realidad un cierto apoyo empírico, y que proporcionan valiosas intuiciones sobre algunos aspectos de la conducta humana. La inclusión aquí de un resumen e sus resultados está, pues, en cierto modo justificada, siempre que se tengan en cuenta estas limitaciones.

Freud no tenía mucho que decir sobre temas directamente relacionados con la educación, y ni siquiera se ocupaba exclusiva o principalmente, como Piaget, del estudio de los niños. Sin embargo, lo que sí hace es recalcar la influencia enorme, y probablemente decisiva, de las experiencias tempranas del niño, en especial de las primeras experiencias familiares, sobre el desarrollo de su personalidad, lo cual constituye una influencia indirecta muy importante sobre su progreso educativo. La obra de Freud, que trata del desarrollo de la personalidad, es complementaria del estudio que Piaget hace de los aspectos cognoscitivos del desarrollo; ambas teorías,

tomadas juntamente, presentan un cuadro bastante completo del niño que el maestro encontrará en la escuela. La teoría freudiana del desarrollo de la personalidad es complicada, pero aquí sólo daremos un breve esquema (77, cap. 15). La teoría está formulada en términos metafóricos, pero en lo esencial viene a decir que el desarrollo normal de la personalidad es un proceso cuyo resultado es un ser maduro y racional obtenido a partir de una primitiva masa de energía que Freud denominaba el Ello.

El Ello es una fuerza ciega instintiva que se orienta a la satisfacción inmediata de sus instintos. Actúa siguiendo el «principio del placer». Con el tiempo y como consecuencia del contacto del Ello con el mundo, aparece una dimensión de la personalidad más calculadora y prudente algo a lo que Freud llama el Yo.

El Yo procura controlar los impulsos del Ello, ajustando el comportamiento de forma que se adapte a las exigencias impuestas por el mundo externo, y buscando el aumento general del nivel de satisfacción, mediante la adhesión al «principio de realidad». El Yo utiliza una serie de mecanismos psíquicos, tales como la represión y la sublimación, para contener y controlar la energía primitiva del Ello que, si se dejara fluir libremente, produciría daños, o quizá una catástrofe, en la Personalidad. La teoría se complica con la aparición de un tercer personaje llamado Superyo que es, en suma, una respuesta a las exigencias que le imponen al individuo los demás individuos, los padres, por ejemplo, cuando le alaban o le reprenden por su comportamiento. El Superyo actúa principalmente a través de la conciencia, a la que Freud considera como la voz internalizada de la autoridad, la de los padres o la de otros tipos de autoridad. Así pues, el Ello, el Yo y el Superyo son categorías semipersonalizadas que representan los componentes básicos de la personalidad humana. El desarrollo de una personalidad individual se describe en términos del control gradual de la conducta instintiva por parte del Yo, que es la parte más racional de la persona. Para Freud una persona completamente desarrollada, racional y autónoma es aquella que se ha liberado tanto de la dominación del Ello como de la del Superyo. El Ello es completamente irracional, mero instinto. El Superyo representa una dirección desde fuera, una autoridad impuesta por otros sobre el individuo.

La personalidad madura es la que está dirigida por el Yo, la que está determinada racionalmente desde dentro, la de un ser autónomo. El desarrollo normal lleva consigo conflictos entre las exigencias del Ello y las de los otros aspectos de la persona, y Freud considera el mecanismo de represión como un medio para domeñar los impulsos y deseos peligrosos del Ello. Estos impulsos quedan «reprimidos», ocultos en una mente incons-

ciente, fuera del alcance de lo psíquico. Tales elementos reprimidos, tales impulsos y deseos «prohibidos», generalmente de tipo sexual, desaparecen de la mente consciente y se olvidan. Pero sólo están reprimidos, no destruidos, y pueden seguir operando de forma subterránea, influyendo en la conducta «inconscientemente». Sobre los efectos de este material psíquico reprimido, Freud tiene cosas interesantes y esclarecedoras que decir, a propósito de sus manifestaciones en los sueños, en los lapsus, en los fallos de la memoria y otros ítems de conducta igualmente inocentes y triviales. El modelo, ideal de desarrollo, en términos freudianos, es el que va de la conducta dirigida por el Ello a la conducta dirigida por el Yo. Al principio el niño es puro Ello absoluto, pero como resultado de su interacción con el grupo familiar, va cayendo gradualmente bajo el imperio el Yo y el Superyo. En este proceso los impulsos socialmente indeseables van siendo reprimidos, sobre todo los impulsos sexuales que, según Freud, constituyen una parte importante de la vida del niño. Freud atribuye al niño un complicado desarrollo sexual que tiene lugar en una serie de estadios y que está estrechamente relacionado con el patrón de desarrollo del Ello, el Yo y el Superyo. Los impulsos sexuales provienen originalmente del Ello y van asociados con el «principio del placer»; sólo gradualmente se van subordinando al «principio de realidad» bajo la presión del Yo y del Superyo. Los impulsos sexuales del niño se dirigen hacia la obtención de placer, primeramente a partir de las zonas erógenas del propio cuerpo, la boca, el ano, los genitales, y después, dirigiéndose hacia fuera, hacia los otros, generalmente hacia el progenitor del sexo opuesto. Esto da lugar al llamado complejo de Edipo, en el que el niño se ve a sí mismo como un rival de su padre por la posesión sexual de su madre. En este momento es cuando surge el Superyo, la autoridad paterna personalizada, y se reprimen los impulsos sexuales del niño que quedan más o menos adormecidos durante el resto de la infancia, para reaparecer en la pubertad y la adolescencia.

Cuando el desarrollo es normal, el Yo va cobrando ascendiente de forma gradual sobre el Ello infantil y, en términos ideales, también sobre el Superyo. Sin embargo, los freudianos sugieren que la mayor parte de la gente no se libera completamente de la influencia del Superyo y, por consiguiente, siguen siendo dirigidos desde fuera durante toda la vida, es decir, sin desarrollarse completamente como personas.

Toda esta conceptualización del desarrollo de la personalidad tiene relación con la educación. La idea de Freud es que el niño debe ser considerado como un ser mucho más complicado de lo que

puede parecer a primera vista. El encantador parlanchín de un jardín de infancia es para Freud un ser movido por profundos impulsos instintivos, entre ellos la sexualidad, sobre los cuales está continuamente actuando el mecanismo de la represión. Esta represión, así como sus consecuencias, aunque constituyen una parte normal del desarrollo, pueden producir a veces perturbaciones de la conducta, rabietas, agresiones y cosas por el estilo que pueden afectar a la disponibilidad y la capacidad del niño para cooperar con otros y para aprender. Freud no considera al niño como naturalmente bueno o malo, sino como una criatura compleja con una conducta que a veces es resultado de fuerzas «inconscientes» cuya naturaleza es importante que comprendan quienes tienen que tratar con él.

Freud nos ofrece, pues, una teoría del desarrollo psíquico que puede ayudarnos a entender mejor a los niños ya penetrar más profundamente en la comprensión de su comportamiento, tan extraño a veces y aparentemente imprevisible. Ya hemos dicho que la teoría de Freud no responde a los mismos requisitos metodológicos que la de Piaget. La obra de Freud no tiene un carácter puramente empírico; debe mucho a un enfoque imaginativo e intuitivo de la naturaleza de la personalidad. Además es en cierto modo prescriptiva, no se limita a describir el desarrollo desde la etapa centrada en el Ello a la etapa denominada por el Yo, sino que recomienda esta última como un objetivo deseable.

El mensaje de Freud a la humanidad es « Que el yo se imponga sobre Ello» De ahí que sus descubrimientos no tengan un carácter estrictamente científico. Podría decirse, sin embargo, que, al margen de lo que Freud deba a su imaginación ya su intuición, una buena parte de su teoría se apoya en sus estudios clínicos de todo tipo de desórdenes mentales, y que en la medida en que el trabajo experimental posterior de los psicoanalistas freudianos ha dado respaldo empírico a su concepción, ésta se ha hecho acreedora del respeto científico (véase también 44).

3. Teoría del aprendizaje

Otro aspecto de la investigación psicológica con importantes repercusiones en la teoría de la educación es el que se ocupa de los procesos de aprendizaje. Durante los últimos cincuenta años los psicólogos han sistematizado y refinado su conocimiento de la forma como tienen lugar los procesos de aprendizaje tanto en los animales como en los seres humanos. Este conocimiento constituye la base de otro componente de la teoría de la educación: los métodos pedagógicos.

gicos que pueden considerarse eficaces en la práctica y que pueden ser recomendados como tales.

En el pasado se establecieron dos posiciones principales en la teoría del aprendizaje, posiciones que todavía son reconocibles en el trasfondo de las versiones más elaboradas que están hoy en boga, a pesar de la inmensa cantidad de trabajo experimental que se ha realizado en este campo durante los últimos años. La primera es la que hemos mencionado en el capítulo 3 en relación con James Mill, y podemos calificarla de «asociacionismo». La otra abarca lo que ha dado en llamarse «teorías de campo» sobre el aprendizaje. Ambas son teorías empíricas que intentan explicar lo que sucede cuando alguien aprende algo, un hecho o una habilidad. En ambos casos la teoría apunta a determinados procedimientos que deben adoptarse para conseguir un aprendizaje efectivo, aunque no prescriben explícitamente nada. En esta sección expondremos brevemente las dos posiciones y haremos referencia a algunas de sus formulaciones actuales

a) *Asuncionismo.* Las teorías asociacionistas tienden a considerar el aprendizaje como una cuestión de formación de conexiones entre elementos separados de nuestra experiencia, como una formación de «asociaciones». La noción central a todas las teorías asociacionistas es la de un sujeto del aprendizaje que responde al impacto de los estímulos que le llegan de fuera. Tales respuestas pueden ser - naturales como, por ejemplo, cuando un ruido fuerte e inesperado hace que nos sobresaltemos involuntariamente, o como cuando un movimiento delante de nuestros ojos nos hace parpadear. Muchas, sin embargo, son artificiales en el sentido de que la conexión entre - el estímulo y la respuesta se produce deliberadamente. Un ejemplo I podría ser la respuesta «nueve» dada al estímulo verbal: «Cuántas son tres por tres ? » Esta conexión artificial puede lograrse haciendo que se repita la secuencia estímulo-respuesta, «asociando» los diferentes elementos hasta formar un vínculo entre estímulo y respuesta. El aprendizaje se considera, pues, como el establecimiento de tales vínculos. El niño que se ha logrado que responda «mueva» de forma más o menos consistente a cuestiones del tipo «¿Cuántas son tres 4 por tres?», puede decirse que es un niño que ha aprendido que tres por tres son nueve. Sólo hace falta un poco de ingenio para representar todo el conocimiento como algo que consiste en respuestas 1 correctas ante estímulos determinados. El problema pedagógico consistirá en lograr que los estímulos sean seguidos por respuestas correctas. Generalmente las teorías asociacionistas afirman que las respuestas deseadas tenderán a repetirse si se premia al sujeto de

alguna forma cuando responda correctamente y se le disuade mediante algún tipo de «castigo» cuando responde incorrectamente. El maestro empieza enseñando cuál es la respuesta correcta y premia al alumno cada vez que éste produce esa respuesta en las circunstancias apropiadas. Si da una respuesta equivocada, no se le premia.

Tal es en esencia la idea básica de la pedagogía que adopta, por ejemplo, James Mill.

Esta teoría ha sido considerablemente refinada por los asociacionistas modernos, como Skinner y Hull (27, cap. 13). Skinner ha llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones experimentales sobre las respuestas conductuales de los organismos, anotando lo que sucede cuando varían la cantidad o el grado de premios y castigos o, como dice Skinner, el grado de refuerzo de la conducta. La versión skinneriana de esta continua estructuración de la conducta se conoce con el nombre de «condicionamiento operante», y la idea principal es la de que las respuestas en cuestión no estén estrechamente ligadas a estímulos específicos, sino que se refuerzan cuando ocurren, y de ahí que tiendan a repetirse. Este principio del refuerzo de la conducta deseada es el que subyace a lo que se conoce como «aprendizaje programado» o «máquinas de aprender», que básicamente son instrumentos para presentar ordenadamente los estímulos y premiar sistemáticamente las respuestas deseadas.

Hull, siguiendo esta tradición, ha elaborado una teoría en la que se propone la idea de que los vínculos entre estímulos y respuestas se forman de acuerdo tanto con la frecuencia con que aparecen juntos estímulo y respuesta como con el grado en que determinadas respuestas sirven para satisfacer alguna necesidad del sujeto. Un niño, por ejemplo, tenderá a repetir aquellas respuestas que satisfagan su necesidad de reconocimiento por parte de los adultos, o su necesidad de recibir elogios; por consiguiente emitirá las respuestas que obtengan reconocimiento y elogios por parte de su profesor, y así reforzará unos determinados vínculos entre estímulos y respuestas. Las respuestas que no tengan estos efectos de reducción de la necesidad no tenderán a repetirse. Esto pone de relieve un elemento común a todas las versiones del enfoque asociacionista, la idea de que la conducta que está íntimamente ligada con sentimientos de satisfacción tiende a repetirse, y por lo tanto a aprenderse. La pedagogía que tales teorías implican exige que el maestro seleccione los estímulos y las respuestas, y construya programas adecuados para fortalecer los vínculos entre aquéllos y éstas, o para reforzar la conducta deseada. Generalmente estos programas incluirán repeticiones, premios y quizá, aunque no necesariamente, castigos.

b) *Teoría de la Gestalt*. Las teorías de «campo» sobre el aprendizaje están probablemente representadas ante todo por la obra de los psicólogos gestaltistas, como Koffka y Wertheimer (40, capítulo 3; 41). «Gestalt» viene a significar lo mismo que «configuración», y los psicólogos de la Gestalt afirmaban que cuando tenemos una nueva experiencia no intentamos darle un sentido conectando - por asociación los diversos elementos que la constituyen. Por el contrario, intentamos verla desde el principio como un todo, como una forma. Es decir, intentamos imponer algún tipo de orden o configuración sobre nuestra experiencia bruta. Es difícil dar un ejemplo breve y convincente de lo que esto quiere decir, pero lo intentaremos con el caso, citado arriba, del niño que aprende que tres por tres son nueve.

Una objeción gestaltista a la interpretación en términos de estímulos y respuestas señalaría que el mero hecho de que el niño sea capaz de decir «nueve» como respuesta al estímulo, no constituye un caso de aprendizaje en sentido estricto. La respuesta podría ser netamente verbal. El verdadero *aprendizaje* de que tres por tres son nueve implica la comprensión de una situación global N en la que «tres por tres» y «nueve» son captados como equivalentes.

Lograr esta comprensión es lograr lo que los gestaltistas llaman una «intuición», y su tesis consiste en que el aprendizaje es en esencia una cuestión de intuiciones sobre «totalidades» con sentido. Tenemos "N ese tipo de intuiciones cuando «vemos» el sentido de un argumento, ~ o la solución de un problema, o cuando adquirimos de repente el dominio de una técnica que hemos estado practicando. Captamos la cosa como una totalidad. Consecuentemente el aprendizaje no se concibe como un proceso de construcción de secuencias de ideas por asociación, sino más bien como una serie de saltos imaginativos hasta captar una situación total. Por implicación los métodos pedagógicos que se supone son más eficaces serán aquellos que permitan la obtención de tales intuiciones. En la práctica estos métodos no harán hincapié en el ejercicio repetitivo y memorístico, sino más bien en procedimientos para conseguir que los alumnos descubran pautas de sentido en su trabajo. Un ejemplo simple de tales métodos podría ser la práctica de enseñar a leer a los niños utilizando como unidades frases enteras en vez de construir frases a partir de palabras.

No es éste el lugar apropiado para discutir los méritos de estos dos enfoques del aprendizaje y de sus implicaciones para la enseñanza. Puede, sin embargo, decirse que no hay por qué considerarlos como teorías necesariamente rivales y excluyentes. Podría pensarse en un enfoque alternativo que asumiera ambas formas de considerar los diversos aspectos del proceso de aprendizaje: un proceso que unas

veces se entenderá mejor como formación de asociaciones de ideas, otras como formación de intuiciones sobre la naturaleza del material a aprender. Ya ha sido intentada de hecho alguna acomodación, los dos enfoques, y una concepción actual del aprendizaje considera a éste como una actividad que se sitúa a diferentes niveles, desde el nivel de las simples respuestas de tipo asociativo, que sería nivel más bajo de la comprensión, hasta los niveles más elevados más complicados de la resolución de problemas, que implican ese 10 de captación y comprensión que los psicólogos de la Gestalt llaman intuiciones (*insights*)¹⁶. El aprendizaje humano es un asunto y complicado, y no es verosímil que una sola teoría pueda ser adecuada para dar cuenta de todas sus complicaciones.

En definitiva, la contribución de los psicólogos al progreso de la teoría de la educación consiste en una extensión de nuestro conocimiento de los niños y en un refinamiento de nuestra comprensión los mecanismos que rigen el aprendizaje. En estas cuestiones ya dependemos de los toscos ya veces erróneos supuestos en que se basaban los teóricos anteriores. Es cierto que los resultados obtenidos en este campo no están en modo alguno libres de controversia, por lo menos cierto es que las bases psicológicas del aprendizaje están hoy más firmemente establecidas que nunca y que, por consiguiente, los supuestos psicológicos sobre los que se apoya la teorización educativa son más adecuados para tal propósito.

4. Sociología

La sociología es una ciencia relativamente nueva y la mayor parte del trabajo que se ha realizado en sociología de la educación ha hecho muy recientemente. Desde luego, los teóricos de la educación del pasado eran muy conscientes de la conexión existente entre la educación y las demás instituciones sociales, pero salvo en el so de Dewey, no puede decirse que ninguno de los autores que han ocupado en tiempos pasados de este tema haya tenido un conocimiento científico aceptable de las cuestiones sociales. La razón que no disponían de un conocimiento sociológico sistemático relacionado con la educación. Las ideas sociológicas de Platón y Rousseau o Mill fueron por lo general notablemente agudas, pero habían más a la intuición ya la imaginación que a la investigación rigurosa. En la actualidad un teórico de la educación no tiene por té continuar en esa situación. Disponemos de una inmensa cantidad de trabajo empírico sobre las relaciones entre la sociedad y la edu-

cación, y los resultados obtenidos nos permiten adoptar supuestos fiables sobre los que apoyar conclusiones educativas.

En el capítulo 1 hicimos una distinción entre teorías *sobre* la educación y teorías *de* la educación. Indicamos que tanto los sociólogos como los psicólogos podrían ofrecer teorías de ambos tipos, Las teorías sociológicas *sobre* la educación serían las teorías que toman la educación como un hecho social e intentan, por ejemplo, proporcionar explicaciones de, sus finalidades y funciones, o poner de manifiesto cómo afecta a las instituciones educativas el impacto de otras instituciones sociales, como la familia y la clase social. Las teorías sociológicas *de* la educación se parecen más a las teorías generales de las que nos hemos venido ocupando, y llevan consigo algún tipo de mensaje prescriptivo hecho desde un punto de vista sociológico. ,

a) *Durkheim*, La teoría del sociólogo francés Durkheim (1858- 1917) combina ambos enfoques, *Durkheim* estaba interesado al menos parcialmente en la función de la educación como un instrumento de cohesión social. Consideraba la sociedad como una colección de individuos cuyas voluntades había que hacer que convergieran en un cierto tipo de orden y uniformidad para que fuera posible la vida social, Sin esa disciplina la sociedad corría el riesgo de desintegrarse, Según Durkheim, esa solidaridad social, ejemplificada en cosas tales como el acatamiento de la ley por parte de la gente, el cumplimiento de las obligaciones y la conservación de instituciones como la propiedad y el matrimonio, podía conseguirse por diferentes procedimientos. Uno consistía en mantener un sistema de rituales, tradiciones y observancias, haciendo hincapié en la lealtad a la autoridad, al propio linaje, al país ya la religión. Esto daría como resultado una solidaridad o cohesión del tipo que Durkheim llamaba «mecánico», obtenida por presiones psicológicas sobre la gente para que ajuste su conducta a las pautas establecidas. Un ejemplo que se mantiene unido por presiones de tipo mecánico sería el de una sociedad tribal primitiva con su observancia acrítica de las costumbres y las tradiciones y su aceptación del castigo como medio. para mantener esas tradiciones. La solidaridad social que se logra por este procedimiento es estable y fuerte, pero tiene un carácter más bien irreflexivo e irracional.

Otro tipo diferente de solidaridad social, que Durkheim denomina «orgánica», es la que se obtiene por la disciplina que se impone en la gente que colabora en una tarea común, pero desempeñando papeles diferentes y complementarios. En este caso el sentido de solidaridad surge del mutuo reconocimiento de la necesidad de coo-

perar y de ayudarse. Mientras la solidaridad mecánica surge del hecho de que los hombres son básicamente semejantes (miembros de la misma tribu, habitantes de talo cual lugar, fieles de la misma secta, etc.), la solidaridad orgánica surge del reconocimiento de la existencia de *diferencias* significativas sobre los hombres. La cohesión de los intérpretes de un cuarteto de cuerda o la de un equipo de cirujanos sería una solidaridad de tipo orgánico, mientras que la de un pelotón de soldados que hacen la instrucción en el patio del cuartel sería «mecánica», sería una solidaridad conseguida por presiones externas de tipo ritualista. La solidaridad orgánica es, pues, característica de sociedades avanzadas, en las que la división del trabajo es más acusada 12.

Durkheim sugiere que una sociedad no puede existir basándose exclusivamente en la solidaridad orgánica. Debe haber una solidaridad mecánica subyacente antes de que pueda darse la solidaridad orgánica. Y, según él, la educación es un instrumento importante para asegurar la solidaridad mecánica. Pensaba que ésta podía conseguirse haciendo hincapié en los aspectos ritualistas y simbólicos de la educación, en la autoridad del maestro, apelando a la lealtad hacia la institución, a través de las formas tradicionales de disciplina y orden, y enseñando de forma deliberada e institucionalizada los valores sociales y morales establecidos. Por lo que al individuo se refiere, la educación era, según Durkheim, un medio para conseguir su «socialización»: iniciándole en los contenidos y las formas sociales, la educación le reprimía y, al mismo tiempo, hacía de él un ser humano 13. Pero esta socialización tenía también la finalidad y el efecto de crear las bases para la continuación de la sociedad como una entidad viva. Durkheim no negaba la posibilidad de asegurar también la solidaridad orgánica a través de la cooperación y el trabajo colectivo en la educación. En realidad pensaba que, a medida que la sociedad se fuera haciendo más diferenciada, la educación tendría que ser más diversificada y más especializada, y ello proporcionaría oportunidades para ese tipo de cooperación entre individuos en la vida social. Pero sus simpatías solían estar del lado de la educación del tipo tradicional, autoritario, mediante la cual los alumnos podrían ser moldeados según un patrón predominantemente «mecánico».

Dos puntos pueden resaltarse a propósito de la teoría de Durkheim. En primer lugar, se trata de una teoría *sobre* la educación, puesto que lo que hace es proporcionar una concepción general de la función social de la educación como instrumento de socialización. Pero, en segundo lugar, se trata también de una teoría general *de* la educación, una teoría general elaborada desde un punto de vista sociológico. En realidad oscila entre proporcionar una descripción

de lo que la educación realmente hace, y proporcionar una prescripción sobre lo que la educación *debería* hacer. Cuando Durkheim recomienda un cierto tipo de educación como medio plausible para conseguir esa cohesión que se requiere para el mantenimiento de la sociedad, lo que está haciendo no es proponer una teoría científica que nos proporcione unos supuestos básicos a partir de los cuales podamos trabajar, sino formular por su cuenta y riesgo una teoría prescriptiva de la educación. En este caso los supuestos sobre los que se basa su teoría prescriptiva requerirá una justificación científica o de otro tipo.

b) *La reciente sociología de la educación.* En contraste con el tipo de teoría que presenta Durkheim, ambigua y excesivamente general, los sociólogos de la educación actuales procuran restringirse a teorías más limitadas, basadas en minuciosas investigaciones empíricas. Se trata de teorías claramente *sobre* la educación. Se han ocupado, por ejemplo, de los diferentes factores sociales que influyen sobre las oportunidades y el rendimiento del niño en la escuela, como son las influencias de la familia, el medio y la clase social. Han señalado que el tamaño de la familia a la que pertenece el niño, y su posición en ella, condicionan la atención que pueden dedicarle sus padres y la cantidad de estímulos intelectuales que pueden darle K18, Nisbet}. Igualmente los diferentes tipos de medio social en que se desenvuelven los niños les proporcionan diferentes ambientes culturales que influirán en sus oportunidades educativas. Relacionado con esto, y con un carácter seguramente crucial desde un punto de vista sociológico, está la influencia educativa de la clase social. Halsey, Floud y otros han llamado la atención sobre el hecho de que las oportunidades educativas del niño dependen en gran medida de la clase social en la que ha nacido 15, 18. Los niños cuyos' padres pertenecen a la clase obrera suelen recibir menos estímulos intelectuales y culturales en casa que los niños con padres pertenecientes a la clase media. Los niños de clase obrera suelen ir peor en la 'escuela, la abandonan más pronto y sus oportunidades para la educación son menores. Se trata de generalizaciones sociológicas sobre, los niños, que tienen una gran importancia para cualquiera que esté comprometido con la teorización educativa. Así son realmente la mayoría de los niños de nuestras escuelas.

Las conclusiones a que llega Bernstein están estrechamente relacionadas con lo anterior 5. Bernstein se interesa por las presuposiciones lingüísticas de la comunicación efectiva y ha señalado que el niño de clase obrera habla y entiende un lenguaje que no es el que oye hablar a sus maestros en la escuela ni el que lee en los libros

de texto. La clase obrera, dice Bernstein, suele confinarse en un «código restringido» de comunicación, una forma de expresarse lingüísticamente limitada con construcciones simples y estereotipadas, con muchas repeticiones y un uso limitado de palabras cualificadoras como adjetivos y adverbios. La clase media entiende el código restringido, pero por lo general se expresa en un «código elaborado», lingüísticamente más complejo. Las escuelas todavía son predominantemente instituciones de «clase media», puesto que tanto su aspecto como sus métodos están en función del modo de comunicación característico de la clase media, el «código elaborado», que es el que usan. Y, sin embargo, acogen a niños cuya experiencia y cuya base cultural no son en absoluto las de la clase media. Esto puede significar que el niño de clase obrera estará por lo general en desventaja en la escuela en comparación con sus compañeros de clase media. Puede encontrarse con que el lenguaje y el nivel de abstracción que se utilizan en la escuela difieren del lenguaje al que están acostumbrados, en casa. Por el contrario, el niño de clase media se introducirá con mayor facilidad en el uso sistemático del «código elaborado», puesto que forma ya parte de su bagaje cultural habitual. Resultados como éstos menoscaban los toscos supuestos generales acerca de los niños con los que nos hemos encontrado anteriormente. Ideas como la de que los niños son básicamente semejantes por ser naturalmente buenos, o la de que son páginas en blanco para que la experiencia escriba sobre ellas, o la de que son como plantas que crecen de acuerdo con un patrón innato, parecen ingenuas y estériles comparadas con lo que el sociólogo y el psicólogo pueden decirnos acerca de los niños reales de las escuelas. Evidentemente, una adecuada teoría de la educación debe basarse en lo que los niños realmente son, y debe tomar en cuenta no sólo las semejanzas y diferencias intelectuales y de desarrollo entre un niño y otro, sino también las semejanzas y diferencias que provienen de los determinantes sociales y económicos de la vida del niño (véase también 23). Otras investigaciones sociológicas se han ocupado de los efectos de las diferentes instituciones educativas sobre lo que puede esperarse de niños pertenecientes a diferentes medios sociales. Se han examinado con detenimiento los efectos de diferentes tipos de escuela, las secundarias, diferentes métodos de organización de la clase, diferentes formas de las relaciones profesor-alumno, diferentes formas de evaluación. Un eco de las concepciones de Durkheim es sin duda la importancia que se ha dado a los efectos de las escuelas organizadas, como instituciones «abiertas», en las que se minimizan las distinciones de contenidos y el papel de la autoridad y se priman la cooperación y la cohesión de tipo orgánico, en comparación con los

efectos de las escuelas de tipo «cerrado» en las que se priman las estructuras y métodos tradicionales.

Un desarrollo muy reciente de la sociología de la educación lo constituye el interés creciente por la sociología del conocimiento, por la función del conocimiento como un elemento de control en la sociedad y por las implicaciones que esto tiene para la práctica educativa 46. Este tipo de investigaciones está en pleno auge y aquí, no vamos a revisar o valorar sus conclusiones. En estas áreas el sociólogo puede proporcionar valiosas teorías limitadas acerca de los efectos de la sociedad sobre la práctica educativa. Estas teorías, que están basadas en investigaciones empíricas, proporcionarán a la teoría educativa los fundamentos sobre los que apoyar supuestos fiables acerca de los niños a los que hay que enseñar y acerca de las instituciones y métodos que pueden usarse para enseñarles.

5. Conclusión

Podríamos resumir este capítulo diciendo que una función importante del psicólogo y el sociólogo de la educación consiste en llamar la atención sobre los límites de lo que es factible en educación. En efecto, el psicólogo del desarrollo dice: «los niños son así y así; se desarrollan de tal y tal forma»-as teorías descriptivas del desarrollo del niño han presentado conclusiones concretas que cualquiera que desee recomendar prácticas y programas educativos debe tener en cuenta. La naturaleza de los niños fija los límites de lo que puede hacerse con ellos y el psicólogo del desarrollo señala cuáles son esos límites. Igualmente el psicólogo de la educación dice: «El aprendizaje será más efectivo en tales y tales condiciones, que son las más convenientes para la formación de vínculos asociativos o de intuiciones sobre la naturaleza del material a aprender. Si usted quiere que los niños aprendan debe tener en cuenta esas condiciones.» Las condiciones que determinan el aprendizaje efectivo fijan los límites de lo que puede hacerse, y el psicólogo es el que llama la atención sobre esos límites. Igualmente el sociólogo dice: «Existen determinadas influencias de la familia, la clase social, el lenguaje, la organización de la escuela y el tipo de práctica educativa, que determinan el aprendizaje de los niños en la escuela, el nivel de aprendizaje que pueden alcanzar y las consecuencias sociales de tal aprendizaje.» Estos factores dependen del tipo de sociedad que tengamos y cambian como cambia la sociedad pero en un tiempo determinado, y hablando en términos generales, fijan los límites de lo que puede hacerse. El teórico de la educación debe tenerlos

en cuenta si quiere que sus recomendaciones sean adecuadas en la, práctica.

Para terminar, quizá merezca la pena señalar algo con lo que todo estudiante de filosofía está perfectamente familiarizado que no podemos pasar legítimamente de verdades sobre cuestiones meramente empíricas a conclusiones sobre lo que debe hacerse. Las verdades de la psicología y la sociología no sirven por si mismas de garantía para que adoptemos un curso de acción a otro. Para que puedan servir de guía para la práctica deben vincularse a algún objetivo a un fin valioso que haya que conseguir y hay que demostrar que pueden contribuir a la realización de ese fin.

Si las verdades empíricas sobre nuestros alumnos y sus circunstancias son relevantes para lo que hacemos es porque lo que deseamos es educarlos.

A pesar de lo importante que son los hechos empíricos, la teoría de la educación, en último término, depende de cuestiones de valor.

Capítulo 6

UN MODELO ACTUAL

1. Contenido y forma

En el capítulo 5 se indicó que, aunque no parece haber en la actualidad nuevas teorías de la educación de amplio alcance, ello no impide que siga habiendo un lugar para una teoría general; si bien cualquier futura teoría general tendrá que ser más parcial y fragmentaria que las teorías históricas que hemos examinado. En este capítulo veremos qué supondría una teoría tal.

Las teorías históricas de la educación eran productos de su tiempo, estaban limitadas por el conocimiento de que entonces se disponía y por los supuestos valorativos que prevalecían cuando fueron formuladas. Por eso son escasamente aplicables a situaciones actuales, cosa que por lo demás le sucederá a cualquier teoría de ese tipo, por lo que a su contenido se refiere, a medida que pase el tiempo. No cabe esperar la construcción de una teoría general de la educación que sea definitiva que valga para todo tiempo y para toda circunstancia.

El contenido concreto de una teoría de la educación debe ser considerado siempre como provisional. En este capítulo no vamos a pretender formular una teoría general en cuanto tal. No adoptaremos ningún supuesto específico acerca de los objetivos o de los educandos, ni formularemos recomendaciones positivas sobre lo que debe hacerse en el aula.

Nos limitaremos a apuntar unas consideraciones fundamentales que debe gobernar la construcción de cualquier fu

tura teoría de la educación, para indicar la forma como podría construirse semejante teoría.

Partiremos de la distinción entre contenido y forma de una teoría. El contenido concreto de una teoría, sus supuestos y recomendaciones específicos, está expuesto al cambio, pero no sucede así con lo que llamábamos su estructura. Ya hemos hablado anteriormente sobre la naturaleza de esta estructura. Una teoría práctica es, desde este punto de vista formal, un razonamiento que parte de determinados supuestos respecto a los fines que hay que alcanzar y al material con que hay que trabajar, y concluye en una serie de recomendaciones que dicen que hay que hacer tal y tal cosa. Lo que tenemos que hacer ahora es considerar la estructura de un tipo de teoría práctica, la teoría de la educación, para descubrir sus características peculiares y distintivas. Tenemos que preguntarnos: ¿qué tipo de supuestos debe adoptar una *teoría de la educación*? Porque no todos los supuestos que puedan adoptarse en principio sobre los fines, los niños o los métodos, serán pertinentes para una teoría de la educación; y por otro lado, hay algunos supuestos que *es necesario* adoptar en una teoría de la *educación*. Tenemos que distinguir entre supuestos que pueden ser adoptados y supuestos que deben ser adoptados. Cuando este análisis haya sido concluido tendremos las líneas maestras de una teoría general. Tendremos su estructura en cuanto a la teoría práctica y alguna indicación sobre los requisitos que una teoría de la *educación* impone formalmente a sus contenidos específicos. Tendremos, por decirlo así, un marco que habrá que rellenar con contenidos concretos. Estos contenidos, incluyendo las recomendaciones prácticas, podrán obtenerse, básicamente, a partir de los materiales actuales, los compromisos valorativos vigentes y el conocimiento de que se disponga hasta el momento.

Para adentrarnos en este análisis tenemos que hacer uso de una disciplina que todavía no hemos caracterizado explícitamente en este libro con suficiente detalle la filosofía de la educación.

2. Filosofía y teoría de la educación

Necesitamos explicar ahora con más detalle el papel del filósofo de la educación que mencionamos brevemente en el capítulo 1. Antes se pensaba que el filósofo se ocupaba de problemas de gran trascendencia, como el de la naturaleza de la realidad o el lugar del hombre en el universo, y que su papel consistía en presentar visiones globales de estos temas. Muchos filósofos intentaron hacerlo así y fracasaron

en mayor o menor medida. En tiempos más recientes, sin embargo, muchos filósofos han cambiado sus planteamientos sobre el papel del filósofo. De ahí que, en la actualidad se inclinen menos a ofrecer visiones generales de la realidad, sistemas metafísicos y más a sumir la modesta tarea de analizar y clarificar el aparato conceptual utilizado por otras disciplinas, y a examinar los argumentos utilizados en los diversos tipos de teorizaciones.

Hoy se tiende a ver a la filosofía *como* una actividad de «segundo orden», que trabaja con los conceptos y argumentos utilizados en un orden lógico inferior: su tarea consiste en la clarificación y la justificación de lo que se afirma en este nivel. Por eso es apropiado hablar de filosofía de...» (de la ciencia, de la historia, del derecho, etc.). Este desplazamiento de punto de vista se ha puesto de manifiesto en el desarrollo reciente de la filosofía de la educación. Antes, cuando uno se refería a los que formulaban teorías de la educación como, por ejemplo, Platón y Rousseau, se les llamaba <filósofos de la educación>, ya su obra se la consideraba como <filosofía de la educación>. Sin embargo, lo que hacían, estrictamente hablando, era teorizar sobre la educación en el sentido de dar recomendaciones prácticas, basadas generalmente en afirmaciones morales, políticas, psicológicas, ya veces metafísicas o religiosas.

Los filósofos actuales de la educación al menos los del mundoanglófono no se dedican por lo general a formular sus propias teorías de la educación, sino de analizar y clarificar los conceptos utilizados en el discurso educativo (conceptos como los de «educación», «enseñanza», «desarrollo», «experiencia», «juego» y otros semejantes), ya examinar los argumentos y justificaciones que proponen quienes formulan teorías de la educación (21, cap. 1). Cuando en el capítulo 4 sugeríamos algunas críticas a las teorías de Platón, Rousseau, Mill y Dewey, estábamos realizando un ejercicio elemental de filosofía de este tipo.

Quizá podamos ver ahora cómo puede ayudarnos en nuestra área el filósofo de la educación. Lo que queremos saber es cuáles son los aspectos diferenciadores de una teoría educativa, los que hacen de ella una teoría *de la educación*, independientemente del contenido concreto que ésta tenga; cuáles son los requisitos especiales luego deben cumplir los supuestos incorporados en la teoría, qué puede decirse, en términos generales, sobre el molde en que deben vaciarse los contenidos específicos que puedan dar lugar a una teoría actual de la educación. La respuesta a estas cuestiones puede lograrse a través del análisis filosófico del concepto de «educación». R. S. Peters ha realizado ese análisis, y lo que sigue es en gran parte producto de su trabajo en este campo (31, cap. 1), (21, cap. 2).

3. Objetivos educativos

Una teoría general de la educación debe comenzar lógicamente, con un objetivo. un supuesto valorativo. Sin el no vendrían a cuenta los supuestos factuales ni las recomendaciones prácticas. En este capítulo no nos ocuparemos de ningún objetivo específico de la educación, de la formación de Guardianes que gobiernen el Estado, o del «hombre natural», sino de lo que debe ser un objetivo, hablando en términos generales, para que pueda considerarse como un objetivo educativo. Por consiguiente, si tenemos que postular algún objetivo con vistas a nuestra labor de análisis, será meramente formal, es decir, el de que el objetivo de la educación es formar un cierto tipo de persona, un «hombre educado». Formulado en estos términos, carece de todo contenido informativo, pero no es preciso que se quede así. Podemos convertir nuestra formulación en una proposición informativa extrayendo lo que está implícito en ella, especificando las condiciones que deberían cumplirse antes de que el término «hombre educado» pueda ser aplicable a cualquier persona concreta. Como este término será aplicable a alguien que, en un sentido u otro, haya tenido una educación, esto nos lleva a tener que determinar el significado de «educación» o, usando términos filosóficos, a descubrir los criterios que rigen el uso de esa palabra en nuestro lenguaje.

La palabra «educación» puede usarse en dos sentidos, y ambos, aunque mutuamente relacionados, presentan diferencias importantes. En un primer sentido, «educación» significa poco más que «escolarización», y se usa para referirse a todo el tinglado de escuelas, clases, lecciones, enseñanzas, exámenes: lo que podríamos denominar «el sistema educativo». En este sentido puede uno decir que fue educado en talo cual escuela, queriendo significar simplemente que fue a esa escuela, o que va a dedicarse a la educación en el sentido de que pretende hacerse maestro o administrador del sistema educativo. Se trata del uso descriptivo del término. Pero existe otro sentido de la palabra que hace referencia a que lo que le sucede al individuo en la escuela alcanza determinado nivel de calidad, que el individuo saca provecho de su escolarización, que adquiere ciertas habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran valiosos, que logra una cierta comprensión e intelección de las cosas que aprende, y que su vida se enriquece en cierta medida como consecuencia de la educación. Se trata del sentido normativo o valorativo de «educación», que se aplica sólo a lo que sucede en las escuelas o donde quiera que se satisfaga este criterio de valor. Estos dos sentidos de «educación» están obviamente conectados. Pero su conexión es bastante débil.

Los criterios descriptivos pueden cumplirse en circunstancias en las que no se cumple el criterio normativo. No sería contradictorio, ni siquiera raro, que alguien dijera que, aunque se educó en tal escuela, en realidad no tiene educación. Con ello estaría queriendo decir que, aunque recibió una educación en sentido descriptivo, en el sentido de que fue a una escuela, lo que allí recibió no llegaba a alcanzar el nivel que se supone cuando el término se usa normativamente. Puede que la escuela haya sido mala o que él haya sido un mal alumno o un alumno poco afortunado.

Podemos ahora comprender mejor por qué el objetivo del hombre educado no constituye un simple truismo. Puesto que se propone como un objetivo a alcanzar, se está suponiendo que merece ser alcanzado, y lo que merece ser alcanzado es un tipo de individuo que ha sido educado en el sentido normativo. El mero hecho de pasar a través del sistema educativo no parece que pueda considerarse como una finalidad valiosa; la única razón que parece haber para que alguien desee hacer eso es que espere mejorar o beneficiarse con ello en alguna medida. Tal es el supuesto valorativo que constituye el punto de partida de toda teoría general de la educación que normalmente se referirá a la educación en este segundo sentido normativo, y estará orientada a la consecución de algún fin valioso. El producto final será un individuo que ha sido perfeccionado por lo que, le ha sucedido. Es éste un supuesto de carácter formal que se deriva del significado normativo del término «educación». Puede añadirse además que este supuesto implica a otros de naturaleza igualmente normal como, por ejemplo, el de que el individuo haya sido iniciado en un conocimiento y unas habilidades considerados valiosos, y de forma que considere ese conocimiento como valioso por sí mismo, y no sólo como un medio para conseguir un fin extrínseco como el de ganarse la vida. Estos supuestos, que establecen una relación formal entre la educación y la adquisición de conocimientos y habilidades, necesitarían a su vez ser justificados, y ello nos llevaría a una discusión filosófica excesivamente sutil¹³³. No es nuestra intención continuar aquí con este tema, sino únicamente señalar que cuando se supone, como hace la mayor parte de la gente, que la educación implica la adquisición de conocimientos y habilidades, no se está asumiendo nada en particular respecto a lo que se considera como conocimiento digno de ser adquirido. Esto constituiría parte del contenido concreto de la teoría, y puede variar según las diferentes circunstancias sociales. Sin embargo en cualquier sociedad en la que se asuma un concepto normativo de hombre educado debe haber algunos conocimientos, algunas habilidades, algunas actitudes sociales que sean consideradas como valiosas y cuya posesión sirva para distinguir al hombre

educado del que no lo es. En nuestra sociedad actual probablemente exigiríamos que un hombre educado haya recibido una formación básica en matemáticas y en ciencias, en historia y en geografía, en literatura y quizá en arte. Desearíamos también que se incluyeran algunos otros requisitos de tipo general, estrechamente conectados con la educación, aunque no a un nivel conceptual como, por ejemplo, la capacidad para desempeñar adecuadamente el papel de un ciudadano, el ser moralmente responsable y el ser capaz de utilizar el ocio de forma creativa. Así pues, el amplio objetivo de un «hombre educado» implica varios supuestos pertenecientes a diferentes tipos lógicos. Habrá supuestos formales referentes a la adquisición y la estimación del conocimiento en cuanto tal, supuestos sustantivos de tipo general sobre el desarrollo intelectual, moral y estético, y supuestos específicos respecto a qué áreas concretas del conocimiento deben tenerse en cuenta. El objetivo de la educación resulta ser así un asunto extraordinariamente plural.

Es importante, sin embargo, reconocer que cualquier contenido sustantivo con que dotemos a estos supuestos puede experimentar cambios. El conocimiento, las habilidades y las actitudes que ahora consideramos valiosos pueden no ser considerados siempre así. Pueden surgir nuevas formas de conocimiento, nuevas habilidades y actitudes que den un contenido diferente a lo que se toma como distintivo del hombre educado. El contenido específico de la educación es provisional. Los que no son provisionales son los requisitos formales de que la persona que se intenta educar se perfeccione en ciertos aspectos a través de la educación, y que este perfeccionamiento esté ligado a su iniciación en ciertos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes sociales consideradas valiosas.

4. La naturaleza de los niños

El segundo requisito fundamental de una teoría general de la educación es que debe incorporar supuestos correctos a los sujetos de la educación. Una de las objeciones que hacíamos a las teorías históricas que hemos examinado era la de que sus supuestos sobre la naturaleza humana eran falsos o de carácter metafísico, no comprobables mediante procedimientos públicamente aceptados. Obviamente una teoría adecuada requiere que los supuestos adoptados acerca de los niños sean lo más precisos posibles, y además estén abiertos a algún tipo de comprobación.

El filósofo de la educación puede indicar que existen determinados supuestos acerca de los niños que es preciso adoptar, en el sen-

tido de que constituyen presupuestos inevitables de la educación. Hay que asumir, por ejemplo, que los niños se parecen todos, en el hecho que son hasta cierto punto individuos plásticos. La educación en sentido normativo implica la producción de un determinado tipo de cambios deseables en los individuos; por consiguiente, tendremos que asumir que la enseñanza tendrá algún efecto sobre los alumnos, y que lo que éstos hagan en el futuro está influido por lo que se les ha enseñado. Existe una estrecha conexión entre ser educado y aprender algo, y si los niños no fueran maleables en algún grado, no tendría sentido decir que aprenden. El aprender lleva consigo la modificación de la conducta por la experiencia. Por otra parte, tenemos que asumir también que los niños son libres para incorporarse deliberadamente a los diversos programas planteados para su provecho. El concepto de educación no sólo implica la adquisición de conocimientos y habilidades valiosos, sino también el hecho de que el alumno toma parte de forma consciente y deliberada en la empresa de su perfeccionamiento. La participación por parte del educando constituye un criterio para la aplicación del concepto de educación en su sentido normativo, y la participación sólo es posible cuando se trata de un agente libre.

La idea de que los niños son plásticos y la de que son libres para participar en un proceso constituyen supuestos formales en el sentido de que son presupuestos incorporados en el significado de «educación», en el uso normativo del término. Pueden ser verificados apelando a lo que entendemos bajo el término «educación». Pero también se necesitan algunos supuestos generales de tipo sustantivo, en el sentido de que, si no los adoptamos, la educación en cuanto a la tarea *práctica* no podría llevarse a cabo.

Uno de estos supuestos es el de que los niños sólo cambian como consecuencia de lo que les sucede, pero que cambian y se desarrollan de acuerdo con determinadas pautas ordenadas y predecibles. Si no adoptáramos este supuesto no podríamos saber cómo hacer frente a la tarea de educarlos.

Otro de estos supuestos es el de que la adquisición de conocimientos por parte del niño está en función de su desarrollo sociolingüístico, que es el que posibilita su comunicación. Estos supuestos son generales en la medida en que se refieren a una semejanza básica entre todos los niños, pero se diferencian de los supuestos sobre la plasticidad y la libertad para participar en que no están relacionados conceptualmente con el concepto de educación. Si no pudiéramos asumir que los niños son plásticos y libres, el propio concepto de educación carecería de significado. Por el contrario, los supuestos generales acerca de que los niños se desarrollan de forma específica, perfectamente definida y predecible, o en función de determinadas experiencias lin-

güísticas, se refieren a cuestiones de hecho y pueden ser comprobados mediante observaciones y experimentos. Tales supuestos son esenciales de hecho para que cualquier educación pueda ser llevada a cabo, pero el concepto normativo de educación no depende en su significado de que sean o no verdaderos.

Al margen de estos diversos supuestos, todavía quedan abiertas ~ muchas cuestiones respecto a la naturaleza específica de las diversas pautas de desarrollo y respecto a cómo y en qué momento tienen lugar, así como respecto al grado y manera de la influencia que ejercen los factores sociales y lingüísticos. Lo mismo ocurre con las cuestiones relativas a cómo y hasta qué punto puede lograrse que los niños cambien su comportamiento, y qué efectos tienen sobre ellos los diferentes sistemas de enseñanza e instrucción. De ahí que sea necesario llevar a cabo investigaciones sobre el desarrollo infantil, estudios longitudinales y horizontales, encuestas de seguimiento, investigaciones sociológicas sobre la influencia de las relaciones familiares, las relaciones entre compañeros, etc., y todo ello en coordinación con la práctica educativa, de manera que los educadores puedan, mantenerse al día en conocimientos sobre los niños a los que educan. Lo fundamental, sin embargo, es que no podemos adoptar supuestos sustantivos sobre los niños antes de conocerlos por la experiencia e independientemente de esa experiencia, ni esperar que tales supuestos sean válidos para siempre. Es cierto que la teoría educativa se basa en algunos supuestos «a priori» sobre los niños, como el de que pueden cambiar y el de que pueden participar libremente en actividades organizadas por ellos, pero esto es todo lo lejos que podemos llegar sin hacer referencia a la investigación empírica. Cualquier otro supuesto de carácter sustantivo, no formal, tiene que derivar su contenido específico a partir de los resultados obtenidos por los especialistas en el estudio del niño. Estos resultados constituyen hipótesis científicas sobre los niños y es de esperar que cambien a medida que vayan desarrollándose nuevos conocimientos. Cualquier supuesto que se base en tales hipótesis será a su vez provisional.

5. Conocimiento y métodos

Los supuestos sobre la naturaleza de los niños o bien son formales o bien, en la medida en que constituyen supuestos sustantivos, implican cuestiones de hecho. Los supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y sobre los métodos para impartirlo implican además consideraciones del valor: Para que se de educación en sentido normativo debe haber algo valioso que se pretenda conseguir, y ese obje

tivo valioso generalmente se concibe en términos de conocimientos y habilidades. Para una teoría general de la educación hay dos supuestos esenciales acerca de la naturaleza del conocimiento (y de las habilidades y actitudes que para simplificar la exposición quedarán aquí incluidas como una parte del conocimiento. En primer lugar hay que suponer que el conocimiento es posible y en segundo lugar que hay algunos conocimientos que son valiosos ya sea intrínsecamente, ya extrínsecamente, como base para una vida mejor

Estos supuestos son formales y necesarios, en el sentido de que constituyen presupuestos de toda educación. Si no hubiera conocimientos que adquirir y algunos que mereciera la pena adquirirlos, el concepto de educación, tal como nosotros lo concebimos, no tendría sentido. Un supuesto general de tipo sustantivo podría ser el de que tal conocimiento es susceptible de ser organizado y sistematizado de manera que pueda ser enseñado y aprendido. Con ello no asumimos nada respecto a qué conocimientos son valiosos, sino solamente que algunos lo son. Los supuestos acerca de qué áreas concretas del saber hay que aprender, qué habilidades hay que adquirir y qué actitudes hay que adoptar, formarán parte del contenido específico de la teoría y tendrán que ser justificados en términos de la finalidad a la que sirven. Tampoco adoptamos ningún supuesto sobre el estatuto lógico del conocimiento, ni nos pronunciamos sobre si consiste en un modo único de experiencia o si existen varias formas diferentes de comprensión cada una con su propio substrato conceptual y su metodología. Cualquier decisión sobre este punto debe apoyarse en la experiencia práctica, según señalamos en el capítulo 2. Si el conocimiento es, como ha afirmado P. H. Hirst⁹¹ (1, cap. 4), un sistema de diferentes áreas de comprensión tal que ninguna de ellas -las matemáticas, la ciencia y el arte, por ejemplo-- pueda sustituir a otra, entonces esto tendría importantes consecuencias respecto al «currículum») que habría que recomendar. La educación exigiría la iniciación del alumno en cada una de estas diferentes áreas de forma separada. Por otro lado, si el conocimiento constituye una unidad, algo formado de una sola pieza, sin divisiones lógicas, entonces sería posible, y quizá resultara económico, llevar a cabo la educación concentrándose en algún aspecto de la totalidad que proporcionara la máxima comprensión del resto de los aspectos. Ello implicaría, sin duda, un enfoque diferente del «currículum»). Pero no es preciso que discutamos aquí este tema. Una teoría general de tipo formal como la que estamos esbozando sería neutral en este punto. Cualquier decisión sobre el estatuto lógico del conocimiento daría como resultado una teoría didáctica limitada y concreta, cuya validez dependería de la fuerza de los argumentos epistemológicos que se utilizaran para apoyarla. Si fuera

aceptable, ocuparía un lugar entre los métodos recomendados por una teoría general de la educación de tipo sustantivo, orientada a la práctica.

El filósofo de la educación podrá advertir además que para que pueda darse la educación no sólo es preciso que se aprenda algo que merezca la pena, sino también que se cumplan determinados requisitos respecto a cómo debe llevarse a cabo este aprendizaje. Así por ejemplo, hablar de educación implica descartar que puedan usarse métodos como la tortura, la hipnosis o incluso la indocrinación.

Lo que se asume aquí es que los métodos deben ser moralmente aceptables. Otro supuesto, volviendo a un tema al que hemos aludido anteriormente, es el de que los métodos de enseñanza deben permitir al alumno participar en la empresa que consiste en hacerle aprender. No basta con que sea un receptor pasivo de instrucción; para iniciarse en el conocimiento debe tomar parte activa en el proceso, considerarlo como relevante e importante para él. Sin este requisito no se produce educación en sentido normativo. Estos supuestos, el de que los métodos utilizados deben ser moralmente aceptables y deben permitir la participación del educando, son formales y necesarios en el sentido de que constituyen presupuestos de la educación. Un supuesto general de tipo sustantivo podrá ser el de que los métodos que se utilicen estén de acuerdo con la capacidad del alumno para entenderlos y para aprovecharse de ellos. Es obvio que tenemos que suponer que los métodos recomendados pueden adaptarse a la edad y a la inteligencia del alumno, pues de lo contrario la educación no podría realizarse en la práctica.

Tampoco aquí hemos dicho nada concreto sobre qué métodos en particular hay que utilizar. Lo moralmente aceptable variará según el tiempo y el lugar. El doctor Keate y el doctor Arnold pensaban que era moralmente aceptable azotar a sus alumnos. Pocos maestros aceptarían hoy los métodos del doctor Keate, y también descartaríamos sin duda la hipnosis y el lavado de cerebro basándonos en motivaciones morales, pero es posible que algún día estos métodos puedan ser considerados como moralmente aceptables. Por eso ningún supuesto específico sobre el carácter deseable o no de cualquier método pedagógico concreto resulta apropiado para este esbozo de una teoría general que estamos presentando. Ni siquiera tenemos por qué adoptar el supuesto de que la educación tiene lugar en las escuelas, asunto éste que ha sido puesto de relieve por los actuales «desescolarizadores». El único supuesto que este tipo de teoría general tiene que adoptar es el de que los métodos recomendados estén libres de objeciones de base moral. Así mismo todo lo que la teoría general exige es que el alumno pueda participar en la tarea de su educación.

Cómo va a realizarse en la práctica esta participación, qué forma específica va a adoptar, es algo que dependerá de una serie de circunstancias, como la edad y la capacidad del sujeto o los recursos del maestro. Otro supuesto referido a los métodos es el de que éstos deben ser eficaces: Este supuesto puede no ser siempre necesario en sentido formal; puesto que se puede concebir la educación como una *tara* más que como un resultado ³², y en tal caso no tendría sentido hablar de educación «ineficaz» o «fracasada». Pero si la educación se concibe como un resultado, la formación de un hombre educado, ese supuesto es formalmente necesario y tiene que ser incorporado en cuanto tal a una teoría general cuya razón de ser es ofrecer prescripciones para una práctica eficaz. Más allá de esto no podemos dar un paso sin recurrir a la observación y el experimento, ya que la cuestión de *qué* métodos son de hecho eficaces es una cuestión abierta a la investigación científica y susceptible de experimentar variaciones. Profesores, psicólogos de la educación, sociólogos y otros muchos especialistas pueden analizar los métodos que se usan en las escuelas, contrarrestar su eficacia y, si es necesario, recomendar su modificación o su sustitución. Siempre son posibles nuevos y mejores métodos. Por consiguiente una teoría general de la educación en el sentido formal en que estamos usando ahora el término, no puede en cuanto tal recomendar ninguna técnica pedagógica específica ni puede tomar partido en ninguna controversia respecto a que si la escuela debe organizarse de acuerdo con el principio de «solidaridad orgánica», de tipo «abierto» o por el contrario debe basarse en otro tipo de presiones más mecánicas características del modelo «tradicional».

Todos esos métodos pueden ser apropiados y eficaces según las circunstancias y serán estas circunstancias individuales de la escuela, la clase, el niño y el profesor las que determinaran que método y que organización pueden ponerse en práctica de forma más eficaz.

Los único que tenemos que hacer aquí es señalar que los métodos que se recomienden además de ser moralmente aceptables y de permitir la participación del alumno, deben ser pedagógicamente eficaces y el supuesto de que lo son constituirá uno de los componentes de una teoría general de la educación.

Conviene tratar un último punto respecto a las relaciones entre la pedagogía real y la teoría educativa. Para decidir qué métodos son los que realmente se adecuan a los criterios de efectividad, se necesitan varias teorías limitadas, sobre la enseñanza, la motivación, el control de la clase, etc. También éstas serán siempre provisionales." además tendrán un alcance completamente general. Hay que insistir en ello, porque los estudiantes de magisterio suelen desilusionarse

cuando comprueban que la teoría educativa, y sobre todo las teorías concretas y restringidas sobre la enseñanza, no les dicen por lo general cómo hay que actuar ante situaciones críticas concretas (esa clase recalcitrante o aquel alumno díscolo) .Pero esperar esto de una teoría educativa es pedirle más de lo que puede dar. Lo más que puede ofrecer una teoría limitada es un conjunto de recomendaciones sobre métodos y procedimientos, dejando a cada profesor en particular que adapte y aplique esas recomendaciones en la práctica. Enseñar es más que una. Ciencia. Esta limitación es aún más estricta cuando se trata, como ahora, del esbozo formal de una teoría general. Una teoría así se limita a establecer el supuesto de que hay métodos que pueden considerarse educativos y otros que no, ya indicar en términos generales por qué es esto así.

6. El contenido de la teoría general

Una vez señalados los requisitos que rigen para los supuestos adoptados por una teoría general, podemos resumir ahora la línea argumental de este libro. Se trata de lo siguiente: las teorías genera- les históricas que vimos al principio tenían ciertos defectos. Algunas se apoyaban en supuestos sólo parcialmente verdaderos, o poco claros.

Todas estaban limitadas por el hecho de que el conocimiento de que ahora disponemos no existía cuando fueron formuladas. y todas estaban limitadas también, en gran medida, por unos presupuestos que dependían del clima social de su época. Esas teorías están hoy día superadas en algunos detalles, y en otros aspectos resultan inapropiadas como guías exclusivas para la práctica. Su mayor valor práctico en la actualidad consiste en que pueden servir para poner de relieve aspectos de la educación que, sin ellas, correrían el riesgo de que no se les diera la debida importancia. Además, como sus autores eran hombres con una gran capacidad y una gran intuición, lo que afirman resulta generalmente iluminador y útil en la práctica, a pesar de todas sus limitaciones. Sin embargo, tenemos que reconocer que la obra de esos autores necesita ser completada hoy con nuevas intuiciones apoyadas en nuestros nuevos conocimientos y en nuevas perspectivas educativas. Ahora bien, la suerte que han corrido las teorías históricas es la misma que le espera a cualquier intento de construir una teoría general de tipo sustantivo. Una teoría de este tipo, por muy general que sea en el planteamiento de una concepción global, resultará ser una teoría muy particular por lo que se refiere a su dependencia del conocimiento fáctico y de los supuestos valorativos, que

estarán anclados en un tiempo y lugar determinados. Podríamos pues preguntarnos: ¿para qué valen semejantes planteamientos globales? , ¿no podríamos olvidarnos de ellos y contentarnos con teorías limitadas de tipo pedagógico, con recomendaciones sobre cómo tratar y enseñar a los niños, y basadas en el conocimiento disponible?

Hemos sugerido que no podemos limitarnos a esto; que se puede construir una teoría general de la educación, y que esas otras teorías pedagógicas de tipo limitado presuponen siempre una teoría general de algún tipo, aunque a veces no se reconozca así. Cualquier recomendación pedagógica debe ser una consecuencia de supuestos previos sobre lo que hay que conseguir, sobre el material humano al que se refiere y sobre los métodos efectivos que se recomiendan, es decir , debe seguirse de un marco general de presupuestos tal como el que hemos. Estado exponiendo. Lo que debe evitarse es un tipo de teoría general que implique adoptar supuestos fijos y definitivo de tipo sustantivo sobre los niños y los métodos y que pretenda establecer prescripciones universales con un contenido concreto como hacían por ejemplo las teorías de Rosseau o Mill.

Tales teorías quedarán inevitablemente superadas por los nuevos conocimientos y por los cambios que se produzcan en los sistemas de valores, y terminarán reducidas a ser uno más de los solemnes monumentos que jalonan el camino de la educación.

Para evitar esto aquí hemos sugerido una teoría de tipo formal en vez de sustantivo. Su forma puede describirse en términos muy simples partiendo de que lo que tenemos que hacer es formar hombres educados y basándonos en lo que actualmente sabemos acerca de los niños y de su desarrollo tenemos que iniciarles en lo que podemos considerar de forma justificada, como conocimientos, habilidades y actitudes valiosas utilizando aquellos métodos que cumplan los requisitos de moralidad apertura a la participación del alumno y eficacia.

En esto se comprendían los supuestos formales que hemos analizado en este capítulo pero naturalmente al tratarse de una petición formal, proporciona para información de tipo práctico. Sin embargo es ese mismo carácter puramente formal el que impide que quede desfasada. Lo que hay que hacer es rellenar esa fórmula con los supuestos sustantivos específicos que se requiere para responder a situaciones educativas concretas.

En efecto como ya antes hemos sugerido, el profesor puede dar contenido a su propia teoría de la educación utilizando éste marco general que hemos propuesto. El resultado no será una teoría general en el sentido de una teoría que proporcione un conjunto de prescripciones de validez universal aplicables en cualquier tiempo y en cualquier contexto. Será, sin embargo, un resultado general en cuanto que

consistirá en un enfoque general de la empresa de la educación. Por otro lado, también será particular en cuanto que, por lo que se refiere a su contenido específico, dependerá del conocimiento y las apreciaciones valorativas de nuestros días, y será flexible en la medida en que se reconozca que el contenido específico está abierto constantemente a la crítica ya la revisión. La teoría general será, como la propia educación, un proceso algo que cambia de contenido según las circunstancias.

Veamos ahora qué es lo que esto implica. Cuando el profesor se plantea la cuestión: «¿Qué debería yo hacer en la clase?», lo que está haciendo realmente es buscar un tipo de orientación que es la que una teoría general podría proporcionarle. Para empezar se enfrenta con un objetivo educativo en sentido formal: su tarea consiste en producir hombres y mujeres educados. El contenido concreto que le dé a esta tarea, los supuestos sustantivos que adopte sobre la naturaleza de un hombre educado, dependerá de su propia decisión personal. Para un profesor puede ser el «caballero cristiano», para otro «la personalidad integrada», para otro «el hombre racional» o «el ciudadano democrático», o quizá el «comunista comprometido». No existe respuesta correcta para la cuestión de en qué consiste, en términos sustantivos, el hombre educado. Los únicos límites que se le pueden poner aquí a la elección consisten en el requisito conceptual de que todo hombre educado debe haber sido enriquecido espiritualmente por la iniciación en un conocimiento que se considera valioso, realizada de forma que haya llegado a tomar interés por aprender por su propia cuenta, y el requisito práctico de que el objetivo sea susceptible de realización.

Dentro de estos límites el objetivo puede formularse de diversas maneras, y su formulación requerirá un juicio de valor que estará exigiendo una justificación. La justificación de tales juicios pertenece al campo de la ética, y aquí es donde nuevamente puede el filósofo prestar su ayuda. Por lo general el filósofo no propondrá por sí mismo ningún objetivo educativo. Podrá, sin embargo, mostrar de qué forma pueden valorarse tales objetivos, indicando los diferentes argumentos morales que podrían aducirse para apoyarlos o criticarlos. Los objetivos educativos dependerán de una postura moral, pero es posible que su justificación en último término dependa de una decisión deliberada respecto a qué es lo que puede considerarse como moralmente relevante (31, cap. 3). Lo fundamental aquí, sin embargo, es que el objetivo general dependerá de un compromiso moral deliberado, y no de un supuesto «metafísico» o incontrastable sobre la naturaleza humana.

Para llevar a la práctica el objetivo de un «hombre educado», independientemente de cómo se haya formulado, hay que tener en cuenta a los sujetos de la educación. Para que la teoría sea correcta, los supuestos que se adopten sobre este punto deben ser tan rigurosos como sea posible. Difícilmente se podrían adoptar supuestos correctos respecto a los métodos más efectivos excepto sobre la base de una comprensión adecuada de cómo son los niños.

Lo que se necesita no son anécdotas sobre los niños, ni concepciones metafísicas, sino información bien comprobada sobre su desarrollo, sus necesidades, sus diferencias intelectuales, físicas o emocionales.

Para ello tendremos que acudir a quienes puedan proporcionarnos orientaciones autorizadas, a los psicólogos de la infancia, a los psicólogos de la educación, a los sociólogos, a Piaget, a Freud y a otros observadores sistemáticos de los niños. Las conclusiones basadas en las observaciones detalladas de estos especialistas son de una importancia crucial, puesto que nos señalan los límites de lo que puede hacerse en la educación de los niños. Hay que recalcar también en este caso que tales X conclusiones están abiertas a la crítica ya la revisión.

El estudio de los niños es un asunto progresivo, científico. Para que pueda darse la educación es preciso que los niños sean modificables ya la vez capaces de participar en lo que se hace con ellos. y la cuestión de hasta que punto cumplen los niños estos requisitos y hasta qué punto actúan así, constituirá siempre una cuestión abierta a la investigación empírica. Una teoría general de la educación que reconozca esto conservará siempre su relevancia y su vitalidad.

Por último, el profesor debe reconocer que, dentro de los límites impuestos por los requisitos conceptuales, lo que se enseñe debe ser considerado como digno de ser aprendido, y los métodos que se usen para enseñar deben ser moralmente aceptables, deben implicar la participación del alumno y deben ser efectivos. *Que enseñar y que método usar* son cuestiones sobre las que nunca podrá decirse una última palabra. Los criterios para juzgar un *currículum* como bueno, dependerán de consideraciones tanto morales y sociales como epistemológicas. Obviamente en una buena parte dependerán de la forma específica que adopte el objetivo de la educación. Un *currículum* apropiado para formar «caballeros cristianos» será diferente del apropiado para formar abnegados comunistas. Las decisiones sobre el *currículum* estarán influidas por los propios compromisos valorativos del profesor y por lo que los filósofos de la educación tengan que decir sobre la naturaleza del conocimiento y sobre las razones que leda haber para adoptar determinados conocimientos y habilidades 1 vez de otros, por ejemplo sobre las razones para incluir en el

currículum las matemáticas y las ciencias, en vez de la heráldica y el billar, pongamos por caso. y no se piense que se trata de un problema sencillo, porque los defensores de un *currículum* «compulsivo» disponen de argumentos y razones nada desdeñables⁴². Lo mismo ocurre con respecto a los métodos que cumplen los requisitos impuestos por el concepto de educación. También aquí se trata de un problema de evaluación en el que el maestro se verá influido por decisiones morales respecto a la aceptabilidad de métodos como por ejemplo el aprendizaje memorístico o el aprendizaje con máquinas. Para juzgar la efectividad práctica de métodos o formas de organización como la «escuela abierta», el «día integrado», o la clase «tradicional», necesitará completar su propia experiencia con el consejo de expertos capaces de ofrecerle orientaciones, de investigadores que hayan estudiado los efectos de los diferentes métodos de enseñanza y de las diferentes formas de organizar la instrucción. También en este punto hay que señalar que los métodos y formas que se recomienden o adopten estarán siempre abiertos a la revisión y podrán ser mejorados, desarrollados o abandonados según vaya surgiendo la experiencia futura.

De esta forma, incorporando contenidos sustantivos concretos obtenidos de diversas fuentes, el profesor puede construir una teoría de la educación progresiva que estará tan al día como él quiera que esté. Su gran virtud será su carácter adaptable y progresivo, es decir, el hecho de que estará constantemente abierta a la revisión y al cambio. Su aceptabilidad dependerá del grado en que sus diversos componentes estén abiertos a la justificación racional o, lo que es lo mismo con otras palabras, del grado en que sea capaz de resistir a los intentos para demostrar que es inadecuada.

7. Conclusión

Detrás de cualquier práctica inteligente en educación existen ciertos principios y prescripciones dirigidas, entre otros, a los profesores. Estos principios, que constituyen las conclusiones prácticas de una teoría educativa, son generales en el sentido de que no hacen referencia a situaciones educativas meramente locales o de corto alcance. Son principios generales de la educación en el sentido de que cumplen determinados requisitos conceptuales derivados de nuestra forma de entender lo que supone la educación en sentido normativo. Ejemplos de tales principios serían los que nos sirven de guía para determinar que hay que enseñar, por ejemplo, matemáticas o ciencias

o historia, que hay que hacerlo según el nivel de desarrollo alcanzado por el alumno, de manera que éste pueda comprender mejor el mundo 'n que vive, que se logre captar su interés y se asegure su participa- 'ión activa, y de manera que sea compatible con nuestras nociones respecto a lo que moralmente es justificable. Tales principios deben ser concretados en la práctica, para que se adecuen a las necesidades concretas de cada niño o cada clase. En último término se derivan le nuestros objetivos educativos, de nuestras concepciones respecto qué es lo valioso de la experiencia humana, y de un conocimiento empírico cada vez más amplio sobre los niños y los métodos de enseñanza. Su efectiva traducción en la práctica está siempre expuesta a crítica ya la revisión. Si la crítica no logra desbancar esos principios seguirán siendo considerados relevantes para la tarea que se hacen las escuelas.

Un profesor que desee saber a qué atenerse en su trabajo profesional debe tener una teoría general en el sentido indicado. Debe saber con claridad cuáles son sus objetivos y hasta qué punto son justificables. Debe saber cuáles son los métodos más fiables para conseguir esos objetivos y cómo son los alumnos a quienes hay que aplicar esos métodos. Todo esto le proporcionará el conjunto de prescripciones generales que necesita, y que podrá aplicar en las circunstancias concretas de su clase.

Una teoría como ésta no tendrá la elegancia deductiva de un sistema lógico. No procederá desde axiomas autoevidentes a conclusiones incontrovertibles. En cada uno de sus puntos habrá un hueco para la duda, la crítica y el reajuste. La estructura de la teoría será más bien débil pero estará suficientemente estructurada para servir a sus objetivos prácticos, y lo decisivo en una teoría de la educación es que pueda servir en la práctica.

Como el contenido concreto e una teoría general dependerá de toma decisión personal, basada en la evidencia disponible, es inevitable que existan diferencias de énfasis en las teorías que de hecho se adopten. Algunos profesores encajarán perfectamente en alguno de los modelos: «tradicional» o «progresista». Otros pueden pensar que estos rótulos responden a perspectivas diferentes, pero no incompatibles, e intentarán tomar ideas de ambos modelos. Lo importante no es que un profesor se sitúe firmemente en una posición u otra, sino que reconozca la necesidad de que la teoría que mantenga sea racionalmente defendible. En la primera parte de este libro insistimos en que una teoría general de la educación. estaba tan sujeta al exámen y a la crítica como una teoría científica, y que para que fuera aceptable debería quedar siempre abierta al menos a la posibilidad de ser

rechazada sobre la base a argumentos racionales. Esto significa que el profesor debe mantener sus posiciones de forma no dogmática. Debe estar preparado siempre para presentar las razones en las que basa sus supuestos y para abandonar esos supuestos cuando carezca de razones. Debe estar dispuesto a someter sus argumentos a la crítica racional y a una posible refutación. Por que sólo en ese caso podrá pretender que su teoría es válida, y esta pretensión no es menos importante que la pretensión de relevancia o utilidad práctica.

LECTURAS POSTERIORES

Los textos de Platón, Rousseau, Mill y Dewey que se dan en la bibliografía general proporcionan un material de lectura casi inagotable. Un buen comentario sobre Platón es el de R. L. Nettleship, *Lectures on the Republic o Plato*, Macmillan, 1961. W. R. Burston, *James Mill on Philosophy and Education*, Athlone Press, 1973, ofrece una revisión crítica, pero no exenta de cierta afinidad, de la filosofía de Mill en relación con su teoría educativa. También resultarán útiles las obras siguientes: R. Archambault (ed.), *Dewey on Education. Appraisals*, Random House, N. York, 1966; L. F. Claydon (ed.), *Rousseau*, Collier-Macmillan, 1969. El libro de J. Flavell, *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, Buenos Aires, Paidós, 1968, es muy completo, pero algo difícil para un principiante. La propia obra de Piaget, *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Ediciones Morata, 1973, es una buena introducción a sus teorías. Freud presenta una clara exposición de sus ideas en *Esquema de psicoanálisis*, Madrid, Alianza, 1974. E. R. Hilgard, *Teorías del aprendizaje*, México, F. C. E., 1961, ofrece un tratamiento muy completo de las teorías del aprendizaje que hemos considerado en esta obra. Robert A. Nisbet, *Emile Durkheim*, Prentice Hall, New Jersey, 1965, incluye una serie de ensayos que tratan de diversos aspectos de la obra de Durkheim. R. S. Peters, *Ethics and Education*, Allen and Unwin, 1966, es un libro fundamental de filosofía de la educación. Es especialmente

importante la parte II, que trata de las bases éticas de la educación. R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (eds.), *Education and the Development of Reason*, Routledge and Kegan Paul, 1972, es una colección de artículos que cubren un amplio campo de la filosofía de la educación.