

PEDAGOGIA GENERAL

**Contribuciones científicas de la pedagogía alemana
compiladas por Wolfgang Küper
en base a una propuesta de Christoph Wulf**

PEDAGOGIA GENERAL
Contribuciones científicas de la pedagogía alemana

Küper, Wolfgang (*Compilador*)

Kron, Friedrich W.- Wulf, Christoph - Kratochwil, Leopold - Klafki, Wolfgang
Adick, Christel - Baacke, Dieter - Tausch, Reinhard - von Hentig, Hartmut. (*autores*)

Quito- Ecuador, P. EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala. 1993

255 pp. datos estadísticos, esquemas

Bibliografía:

1. PEDAGOGIA ALEMANA
2. TEORIA DE LA ACCION
3. AUTOEDUCACION

PEDAGOGIA GENERAL
Contribuciones científicas de la pedagogía alemana
compiladas por Wolfgang Küper
en base a una propuesta de Christoph Wulf

Serie
Pedagogía General y Didáctica
de la Pedagogía Intercultural Bilingüe

TOMO 1

EBI

ABYA-YALA

Quito
Junio 1993

PEDAGOGIA GENERAL
Contribuciones científicas de la pedagogía alemana

Compilador *Wolfgang Küper*

Serie: Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe
TOMO 1

1ª Edición: Ediciones ABYA -YALA
1993 Quito-Ecuador
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson
Teléf. 562-633
Quito-Ecuador

PROYECTO EBI (Educación Bilingüe Intercultural)
Montúfar 630
Teléf. 215-503
Quito -Ecuador

ISBN: 9978-99-060-1

Autoedición: Abya-Yala Editing
Quito-Ecuador

Impresión: Talleres Abya-Yala
Cayambe-Ecuador

Tiraje: 500 ejemplares

Papel donado por CODE - Canadá.

INDICE

Presentación	v
Introducción	1
Términos básicos de la pedagogía <i>Friedrich W. Kron</i>	5
Teorías y conceptos de la ciencia de la educación <i>Christoph Wulf</i>	61
El concepto de la educación desde la perspectiva de la teoría de la acción <i>Leopold Kratochwil</i>	85
La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy <i>Wolfgang Klafki</i>	117
La escuela en el sistema mundial moderno - un intento de desmitologización de la idea de la escuela como herencia colonial <i>Christel Adick</i>	153
El maestro y la enseñanza: una actividad cultural fundamental <i>Dieter Baacke</i>	181
El fomento del aprendizaje personal del maestro. Su necesidad para el aprendizaje personal y material de los alumnos <i>Reinhard Tausch</i>	197
Un pedagogo invita a la reflexión sobre los nuevos medios <i>Hartmut von Hentig</i>	229
La autoeducación en cuanto función y supuesto de la educación <i>Christoph Wulf</i>	243
Nota Editorial	255

PREFACIO

Por el Señor Ministro de Educación y Cultura

La Educación Indígena Bilingüe se ha fundamentado en el Ecuador a pesar de muchas dificultades. Se ha ido desarrollando dentro de un proceso en el que han intervenido muchas instituciones, personas y el mismo Gobierno. Igualmente, ha contado con la participación directa de los pueblos indígenas, sus destinatarios.

Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el Gobierno ha asumido algo que siempre perteneció a iniciativas particulares reconociendo la importancia que la EBI tiene para el sistema educativo ecuatoriano.

A pesar de los avances, los desafíos a futuro son muchos. Es necesario no abandonar la tarea emprendida, más bien hay que profundizarla.

Esta serie "Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe" quiere contribuir al fomento de la educación en general y particularmente en la educación bilingüe en sus diferentes aspectos pedagógicos, especialmente en su didáctica. Sus tomos y textos contienen algo de lo mejor de los planteamientos teóricos y didácticos en torno a la educación, en base de aportes de la pedagogía alemana, contribuciones latinoamericanas y trabajos de profesionales de nuestro país.

Por eso toda la serie está enriquecida con las aportaciones de un verdadero intercambio científico entre el Ecuador, Latinoamérica y Alemania.

Sin duda alguna la serie ha sido posible gracias al apoyo directo de la Cooperación Alemana mediante GTZ.

Ponemos estos tomos en manos de todas las personas e instituciones comprendidas en la educación bilingüe intercultural pero también en la educación en general: a los estudiantes, maestros y profesores. Esperamos que esta serie contribuya a profundizar su compromiso con una capacitación muy seria a nivel teórico, técnico y práctico, componentes fundamentales de un proceso todavía en evolución.

Igualmente esperamos que con esta serie se realice una retroalimentación recíproca entre el sistema de educación bilingüe intercultural y el sistema general de nuestro país con un solo propósito: que la educación sea para todos.

Dr. Eduardo Peña Triviño

**Ministro de Educación y Cultura
República del Ecuador**

PRESENTACION

Este tomo forma parte de una serie “Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe” que tiene los volúmenes siguientes:

1. Pedagogía General
2. Currículo y Didáctica General
3. Enseñar y Aprender. El trabajo en el Aula
4. Psicología Educativa
5. Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la Educación Bilingüe
6. Pedagogía Intercultural Bilingüe. Experiencias de la Región Andina
7. Investigación Pedagógica Intercultural Bilingüe
8. Didáctica del Español como Segunda Lengua
9. Didáctica del Quichua como Lengua Materna
10. Didáctica de la Matemática en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe
11. Didáctica de la Ciencia de la Vida en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe
12. Materiales para la Enseñanza de Música en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe
13. Materiales para la Enseñanza de la Cultura Física
14. Materiales para la Enseñanza de Arte Indígena

Estos volúmenes se dividen en 2 partes. En los volúmenes 1-7 se trata de colecciones de artículos ya existentes y en los volúmenes 8-14 se trata de aportes originales, publicados por primera vez y compilación de materiales originales o ya publicados.

Los volúmenes 1-7 tienen 3 orígenes básicos:

- (1) - aportes generales de la pedagogía alemana, particularmente en los tomos 1-3
- (2) - artículos de origen diverso que complementan las ideas de las contribuciones alemanas
- (3) - una serie de artículos significativos para el concepto de una pedagogía intercultural bilingüe, particularmente en los tomos 5-7.

En los volúmenes 8-14 se trata de la Didáctica Especial o Materiales para la Enseñanza en las asignaturas diferentes de la Pedagogía Intercultural Bilingüe para la escuela primaria.

El objeto general de la serie es contribuir al fomento de la Educación Bilingüe Intercultural en el país en sus diferentes aspectos pedagógicos, particularmente en su didáctica. Los primeros tomos también sirven a una exposición general de aspectos básicos de la pedagogía. Ellos sobre todo tienen el carácter de un intercambio científico entre Alemania y el Ecuador.

Los textos están orientados a los estudiantes y profesores de la pedagogía general en los Institutos Pedagógicos y las Universidades, particularmente a los estudiantes, maestros y profesores de la Educación Bilingüe Intercultural y finalmente a todos aquellos que están interesados en aspectos de la Educación Bilingüe Intercultural.

Agradecemos a todos los colaboradores, colegas y amigos que han contribuido con sus ideas, aportes y apoyo en la publicación de los diversos volúmenes.

De manera especial agradecemos a las Editoriales Klett, a Ehrenwirth, y al Instituto de Colaboración Científica en Tübingen por su gentil autorización de la traducción y/o publicación de sus textos, a Ruth Moya y otros por su apoyo en las correcciones finales de los textos, y a las traductoras, quienes tradujeron los textos que se publican por primera vez en esta serie en español.

INTRODUCCION

El primer tomo de la serie contiene contribuciones generales de la pedagogía como una introducción al tema general de la serie "Pedagogía y Didáctica de la Educación Bilingüe Intercultural". En estas contribuciones generales no hay una relación directa al tema de la educación bilingüe intercultural sino a la pedagogía como tal, pero algunas de las contribuciones tienen reflexiones que se pueden aplicar a nuestro tema central.

En primer lugar tenemos el capítulo 2 del libro de *Friedrich W. Kron* "Términos básicos de la pedagogía". En este capítulo se explican los conceptos siguientes: enculturación, socialización, educación, aprendizaje social, aprendizaje, formación y comportamiento y acción; para cada uno de ellos se da una amplia descripción de su significado así como conclusiones específicas del concepto mencionado. Enculturación y socialización se refieren a procesos sociales para la sociedad global o en el nivel macrosocial. Los fenómenos de la educación y el aprendizaje social se presentan al nivel microsociales. Luego se describen los términos de aprendizaje y formación al nivel intrapersonal. Finalmente, se señala la importante diferenciación entre comportamiento y acción. Muy importante también en todo este análisis es la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad. De importancia particular para la educación bilingüe intercultural parece la distinción entre el aprendizaje (general) y el aprendizaje social.

En la siguiente contribución de *Christoph Wulf* "Teorías y conceptos de la ciencia de la educación" se describen con profundidad 3 tendencias importantes de la pedagogía sino paradigmas: la pedagogía

filosófica, la ciencia de la educación empírica y la ciencia de la educación crítica. El autor describe las interrogantes de cada tendencia con diferentes métodos y procedimientos para responderlas así como su manera propia de relacionarse con la praxis pedagógica. Al final de cada descripción hay un breve esquema de los puntos centrales de referencia de cada una de estas tendencias. A manera de conclusión, se da una perspectiva a una nueva tendencia que es la ciencia de la educación orientada hacia la práctica (action oriented education).

Esta nueva tendencia o este nuevo paradigma de la ciencia de la educación se describe en la tercera contribución de este tomo: "El concepto de la educación desde la perspectiva de la teoría de la acción", de *Leopold Kratochwil*. Desde un punto teórico cognoscitivo y antropológico, se describe la teoría de la acción en favor de una teoría pedagógica de la acción (teoría de la interacción). Al nivel de la praxis el autor quiere formular "respuestas desde una perspectiva pedagógica, las cuales se integran dentro del gran contexto de la pregunta por el sentido de la vida hoy en día". Esto quiere decir, entre otros, que el educador práctico sino el maestro debe reivindicar para su comportamiento un "actuar educativo". Sus "acciones educativas" son siempre también acciones de su autodefinición.

En su contribución "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy", *Wolfgang Klafki* parte de la idea que toda contribución actual a los problemas que nos ocupan habrá de intentar cerciorarse de sus propias implicaciones históricas. En la educación como capacitación para la autodeterminación racional, la educación como desarrollo del sujeto en el mundo de lo objetivo-universal, en la individualidad y la colectividad en el concepto clásico de la educación y, finalmente, en la dimensión moral, cognitiva, estética y práctica en el concepto clásico de la educación, el autor describe también sus límites así como sus consecuencias para el presente, que finalmente culminan en un concepto de una educación general que es educación para todos.

Después de estas contribuciones generales más teóricas, de una fundamentación de la pedagogía, se presentan aportes más específicos

de una pedagogía general. En la contribución de *Christel Adick*: "La escuela en el sistema mundial moderno", con referencia particular a los "países en desarrollo", la autora quiere desmitificar "la idea de la escuela como herencia colonial" y presenta reflexiones sobre los problemas de la educación tanto en "los países en desarrollo" como en los "ya desarrollados". En este planteamiento se ve claramente que la escuela se ha universalizado en el sistema mundial moderno como forma dominante de enseñanza y educación sistemáticas. La autora resume las características estructurales de la escuela moderna y también formula 10 tesis sobre la escuela moderna.

Siguen dos artículos sobre los actores más importantes en el campo de la educación sistematizada, que son los maestros. *Dieter Baacke* ve al maestro y a la enseñanza como "una actividad cultural fundamental". Históricamente se ha dado importancia al rol del maestro y a su profesionalización, lo cual significa el aprendizaje de técnicas y actitudes. Actualmente hay algunos problemas con esta posición sobre el maestro cuyo rol hoy en día se halla en una cierta crisis.

En la contribución de *Reinhard Tausch* "El fomento del aprendizaje personal del maestro", el autor parte de la experiencia que el desarrollo de la personalidad puede ser estimulada en reuniones de grupos, en seminarios especializados o en el llamado perfeccionamiento. En base a investigaciones empíricas que destacan 3 actitudes esenciales de los maestros (comprensión de la realidad del alumno, respeto por el alumno y autenticidad del maestro) se ve claramente que estas actitudes mejoran el aprendizaje personal y material de los alumnos. En las reuniones de grupos o seminarios centrados en torno a personas se refuerzan estas actitudes. Pero se afirma, que este camino del aprendizaje personal, "este camino humano centrado en torno a personas, hacia nosotros mismos y hacia los demás" no es fácil...

A continuación presentamos la invitación a la "reflexión sobre los nuevos medios" del famoso pedagogo actual alemán *Hartmut von Hentig*, quien se refiere particularmente a la televisión en la clase (video) y la computadora. Parece que estos medios, especialmente la

computadora, "no es ni un medio de enseñanza ni un medio de aprendizaje sino objeto de enseñanza y de aprendizaje".

Cualquiera que sean las cualidades de los maestros o las posibilidades de los medios parece que finalmente "La autoeducación en cuanto función y supuesto de la educación" como se describe en el artículo de *Christoph Wulf* juega un rol primordial. Con el concepto de autoeducación se designa el hecho que el hombre en el transcurso de su vida puede plasmarse y educarse conscientemente. Es decir, por ejemplo, "en la capacidad para la autoeducación radica una función esencial, a menudo ignorado, de la formación docente".

Wolfgang Küper

TERMINOS BASICOS DE LA PEDAGOGIA

Friedrich W. Kron

A continuación se explicarán sistemáticamente primero procesos sociales importantes para la sociedad global y los términos con los cuales nos referimos a los mismos: enculturación y socialización. Luego, pasando del nivel macro-social al nivel micro-social, se presentarán los fenómenos de la educación y del aprendizaje social. Los términos aprendizaje y formación se refieren al nivel intrapersonal. Se señala la importante diferenciación entre comportamiento y acción. A continuación se precisará el concepto de pedagogía. En estos análisis no se debe perder de vista la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad, en la cual se encuentran integrados estos fenómenos.

Enculturación

El término enculturación fue presentado por primera vez por el antropólogo cultural estadounidense M.H. Herskovits (1964, X) en 1947. Más tarde lo han discutido W. Loch (1969) y H. Fend (1971 b) Todas las explicaciones siguientes se orientan a partir de las conceptualizaciones que estos autores desarrollan acerca de la enculturación y las delimitaciones con otros conceptos básicos como la socialización y la educación.

La enculturación como proceso básico

El medio de la existencia humana es la cultura en la cual vive cada ser humano. Bajo este entendimiento, la sociedad es considerada

como un logro cultural específico del hombre para organizarse a si mismo y a su grupo. La sociedad debe ser considerada como una forma de organización -pero una forma fundamental. Por si misma es una parte importante de la cultura humana y- como el agua para el pez - es el medio fundamental para la vida y el aprendizaje humanos. En este sentido la enculturación puede ser definida de la siguiente manera: "El aprendizaje de la cultura es el objeto propio y total de la pedagogía, y para denominarlo adoptamos el término "enculturación" que proviene de la antropología cultural" (Loch 1969, 126).

Con el objeto de establecer una base para las siguientes explicaciones hay que explicar primero lo que se entiende como cultura. La siguiente cita lo ilustra:

Como forma de vida del ser humano, la cultura contiene todas las estructuras mediante cuyo uso y animación el hombre realiza su vida. Son parte de la cultura: el lenguaje con sus términos y significados que permiten que el hombre se comprenda a si mismo y a su mundo, que comunique sus observaciones y pensamientos a si mismo y a sus conciudadanos y que diseñe una cosmovisión y "matriz" razonable de la vida; las normas morales y patrones de comportamiento que regulan su vida; las formas de expresión emocional con las cuales toma conciencia de sus vicisitudes y comportamiento como sentimientos salvadores o conmovedores; las organizaciones sociales, roles y reglas de juego que determinan su comportamiento frente a sus prójimos; las entidades de derecho y política que conservan el orden en la vida humana mediante autoridad y fuerza; las formas laborales y económicas con sus herramientas, técnicas y prácticas de producción y administración, mediante las cuales el hombre produce y administra racionalmente sus "medios de vida" en el sentido más amplio; la técnica en sí, como esencia de todas las herramientas, máquinas y autómatas, creados como "órganos" de supervivencia, porque su organismo biológico no es suficiente y requiere de construcciones artificiales para complementar y ampliar, descargar y sustituir sus órganos naturales; finalmente las instalaciones y actividades creadas por el hombre no para satisfacer sus

necesidades básicas, sino como fin en sí, para ampliar productivamente sus posibilidades de vida: las artes y las ciencias, las maneras de auto-representación social (como por ejemplo juegos y deportes, fiestas y celebraciones), los cultos religiosos, mediante los cuales, trascendiendo su mundo, busca y encuentra la reivindicación del poder divino. Todos estos sistemas de símbolos y formas de expresión, instituciones y herramientas, formas de actividad y producción, prácticas, técnicas y métodos, costumbres, modas, usos, sistemas y proyectos de vida, planes y empresas, metas y esperanzas -todas estas estructuras transmitidas o creadas por el hombre para el hombre conforman en su conjunto la cultura como el medio globalizante en el cual el hombre realiza su vida, y que debe ser aprendido en una medida mínima por todo ser humano- con la ayuda de la educación- si quiere ser hombre. (Loch 1969, 127).

El significado pedagógico específico de la cultura debe ser visto en el hecho de que la educación se mueve en el medio de la cultura - que fue y es a su vez un pedazo de cultura y un logro cultural de las diferentes agrupaciones humanas a lo largo de la historia y del presente -y que la cultura- y por lo tanto la educación - deben ser aprendidas. Con respecto a la definición inicial de enculturación podemos por lo tanto concluir que:

En esta definición se ha puesto en primer plano el aspecto de la cultura relacionado con el logro normativo y directivo de la acción, por el cual se entiende su fuerza característica. Aquí se abre también su dimensión pedagógica: su importancia fundamental para el desarrollo del individuo humano. En la perspectiva pedagógica, la cultura aparece como el vehículo que permite que el niño recién nacido pueda desarrollarse en un ser humano adulto. El entendimiento específicamente pedagógico de la cultura no considera que el ser humano está ya presente en la cultura, sino que se encuentra en el camino hacia la cultura, en el aprendizaje de la cultura, que crece en ella y es formado por ella. Mediante este proceso de aprendizaje de la "enculturación" el individuo crece dentro de un sistema cultural típico, dispuesto

para él por la cultura existente o una de sus subculturas, convirtiéndolo -en el marco de esta formación- en el portador de una cultura determinada, en "personalidad" y, sus talentos y capacidades en "individualidad". Por "personalidad" entendemos la formación ("Prägung") que el ser humano ha adquirido mediante una adquisición más o menos amplia de la cultura. En este sentido constituye la representación subjetiva de una cultura por parte de un ser humano. Por individualidad entendemos la forma única con la cual cada ser humano adquiere, en el proceso de su formación, la cultura. En tanto que "personalidad", el ser humano convierte en realidad un tipo predeterminado de su cultura que se le impone por la interiorización de la misma; es la así llamada "personalidad de fondo", que sin embargo es siempre diferenciada por la individualidad de este ser humano. La formación de la personalidad y el desarrollo individual son los dos efectos insolublemente entrelazados de la enculturación. (Loch 1969, 129).

En esta argumentación se puede reconocer una diferenciación fundamental. En el proceso de enculturación el ser humano aprende dos cosas: por un lado, aprende a formar una personalidad de base, sobre la cual puede actuar en su cultura "al igual que todos los demás". En muchos aspectos esto significa para él, adaptarse. Pero, por otro lado, aprende también -impulsada en menor o mayor grado por la educación- a formar su identidad singular inconfundible, es decir a "ser como ningún otro". La cristalización de este lado individual en el proceso de enculturación demuestra que los diferentes miembros de cada sociedad tienen la posibilidad potencial -probablemente por un desarrollo de la especie humana que solo se puede explicar ontogénicamente y que está orientado hacia la producción cultural- de ser el punto productivo en el sistema, y viceversa que los sistemas culturales dependen de las perspectivas de sus miembros para conservarse y desarrollarse. Las siguientes explicaciones deben ser entendidas sobre la base de esta dialéctica:

De ninguna manera la enculturación debe ser comprendida como mero proceso de adaptación a formas preestablecidas; es al con-

trario y a la misma vez la activación de estas formas para conseguir logros productivos de vida. El ser humano vive, efectuando la cultura; hablando el lenguaje, utilizando las herramientas, desempeñando los roles sociales, habitando la casa, ejerciendo o viviendo el arte, etc. y solo aprende a efectuar la cultura si interviene activamente, si trata de realizar sus estructuras mediante la acción, si ejerce en ellas y produce algo nuevo con ellas. Es así que ya el niño pequeño balbucea el idioma que oye hablar a su madre, aprendiendo gradualmente su uso perfecto; y, jugando, el niño mayor imita los comportamientos de sus padres, creciendo de esta manera en una estructura cultural que los padres representan con su comportamiento. Así se evidencia que la adaptación del ser humano a una cultura solo es posible gracias a la activación de la misma en su acción. En este sentido el concepto de la adaptación presupone el concepto de la activación. Un ser humano incapaz de efectuar una estructura cultural mediante la acción, tampoco puede adaptarse a ella, y tampoco es formado por ella. La relación de los términos adaptación y formación ("Prägung") tiene que ser entendida en el sentido de que los dos solo son las dos caras del mismo proceso de aprendizaje de la adquisición de la cultura: siendo la adaptación el logro del ser humano en la adopción de la estructura cultural como forma de vida, y la formación el logro de la estructura cultural en su adopción por el ser humano (Loch, 1969, 130-132).

Conclusiones

La enculturación puede ser considerada como proceso básico de la acción humana en un mundo humano, es decir transmitido culturalmente. Este proceso contiene varios hechos importantes desde el punto de vista pedagógico.

1. La enculturación como proceso básico de aprendizaje al cual está expuesto todo ser humano en toda sociedad, provee siempre "ayuda de enculturación" - o dicho de otra manera: vuelve al individuo capaz de actuar, por ejemplo capaz de hablar un determinado idioma,

comportarse de acuerdo a las normas del grupo, vivir en conformidad con los contenidos y reglas de la fe, etc. Este proceso se desarrolla "funcionalmente", es decir siempre, permanentemente y en todas partes.

2. La enculturación se da en instituciones creadas especialmente por las diferentes sociedades: por ejemplo el idioma, la religión, la técnica, el arte, la ciencia, el deporte y no por señalarse al último menos importante, la educación. La educación puede ser considerada como la invención básica de las sociedades para reproducirse a si mismas y a su cultura y de volver a ésta permanente, es decir asegurarla a través de las generaciones.

3. Por lo tanto es parte de la enculturación la creación de organizaciones especiales, como por ejemplo la familia, la escuela etc., en las cuales la generación joven es introducida a áreas especiales de la cultura y comprometida con ella en los procesos de aprendizaje. Los procesos de enculturación tienen un alcance profundo en la vida cotidiana. Se dan por ejemplo en las clases de enseñanza en las escuelas, donde están establecidos como idioma nacional, o matemáticas en las así llamadas materias, aportando considerablemente a la reproducción de la sociedad.

4. Este entendimiento de la enculturación se basa en una antropología implícita. El ser humano y el mundo no son considerados como algo opuesto y concreto, sino como una unidad dialéctica. El mundo - y con ello la cultura- solo es existente porque y cuando se supone que el ser humano es un ser que actúa y entiende el sentido de las cosas.

5. Además se trabaja con otra suposición. Hay seres humanos, pedagógicamente vistos como jóvenes, adolescentes, los cuales todavía son ignorantes - ya que todavía tienen que aprender la acción basada en la comprensión del sentido. Aquí surge una diferencia que debe ser considerada como básica y constituyente de la investigación y reflexión pedagógicas. Puede ser denominada como "diferencia antropológica"

entre un adulto y un joven. Nivelarla o eliminarla es la tarea principal del proceso de enculturación y de otros procesos.

6. También se debe llamar la atención sobre otra diferencia, la "diferencia social". Se basa en el hecho de que las exigencias culturales difieren según los grupos humanos, capas o clases sociales, o también entre hombres y mujeres, chicos y chicas, por ejemplo. Estas diferencias producen procesos de enculturación diferentes, y tienen más que nada un origen social.

7. Con el término de la enculturación se pueden explicar sobre todo los procesos pedagógicamente relevantes en el nivel macro-social.

Socialización

El término socialización fue mencionado por primera vez en la literatura científica por Emile Durkheim (1858-1917). En sus famosas clases sobre "educación, moral y sociedad" (Durkheim 1973), dictadas en la Sorbona de París entre 1902/1903, Durkheim dice que la educación es una "socialisation méthodique", es decir un proceso permanente al cual están sometidos la totalidad de los seres humanos de toda sociedad, proceso que debe ser considerado como una invención específica y especialmente cultural de la sociedad humana, mediante la cual la sociedad se auto-preserva.

En la investigación moderna de las ciencias sociales este término denomina la llamada "construcción teórica". Esto quiere decir que el término en su estatus lógico -cuyo conocimiento es de suma importancia para el trabajo científico- no describe una determinada realidad, sino que siempre debe ir acompañado de una definición- no importa cual - y que esta definición tiene que estar compuesta de determinados elementos o afirmaciones parciales que deben ser interrelacionados entre sí en un contexto con fundamento lógico y que sirven para deducir de ello preguntas, metas y métodos fundamentados para la investigación. Para el descubrimiento racional del contexto fundamental de la investigación así como para la crítica ideológica es de suma importancia una construcción teórica.

La socialización como proceso parcial de la enculturación

Cuando se quiere trabajar científicamente no es conveniente utilizar dos términos como sinónimos. Esta regla de la lógica se aplica también en el caso de los términos enculturación y socialización. Por este motivo y con respecto a todas las explicaciones siguientes parece útil delimitar los dos términos y definirlos con mayor exactitud.

Para la noción de socialización queremos referirnos a los trabajos de Fend (1971b y 1977). La comprensión de Fend acerca de la enculturación coincide ampliamente con el de Loch en lo que se refiere al contenido; sin embargo Fend delimita la socialización lógica de la enculturación.

Para clarificar la relación entre los términos "enculturación" y "socialización" citaremos el siguiente ejemplo sobre el aprendizaje del idioma. En el proceso de la enculturación el ser humano aprende un determinado material de fonemas: el de su idioma materno. Además aprende las combinaciones de este material fonémico en forma de palabras. En un sinnúmero de pasos pequeños llega a combinar estas palabras para formar frases "correctas". Implícitamente aprende las reglas para la flexión de las palabras y la construcción de las frases, aprende la morfología y la sintaxis del idioma. En la escuela es incluso concientizado con respecto a ciertas reglas. Con el tiempo debe aprender a distinguir entre un alemán correcto y uno incorrecto.

En el proceso de socialización el ser humano aprende a utilizar el idioma en concordancia con las normas sociales, especialmente morales. Aprende que ciertas palabras son "malas" y que no se deben pronunciar. El niño no debe maldecir. Además aprende a hablar con un determinado volumen de voz para ciertas situaciones. No debe gritar en lugares públicos. El niño debe también dirigirse con determinadas expresiones a las autoridades; tiene que hablar de manera distinta a un profesor y a un compañero de clase. En el grupo de amigos se debe hablar diferentemente que en actos públicos. Existe por lo tanto un código "moral" para el

uso del idioma. La investigación sobre la socialización debe, entre otras cosas, dedicarse al aprendizaje de este código.

Este ejemplo demuestra que el ser humano aprende contenidos específicos de su cultura tanto en el proceso de enculturación como en el proceso de socialización. Por lo tanto la delimitación entre socialización y enculturación solo puede darse en base a los diferentes contenidos que se aprenden en el proceso respectivo. Mientras que el término "enculturación" se refiere más bien al aprendizaje de todos los contenidos culturales, la socialización es el aprendizaje de una clase especial de contenidos culturales: el aprendizaje del orden moral de una sociedad (Fend 1971b, pp. 47).

Con estos antecedentes podemos ahora llegar a una definición:

Socialización se denomina al proceso de la construcción de disposiciones de comportamiento y la integración de un individuo a la sociedad o a uno de sus grupos a través del proceso de aprendizaje de las normas, los valores, los sistemas de símbolos y de interpretaciones del grupo y de la sociedad en cuestión. De acuerdo a esta definición la investigación de la socialización representa la unión de diferentes perspectivas. El proceso de socialización es entendido como proceso de aprendizaje (1); son considerados contenidos centrales de este proceso de aprendizaje los sistemas de valores y normas, así como los sistemas de símbolos e interpretaciones en los cuales se basan (2); el aprendizaje de estos contenidos se refiere siempre a las expectativas e influencias sociales de los diferentes sistemas sociales interrelacionados entre sí (3); las estructuras normativas de las expectativas deben ser vistas en base a problemas sociales del sistema y su base socio-económica (4). El aprendizaje de estos contenidos se debe referir además a las estructuras de la necesidad y el impulso, así como al aparato cognitivo concreto y la estructura genética de un individuo (5)" (Fend 1977, pp. 18).

Estas explicaciones ya demuestran que con el término socialización solo se pueden explicar pocos fenómenos determinados. Es decir que el valor explicativo de este término es limitado. Por esta razón se justifica y hasta se hace necesario el uso de otros términos, cuando se quiere explicar y entender racionalmente la variedad de los fenómenos pedagógicamente relevantes.

Conclusiones

Para poder seguir trabajando con estos términos, la comprensión de los siguientes momentos resulta útil:

1. La socialización se refiere a una clase especial de contenidos culturales, es decir los sociales. Esencialmente se trata de los valores y normas, orientaciones y comportamientos, reglas y roles importantes para una sociedad, tal como están representados en las instituciones y enseñados y aprendidos en las diferentes organizaciones.
2. Por lo tanto los procesos de socialización deben ser entendidos como procesos parciales de los procesos de enculturación.
3. Los procesos de socialización están por lo tanto sometidos a leyes parecidas para la generación joven. Gracias a la socialización, la generación joven está capacitada a nivel social, -es decir, a nivel de valores y normas, orientaciones y comportamientos - para actuar socialmente en la sociedad o el grupo al cual pertenece. Así cumple por un lado la función de la adaptación del individuo al mundo social constituido y por otro lado la formación de la personalidad.
4. Por lo tanto se puede adjudicar una "doble función" al proceso de socialización.

Indica que el proceso de socialización cumple funciones importantes tanto para el individuo como para la sociedad. Por un lado capacita al individuo para la acción y (por otro lado: obs. Kron) vuelve el sistema social en algo funcional y capaz de sobrevivir por generaciones. Esta tesis no afirma sin embargo que se

establece una relación armónica entre el individuo y la sociedad en todos los casos de socialización, o que el bienestar del individuo sea idéntico al bienestar de la sociedad, o que el proceso de socialización cree esta identidad (Fend 1977, 15).

5. Con respecto a la situación antropológica del joven, es decir con respecto a la diferencia entre su nacimiento y las fases posteriores de su vida o su proceso de enculturación y socialización hay que constatar que - medida en el fenómeno antropológico de la "apertura" (Roth 1966) del ser humano -ésta es cada vez más reducida, es decir que el individuo es socializado (Child 1954). La amplitud y apertura original de la estructura de la personalidad es colmada cada vez más con contenidos culturales y sociales a través de los procesos de enculturación y socialización . La socialización somete al individuo a un proceso vital de adaptación. Para auto-conservarse y para llegar a ser hombre, el individuo tiene que aprender primero y sobre todo lo que se le ofrece en el proceso básico de la socialización: el idioma, las reglas de la comunidad en la cual vive, la religión etc. Las "fuerzas originales" del individuo -como se presupone en muchas tendencias antropológicas-pueden por lo tanto orientarse limitadamente en objetivos escogidos y autodeterminados, pero también tienen que ser invertidas en los contenidos y formas establecidos por la sociedad.

6. Desde el punto de vista de esta suposición antropológica se puede constatar que el proceso de socialización se desarrolla en diferentes fases. De manera general se puede hablar de dos fases:una socialización primaria y secundaria (Fend 1971b). Esta división se basa en suposiciones teóricas de la teoría funcionalista de la socialización y del modelo psicoanalítico del desarrollo psicosexual (Parsons 1979). Según esta teoría, la socialización primaria va desde el nacimiento hasta la edad de los 5 y los 6 años. La socialización secundaria se da entre los 5 y los 6 y entre los 14 y los 15 años. Luego se supone una así llamada: "fijación social secundaria", es decir que el joven se ubica en la vida de los adultos, adquiriendo su capacidad de acción social o su "emancipación" o su "adaptación" -dependiendo del punto de vista teórico desde el cual se considere este proceso. Sin embargo este hecho no significa que con esto quede terminado el proceso de socialización. Al

contrario, el proceso de socialización dura hasta el último día de vida de un ser humano. La "fijación social secundaria" solo dice que la sociedad puede por fin aprovechar en algo de esta persona, que la puede integrar a los procesos de trabajo y usos importantes para la sociedad, es decir los procesos culturales, sociales, económicos y políticos.

7. Esto permite ver que el proceso de socialización se realiza a través de diferentes instituciones; primariamente el idioma, la acción social, la religión y el arte, la ciencia y la administración y que es un proceso organizado. Las organizaciones en las cuales se desarrolla este proceso son bien conocidas también por experiencias propias: de manera sobresaliente son la familia, el jardín de infantes o el pre-escolar, la escuela primaria, la secundaria (I y II), la universidad y las distintas instancias de formación, el mundo del trabajo y la profesión, el matrimonio.

El corte entre la socialización primaria y secundaria y la fase de la fijación social secundaria no es casual. Puede haber sido tomado del fenómeno original del desarrollo ontogenético del ser humano para luego ser institucionalizado u organizado por la sociedad. Sin embargo, la existencia de las formas de organización y su influencia son también causantes de estas fases de socialización, porque todo joven tiene que pasar por ellas. Es así que la fijación social secundaria sin duda no coincide con la culminación de los diferentes ciclos de educación o el aprendizaje sin la influencia de las fuerzas sociales de la economía, la industria, el comercio y el artesanado, en suma del mundo del trabajo.

8. Los procesos de socialización no se desarrollan a nivel de toda la sociedad, sino en grupos, capas y/o clases específicos, es decir que tienen características formales y sobre todo contenidos morales y normas diferentes. Las diferencias se ven sobre todo en el idioma y en las normas de comportamiento, así como en la orientación de los valores que constituyen sus bases. La investigación de la socialización pedagógica tiene que dedicarse también al amplio campo de la llamada investigación de la socialización por capas sociales.

9. El término socialización permite explicar los procesos pedagógicos primarios relevantes para el nivel macro-social.

Educación

Si los diferentes términos deben tener su propia precisión para poder servir al trabajo científico, el de educación debe diferenciarse de los anteriores. La educación -al igual que la enculturación y la socialización- se desarrolla en instituciones y organizaciones de toda clase, es decir que se basa también en valores culturales y especialmente en orientaciones morales, normas y comportamientos. Sin embargo existen opiniones diferentes sobre el objetivo y las metas del proceso de la educación, de las cuales hablaremos a continuación.

La educación como interacción simbólica

Contrariamente a los términos "artificiales" enculturación y socialización, educación es un término cotidiano. Por esto es objeto de múltiples interpretaciones y convenciones. Es decir que no hay una "definición única" y tampoco sería útil buscarla. Por esta razón presentaremos primero un concepto de educación. Se basa en una teoría o en un modelo científico determinado y no es de acceso inmediato para la comprensión común y corriente.

La opinión aquí representada acerca de la educación sale del contexto antes enunciado: la enculturación y la socialización. En la discusión sistemática del término socialización, Fend (1971b. 38) realiza una diferenciación muy interesante y comprensible. Dice que el proceso de socialización sirve a un doble objetivo, es decir que el individuo se convierte en un ser social "Sozialwerdung" y que la socialización convierte al individuo en un ser social "Sozialmachung". El proceso de la "Sozialwerdung" se desarrolla como proceso de enculturación y socialización, al cual el joven está siempre y permanentemente expuesto y en el cual es capacitado para la acción cultural-social. Fend llama "Sozialmachung" a aquel aspecto de este proceso en el cual se trata sobre todo de procesos de aprendizaje determinados por el individuo mismo, es decir un aprendizaje reflexivo que forma su

personalidad; a nivel de contenido Fend lo utiliza como sinónimo de educación. "Sozialmachung" como educación puede entonces ser entendido como un proceso "intencional" de "acción" orientado hacia el individuo. Refiriéndonos a una definición de W. Brezinka del año 1974 podemos entonces decir:

Son denominadas educación las medidas intencionadas y planificadas de acciones dirigidas mediante las cuales los adultos tratan de intervenir en el proceso de desarrollo del niño para apoyar o iniciar procesos de aprendizaje que crean en el niño disposiciones y comportamientos, considerados como deseables por los adultos (Fend 1971b, pp. 49).

En su libro *Terminología básica de las ciencias de la educación* W. Brezinka (1974, 95) refuerza el enfoque estructural de Fend, denominando la interacción unilateral entre adultos y jóvenes como "acción social". Escribe:

Por educación entendemos acciones sociales mediante las cuales los seres humanos intentan mejorar de alguna manera y a largo plazo la estructura de las disposiciones psíquicas de otras personas o de conservar sus componentes considerados como valiosos. La fórmula más sucinta para el contenido de este término es la siguiente frase: como educación se denominan a las acciones mediante las cuales los seres humanos intentan promover de alguna manera la personalidad de otros seres humanos.

En el contexto presentado, la estructura de este proceso de educación es entendida como interacción entre adultos y jóvenes, siendo sin embargo solo el joven el que debe ser influenciado o "educado" y no el adulto -ya educado!. En este sentido Fend presupone una interacción unilateral, es decir la intencionalidad educativa. Los jóvenes con sus intenciones no entran en el juego en vista de que no pueden ser -per definitionem en este caso- educadores, porque son definidos como "educandos".

En esta opinión se piensa sobre todo en el nivel intrapersonal y se insiste en la "estructura de disposición" del educando sobre la cual debe actuar el educador. Aquí se presupone que el educador puede prácticamente confiar en que sus "acciones" producirán casi automáticamente los procesos de aprendizaje en el educando, procesos que además producen el comportamiento deseado el cual es determinado a nivel de contenido. Aparte del hecho de que la "estructura de disposición" -una disposición física de hacer o dejar de hacer algo -es convertida en centro exclusivo de los esfuerzos educativos, las metas y contenidos de la educación, así como el papel del educador prácticamente no son reflexionados. Además se presupone una finalidad de la acción educativa.

La opinión presentada sobre la educación y en gran medida psicológicamente fundamentada es considerablemente ampliada por un entendimiento sociológico de la educación. Esta ampliación debe ser vista en el "modelo de roles" en el cual la educación puede ser explicada y entendida en forma razonable como acción social o acción del rol.

La "acción del rol" es toda acción en un contexto social en el cual los actores toman determinadas posiciones e interactúan mediante expectativas mutuas de comportamiento. Por lo tanto se denominan "educación" aquellos procesos en los cuales se adquieren y aprenden las calificaciones básicas de la acción del rol. Una "acción exitosa del rol" indica la norma formal en la cual se deben orientar los procesos de socialización y educación, si el individuo joven debe convertirse en miembro de algún grupo y por lo tanto de la sociedad (Mollenhauer 1972b, 56).

Si en esta definición de la educación recordamos la diferenciación de Fend entre "Sozialwerdung" (enculturación y socialización) y "Sozialmachung" (= educación), la definición de roles de la acción educativa explica también los procesos de enculturación y socialización en el sentido de la "Sozialwerdung".

Sin embargo, para precisar los términos tenemos que reforzar la opinión ya presentada: la educación debería ser comprendida exclusivamente en el sentido de "Sozialmachung". Por lo tanto la enculturación y socialización deben ser diferenciadas de la educación, porque sirven primariamente a la explicación de procesos a nivel macro-social. La educación debe reservarse para la explicación de procesos micro-sociales. Para esto se requiere sin embargo la ampliación del modelo de los roles.

La experiencia nos enseña que los procesos de educación no califican únicamente en el comportamiento del rol, sino que tienen también un efecto instructivo y reflexivo. En los procesos de educación se reflexiona también sobre los roles y su razón de ser. Esto se da muchas veces cuando la acción educativa unilateral del educador es rechazada o provoca un comportamiento inesperado del educando, dando lugar al surgimiento del conflicto. Sin contar con que en estos casos las reglas sociales otorgan al educador el "poder" de "solucionar" el conflicto en el sentido de que las normas establecidas- a no ser que el educando se vaya- se pueden ver en el fenómeno del conflicto, que el educando tiene también "intenciones", intereses, necesidades y expectativas que entran en juego en toda situación. Si se presupone la existencia de intenciones no solo por parte del educador sino también del educando -y esto es necesario, tal como nos muestra la experiencia- la intención educadora siempre resulta "quebrada" y / u orientada hacia las intenciones del educando y vice versa: la acción del educando se orienta en las "señales" del educador. Por lo tanto su acción puede ser interpretada como interacción, comunicada o transmitida mediante señales o símbolos, como el lenguaje, los gestos y la mímica.

Por lo tanto tenemos que designar la educación como interacción simbólica de los actores o como "acción comunicativa simbólicamente transmitida" (Mollenhauer 1972b, 168), o como una acción social de todos los individuos partícipes de una situación de educación, acción orientada en una comprensión mutua de los significados. En esta definición están incluidas una serie de suposiciones.

1. Por lo general el juego de los roles es definido por la tradición y la convención, así como por las reglas establecidas (por ejemplo en la familia) y las reglas expresas (por ejemplo en el reglamento de las escuelas).

2. La diferencia conocida entre adultos y jóvenes, entre los que saben y los que todavía no saben, en breve entre el educador y el educando, no puede ser abolida.

3. El derecho del educador, establecido en las convenciones y reglas, de reaccionar con sanciones (por ejemplo reprobación, privación de amor) o de reforzar el comportamiento "positivo" mediante el elogio, es decir disponer de los así llamados "recursos", "caminos" y "metas" de la educación, no puede ser excluido.

4. El doble objetivo -al igual que en la socialización- está también incluido en la educación: es decir capacitarle al educando para la acción social ("ser como todos los demás") y por otro lado formar un yo único ("ser como ningún otro").

Entendida de esta manera, la educación puede fortalecer de manera especial el segundo aspecto de este doble proceso, es decir al individuo actor en sus actos interpretativos y reflexivos, o puede también iniciar y mantener un proceso de ilustración en el cual los individuos actores aprenden a desarrollar una comprensión de la interrelación entre una vida única y a la vez común. Por lo tanto puede también ser llamada -en aproximación a los pensamientos del discurso práctico de J. Habermas (1973b) -una especie de meta-acción o metacomunicación. Con esta definición de la educación se ha presentado una tarea y un fin, que van más allá del entendimiento común y corriente. Sin embargo tenemos que subrayar claramente que la educación- aún si en la realidad se desarrolla de acuerdo a los modelos de la intencionalidad unilateral y la definición de roles pre-establecidos- se basa también en la realidad "escondida" de las interpretaciones y cuestiones básicamente interrelacionadas. Ahí, donde esta realidad "escondida" llega a ser la realidad de la acción cotidiana, la educación adquiere una nueva calidad.

Desde el punto de vista fenomenológico crítico podemos entonces decir que la educación, por su sentido, es una acción social mutuamente interrelacionada o un proceso de interacción simbólica entre por lo menos dos personas -por lo general entre una persona mayor, más instruida o más competente, y una persona menor, menos instruida o todavía no-competente -en la cual se trata de precisar e ilustrar mutuamente los roles, posiciones, valores, normas, intenciones y legitimaciones de la acción social y del área social respectiva. Por lo tanto la educación está orientada en los valores democráticos básicos de la emancipación y responsabilidad de la globalidad (=aspecto social del proceso de educación) y de la individualización (=aspecto subjetivo del proceso de educación). El aspecto ilustrativo e instructivo de la educación con respecto al individuo -que tiene un efecto disfuncional con respecto a la sociedad- apunta entonces primariamente al proceso de la individualización y personalización (véase "Sozialmachung"). No fortalece de manera primaria, ingenua e irreflexiva los procesos permanentes de enculturación y socialización (véase "Sozialwerdung")

Conclusiones

A manera de resumen y de modo preliminar podemos sacar las siguientes conclusiones del concepto de educación arriba desarrollado:

1. A nivel de la investigación, esta interpretación estrecha de la educación tiene la ventaja de que se pueden investigar especialmente los procesos en el plano micro-social. Esto es el caso por ejemplo de la ilustración analítica de las situaciones educativas, como por ejemplo las situaciones de conflicto o controversias entre padres e hijos o entre profesores y alumnos, donde se trata primariamente de ilustrar la interrelación de las relaciones sociales o la ilustración de intenciones y comprensiones diferentes de objetivos, caminos y medios.

Los términos enculturación y socialización pueden entonces ser utilizados para explicar aquellos procesos que se desarrollan más allá de estas relaciones sociales estrechas- en formas de organización relevantes para la educación, como la escuela y la familia en su función

social. Es decir que pueden servir primariamente para explicar y entender procesos del nivel macro-social.

2. Desde el punto de vista antropológico se presupone que no solo el educador, sino también el educando tienen intenciones. Las intenciones del educando pueden ser fundamentadas de diferentes maneras. Un primer paso ya está dado si se acepta la existencia de intereses y necesidades en el niño, y si estos son retomados y realizados en la acción social. Esto tiene sus consecuencias con respecto a la estructura de la relación social. Si el "sentido" de la acción en una relación social es codeterminado por el educando, queda relativizada la ventaja unilateral del educador de poder determinarlo todo. La relación adquiere necesariamente estructuras igualitarias. Contrariamente a la estructura de relaciones jerárquicas, en las cuales el "sentido" de la relación es fijado casi objetivamente como "intención educadora" y determinado unilateralmente en el rol y la posición alpha, una estructura igualitaria de la relación permitirá basarse en las interpretaciones de todos los sujetos partícipes en una relación o situación relevante para la educación. Aquí se puede producir una ilustración mutua acerca de las interpretaciones de los participantes individuales y de las normas y decisiones valoradas que fueron su base; y también se pueden dar nuevos "acuerdos" sobre normas y reglas, en las cuales uno quiere basarse por un tiempo determinado. Sin embargo, no se puede eliminar la diferencia antropológica; pero se hace más "fluida" y relativiza la posición de monopolio del adulto. Los jóvenes también pueden y deben instruir a los adultos, por ejemplo sobre lo que son y sobre su interpretación del mundo. El conocimiento de estas expresiones individuales de los educandos debe ser considerado como condición subjetiva previa -al lado de las "objetivas", es decir de las condiciones culturales y sociales -en las cuales se basa todo proceso de educación-abierto u oculto.

3. De esta manera las diferentes interpretaciones del significado de normas y valores culturales, de problemas sociales y de contenido, así como los conflictos pueden ser motivo para la educación. Mediante la reflexión de valores y normas, así como de su interrelación y fundamento, los jóvenes recién aprenden lo que según el filósofo Kant

deben aprender primariamente como seres humanos, es decir "moralidad"; expresado modernamente: el juicio y la acción moral (Kohlberg 1974, Aufenanger et al. 1981). De esta manera aprenden a dedicarse a las bases de su existencia propia y social y a plantear y responder a la pregunta por el *cui bono*.

4. Con este objetivo y con este punto de vista la educación es el *bien sumo* (Platón) producido por una sociedad; un bien que no puede ser dejado al azar en las sociedades modernas complejas, ni tampoco debe ser equiparado a la enculturación o socialización. En este sentido la educación no puede servir primariamente a la adaptación y opresión de la generación joven. Esto ya lo prohíbe el objetivo máximo moral de la educación: el respeto del ser humano. También está fijado en la Carta de los Derechos Humanos de 1972 y en las leyes fundamentales de muchos pueblos. Relacionado con esto está el respeto de la educación y formación de cada ser humano (Piaget 1975).

5. Las relaciones sociales relevantes para la educación están por lo tanto sometidas a una dinámica que no debería ser "suprimida" sino expresada con todas sus expectativas por parte de los participantes. Las relaciones no deben tener necesariamente estructuras jerárquicas. Se trata más bien de un intercambio o cambio temporal y parcial de roles, que puede transformar las relaciones en algo temporalmente igualitario. La experiencia de relaciones sociales estructuradas igualitariamente es de suma importancia pedagógica para los jóvenes, porque solo así pueden aprender a desarrollar la imaginación social.

6. La educación como interacción simbólica es transmitida "simbólicamente". Por esto no solo hay que indicar que la educación está sometida a la interpretación constante del significado y de la intencionalidad de todos los participantes de la relación. También hay que subrayar que existen "símbolos" en base a los cuales se interactúa. Por lo general son el lenguaje y las acciones (comportamiento, gestos, mímica). Sin embargo el lenguaje y el "comportamiento" se expresan también siempre en forma de "sistemas", es decir que los jóvenes siempre aprenden a expresar la interacción entre lenguaje y acción en un contexto determinado, por ejemplo en frases enteras con determinado

sentido, aplicando "inconscientemente" las reglas gramaticales, sintácticas y sociales, es decir las normas. Aquí actúan en forma permanente los procesos de enculturación y socialización y demuestran su excelente función: la "Sozialwerdung". En el sentido descrito, la educación puede intervenir en estos procesos gracias a su acción instructiva.

Aprendizaje social

Con el término educación disponemos de un fenómeno que se puede observar en todas las organizaciones de relevancia pedagógica. Esto es el caso especialmente de los sectores no controlados por el estado, como la familia, los grupos juveniles etc. En los sectores fundados, legitimados y organizados por el Estado y otras entidades, y también sometidos a una profesionalidad pedagógica, como por ejemplo el jardín de infantes, el preescolar, la escuela y los hogares, la educación es frecuentemente funcionalizada y limitada. Sin embargo, donde es posible, aparece como educación unilateralmente "intencionada" o como un juego de roles establecido, en el cual el profesor tiene el derecho primario de arreglar una situación, por ejemplo en un caso de conflicto. La educación en el sentido arriba descrito rara vez se encuentra en las formas de organización profesional de la pedagogía. La razón puede ser que estos "institutos" sirven en primer lugar para la transmisión de bienes culturales, es decir la enculturación. Los procesos sociales básicos que se desarrollan permanentemente en la enseñanza y la escuela con sus normas, expectativas y actitudes, juegos de roles y posiciones funcionan como socialización inherente al sistema. Cuando se presentan problemas en el área social, son por lo general solucionados -tal como la tradición lo enseña -mediante la "educación funcional" en el sentido arriba descrito.

A partir de mediados de los años 60 se inicia sin embargo una discusión en la cual esta dimensión social de la escuela y de la enseñanza se convierte en aprendizaje "social" al lado del aprendizaje de la "materia". Lo que aquí resulta importante es que en la formulación de las metas del aprendizaje social, la educación es siempre entendida como interacción simbólica.

Aprendizaje social como interacción pedagógica

Roth (1971, pp. 314 y pp. 480) puede ser contado entre los primeros científicos que más allá de su importancia para la política de la formación hizo fecundo el término también para la investigación pedagógica en el sentido más riguroso. Según él, los fenómenos del aprendizaje social se pueden observar primariamente en la escuela, es decir en una forma de organización en la cual la enseñanza y el aprendizaje son "institucionalizados". El término que caracteriza el fenómeno permite una doble interpretación desde el punto de vista formal. En el sentido del contenido se puede acentuar lo "social". Esto significaría fortalecer el aprendizaje "social" -es decir una clase especial de contenidos culturales escolares del aprendizaje- aparte del aprendizaje del contenido técnico de las materias; por ejemplo ampliar la materia de ciencias sociales o relacionar en todas las materias las exigencias técnicas con las exigencias sociales o los intereses y necesidades de los alumnos, donde igualmente se puede acentuar el "aprendizaje". En este caso, esto significaría que los procesos de aprendizaje se realizarían de manera más social, por ejemplo gracias a la realización de nuevas formas sociales de enseñanza, como la enseñanza en grupos, el trabajo en parejas o la introducción de nuevas formas como el trabajo con proyectos o la apertura de la escuela hacia la vida social en sí.

La sola consideración formal del término permite intuir la explosividad política, social y educacional en la discusión sobre el aprendizaje social, así como la variedad de argumentaciones e ideas aplicadas a la práctica. Existen numerosas publicaciones relativas al tema y la estructuración de la discusión tiene sus límites (Prior 1976, Kron 1980). Actualmente se pueden discernir cuatro direcciones:

1. el aprendizaje social como "integración social"
2. el aprendizaje social como "aprendizaje sin miedo"
3. el aprendizaje social como "educación social"
4. el aprendizaje social como "interacción social".

A propósito de 1) y en el marco de la discusión sobre la política educacional, el entendimiento del aprendizaje social como "integración social" (Stubenrauch 1973) es deducido sobre todo del postulado de la igualdad de oportunidades. Teóricamente se une con las diferentes posiciones de la teoría del aprendizaje, y a veces también con conceptos teóricos de los roles y de la interacción, así como con ideas marxistas. Fue representado sobre todo a nivel de la institucionalización y organización de la educación y enseñanza, así como a nivel político, especialmente durante la planificación y creación de los Gesamtschulen (escuela integrada) (Keim 1973). Los objetivos de un aprendizaje social comprendido en esta perspectiva, se ubican por lo tanto en el nivel social. En el marco de este entendimiento básico se inscriben las siguientes opiniones: el aprendizaje social como "aprendizaje político" (Keim 1973), el aprendizaje social como "aprendizaje estratégico" (Rolff et al. 1974), el aprendizaje social como "educación emancipatoria" (Frohn 1973).

A propósito de 2), el aprendizaje social como "aprendizaje sin miedo" (Keim 1973) es justificado teóricamente con el psicoanálisis de Freud y los valores y normas de la ilustración. La doble meta del aprendizaje social entendido de este modo son la orientación de la individualidad del alumno en sus necesidades inmediatas y la reducción de represiones y obligaciones adicionales. Esta opinión fue desarrollada por primera vez en el movimiento educacional anti-autoritario (Kron 1973). De manera sinónima se utilizaron entre otras las siguientes expresiones : aprendizaje social como "aprendizaje afectivo" (Brocher 1967), aprendizaje social como "aprendizaje experimental" (Schwäbisch/Siems 1974), aprendizaje social como "educación de agresión" (Röhm 1973).

A propósito de 3) y detrás del entendimiento del aprendizaje social como "educación social" (Hielscher 1977) podemos encontrar enfoques de la teoría del aprendizaje y de la psicología global, como también de la teoría de los roles y de la interacción, que se unen con conceptos funcionales y emancipatorios. Por su meta, este entendimiento está orientado hacia el alumno, la situación y la organización, y se refiere a la acción y al comportamiento. Por lo tanto los funda-

mentos antropológicos y ético-sociales son considerados más importantes que los fundamentos sociales y socio-políticos. En la literatura encontramos los siguientes sinónimos: aprendizaje social como "comportamiento socio-integrativo" (Tausch/Tausch 1968), aprendizaje social como "formación social afectiva" (Schraml 1974) y aprendizaje social como "formación moral" (Reichwein 1973).

A propósito de 4), el entendimiento del aprendizaje social como "interacción social" (Heinze-Prause/ Heinze 1974) es determinado teóricamente sobre todo por la interacción simbólica y por la discusión consiguiente sobre las normas y valores en el sentido de los conceptos de la identidad (Mollenhauer 1972b). Estas primeras ideas sobre esta clase de aprendizaje social surgieron especialmente en la discusión sobre el "currículum oculto" (Jackson 1973, Zinnecker 1975). En el ámbito de este concepto teórico y valorativo se utiliza también en forma análoga la "acción social" (Mollenhauer 1972). Este término indica una perspectiva central para la escuela y la enseñanza, es decir el juego combinado entre el aprendizaje técnico y el social. En este sentido esta comprensión del aprendizaje social apunta sobre todo hacia el nivel de la situación y la acción reflexionadas.

El breve resumen de las diferentes nociones acerca del aprendizaje social permite entrever la existencia de interferencias o coincidencias. Si queremos entonces hablar de manera razonable del aprendizaje social, parece conveniente indicar el contexto teórico y reflexivo respectivo o la "matriz" en la cual está ubicado el término utilizado.

La opinión aquí sostenida puede ser clasificada bajo el concepto del aprendizaje social como "interacción social". Roth (1971) ya explicó este concepto, resaltando la capacidad formadora de la personalidad del aprendizaje social desde el punto de vista de "contenido", de lo "formal" y lo "metodológico". Explica el término en base a una serie de procesos de aprendizaje con los cuales se enfrenta el joven en la confrontación con su ambiente cultural por un lado, y en la construcción de su identidad personal por otro lado. En base a los resultados de la investigación de la antropología cultural norteamericana de Kohlberg (1974) y otros, y especialmente en base a las investigaciones

de Piaget sobre el desarrollo moral de niños y jóvenes (1954) Roth despliega los fundamentos pedagógicos para el aprendizaje social, que para la escuela se puede esbozar de la siguiente manera: el aprendizaje se da de manera natural paralelamente al aprendizaje técnico en la vida cotidiana de la escuela y de la enseñanza. Por lo tanto no puede ser separado del aprendizaje técnico, especialmente si se quiere mantener su relación con el fin doble o dialéctico de los procesos de aprendizaje, es decir el debate con el ambiente cultural y su historia como medio, donde por un lado el hombre se mueve y debe moverse, si por otro lado quiere vivirse y experimentarse como persona y personalidad única.

La formulación normativa aquí realizada es utilizada de manera consciente. Demuestra que el objetivo de una cultura y sociedad y de los procesos de aprendizaje institucionalizados y organizados en ella, han sido reconocidos y expresados como factores de valor. La formación de la personalidad como valor cultural y como fin supremo anticipado de los procesos de aprendizaje de relevancia pedagógica de toda clase, especialmente del aprendizaje social, forma por lo tanto parte de los resultados de una acción cultural reflexiva. Como valor expresamente formulado socialmente determinado en el área de la escuela y como fin supremo de la enseñanza, mantiene su relación con el debate y el enfrentamiento activo del joven, es decir con la interacción del mundo cultural, aún si la constitución de la escuela a nivel de situación, institución-organización y sociedad actualmente no corresponda mucho a este postulado dialéctico. Es decir que el aprendizaje social tiene que ser una combinación entre el aprendizaje técnico y las situaciones individual y culturalmente importantes para los alumnos, a fin de que exista una oportunidad concreta para experimentar individualmente la identidad (Krappman 1975).

En las sociedades modernas la escuela y la enseñanza deben ser consideradas como campos de experiencia reales para toda clase de aprendizajes, que ya no deben ser auto-suficientes, sino relacionados con el fin superior de la formación de la personalidad en el contexto de la experiencia y la reflexión social.

El aprendizaje técnico y social son dimensiones y experiencias reales en este contexto. Deben ser entendidos como interacción simbólica. Solo en la medida en que el dónde y el cuándo esto sucede tiene lugar, los alumnos tienen la oportunidad de acomodarse a la reflexividad de su pensamiento y su acción y de formar las necesidades e intereses respectivos. El aprendizaje escolar de toda dimensión y de todo nivel debe por lo tanto ofrecer la oportunidad de una retro-reflexión con respecto a interrogantes y fines superiores. Uno de estos fines es la formación de la personalidad como concepto y como proceso de la experiencia. Una posibilidad específicamente escolar es en este sentido el "aprendizaje social". Sin embargo la interpretación debe basarse en un concepto de la formación de la personalidad que contenga la interacción simbólica como marco teórico de referencia. Con esto se priorizan los fenómenos situacionales de la génesis de la personalidad o de la formación de la identidad ante procesos de socialización sin que se descuide la dimensión social en su actual significado histórico o futuro.

Conclusiones

En base a estos esclarecimientos llegamos a conclusiones tanto a nivel de las definiciones como a nivel práctico.

1. En el intento de entender el término del aprendizaje social, surge el término de la educación. Si se trata de que en la educación se clarifique más que nada las interrelaciones y por lo tanto de formar la personalidad, este proceso debe también desarrollarse en aquellas formas organizativas encargadas legalmente de conseguir este objetivo: por ejemplo jardines de infantes, el precolar y las escuelas. En la literatura pedagógica clásica, así como en las leyes de educación se habló por lo tanto con razón de la relación entre educación y enseñanza, o de la "enseñanza educadora" (Herbart 1776-1841) o de la "tarea educativa" de la escuela. Aquí se supuso que en la escuela no se trata únicamente de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos técnicos, sino también de la educación de los alumnos -o como dicen los textos del siglo 17 y 18- de la "moralización" de los "pupilos" (Kant).

2. Frente a esto hay que suponer en el presente que en las escuelas modernas, diferenciadas y complejas, orientadas hacia el rendimiento y la eficiencia, la educación ya no se realiza de manera "intencional" y "consciente", o "directa" y "formal" (Fend 1971, 50-52), sino que se desarrolla sobre todo funcionalmente. Aquí podemos suponer que se recurre a las disposiciones fijadas en estatutos y reglamentos para solucionar problemas de relación y conflictos. Es decir que por lo general las relaciones son solucionadas mediante la autoridad. En esta forma regulada, la educación solo puede ser entendida como proceso parcial de la socialización. Refuerza los procesos de adaptación que se dan de todas maneras.

Sin embargo si queremos emplear la escuela con su "tarea educativa" en forma vital y realista, esto solo sería posible mediante una restauración del término educación y una modificación de la escuela y de su función social. Infortunadamente, los esfuerzos reformativos a través de la historia (Russ 1968) demuestran que estas expectativas pueden ser consideradas como poco realistas.

3. Por esto se propone un camino diferente. Para comenzar hay que basarse en el principio de que en los hechos la escuela es una función de la sociedad (Fend 1977). Además está claro que la enseñanza provee un aprendizaje técnico y social simultáneo. Desde el punto de vista fenomenológico hasta se puede formular, que el aprendizaje técnico y social son igualmente primordiales en la enseñanza. En el marco del enfoque pedagógico aquí presentado, la enseñanza y el aprendizaje escolar, organizados en forma paralela, pueden también ser comprendidos como acción social interrelacionada con respecto a los significados. El aprendizaje de contenidos técnicos, por ejemplo las matemáticas, se realiza siempre en un medio de actividades sociales: por ejemplo bajo el control del profesor, conjuntamente con los otros alumnos, en competencia y cooperación en el marco de las formas de organización establecidas. Control, trabajo conjunto, competencia y cooperación son sin embargo actividades sociales, basadas en normas, roles y reglas. Es decir que el aprendizaje social se da en forma permanente en la enseñanza. A nivel terminológico, puede por lo tanto

ser equiparado al proceso de socialización. En este sentido se habla en la literatura también del "aprendizaje social latente" (Rolf et al. 1974).

Ahora no parece muy conveniente utilizar términos diferentes para el mismo contenido. Por esto la literatura más reciente propone también que el término aprendizaje social quede reservado para procesos organizados de aprendizaje, es decir aquellos que se desarrollan en jardines de infantes, escuelas, colegios y universidades. Los procesos de aprendizaje informal, por ejemplo en la familia, quedan aparte -a nivel de la definición.

Es así que con el término aprendizaje social se entienden procesos dirigidos de aprendizaje, en los cuales se investigan, reflexionan, ordenan, y realizan en condiciones organizadas y conjuntamente con el aprendizaje de contenidos técnicos, los contenidos de importancia social -valores, expectativas, normas, roles, reglas, comportamientos. Con esta definición se dirige la mirada hacia el nivel micro-social.

4. En este sentido el aprendizaje social acentúa el contenido, es decir los contenidos "sociales". Entendido de esta manera, sobresalen los valores y normas, las reglas y reglamentos en su orientación hacia el sujeto.

5. En las organizaciones de importancia pedagógica, el aprendizaje social en el sentido arriba mencionado debe por lo tanto ser "organizado". Metas, métodos y medios tienen que ser formulados, indicados y creados. Por esto se llama también "pedagógico" y tal como se explicó anteriormente -se considera como interacción.

Aprendizaje

Gracias a las precisiones anteriores no resulta difícil reconocer la gran importancia del término aprendizaje. Enculturación, socialización y educación son frecuentemente equiparadas a los procesos de aprendizaje, o el aprendizaje es declarado como proceso básico de los procesos antes enumerados. En el aprendizaje social, el término aprendizaje tiene una función netamente central. De esta manera inversa se

puede decir que "los componentes sociales más influyentes en el aprendizaje... pueden ser resumidos en el término de la socialización" (Wörterbuch zur Psychologie 1983, 217 entrada "Lernen").

Esta referencia mutua demuestra que en los procesos de relevancia pedagógica se trata sobre todo de los contenidos sociales - las matemáticas por ejemplo- y del "qué" y que, además, el "como" de estos procesos siempre tiene algo que ver con el "qué". Una observación pedagógica del aprendizaje se fijará prioritariamente por lo tanto en los valores y normas, las actitudes y expectativas, necesidades e intereses, roles y reglas, así como en sus contextos macro- y micro-sociales, y luego en los procesos que se realizan en base a o con estos contenidos sociales, en los cuales los contenidos son "transportados" o "transmitidos" en maneras determinadas.

En el contexto aquí desplegado, nos interesa particularmente cuáles son los contenidos sociales que el individuo aprende, y cómo los "adquiere" o los "transforma" en su persona. Lo que interesa en este doble proceso es el nivel intrapersonal.

Para preparar una presentación de "modelos" de aprendizaje con los cuales se puede explicar este proceso doble, (capítulos tercero y cuarto) y para completar las definiciones queremos a continuación lograr una primera comprensión de lo que de modo general se debe entender por aprendizaje en el ámbito de este texto.

Aprendizaje como "organización interna"

En la literatura se presentan un sinnúmero de conceptos, modelos y teorías del aprendizaje (Haseloff/Jorswieck 1970). Esto nos permite entender que no existe una definición única. Al igual que en el caso de otros términos, hay que aceptar la idea de que conforme al entendimiento científico de las ciencias sociales, cada fenómeno incluye siempre varios términos, lo que obliga a definir el contenido si uno desea trabajar racionalmente y con éxito. Con respecto a una idea general del aprendizaje se puede decir a modo de introducción:

En la terminología precientífica solo se habla de aprendizaje en aquellas situaciones, en las cuales adquirimos ciertas capacidades o conocimientos de manera intencional y generalmente con un esfuerzo más o menos grande. Además se supone tácitamente que el aprendizaje implica siempre un mejoramiento del rendimiento; si este resultado esperado no se produce, no hubo aprendizaje (Bredenkamp 1974, pp. 607).

De esta opinión podemos extraer dos metas importantes del aprendizaje: 1. Con aprendizaje se puede explicar la adquisición de conocimientos y habilidades -utilizamos los términos capacidad y habilidad en forma sinónima- que se obtienen en los procesos de enculturación, socialización y educación, así como en el proceso del aprendizaje social. 2. Con el proceso de aprendizaje se induce un rendimiento o un aumento de rendimiento, en la medida en que los conocimientos y habilidades, metas determinadas y preestablecidas del aprendizaje, son ampliadas o mejoradas intencionalmente. Por lo tanto, de acuerdo a la definición, los procesos de aprendizaje deben producir resultados, es decir ampliar o mejorar conocimientos y habilidades.

Si se da un paso más, el aprendizaje puede ser caracterizado como un proceso psicológico, en el cual las habilidades y conocimientos, así como el rendimiento cambian cuando la persona que aprende hace nuevas experiencias. Es así que mediante experiencias dirigidas se pueden orientar o mejorar, es decir acelerar y liberar de errores toda clase de conocimientos, habilidades y rendimientos. Sin embargo, se puede también producir un empeoramiento de estos factores.

En esta opinión el aprendizaje es considerado como una modificación del "comportamiento de respuesta" de un individuo con respecto a ciertos eventos externos. Los cambios de comportamiento deben ser relativamente duraderos, observables, valorables y predecibles, y no deben poder explicarse con procesos de crecimiento o maduración, con tendencias de respuestas congénitas o modificación del comportamiento debido a cansancio o influencia de drogas (cap. 3 y 4).

Aquí el aprendizaje se entiende como una modificación predecible del comportamiento, de la respuesta de los individuos sobre determinadas condiciones de estímulo. Es decir que estos cambios son provocados por "condiciones de estímulo" externas, presentadas por educadores y profesores, como por ejemplo la expectativa de un comportamiento o un rendimiento determinado. Aquí se presupone que el organismo psíquico del niño o del alumno "reacciona" de manera correspondiente a las expectativas planteadas. Sin embargo, solo se considera aprendido, lo que se muestra en el comportamiento o el rendimiento deseado. Los procesos internos son sin importancia, a pesar de que se desarrollan, pero no pueden ser observados ni controlados. Lo importante de esta opinión es que se distingue entre procesos de aprendizaje y procesos de maduración etc. La definición de Zdarzil (1972, 118) apunta a lo mismo. Para él, el aprendizaje es

"la adquisición de habilidades motrices (caminar, nadar, escribir a máquina etc.) y la adquisición de logros cognitivos y lingüísticos (conocimientos, comprensión etc.), así como también la adopción de actitudes emocionales, motivaciones, valores y patrones. El denominador común de todos estos procesos de aprendizaje es el hecho de que se trata siempre de la gestación o modificación de comportamientos, es decir la modificación del repertorio de comportamiento del individuo".

Con esta definición resulta evidente que se pueden adquirir habilidades en diferentes niveles de acción, por ejemplo en niveles "internos" que definen la estructura de la personalidad de un ser humano. Con este concepto modelo de la construcción de la personalidad de un ser humano, concepto desarrollado en la psicología, se puede explicar que los procesos de aprendizaje se realizan en un nivel cognitivo, emocional, senso-motriz y motivacional, y que este proceso "interno" se refleja en un proceso externo, es decir en forma de comportamientos.

Por lo tanto los procesos de educación en su intencionalidad deben apuntar a la motivación de los educandos, aún si se desarrollan a nivel del comportamiento y la acción. Desde el punto de vista científico y de la teoría del conocimiento de las causas, que exige prácticamente

una posición positivista y racionalista y solo reconoce el comportamiento visible como expresión, hay que rechazar una paralelización de lo externo e interno. Desde este punto de vista, la educación no influye sobre el interior del ser humano, sino únicamente en el comportamiento que se puede observar y por lo tanto investigar científicamente. En el mejor de los casos se permiten conclusiones prudentes sobre las condiciones motivacionales "en" el ser humano. Por esta razón Zdzarzil insiste nuevamente en el comportamiento al terminar su definición. Por lo tanto, al preguntar si una persona ha aprendido algo, este entendimiento solo admite como respuesta que esto se mide exclusiva y científicamente en el comportamiento expresado y modificado. En este sentido la educación solo puede ser caracterizada como un cambio de comportamiento que se contenta también con este resultado externo -el educando ha mostrado el comportamiento deseado o ha cambiado su viejo comportamiento por uno nuevo "mejorado".

Roth se atreve a dar un gran paso con su definición del aprendizaje. Retoma plenamente el paralelismo externo-interno y expresa claramente, que lo que el ser humano aprende o aprendió y cómo lo aprende, es expresado ciertamente en la acción o el comportamiento. Solo así el aprendizaje y lo aprendido adquieren su importancia social y humana. Sin embargo, al mismo tiempo presupone que el aprendizaje es un proceso de organización interna de la reflexión, el sentir, valorar, querer, y desear, mediante el cual el ser humano construye su personalidad desde el punto de vista social e individual, Por lo tanto el aprendizaje ayuda al ser humano a comprenderse a si mismo y al mundo. Enseña al ser humano de no solo "reaccionar" ante estímulos externos o de "comportarse", sino de "actuar" por su propia iniciativa.

Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje es el mejoramiento o la adquisición de formas de comportamiento o de rendimiento y de sus contenidos. Sin embargo, generalmente el aprendizaje es más, es decir la modificación o el mejoramiento de las funciones psíquicas preexistentes y determinantes para estas formas de comportamiento y rendimiento, en otras palabras funciones de la percepción y reflexión, del sentir y valorar, del querer y desear, en suma un cambio de las capacidades y fuerzas

internas, pero también de las existencias de conocimiento, actitud e interés del ser humano, construidas mediante estas capacidades y fuerzas. Un mejoramiento o la adquisición debe darse en base a experiencias, experimentación, comprensión, ejercicio o enseñanza y debe facilitar, ampliar o profundizar el futuro trato consigo mismo o el mundo. El aprendizaje debe ayudarle a auto-realizarse mejor, es decir integrarse mejor en el mundo, y debe también ayudarle a comprender y cumplir más adecuadamente con los contenidos y exigencias del mundo. Después de la conclusión exitosa de un proceso de aprendizaje esperamos poder solucionar mejor tareas iguales, similares y nuevas de la vida. El aprendizaje incluye también la reducción de formas de comportamiento y rendimiento que dificultan, limitan o nivelan el trato del alumno consigo mismo o el mundo" (Roth 1962, 205).

J. Brunner (1970) comparte y diferencia esta fuerte exigencia. La diferenciación en tres procesos simultáneos: 1. recepción de información, 2. transformación de la información y 3. evaluación de la información y transformación resalta el "uso de la razón" del ser humano y demuestra -desde el punto de vista antropológico- que el ser humano debe sobre todo ser entendido como buscador de significados y cosas y no primariamente como alguien que solo se comporta.

Es así como el aprendizaje puede ser entendido como organización interna de la interacción del ser humano con su medio ambiente, una interacción en conocimiento de causa. No importa qué o cómo aprende el ser humano, tiene que organizar lo aprendido, ya sean conocimientos o habilidades, en forma razonable o caótica, "normal" o "patológica". Este logro de la organización interna es la base del aprendizaje y permite al ser humano organizarse hacia afuera, es decir formarse culturalmente a si mismo y a su medio ambiente, en resumen actuar cultural y socialmente.

De manera inversa el ser humano, en y por la acción, es prácticamente "obligado" a organizar dentro de si lo que aprende y el modo en el cual lo aprende, no importa qué estructura o calidad adquiere esta organización interna en un primer momento. Desde el punto de vista de

una antropología humana y el espectro normativo aquí desplegado, esta organización interna debería orientarse en el valor de la auto-realización responsable del ser humano. En este sentido se pueden también precisar los tres procesos parciales simultáneos del aprendizaje:

El aprendizaje de alguna cosa parece incluir tres procesos casi simultáneos: primero la adquisición de información nueva -muchas veces una información que contradice o substituye lo que la persona supo antes de manera tácita o expresa. Por lo menos significa un refinamiento del conocimiento anterior... Un segundo aspecto del aprendizaje puede ser denominado transformación, en el sentido del proceso de transformación de conocimientos, para adaptarlos a las nuevas tareas. Aprendemos a desentrañar o analizar el conocimiento, para organizarlo de manera de poder extrapolar o interpolarlo o darle otra forma. La expresión "transformación" contiene la manera en la cual se trata la información para superarla. Un tercer aspecto del aprendizaje es la evaluación, es decir la comprobación de si nuestra preparación de la información resulta adecuada a la nueva aplicación. ¿La generalización estuvo adecuada? ¿Hemos procedido a una extrapolación correcta? ¿Operamos con la exactitud suficiente?..." (Bruner 1970 , pp. 57).

Conclusiones

En base a las explicaciones anteriores podemos presentar las siguientes conclusiones:

1. El aprendizaje debe ser considerado como término central de la pedagogía. Frecuentemente es utilizado como sinónimo de educación y sirve sin duda -contrariamente a este término- para explicar aquellos procesos, en base a los cuales se produce por un lado la integración del ser humano a las condiciones socio-culturales y por otro lado la cristalización de su individualidad. Es decir que con el aprendizaje se pueden explicar procesos de enculturación, socialización, educación y el del aprendizaje social.

2. En el contexto aquí desarrollado el aprendizaje debe ser considerado como un "proceso interno" que se desarrolla dentro del individuo. Adquiere su forma de fenómeno saliendo hacia afuera, es decir mostrándose en el comportamiento y la acción, por ejemplo en los gestos, la mímica, el idioma, las habilidades artísticas, es decir en conocimientos y habilidades. En este sentido el aprendizaje siempre tiene dos lados: un lado interno y uno externo, que se encuentran en una relación de interdependencia.

3. Desde este punto de vista los seres humanos aprenden durante toda su vida; es lo que dice también el proceso de socialización. Pero tenemos que indicar desde ya que se puede y se debe diferenciar entre procesos de aprendizaje por su grado de conciencia y racionalidad o en relación a la valoración y la prioridad de los contenidos y objetivos.

En el marco de la argumentación aquí elaborada, tenemos que resaltar que el ser humano, en la medida en que aprende, siempre está integrado a los procesos de aprendizaje -también con un alto nivel de conciencia y exigencia cultural- al punto de estar completamente absorbido por ellos sin tener tiempo de reflexionar sobre los mismos. Por esta razón -y lo demostraremos a continuación- llamaremos procesos de formación a aquellos procesos en los cuales los diferentes procesos de aprendizaje son reflexionados en su desarrollo, sus contenidos y objetivos, niveles y fines, distinguiéndoles así de los procesos de aprendizaje que se dan continuamente. Por tanto el término aprendizaje no debe también ser utilizado para el nivel meta, es decir la reflexión de los procesos de aprendizaje. Para mayor precisión terminológica utilizamos entonces el término formación.

4. El bosquejo del término aprendizaje demostró igualmente que el aprendizaje puede por un lado ser entendido como un proceso behaviorista, positivista y materialista, provocado y dirigido por condiciones externas. Este enfoque presupone un modelo mecanicista del estar-en-el mundo del ser humano, en el cual el individuo es considerado como una rueda en el gran mecanismo social y cultural. Por otro lado se puede reconocer una posición humanista, y hermeneútica -representada también en este texto- según la cual el aprendizaje es entendido como un proceso de estructuración y organización intrapersonal que -por ser

un proceso específicamente humano- se expresa también intrapersonalmente, es decir social y culturalmente, y se deja influenciar a su vez por estos procesos. Aquí el ser humano es considerado como constructor de la realidad, y se expresa como buscador de significados y cosas en la historia, en el presente y en el futuro, lo que le permite también expresar su mundo o su relación con el mundo.

5. Las dos diferencias básicas del aprendizaje aquí presentadas se basan en intereses y posiciones fundamentales antropológicas, socio-políticas y filosóficas. Son las dos posiciones que limitan un amplio espectro en el cual se ha desarrollado una serie de diferentes modelos de aprendizaje.

6. Para provocar una primera aproximación, queremos enumerar una serie de modelos básicos que serán tratados más en detalle en los capítulos 3 y 4. La selección se hizo en base a la experiencia de los modelos que con más frecuencia se encuentran en las teorías de socialización, educación y de cotidianidad pedagógica. Se trata de los siguientes:

1. El modelo behaviorista: aprendizaje operante (Skinner 1973 y 1985)
2. El modelo de aprendizaje psicoanalítico (Freud 1955 y 1978)
3. El modelo de iniciación de aprendizaje en el modelo (Bandura/Walters 1963)
4. El modelo del aprendizaje como proceso de estructuración (Piaget 1972)
5. El modelo de aprendizaje de la psicología de la forma (Köhler 1947)
6. El modelo de aprendizaje: interacción simbólica (Krappmann 1975 y Krappmann en McCall/Simmons 1974).

Formación

En base a las explicaciones anteriores se puede haber comprendido que el proceso de aprendizaje es un medio, en el cual los alumnos y profesores están intuitivamente comprometidos. Los alumnos por ejemplo aprenden con miras a un objetivo determinado, por ejemplo una calificación. También los profesores persiguen sus objetivos téc-

nicos y sociales: cumplir el programa, lograr el silencio, el orden y la colaboración activa cuando ellos lo desean. No vamos a discutir aquí la diferencia de valores, normas y objetivos. Más bien queremos indicar que todos los procesos de aprendizaje dependen de determinadas situaciones. Es por esta razón que los profesores y alumnos no pueden establecer una distancia -o solamente una distancia limitada- con respecto al proceso de aprendizaje, una distancia que les permitiría meditar o reflexionar acerca del proceso de aprendizaje, sus objetivos y lo aprendido. El carácter situacional por ser un proceso y por la absorción de los actores inmediatos, impide el distanciamiento necesario y una determinada reflexividad. Aquí se presupone que el hecho de hacer reflexivos los procesos de aprendizaje, es una dimensión decisiva en el desarrollo de la personalidad de un miembro de nuestra sociedad y cultura, y que esta dimensión es también considerada como un valor socialmente importante. La dimensión puede ser denominada formación, no importa cómo se da en sus aspectos individuales.

La formación como auto-reflexión y reflexión del mundo

En el marco de una comprensión moderna de la pedagogía como ciencia, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ya había definido el término formación, preparándolo para una discusión pedagógica y política de la formación. Humboldt pertenece a aquel círculo de neohumanistas alemanes ilustrados que participaron en la definición de la política de formación de Prusia desde la primera década después de la Revolución Francesa hasta comienzos de los años 50 del siglo XIX (Ballauff/Schaller 1973 tomo II). Bajo la influencia del pensamiento de la Revolución Francesa se siguió desarrollando el ideal humano en la filosofía de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) y Kant. Según ello Humboldt considera que la creación de un Estado nacional y de una sociedad ilustrada y de formación humanista, se basa primero en la formación del individuo, segundo en la elaboración de un plan de estudios y un sistema educacional correspondiente (de la escuela hasta la universidad) y tercero en la importancia de la ciencia -tal como se la entendió en ese entonces- para la formación de individuos y el mejoramiento de la sociedad.

Sin embargo, estos pensamientos que suenan bastante modernos deben ser entendidos en el contexto histórico; recién así se entiende su posible importancia para el presente. El núcleo de los pensamientos de Humboldt se dedica a la primacía del individuo o de la auto-constitución individual. De acuerdo a esta concepción el hombre individual vive en una diversidad de relaciones culturales y sociales; está colocado en múltiples situaciones en las cuales debe tomar decisiones; es así que se torna en una fuerza que no solamente debe ser entendida formalmente, sino que se construye y expresa -visto desde el contexto- moralmente y a nivel de contenido.

Es decir que al individuo se adjudica una fuerza que recién adquiere en su contacto con el mundo, esto es con las instituciones culturales y sociales. El individuo requiere del mundo para poder desplegar sus fuerzas, y el mundo requiere del individuo y de su acción para ser un mundo cultural y social. Esta dialéctica es de importancia fundamental. Gracias a la fuerza, el individuo se autodetermina -hasta en contra del dominio del mundo. El individuo es capaz de hacerlo porque puede ser "moral" en el sentido de Kant: puede ser ley frente a si mismo y por lo tanto también frente al mundo. Puede basarse en su pensamiento y juicio -es decir en su interior- para actuar en forma responsable hacia afuera, de acuerdo a las ideas y principios desarrollados en su interior. Es así que el individuo es siempre la productora y el productor, la formadora y el formador del universo -y no viceversa.

La exigencia y el hecho de que el ser humano puede ser ley frente a si mismo y al mundo, se base en un proceso fundamental en el cual, por principio se encuentra cada ser humano: la evaluación. La evaluación se refiere a las condiciones y procesos culturales y sociales, al igual que a los procesos propios de socialización y aprendizaje. Evaluar significa dar importancia y clasificar en contextos mayores, ya sean estos la biografía y perspectiva de la vida propia, los conocimientos técnicos y profesionales, la realidad histórica y social o el futuro político del mundo. Aquí la justificación juega un papel decisivo, en el momento en que la evaluación debe pasar a la acción y constituir la misma. Es decir que el "qué" y "cómo" de todo el que trabaja y aprende, debe estar ubicado en un contexto de legitimización y justi-

ficación comprensible para todos. Recién cuando este contexto puede ser claramente expuesto, la justificación y evaluación se vuelve comprensible y transparente, aceptable o no para los demás. Así se explica que aunque el proceso de formación puede ser entendido como un proceso intrapersonal, tiene también amplias consecuencias para los procesos micro y macrosociales. La antropología que se basa en este entendimiento de la formación considera al ser humano como un ser histórico-social, capaz de auto-determinarse en el proceso histórico-social de lo establecido y en el cambio. Esta auto-determinación realizada en "relación a" -algo dentro o fuera del ser humano- se denomina auto-reflexividad y reflexividad del mundo.

Para Humboldt, el individuo produce "su" formación, aplicándola en forma de acciones sociales responsables. Humboldt ya había reconocido claramente la relación dialéctica indisoluble entre individuo y sociedad, la autoformación y la formación del mundo, lo interno y lo externo (Ballauff/Schaller, tomo II, p. 507). Sin embargo, ve con la misma claridad la imperfección de la constitución y las constituciones de las sociedades respectivas. Intenta por lo tanto una salida, dirigiéndose a la cultura de la antigüedad griega y romana, de la cual piensa que ha encontrado la concretización ideal de la relación entre el individuo y la sociedad.

Desde la noción de formación arriba desarrollada, esta dedicación a un cierto círculo de bienes culturales significa una fijación sistemática e histórica de la evaluación en un valor o un mundo de valores que significa formación cuando se pertenece a ello. Tal como se puede imaginar, esta afirmación tiene también sus efectos sociales. La historia de la educación y formación demuestra que la burguesía ilustrada alemana del siglo XIX y la forma clásica de organización de la secundaria han sucumbido a esta materialización.

Visto desde la actualidad, podemos concluir a propósito del pensamiento de Humboldt, que éste considera la formación del individuo como única garantía para que se realice la idea del Estado bueno y la idea de una sociedad justa, basada en la comprensión y acción de principios, una sociedad con responsabilidades individuales. La formación

del individuo significa por lo tanto también acoger esta oportunidad de realizar esta idea de la humanidad. En vista de que tiene que producir la idea de sí mismo -el individuo nunca puede formarse ciegamente- debe crear en sí y hacer valer una reflexividad en la cual reflexiona para sí mismo e interrelaciona todos los procesos en los cuales se encuentra, histórica y socialmente, todo lo que le "sucede".

W. Klafki (1967) enriqueció doblemente el concepto de formación de W. v. Humboldt y de su época para nuestro presente. Por un lado indica la validez general de la reflexividad del proceso de formación, comprobándola con la fórmula de la "doble apertura" del ser humano, alumno y actor permanente, en la formación "categorial". Por otro lado cristaliza las dimensiones del contenido de la evaluación, marcándolas paralelamente a los pensamientos de Heydorn (1972) como tarea histórico-social de la formación a favor de la emancipación y solidaridad crítica. En lo que se refiere al primer aspecto, la interrelación más sistemática de la formación, queremos presentar a Klafki (1967 en Weber 1969, 80) en una larga cita:

Llamamos formación aquel fenómeno en el cual -por experiencia propia o la comprensión de otras personas- interiorizamos de manera inmediata la unidad de un momento objetivo (material) y subjetivo (formal). El intento de expresar lingüísticamente la unidad experimentada de la formación, solo puede lograrse mediante formulaciones dialécticamente interrelacionadas: formación es la apertura de una realidad material e intelectual para un ser humano -este es el aspecto objetivo o material; pero esto significa también: la apertura de este ser humano para esta su realidad- esto es el aspecto subjetivo o formal tanto en el sentido "funcional" como en el sentido "metodológico".

Tenemos algo equivalente para la formación como proceso: la formación es la esencia de procesos en los cuales los contenidos de una realidad material e intelectual "se abren", y este proceso es -visto desde el otro ángulo- nada más que la apertura del ser humano para aquellos contenidos y su interrelación.

Esta doble apertura se da como la visualización de contenidos generales, categorialmente explicativos del lado objetivo, y como entendimiento de comprensiones, vivencias, experiencias generales del lado del sujeto. Formulado de otra manera: la visualización de "contenidos generales", de principios categoriales en la "materia" paradigmática, es decir del lado de la "realidad", no es otra cosa que la obtención de "categorías" del lado del sujeto. Cualquier situación reconocida o vivida del lado objetivo no desencadena en el pupilo una fuerza subjetiva "formal", ni se constituye en material de ejercicio de tales fuerzas subjetivas o métodos formales, sino que es fuerza por si misma -en el sentido figurado-, en la medida -y solo en la medida- que abre y vuelve accesible un pedazo de la realidad.

En lo dicho, ya surgió una definición que nos parece adecuada para formular este nuevo entendimiento de la formación: el concepto de lo categorial. Si por un lado uno se distancia de los conceptos filosóficos tradicionales y muy diferentes de este término -conceptos que no están en discusión en este momento- y si por otro lado se entiende el adjetivo "categorial" no como indicación de una "diferencia específica", sino como indicio de la esencia de la formación, se puede decir en un sentido pedagógico independiente: la formación es la formación categorial en el doble sentido de que se ha abierto una realidad "categorial" en el ser humano que a su vez -gracias al entendimiento, las experiencias y vivencias "categoriales" realizadas por el hombre- le han abierto para esta realidad.

El segundo significado, más bien histórico-social de la formación es subrayado especialmente por Heydom. Si se habla responsablemente de formación en el presente, y si el término debe tener un puesto razonable en el contexto pedagógico aquí desarrollado, la sistemática interna de la formación, presentada por Humboldt y Klafki, debe -de acuerdo a la dialéctica siempre supuesta- tener un efecto hacia afuera, si es "vital" y "real". Por lo tanto tenemos que considerar en el presente el enfoque presentado por Adorno, según el cual la formación está sometida a una dialéctica histórica y socialmente condicionada, en

la cual la formación puede perderse en lo esotérico o convertirse en el dominio y la opresión de aquellos, quienes -por falta de oportunidad- no pueden participar en la formación. Pero de modo inverso la dialéctica muestra que el aprendizaje sin formación puede igualmente convertirse en dominio y opresión o expresarse en un pragmatismo superficial. La discusión de los últimos años sobre el rendimiento sirve de indicio.

Si el aprendizaje es considerado como fundamento indispensable de la actividad escolar, la formación debe ser considerada como una correlación necesaria de los procesos de aprendizaje, porque los procesos de aprendizaje sin reflexividad pierden la relación con el individuo y por lo tanto con la acción social responsable del individuo. Lo mismo es válido para la educación. Si la educación es la discusión meta de valores y normas, que se realiza en procesos de enculturación y socialización, entonces es también un camino hacia la formación. Con estas opiniones el individuo es convertido en base al desarrollo y al cambio social.

El proceso desencadenado por la formación, se entiende como proceso en la base de la sociedad. . . Es la calidad anticipativa, que no permite que la formación pueda ser sustituida por sociología alguna; este carácter suyo debe ser conservado a toda costa. A pesar de ello no se entrega a la espontaneidad; el paso anticipativo está en concordancia con la condición reconocida. La formación se convierte en auto-ayuda, porque prepara al ser humano para aquella libertad que su relación objetiva permite. Sigue la historia, preparando el posible acercamiento al ser humano, pero lo hace de una manera que ya abarca a este ser humano. Este es su elemento utópico, con el cual fija la historia en el hombre, y permite que él quede reconocible en su historia. Bajo este punto de vista se debe presentar su tarea actual, ante la condición más avanzada conocida por la historia. Es tarea de la formación convertir la posibilidad en una prueba vital. Debe colocar al ser humano posible en su presente. En la institución de la formación, la contradicción puede agudizarse de manera que la institución como ente del poder se quiebre. Es este el

objetivo que apunta más allá de la libertad de explotación, que apunta hacia la abolición de toda opresión. La formación es un autodesarrollo ilimitado del hombre educado y liberado por la historia. En el proceso de liberación la felicidad humana debe poder ser vivida -no importa cómo se la logró-, se debe eliminar la imposición. La condición histórica es revolucionaria, la revolución de la base se hace con saltos largos; la formación es la revolución ilimitada del hombre. No se basa en una dialéctica abstracta, en fetichismos verbales como expresión de onanismo intelectual, acción forzosa sin concepción; se basa en el ser humano, que comienza por sí mismo a romper los barrotes de los procesos programados. Se basa en la idea de que también en el futuro solo puede haber tantos hombres como nosotros podamos producir. Ningún cambio abstracto de las condiciones, ninguna revolución singular pueden por sí mismos provocar la revolución si no hemos preparado a los hombres. La formación opone a la expectativa abstracta, histórico-mecanicista al hombre que comienza con su historia. Con cada ser humano objeto de ella, la formación se orienta hacia el futuro; se comunica con los procesos históricos, elevando la existencia humana. Así llegamos a ser libres, superamos los miedos interiorizados a través de los siglos, ganamos confianza en nosotros mismos. Solo así dejamos de ser la víctima que se convierte en asesino porque tiene que interiorizar el asesinato sin defensa, dejamos detrás de nosotros nuestro pasado propio gracias a una experiencia realmente nueva. La formación apunta a la antisociedad para encontrar un nuevo territorio a través de ella. Esto es su aporte. Solo somos un poco más humanos, aguantando la inhumanidad, que nos sigue sometiendo siempre, el futuro será más humano (Heydorn 1972, 148-150).

Conclusiones

1. Las explicaciones anteriores no muestran que los procesos de enculturación y socialización, educación y aprendizaje social, en su efecto funcional o crítico, tienen que ser "revisados" por el individuo mismo. El fin y el objetivo en este proceso de "autorevisión" no son la

soledad y libertad, la formación "material" y "formal" o "categorial", sino el desafío del yo propio en la anticipación de una vida mejor, y con esto el primer paso hacia el progreso de la historia y la sociedad.

2. Sin embargo esta constancia que aspira a humanizar el mundo, tiene también su precio: es decir la posibilidad del fracaso -no solo en un sentido histórico o social, sino también en la propia persona. Esta problemática también existencial del proceso de formación no debe perderse de vista (Bollnow 1959) si podemos y queremos en el presente hablar críticamente en un doble sentido- que se refiere tanto al progreso de la sociedad como a la existencia del individuo.

3. Los procesos de formación están sometidos a la habilidad y a la libertad del hombre. Relativizan todos los otros procesos a los cuales el ser humano está expuesto. Si el hombre acoge y comprende su formación tiene la oportunidad de avanzar él mismo y su sociedad en dirección a una mayor humanidad. Por esto los procesos de formación son "críticos" en muchos sentidos. Por esto tampoco llevan a la armonía, sino a la contradicción y al cuestionamiento, a un trabajo duro consigo mismo y el mundo. Su potencial individual-crítico está en la inquietud producida por el conocimiento, el saber y el aprendizaje, ante el conocimiento de la falta de conocimiento y de saber. Esta declaración es un resultado de la formación y no una frase hueca; por esto no puede ser utilizada táctica o estratégicamente. Es un peso en el sentido dialéctico.

4. La formación relativiza todos los procesos en la reflexión y la acción. Conforman la dialéctica de la verdadera existencia humana que reconoce los límites de la reflexión y la acción -a pesar de todo positivismo, materialismo y pragmatismo. En base a esta comprensión es posible atreverse responsablemente a realizar la enculturación y la socialización, la educación y el aprendizaje social, aprendizaje y enseñanza o todo lo que se hace con intención pedagógica. En el verdadero sentido de la palabra todo se puede alcanzar gracias al aprendizaje; con la formación solo podemos alcanzarnos a nosotros mismos.

Comportamiento y acción

Para terminar este capítulo hay que discutir los términos comportamiento y acción, utilizados ya de manera implícita en algunas ocasiones.

Definiciones y limitaciones

En la psicología el comportamiento (behavior) es entendido como una definición general.

De la totalidad de actividades del organismo vivo que se pueden observar, constatar o medir; generalmente son entendidas como reacciones a determinados estímulos o constelaciones estimulantes con los cuales el organismo es confrontado en situaciones experimentales o reales (Wörterbuch zur Psychologie 1982, 387 entrada "Verhalten").

A partir de mediados de los 60 (Brezinka 1974, Tausch/Yausch 1968) se ha favorecido claramente este concepto de comportamiento; es decir el comportamiento como reacción visible de un organismo o individuo sobre un estímulo externo, provocado por ejemplo por otra persona en forma de un pedido de hacer o dejar de hacer algo. Frente a los postulados más filosóficos de la educación y que fueran previamente expuestos, tenía la ventaja de permitir la operacionalización de definiciones y por lo tanto un trabajo empírico. Es así que los procesos de educación podían ser investigados con respecto a sus diferentes variables y factores, así como en su contexto final o causal.

Esta ventaja científica produjo sin embargo una "transferencia" negativa en el nivel de la vida cotidiana. Las investigaciones y sus resultados fueron antropologizados -en parte ya en la fase de diseño-, es decir que fueron considerados como reflejos de la realidad, y por lo tanto "representativas" de ella, y no como resultados que se alcanzan gracias a modelos comprobados, observando estrictamente el procedimiento metodológico. Esta "transferencia negativa" se mostró especialmente a nivel organizativo; por ejemplo en la rígida orientación de los

objetivos de aprendizaje de los planes de estudio, la preparación de la enseñanza misma y en la discusión sobre la evaluación del rendimiento.

En esta transferencia se entiende muy claramente cómo se inducen los "modelos científicos" -tal como se emplean los términos en el lenguaje corriente -compárese también el término educación -y cómo se cambia de esta manera el contenido cotidiano del término que a su vez adquiere una función social. En el término "antropologizado" y "socializado" del comportamiento, los sujetos actores por ejemplo se muestran como objetos. De acuerdo a esto, su comportamiento interrelacionado es interpretado en forma mecanicista y el comportamiento es considerado como dirigible. Esta opinión se estableció sobre todo en las áreas pedagógicas organizadas, como por ejemplo la escuela: entre otros aspectos en el de la orientación de los objetivos del aprendizaje, de los planes de estudio y de clases, así como en su objetivización. Estas interpretaciones behavioristas y mecanicistas básicas de los procesos de importancia pedagógica están acompañadas de una actitud fundamentalmente positivista que se muestra en el hecho de que las calificaciones y las apreciaciones de los profesores pueden ser denunciadas ante los tribunales.

El término "comportarse" da un paso más allá de esta opinión. Aparte del hecho de que se basa en un enfoque investigativo distinto del behaviorista, refleja mejor la realidad cotidiana que el término comportamiento. Es decir, presenta un fenómeno que se puede observar todos los días. Aquí se presupone que los actores actúan intencionalmente y que se comportan con respecto a otra cosa, es decir la intencionalidad del comportarse de los otros en una relación social. Esta reciprocidad del comportarse con respecto a algo, indica que las personas que se comportan el uno con respecto al otro se orientan mutuamente por el sentido y que interpretan su acción. M. Weber entiende el comportarse en este sentido y lo equipara con la acción (Weber 1972, 1).

Por eso queremos en este texto distinguir entre el comportamiento y la acción. El término acción debe servir para describir aque-

los procesos de relevancia pedagógica entendidos como interacción y en los cuales se puede suponer que los sujetos actores interpretan el sentido de su acción. Se trata sobre todo de los procesos de educación y formación. Basándonos en M. Weber, entendemos acción como un "comportarse" basado en la mutua consideración de los significados; la reciprocidad del comportamiento indica que la acción tiene una relación con el significado, es decir una relación social.

Llamamos acción un comportamiento humano (no importa si es una acción externa o interna, un no-hacer o soportar), si y solo si el o los actores la relacionan con un significado subjetivo. LLamamos acción "social" aquella acción cuyo significado es relacionado por el actor o los actores con el comportamiento de otros, orientándose de manera correspondiente en su proceso (Weber 1972, 1).

En esta definición de la acción se presuponen individuos que actúan en base a significados. Estos significados de seres humanos, cosas, instituciones, normas etc. son recién adquiridos en las actividades y son también modificados por la acción. Es decir que el término acción social va acompañado del término significado. Así se abre una perspectiva para una futura argumentación. A diferencia de la perspectiva behaviorista, a la cual se encuentra sometido el término comportamiento, ésta fue desarrollada en el marco científico de la interacción simbólica (Mead 1975).

Los seres humanos no actúan estimulados por "cosas", sino por "objetos sociales", es decir objetos, personas, instituciones, normas o situaciones -es decir considerando el significado que tienen las cosas para el ser humano. Estos significados se generan y modifican en procesos de acción social que unen a estas personas, porque una acción común depende de las interpretaciones mutuamente compatibles de los objetos sociales por parte de los participantes. En este sentido la interacción social no es solamente un campo de acción, en el cual se encuentran las expectativas preformuladas de los otros y las disposiciones preestablecidas de los participantes para producir un resultado de acción, sino que recién en la interacción social se elaboran planes

comunes de acción gracias a la actividad de los participantes en la misma. También el comportamiento individual se forma recién en ella (Krappmann 1974, 14).

Por lo tanto el término acción pertenece a otro modelo de explicación de las actividades de importancia intrapersonal y humano-social, modelo distinto de aquel al que pertenece el término comportamiento. En el término acción se presupone que la actividad humana es por principio una interacción consciente de los significados. Esto implica una imagen del hombre como ser dotado de comprensión y no como objeto que solo reacciona. Los hechos que podemos observar nos permiten comprender el modo de la actividad basada en la comprensión del individuo.

Conclusiones

1. En el texto anterior el término acción ocupa el papel central porque se basa en la suposición antropológica de que el hombre es un ser que comprende los significados, siendo capaz no solo de reaccionar sino también de actuar, aunque estas acciones sean suprimidas temporal y parcialmente a nivel institucional o no sean previstas en formas de organización de relevancia pedagógica.

2. Se acepta que el término comportamiento puede tener validez como base para la formación de otras teorías pedagógicas. En el contexto aquí discutido el término comportamiento solo tiene una función marginal porque induce una suposición antropológica que interpreta al ser humano exclusivamente como un organismo que reacciona con respecto a "estímulos". Así el individuo aparece en una reducción positivista como un "objeto" con el cual y a partir del cual se puede "hacer" todo o nada.

3. La instalación del ser humano -también en la ciencia- como sujeto capaz de razonar no puede sin embargo significar que no cuenten los datos empíricos y la racionalidad crítica. Al contrario se trata de darles una nueva prioridad en el concepto global de una pedagogía crítica y hermenéutica, es decir de una ciencia social comprensiva y

explicativa. Pero de otro lado la crítica y la hermenéutica tampoco deben unirse en una nueva ideología. Su contraparte "crítica", el empirismo, está encargado de impedirlo. Los investigadores, educadores y educandos de la pedagogía deberían tomar en consideración esta dialéctica.

BIBLIOGRAFIA

- AUFENANGER, ST., GARZ, D., ZUTAVERN, M.
1981 *Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg.* München.
- BALLAUFF, TH., SCHALLER, K.
1970 *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. II. Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert.* Freiburg/B München.
- BANDURA, A., WALTERS, R. H.
1963 *Social Learning and Personality Development.* New York.
- BOLLNOW, O.F.
1959. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetliche Formen der Erziehung.* 3. Aufl. Stuttgart
- BREDENKAMP, K. y J.
1974. «Was ist Lernen»? In: *Funkkolleg Pädagogische Psychologie.* Frankfurt/M.
- BREZINKA, W.
1974. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge (UTB 332).* München-Basel.
- BROCHER, T.
1967 *Schule ohne Sozialerziehung. Neue Sammlung 7.* S. 429-435.
- BRUNER, J.S.
1970 *Der Prozeß der Erziehung.* Berlin.
- CHILD, J.L.
1954. «Socialization». In Lindzey, G. (Ed.): *Handbook of Social Psychology.* P. 655-692. Reading/Mass.
- DURKHEIM, E.
1973. *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903.* Neuwied.
- FEND, H.
1971a *Konformität und Selbstbestimmung. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht.* Weinheim-Berlin-Basel.

- FEND, H.
1971b. *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung*. 4. Aufl. Weinheim-Berlin-Basel.
- FEND, H.
1977 *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule V*. 4. Aufl. Weinheim-Basel.
- FREUD, S.
1955 *Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt/M.-Hamburg.
- FREUD, S.
1978. *Das Ich und das Es und andere meta-psychologische Schriften*. Frankfurt/M.
- FRÖHLICH, W.D, DREVER, J.
1983. *Wörterbuch zur Psychologie*. 14. Aufl. München.
- FROHN, H.
1972 *Kooperation mit Eltern: Chance für einen demokratischen Unterricht*. betrifft: erziehung 5, 1, 37-39.
- HABERMAS, J.
1973b. *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt/M.
- HASELOFF, O.W., JORSWIECK, E.
1970 *Psychologie des Lernens. Methoden, Ergebnisse, Anwendungen*. Berlin.
- HEINZE-PRAUSE, R., HEINZE, TH.
1980 «Soziale Interaktion in der Schulklasse. Versuch einer Beschreibung, Interpretation und Konstruktion sozialer Lernprozesse. Lernziel: Soziale Kompetenz». In Kron, F. W. (Hrsg.). *Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. S. 83-98. Bad Heibrunn/Obb.
- HERSKOVITS, M.H.
1964 *Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology*. 9. Aufl. New York.
- HEYDORN, H.-J.
1972 *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M.

HIELSCHER, H. (HRSG.)

- 1977 *Sozialerziehung konkret, Bd. I: Grundlegung des Programms, Grundlagen der Sozialerziehung, Kinder lösen Konflikte. Entwicklung flexibler Gesellschaftsrollen, 244 Spiele. Zugleich Handbuch für Erzieher.* Hannover-Dortmund-Darmstadt-Berlin.

JACKSON, PH. W.

1973. *Was macht die Schule? Die Lebenswelt des Schülers.* betrifft: erziehung 6, 5, 18-22.

KEIM, W. (HRSG.)

- 1973 *Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis.* Hamburg.

KLAFKI, W.

- 1967 *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* 8/9. Aufl. Weinheim-Basel.

KLAFKI, W.

1969. «Zur Theorie der kategorialen Bildung (1967)». In: Weber, E. (Hrsg.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert.* S. 54-85. Bad Heilbrunn/Obb.

KLAFKI, W.

- 1980 *Die bildungstheoretische Didaktik.* Westermanns Päd. Beiträge 32, 1, 32-37.

KÖHLER, W.

- 1947 *Gestaltpsychologie. An Introduction to New Concepts in Modern Psychology.* New York.

KOHLBERG, L.

- 1974 *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze.* Frankfurt/M.

KRAPPMANN, L.

1974. «Interaktion und Lernen». Vorwort zu McCall, G., Simmons, J.L.: *Identität und Interaktion. Untersuchungen über zwischenmenschliche Beziehungen im Alltagsleben.* S. 7-29. Düsseldorf.

KRAPPMANN, L.

- 1975 *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.* 4. Aufl. Stuttgart.

- KRON, F.W. (HRSG.)
1973 *Antiautoritäre Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb.
- KRON, F.W. (HRSG.)
1980 *Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. Bad Heilbrunn/Obb.
- LOCH, W.
1969 «Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik». In Weber, E.(Hrsg.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*. S. 122-140. Bad Heilbrunn/Obb.
- MEAD, G.H.
1975 *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- MOLLENHAUER, K.
1972a. «Sozialisation und Schulerfolg». In Roth, Hrsh. (Hrsg): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. 8 Aufl., S. 269-296. Stuttgart.
- MOLLENHAUER, K.
1972b *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München .
- PARSONS, T.
1979 *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/M.
- PIAGET, J.
1954 *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich .
- PIAGET, J.
1972 *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien-Zürich-München.
- PIAGET, J.
1975 *Das Recht auf Erziehung. Die Zukunft unseres Bildungssystems. Zwei Essays*. München.
- PRIOR, H. (HRSG.):
1976 *Soziales Lernen*. Düsseldorf.
- REICHWEIN, R.
1973 *Hans Bohnenkampf zum 80. Geburtstag: Ein Plädoyer für die soziale Dimension der Bildung*. Neue Sammlung 13, 4, 481, 485.

RÖHM, H.

1973 *Aggressionen - ein Problem sozialer Erziehung*. Westermanns Päd. Beiträge 25, 9, 476-481.

ROLFF, H.-G. u a.

1974 *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform*. Hamburg.

ROTH, HRCH.

1962 *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. 6. Aufl. Hannover.

ROTH, HRCH.

1966 *Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung*. Berlin-Darmstadt-Dortmund.

ROTH, HRCH.

1971 *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Berlin-Darmstadt-Dortmund.

RUSS, W.

1968 *Geschichte der Pädagogik*. 8 Aufl. mit einem Anhang «Österreichisches Bildungswesen». Bad Heilbrunn/Obb.

SCHRAML, W.J.

1974 «Das soziale Verhalten in der Schule». In Halbfas, H., Maurer, F., Popp, W. (Hrsg.): *Neuorientierung des Primarbereichs*, Bd. 2: Lernen und soziale Erfahrung. S. 180-187. Stuttgart.

SCHWÄBISCH, L., SIEMS, M.

1974. *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher*. Hamburg.

SKINNER, B.F.

1973 «Wissenschaft und menschliches Verhalten». *Science and Human Behavior*. München.

SKINNER, B.F.

1985 *Futurum zwei., «Walden Two». Die Vision einer aggressionsfreien Gesellschaft*. Hamburg.

STUBENRAUCH, H.

- 1973 «Chancengleichheit» - «Soziale Integration» - «Differenzierung»: Dissonanzen auf der Reformorgel - Gesichtspunkte und Erfahrungen zur fächerübergreifenden thematischen Differenzierung». In Keim, W. (Hrsg.): *Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis*. S. 258-276, Hamburg.

TAUSCH, R., TAUSCH, A.-M.

- 1968 *Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*. 3. Aufl. Göttingen.

WEBER, M.

- 1972 *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. 5. Aufl. Tübingen.
Wörterbuch zur Psychologie. Siehe Fröhlich, D.

ZDARZIL, H.

- 1972 *Pädagogische Antropologie. Studien zur Kategorienanalyse der Erziehung und der Erziehungswissenschaft*. Heidelberg.

ZINNECKER, J. (HRSG.)

- 1975 *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim-Basel.

TEORIAS Y CONCEPTOS DE LA CIENCIA DE LA EDUCACION

Christoph Wulf

Introducción

Tres tendencias determinan el actual enfoque de las ciencias de la educación principalmente: la pedagogía filosófica, la ciencia de la educación empírica y la ciencia de la educación crítica. Cada una de estas tendencias ha desarrollado sus propias interrogantes con diferentes métodos y procedimientos para responderlas y ha determinado a su manera su relación con la praxis pedagógica. Esto puede aclararse mediante un breve esquema de los puntos centrales de referencia de cada una de estas tendencias.

En el marco de la *pedagogía filosófica* se ha reconocido la evolución histórica de la educación destacando su importancia para la comprensión de la realidad educativa, así como acentuando la "autonomía relativa" de la educación y de las ciencias de la educación, frente a los "poderes sociales". Se concibió a la educación según el modelo de la "referencia pedagógica" (s.o en general) como proceso de interacción entre un adulto y un hombre joven. La pedagogía filosófica se comprendía a sí misma como la teoría de la educación para la educación.

Al margen de la pedagogía filosófica, *la ciencia de la educación empírica* trató de resaltar la importancia del empirismo para las ciencias de la educación. Tan solo mediante el empirismo parecía posible poder diferenciar entre lo que se halla en los campos de la educación y lo que

debería haber en ellos. Esta diferenciación era necesaria para poder reconocer las insuficiencias de la praxis educativa.

El conocimiento de tales insuficiencias se convirtió en un requisito para mejorar la investigación de la praxis. Durante la formación de la ciencia de la educación empírica se desarrolló poco a poco una orientación del ideal de la ciencia positivista frente a la orientación de las normas del racionalismo crítico, cuya doctrina orienta actualmente a la mayoría de estudios empíricos.

La *ciencia* de la educación crítica se desarrolló luego de la asimilación de la teoría crítica. En ella se acentúa el carácter social de la educación y de la ciencia de la educación. La educación y su debate científico se hallan comprometidos con los objetivos de la teoría crítica. De lo que se trata es del aporte que el sector educativo puede brindar a la instrucción y emancipación del hombre. Un requisito para que los procesos de emancipación de la educación puedan realizarse es el análisis crítico-ideológico de los contextos sociales, dentro de los cuales se halla la educación. Durante dicho análisis tienen que descubrirse las dependencias, de las cuales la juventud pueda liberarse. Para hacer realidad estos procesos educativos, se requiere además de una conducción constructiva mediante la teoría crítica de la educación.

La indicación de los contextos existentes entre cada una de las tendencias de la ciencia de la educación y las amplias posiciones teórico-científicas tiene además la siguiente función: aclarar que la diferenciación entre las posiciones aquí presentadas ya no constituye un sistema estructural formal, sino que la diferenciación se realiza en base a criterios, tal como lo plantea el concepto de paradigma, desarrollado por Kuhn. El entiende por paradigma (a) un conjunto de elementos, que es común a los miembros de una comunidad científica. A ésta pertenece la unidad de la comprensión de la ciencia, de la sociedad y del mundo, pero también la armonía en las normas y los contenidos de los conceptos metodológicos, así como los procedimientos e instrumentos del trabajo científico. Con la ayuda del concepto de paradigma es posible resaltar y aclarar los sistemas más importantes de

referencia y las reglas científicas en su antinomia. En esta medida, el concepto de paradigma da también un impulso importante a la intención de este trabajo, que es la de transmitir el sistema de coordinación respectivo a las diferentes tendencias de las ciencias de la educación. En este sentido, el concepto del paradigma tiene un significativo valor heurístico. Sin embargo, no se puede esperar de él ninguna aclaración, de como se realizará dicha "transferencia" de una tendencia científica hacia otra y de cuáles serán los desarrollos sociales básicos para dicha "transferencia". El concepto tampoco suministra criterios sobre una decisión entre teorías "verdaderas" y "falsas".

Pedagogía filosófica

Refiriéndonos retrospectivamente a Schleiermacher (1768-1834), e influida en sus inicios por Dilthey (1833-1911), la pedagogía filosófica se extendió cada vez más en Alemania desde los años veinte. Hasta 1933 la pedagogía filosófica se impuso en las universidades alemanas y en las escuelas superiores de pedagogía como tendencia científica, la misma que marcó de forma casi exclusiva la comprensión científica de la pedagogía de estos años. Entre sus representantes más influyentes se encuentran desde aquel entonces Herman Nohl (1879-1960), Theodor Litt (1880-1962), Eduard Spranger (1882-1963), Wilhelm Flitner (nac. en 1889) y Erich Weniger (1894-1961). Aún después de la derrota del nacionalsocialismo, ellos y sus discípulos siguieron marcando el desarrollo de la pedagogía hasta los años sesenta. De esta manera fue evidente la continuidad entre "el nuevo inicio después de 1945 y el período anterior a 1933" (Klafki 1971). Dicha continuidad fue mantenida por sus alumnos, entre los que se encontraban, entre otros, Otto Friedrich Bollnow (nacido en 1903), Fritz Blaettner (nacido en 1891), Elisabeth Blochmann (1892-1972), Georg Geissler (nacido en 1902) y Hans Wenke (1903-1971), quienes influyeron enormemente en el desarrollo posterior de la pedagogía, y especialmente en la "Escuela de Goetting" de Nohl y Weniger, de la cual salieron muchos de los representantes más importantes de la ciencia de la educación (como por ej. Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer). Su concepción científica de la educación no puede ser entendida sin los "trabajos previos" de la pedagogía filosófica.

Tesis sintéticas

- 1) Descartando los proyectos normativos tradicionales de la pedagogía, la pedagogía filosófica partía del hecho de que la educación y las ciencias de la educación tienen que considerar la historicidad de su campo de trabajo. Con este conocimiento lo que se perseguía era apartarse de aquellos que sostenían que era posible tener una ciencia de la educación universal independiente de las respectivas condiciones sociohistóricas. Este conocimiento de la pedagogía filosófica se ha mantenido hasta la actualidad dentro de la ciencia de la educación. Sin embargo, este planteamiento debe ser formulado hoy en día de un modo más radical. Una comprensión intelectual e historicista de la historia tiene que complementarse dentro del desarrollo de la pedagogía y de las ciencias sociales a partir de una comprensión sociohistórica, dentro de la cual tienen que ser tratadas también las interrogantes de la investigación sociohistórica.
- 2) Para la pedagogía filosófica, la realidad educativa era parte de la praxis social. Sin embargo, su comprensión de las estructuras de la sociedad estaba poco formada si lo consideramos desde un punto de vista actual. Le faltaba una teoría social de la cual hubiera podido determinar las funciones de la educación y su reflexión científica. Por esta razón, a la pedagogía filosófica le fue posible tan solo de una manera limitada considerar críticamente determinadas situaciones de la sociedad y del sistema educativo; carecía casi totalmente de los criterios necesarios para ello -elaborados posteriormente en parte por la teoría crítica-.
- 3) La pedagogía filosófica se concebía a sí misma como *la teoría de la praxis de la educación* y al mismo tiempo como *teoría para esta praxis*. Se concebía por tanto como una ciencia práctica y como tal desarrolló una determinada comprensión de la praxis pedagógica. Esta comprensión exige validez en cierto sentido hasta la actualidad aunque el entrelazamiento estrecho e inquebrantable de teoría y praxis en la educación tiene que ser sometido a la crítica bajo las condiciones sociales existentes.

- 4) El modelo de la pedagogía filosófica con la función de determinar la "relación pedagógica"¹, ya no es relevante y no representa ya para la ciencia actual como un "modelo" para el desarrollo de una teoría de interacciones educativas. La relativización del valor de este modelo de educación se da debido a que éste fija solo una situación determinada de la educación como ideal, procediendo de esta manera de un modo *ahistórico* y no dialéctico.
- 5) Debido al énfasis de la historicidad de la educación y del carácter único y especial de cada praxis educativa, los *procedimientos hermenéuticos* ganaron importancia. En el marco de la pedagogía filosófica, éstos fueron utilizados principalmente en la *interpretación de textos históricos*. Sin embargo, para la investigación de la realidad educativa, en la cual la pedagogía filosófica les adjudicó igualmente una función central, estos procedimientos casi no fueron utilizados. Recién en la actualidad se recurre sistemáticamente a procedimientos hermenéuticos en el marco de la investigación para estudiar la praxis educativa. Desde un punto de vista actual, la utilización de métodos hermenéuticos aún se queda muy corta en la pedagogía filosófica, ya que ellos no han sido complementados con una perspectiva crítico-ideológica.
- 6) Ya que la pedagogía filosófica casi no utilizaba los métodos hermenéuticos en la investigación de la praxis educativa, había la posibilidad de que ésta se desarrollara como ciencia *experimental* en el sentido de Dilthey, quien de todos modos concebía a las ciencias filosóficas como tales; a menos que hubiese sido posible de otro modo el tener un acceso metódico seguro a la realidad educativa. Por esta razón, la pedagogía filosófica no logró referir sus afirmaciones teóricas a los procesos educativos concretos ni llevar a cabo en la práctica las reformas fundamentadas. Al contrario, teóricamente llegó a ponerse en peligro por idealizar sus afirmaciones teóricas y por tomarlas como sustitutos de modificaciones en el área de la realidad educativa; el resultado fue un cierto distanciamiento de la praxis. De esta manera la pedagogía filosófica se quedó estancada en su deseo de ser una ayuda para el mejoramiento de la praxis educativa.

- 7) La pedagogía filosófica argumentó su derecho de independencia como ciencia y *autonomía relativa* principalmente debido al hecho de que no había otra ciencia o disciplina a más de la pedagogía a la que le competa el proceso educativo. Además, la pedagogía se adjudicó la función de defender el derecho del niño y de la infancia contra las exigencias de los "poderes sociales". En vista de estas intenciones emancipadoras, se plantea sin embargo la pregunta, ¿en qué medida la pedagogía filosófica realizó sus exigencias y en qué medida tenían o no la función de desviar la atención de la "autonomía relativa" de la pedagogía respecto a su posibilidad de defender los derechos propios del niño, contra los intereses de los grupos sociales si de facto era insignificante?

Ciencia de la educación empírica

El paradigma de la pedagogía empírica se originó en Alemania a principios del siglo y ha tenido que luchar por ser reconocida hasta los años sesenta. En el transcurso de sus setenta años de desarrollo ha dado lugar a varias iniciativas y al desarrollo de algunos puntos centrales, que han sido contradictorios entre sí. Durante este desarrollo, hasta la recepción del racionalismo crítico y de la lucha del positivismo, se distinguen cuatro fases, que aquí serán descritas en forma breve:

- 1) los trabajos de los dos fundadores de la *pedagogía experimental*, W. August Lay (1912) y E. Neumann (1920), quienes tenían una posición controvertida en algunos aspectos;
- 2) los esfuerzos de Else y Peter Petersen (1965) de argumentar *la investigación pedagógica de hechos*, a la cual se le presta actualmente una gran atención debido al interés existente en el desarrollo de la investigación de las maneras de actuar;
- 3) los trabajos de Aloys Fischer (1966) y Rudolf Lochner (1927; 1963), quienes se esforzaron por consolidar una *ciencia descriptiva de la educación*,
- 4) las iniciativas emprendidas principalmente por Heinrich Roth (1967a) por tener un "cambio realista" en la ciencia de la educación,

en cuyo proceso se intentó primeramente unir la tradición de la pedagogía filosófica con la investigación empírico-analítica.

A este desarrollo siguió luego la quinta fase, en la cual surgió el racionalismo crítico, que también se juntó a una sexta fase caracterizada principalmente por el esfuerzo de desarrollar una investigación educativa emancipadora. Esta tendencia desembocó en parte en una séptima fase, en la cual los esfuerzos se concentran en el estudio behaviorista.

Tesis sintéticas

- 1) A diferencia de la pedagogía filosófica, que por concentrarse demasiado en la historia de la pedagogía, ha descuidado el área del trabajo científico experimental de la praxis educativa, la pedagogía empírica desde principios de siglo centró su mayor interés en la investigación científico-experimental. Primeramente se concibió a sí misma como una *ciencia positivista*, cuya función era llegar al conocimiento partiendo de los "hechos" de la realidad educativa. La pedagogía empírica no reconoció desde el principio, que lo que la ciencia considera como "hecho" siempre depende de las teorías y del sistema de reglas metateóricas, aceptadas como válidas por una tendencia científica.
- 2) En general, la ciencia de la educación empírica apunta hacia la descripción, la explicación y la influencia de una realidad social dada en el campo de la educación. En este sentido se distancia, sobre la base de la doctrina científica del racionalismo crítico, de las iniciativas positivistas, según las cuales los "hechos de la educación" se consideran directamente dados. En cambio, la ciencia de la educación empírica en la actualidad parte del hecho de que *la realidad social de la educación tan solo puede ser asimilada a la luz de teorías desarrolladas anteriormente*, mientras que el tener un acceso "libre de marcos teóricos" hacia esta realidad no es posible. Debido a este criterio proveniente de la tradición del racionalismo (filosófico), los esfuerzos por tener conceptos precisamente definidos, explícitos y operacionales y por verificar las teorías en la realidad -o en los fundamentos de la realidad a la luz de las teorías- adoptan un lugar central en la ciencia de la

educación, la misma que se orienta en la doctrina del racionalismo crítico.

- 3) Partiendo del hecho de que las teorías no pueden ser verificadas, porque esto necesitaría de una verificación infinitamente frecuente en la realidad, Popper desarrolla el *principio de falsear* para verificar teorías. No se trata de comprobar el contenido verdadero de las teorías, sino más bien de falsear las teorías. En caso de que esto no se logre, éstas acaban siendo válidas. Mientras más fallen los intentos de falsear una teoría, mayor es la medida de validez de dicha teoría. Es así como el falsear se convierte en la instancia que decide ampliamente sobre el contenido de veracidad que tienen las teorías. La pregunta sobre el contenido de veracidad de las afirmaciones científicas y teorías se limita a someter repetidamente a las teorías a la prueba crítica en base al principio de falseamiento. Según la teoría crítica existe aquí una reducción inadmisiblemente del problema, ya que el desarrollo de la historia de la ciencia, e incluso el desarrollo de la historia de la humanidad, son los que deciden sobre el valor de las teorías. Hay que criticar también que las decisiones sobre el grado de validez de las afirmaciones científicas se toman sobre la base de un modelo determinado, según el cual los contextos verificados son considerados solamente bajo el aspecto de una relación analítico-causal. Si se considera al principio de falseamiento como absoluto, los criterios de la doctrina científica del racionalismo crítico se convierten en criterios que deciden sobre el carácter científico de las afirmaciones y teorías. Aquí igualmente se halla una reducción injustificable del problema, la cual tiene mucho peso en el área de las ciencias sociales y filosóficas, debido a que muchos campos de la actuación reflexiva y social determinada por los sentidos no puede ser concebida apropiadamente.
- 4) Debe protestarse en contra de la exigencia hegemónica de la ciencia única aquí formulada. El racionalismo crítico ha desarrollado *un* determinado sistema de reglas metateóricas, mediante el cual decide lo que tiene o no valor científico, sin estar en condiciones de

fundamentar científicamente dicho sistema de reglas, el cual sin embargo exige una verificación de las teorías en la realidad. El racionalismo crítico puede tan solo tratar de aclarar la plausibilidad de su doctrina científica mediante argumentos adicionales (precientíficos).

- 5) La crítica también debe dirigirse en contra de la exigencia del racionalismo crítico de tener precisión, definición, explicación y operatividad en los conceptos. Pues por un lado para dar cumplimiento a dicha exigencia y con la ayuda del análisis lingüístico se prescinde de incluir a la dimensión histórica; esto lleva a que se reduzcan los esfuerzos por obtener una precisión, ya que muchos conceptos hallan su importancia tan solo en el contexto de un análisis histórico. Por otro lado, se plantea una pregunta de mayor alcance, y es si en las ciencias sociales puede alcanzarse una operatividad de conceptos básicos universalmente válidos. (Wellmer 1969, p. 35)

- 6) La ciencia de la educación orientada en el racionalismo crítico tiende a la elaboración de *leyes cuasi*. Se trata de conocer las *regularidades*. Como causa de las mismas ésta supone *la estabilidad de características y la constancia de los desarrollos*. "Regularidad, estabilidad y constancia se interpretan finalmente como una expresión de relaciones sujetas a leyes". (Ulich 1976, p. 29). Se considera tan solo deficiente el hecho de que, en el área de las ciencias sociales, las relaciones que se refieren a estas características, estén socialmente condicionadas y "puedan en principio ser modificadas en cualquier momento-basándose en experiencias de interacción-, en las cuales se hallan representadas las condiciones sociales de la interacción y las estructuras de la relación social". (p. 32).

- 7) Además de la hermenéutica, *la teoría sistemática* principalmente ha llamado la atención sobre esta limitación de los modelos de explicación analítico-causales. Según su concepción, la determinación de contextos causales es antecedida necesariamente por la determinación del sentido de contextos sistemáticos superiores, de

los cuales los modelos de conocimiento analítico-causales escogen siempre tan solo algunos aspectos relacionándolos entre sí. Por otro lado, los modelos de explicación analítico-causales se quedan frecuentemente muy cortos en los contextos sociales, ya que generalmente no permiten una clara diferenciación entre "causas" y "efectos"-como lo afirma la doctrina científica del racionalismo crítico. Pues los "efectos" tienen efecto regresivo en las "causas", y éstas a su vez en las "causas" de los "efectos".

- 8) Finalmente la crítica tiene que dirigirse en contra de la concentración del racionalismo crítico sobre el contexto de argumentación de las teorías científicas y el *descuido de su contexto de origen y utilización*. Mientras el contexto de origen y utilización sea considerado solamente como una tarea de la investigación psicológica, sociológica e histórica, el racionalismo crítico tendrá la posibilidad de controlar el origen y la utilización de los conocimientos científicos en el contexto social. De esta manera la ciencia y la teoría científica se ven limitadas a la metodología. Dicha limitación significa para las ciencias sociales y filosóficas una reducción inadmisiblemente del problema, la cual no puede ser suprimida, a nuestro criterio, tan solo mediante una indicación de la necesidad de una ciencia exenta de valores. Pues en las ciencias sociales no se trata solamente de la obtención de conocimientos "puramente" científicos. Sino que los conocimientos científicos exigen más bien un sentido, que en nuestro caso, se refiere a la praxis social y educativa. Por esta razón, para las ciencias sociales la pregunta sobre el origen y utilización de la ciencia es de una importancia tan central, que ninguna de las dos preguntas podrían ser de ningún modo relegadas incontrolablemente al ámbito precientífico.
- 9) La capacidad exigida aquí por el científico de poder decidir intersubjetivamente, como individuo o en el marco de la comunidad de investigaciones, sobre el contenido verdadero de los conocimientos científicos, se halla en clara contraposición al papel que el individuo adopta cuando es objeto de un conocimiento científico; para el científico éste despierta interés tan solo en relación a sus teorías; como sujeto histórico no lo toma en cuenta. Es más, en el sentido

de la obtención objetiva de conocimientos, es indispensable una *separación clara entre el sujeto de la investigación, el investigador y el objeto de la investigación*. Mientras los sujetos del proceso de investigación exijan sin embargo para sí el derecho de conocer leyes naturales y de explicar mediante las mismas los acontecimientos sociales, éstos pertenecen al "círculo de élite de los científicos" (Ulich, 1972) que se distingue claramente del "resto" de la sociedad, que presenta objetos de investigación posibles.

- 10) La crítica tiene que ir dirigida también a la *relación teoría-praxis* de este paradigma científico. La importancia de la teoría se caracteriza porque con su ayuda pueden obtenerse tecnologías, con las cuales se puede modificar la praxis educativa. Así pues se utilizan las tecnologías en base a objetivos determinados anteriormente por las teorías. De esta manera se le quita a la praxis la posibilidad de introducir modificaciones en la teoría. Se excluye el conocimiento de que las teorías científicas se originan tan solo en el contexto de un campo práctico donde ya han hallado sentido. Debido a la deficiencia de este conocimiento tampoco es posible para las teorías desarrolladas dentro de la doctrina del racionalismo crítico el adoptar este contexto de origen en su acceso a la praxis. Es decir que las teorías no son reflexivas. Guardan una distancia objetiva con relación a la respectiva praxis educativa, de la que se encubre el contexto práctico de la teoría.
- 11) Según la teoría crítica, el racionalismo crítico reduce la teoría del conocimiento a *metodología*. El saber obtenido mediante la metodología tiene frecuentemente sin embargo tan solo la "apariencia" de tener objetividad científica. Se queda en las apariencias, sin ir a la "esencia" de las cosas y de los contextos investigados. Una ciencia que se cierra a las preguntas de las causas "reales" de los fenómenos produce tan solo "saber ficticio". De acuerdo a lo exigido por el racionalismo crítico este saber es libre de contradicciones, pero dicha libertad puede ser tan solo alcanzada apartando las contradicciones que se encuentran en los contextos sociales y educativos. El saber obtenido de esta manera tan solo se puede referir al status quo de la praxis social y educativa, es un saber

estático. Pues no está en condiciones de comprender su historicidad, y menos aún de servir de gufa a modificaciones. Ya que según la doctrina del racionalismo crítico no existe un paso obligado del ser al deber ser.

- 12) La investigación empírico-analítica tiene que referirse a una *teoría crítica de la educación*, que contenga el marco normativo en donde se desarrollen "teorías de medio alcance" y donde éstas pueden ser aplicadas. Sin embargo, no es fácil de determinar en cada caso individual, si tal "sujeción" de la investigación empírica con respecto a las finalidades primordiales de una teoría crítica de la educación tendrá o no éxito. En la actualidad puede obtenerse tal teoría de la educación tan solo estudiándola junto con la teoría crítica y sus finalidades.

Ciencia de la educación crítica

La ciencia de la educación crítica se desarrolló como paradigma de la ciencia de la educación, principalmente en relación a la teoría crítica de la "Escuela de Frankfurt", en delimitación expresa con la pedagogía filosófica y la ciencia de la educación empírica. Frente a estos dos paradigmas acentúa el carácter histórico de la educación y la necesidad de una orientación de la educación en una teoría crítica de la sociedad, de la ciencia y del sujeto. La ciencia de la educación tiene que incluir expresamente sus respectivas condiciones sociales de origen o de otro modo no podría impedir ser utilizada contra sus propias intenciones por parte de los grupos sociales interesados.

En gran medida los esfuerzos por desarrollar la ciencia de la educación crítica se remiten a la teoría crítica. (Mollenhauer 1966, 1968; Blankertz 1966, 1971; Lempert 1971; Klafki 1971; Schäfer/Schaller 1971; Feuerstein 1973; Löwisch 1974). En parte se recurrió también a Marx. (Heydorn 1972, 1970; Koneffke 1969; Gamm 1974, 1972, 1970). Frecuentemente, en la ciencia de la educación crítica se utilizaron también conocimientos de las ciencias sociales afines, que fueron obtenidos de las repercusiones que tuvo la teoría crítica en las ciencias sociales. (Hurrelmann 1975, 1974; Kamper 1974 b;

Fend 1974; Combe 1973). Finalmente el desarrollo de la ciencia de la educación crítica fue influenciado también en parte por los conceptos de educación social que aparecieron durante la República de Weimar. (Bernefeld 1973; Kanitz 1970; Hoernle 1969; Rühle 1969).

Más de una vez se criticó la "misericordia", el "conservadorismo" o el "déficit político" de la teoría crítica. En estas críticas como en otras polémicas como la de la lucha positivista (Adorno entre otros 1972), la de la hermenéutica (Apel entre otros 1971) o la de la teoría sistemática (Habermas/Luhmann 1971) aparecieron aspectos importantes, que influyeron en *el desarrollo posterior de la teoría crítica y de la ciencia de la educación crítica*.

Tesis sintéticas

- 1) El punto de partida de la ciencia de la educación crítica es -recurriendo principalmente a la teoría crítica- lograr una clara delimitación frente a la pedagogía filosófica y a la ciencia de la educación empírica. A diferencia de estos dos paradigmas, la ciencia de la educación crítica contiene una obligación con respecto a las normas en las que se basa la teoría crítica. Por esta razón, en la educación, ésta puede *establecer normas y fundamentar su validez*.
- 2) La ciencia de la educación crítica parte del *carácter histórico-social de la praxis educativa y de la ciencia educativa*, es decir se concibe a sí misma y a su campo de trabajo como determinados por las respectivas condiciones político-sociales, frente a las cuales tiene que mantener una posición crítica. Mientras pueda mantener la crítica también como autocrítica a sí misma, la ciencia de la educación crítica debe preguntarse por las condiciones sociales de origen y utilización, a las que ella y su campo práctico están sometidos.
- 3) Al igual que para la teoría crítica de la sociedad, para la ciencia de la educación crítica la praxis tiene prioridad frente a la teoría. Sin embargo, la teoría crítica de la educación ya no puede partir de una apreciación inquebrantable de la praxis tal como lo hace la peda-

- gogía filosófica. Tiene más bien que considerar que a consecuencia de las condiciones sociales dadas en la praxis educativa, se originan desarrollos errados, que tienen que ser descubiertos y modificados según las normas del pensamiento crítico.
- 4) A la teoría crítica de la educación le toca entonces someter la praxis educativa a la crítica, a *la crítica ideológica*. Según las normas implícitas en la crítica, la teoría crítica de la educación tiene que conducir a la praxis educativa hacia una corrección. Aquí es donde se alude a la parte constructiva de la teoría de la educación. En resumen, hay que considerar que una teoría de la educación nunca puede dejar de estar determinada por la praxis, así como una praxis racional siempre necesita conducirse por una teoría. En este sentido se requiere de una teoría (crítica) de la praxis y de una teoría (constructiva) para la praxis.
 - 5) La *crítica ideológica* trata especialmente de descubrir en qué medida sirven determinadas normas y finalidades de la educación, vinculadas a las condiciones socio-económicas indisolubles de la sociedad, para transmitir interpretaciones de la realidad que establezcan el poder. Mientras la crítica ideológica proteja a la ciencia de la educación y a la educación, de ser puestas al servicio no crítico de los intereses de poder, ella constituirá un elemento importante de la ciencia de la educación crítica -comprometida con el desarrollo racional de la situación social.
 - 6) Más difícil que la introducción de la crítica ideológica en la ciencia de la educación ha sido *el desarrollo de la parte constructiva de la teoría y de la ciencia de la educación crítica* en los últimos años. Aquí la teoría crítica de la educación ha tenido que vencer dificultades, que la teoría crítica de la sociedad apenas ha podido superar. Se trata de determinar al mismo tiempo, a partir de la negación de la imperfección de lo fáctico en la confrontación con lo posible, el camino que conduce a una "mejor" praxis educativa. Al mismo tiempo hay que evitar el peligro de debilitar el deseo de mejorar la praxis por medio del radicalismo de la crítica con respecto a la praxis. Hay que desarrollar entonces una teoría de la

educación, que adopte en sí a la crítica, sin llegar sin embargo a agotarse en ella. El desarrollo de la parte constructiva es lo que más lejos ha llegado en el ámbito de la investigación científica de la educación con orientación práctica, dentro de la cual se recurre también a conocimientos del paradigma hermenéutico y empírico de la ciencia de la educación, sin suponer la complementariedad inquebrantable de los diferentes paradigmas científicos.

- 7) La teoría crítica de la educación no se ha desarrollado hacia una *teoría universal cerrada*. Tal objetivo estaría en contraposición a las intenciones del pensamiento crítico, que apunta principalmente hacia "la demostración del acto reflexivo de una autoconciencia crítica"; además casi no es posible que se desarrolle una teoría pedagógica universal en base al desarrollo científico, hoy por hoy diferenciado. Hoy en día el área de la ciencia de la educación crítica se caracteriza por iniciativas y posiciones, que a pesar de tener convicciones básicas comunes, disienten en parte la una de la otra debido a que toman el concepto de la crítica con un diferente grado de radicalidad ya que se esfuerzan en diferente medida por colocar la modificación concreta pedagógico-social en el punto medular -parte descuidada desde hace mucho tiempo también por la teoría crítica. En base a una praxis permanentemente dada, la cual requiere guiarse por la teoría, el concepto de la teoría crítica de que la palabra intercede a favor de la doble negación o del rechazo, parece ser inadmisibles.
- 8) El análisis de las contradicciones sociales, en las cuales se halla envuelto el sistema educativo, constituye un importante punto de partida para la ciencia de la educación crítica. Con la ayuda de la crítica la teoría crítica de la educación puede aportar al esclarecimiento de las estructuras sociales que determinan la praxis educativa. Se requiere además de *un estudio de la teoría de la educación, con el fin de que pueda servir de guía educativa en situaciones contradictorias*, sin querer determinarlo con la ayuda de tecnologías científico-educativas. Tanto la orientación crítica de la praxis educativa como la praxis educativa, tienen que cuidarse de reducciones inadmisibles; al mismo tiempo *la praxis educativa*,

como praxis simbólica comunicativa, no debe ser identificada con el pensamiento crítico. La diferencia cualitativa entre crítica teórica y praxis constructiva no siempre se ha visto de un modo claro en la ciencia de la educación crítica, razón por la cual actualmente los métodos hermenéuticos y científico-experimentales pierden importancia.

- 9) La ciencia de la educación crítica está en contra del *poder, la opresión, el materialismo y la alienación, defendiendo los intereses del esclarecimiento, la emancipación y la autodeterminación.* Concibe a la educación ya no solamente como un proceso individual, como lo hace la pedagogía filosófica, sino también como un proceso colectivo, en el cual se trata de contribuir al desarrollo de situaciones sociales racionales para el mayor número posible de seres humanos. Para hacer realidad este objetivo, la ciencia de la educación crítica siempre tiene que tener presente la tarea de solucionar constructivamente la relación entre la teoría y la praxis.
- 10) La ciencia de la educación crítica exige siempre un *sentido (crítico) de la praxis educativa; pero también se sujeta a la necesidad de investigar la praxis educativa de un modo científico-experimental,* de donde resulta una serie de problemas metodológicos, no solucionados hasta ahora por el paradigma de la ciencia de la educación crítica. Al mismo tiempo, la ciencia de la educación crítica exige también que se argumenten *las decisiones tomadas dentro de su ámbito, relevantes para la praxis,* así como también su base normativa en el discurso práctico de los afectados. No se limita a una doctrina científica o a una metodología, sino que se pregunta por la veracidad, por el conocimiento "verdadero" y por su argumentación, así como por las consecuencias resultantes para la praxis educativa.
- 11) Debido a la complejidad de los contextos tratados, la ciencia de la educación crítica comparte con la teoría crítica *la dificultad de formular sus conceptos de modo preciso.* Aún cuando no se considere justificable la exigencia del racionalismo crítico de ser precisos en los conceptos, hay que reconocer, que la teoría crítica

y luego algunos autores pertenecientes a la ciencia crítica de la educación no se han esforzado lo suficiente por alcanzar claridad y comprensión en el lenguaje: éste podría ser el motivo por el cual existen dificultades de comprensión, con las que se ha tenido que topar la ciencia de la educación crítica en la praxis educativa.

- 12) El desarrollo de la ciencia de la educación crítica no se originó tan solamente por haber recurrido a la teoría crítica de la sociedad; para su desarrollo ha sido de vital importancia también la influencia de las *ciencias sociales* afines, que han alcanzado una importancia central en algunos ámbitos parciales de la ciencia de la educación. En la medida en la que las ciencias sociales fueron influenciadas por la teoría crítica, ésta tuvo también su influencia en la ciencia de la educación. Frecuentemente existieron también algunos aspectos que influyeron, que se basan en la asimilación o modificación directa de categorías del materialismo histórico, mediante los cuales se dio también en parte una radicalización de las ideas marxistas.

- 13) En general debería estar claro, que para la ciencia de la educación actualmente es indispensable una discusión con la teoría crítica. Y esto rige aún cuando en su contexto no hayan podido ser solucionados algunos problemas centrales para la educación y su ciencia. Este criterio puede por lo tanto haber conducido en los últimos tiempos a tratar de acercarse a la solución de algunos problemas abiertos, en sentido teórico-científico, mediante el desarrollo de una *investigación científico-educativa orientada hacia la praxis*.

Problemas metodológicos de la ciencia de la educación orientada hacia la práctica

Desde un punto de vista científico, se realizaron primeramente esfuerzos por desarrollar una metodología de investigación de la praxis científico-educativa, ya que fuimos conscientes de la necesidad de hallar una delimitación clara frente a la ciencia tradicional de la educación empírico-analítica, la misma que fue criticada especialmente con relación a los siguientes aspectos: (Haeberlin 1975, pp. 662)

- tecnologización y funcionalización del saber empírico-analítico;
- separación rígida entre el área del objeto y los científicos analistas;
- separación dogmática entre el contexto de descubrimiento y el contexto de argumentación;
- imposibilidad de modificar el campo de investigación durante el proceso de investigación;
- aislamiento de ciertas variables y, en consecuencia, dificultad de asimilar completamente el campo de investigación;
- reducción de las posibilidades de conocimiento debido al instrumental empírico existente;
- pocas posibilidades de transferir los resultados de la investigación a situaciones sociales nuevas.

De esta crítica, la investigación científico-educativa de la praxis ha tenido que soportar las respectivas consecuencias metodológicas, las cuales serán presentadas a continuación a manera de tesis:

- 1) El saber elaborado por la ciencia de la educación no debe seguir siendo funcionalizado, ni transformado en tecnologías sin conocer exactamente las respectivas condiciones de un campo de la praxis, con el fin de ser utilizado para influir en la praxis educativa. Mediante la inclusión de profesores y educadores con igualdad de derechos en el proceso de investigación científico-educativo, los conocimientos obtenidos deben conducir hacia la autoinstrucción, el autocontrol y la autorreflexión de las personas que trabajan conjuntamente en un campo educativo. Recién sobre la base de dichos procesos se considera posible mejorar realmente la acción educadora, y con ello la praxis educativa.
- 2) No hay que sujetarse rígidamente a la separación entre el área del objeto de la investigación y los científicos analistas debido al interés existente en una participación activa de los investigadores prácticos en el proceso investigativo. Aún más, la clara separación de papeles entre investigadores y lo investigado tiene que ir hacia formas flexibles de la distribución de tareas. Así tienen que utilizarse, por ejemplo, procedimientos dentro del proceso inves-

tigativo que sean fáciles de emplear y evaluar, de manera que sirvan de ayuda a los investigadores prácticos para investigar su propia praxis educativa, con el fin de sacar consecuencias de los conocimientos obtenidos para la acción educativa.

- 3) A diferencia de la inmodificabilidad del campo investigativo, exigida por la doctrina científica del racionalismo crítico, una ciencia de la educación práctica tiene que sostener la modificabilidad del mismo. Pues tan solo de este modo una investigación práctica científico-experimental puede justificar su criterio de praxis, ya que el éxito de la ciencia de la educación práctica se comprueba en la medida que haya sido mejorada la praxis educativa. Debido al interés en obtener resultados transparentes de la investigación se trata de que en lo posible la influencia de los elementos, que modifican el campo investigativo durante el proceso de investigación, sean transparentes y "controlables". Lo mismo rige al considerar y tratar los "efectos colaterales no deseados".
- 4) Mientras en la investigación empírico-analítica se trata principalmente de analizar las diferentes variables o de verificar las hipótesis y teorías nomológicas, la ciencia de la educación práctica tiende más bien hacia la investigación y conducción de un campo educativo en la praxis. Por este motivo, la ciencia de la educación práctica busca procedimientos, que se ajusten a la complejidad y a la dinámica de los campos educativos y a sus cuestionamientos.
- 5) A pesar de la generalización postulada continuamente para los resultados de la investigación empírico-analítica, los resultados obtenidos en los estudios correspondientes, frecuentemente tan solo pueden ser transferidos de modo insuficiente a situaciones sociales "normales". De esta manera se reduce el valor de dichos resultados para la ciencia de la educación práctica, la cual se esfuerza justamente por mejorar las situaciones educativas de todos los días. En vista de esta situación existe dentro de la ciencia de la educación práctica una fuerte concentración en la praxis educativa que se halla bajo las condiciones "normales"; de ahí resultan las correspondientes consecuencias para la praxis investigativa.

- 6) Mientras la investigación empírico-analítica insiste en una separación clara entre la actividad de la investigación científica exenta de valores y la acción pedagógico-política de ahí resultante, una ciencia de la educación crítica orientada hacia la práctica exige una emancipación de los afectados en la investigación y en el trabajo práctico. De esta manera el investigador toma partido por los intereses de aquéllos, con quienes trabaja conjuntamente en la praxis educativa y a quienes debe conceder derechos de participación con relación a todo el proceso investigativo.
- 7) La ciencia de la educación práctica trata de iniciar, cuando tiene acceso a un campo educativo, un proceso continuo de comunicación y cooperación entre todas las personas activas dentro del mencionado campo práctico, con el fin de hacer realidad procesos de instrucción, de los cuales resultará un mejoramiento de la praxis educativa.

Perspectiva

Es difícil de predecir el valor que pueden llegar a tener las ideas y concretizaciones elaboradas dentro de la investigación pedagógica práctica para desarrollar una ciencia de la educación orientada hacia la praxis dado el estado actual de la discusión. Tampoco se puede decidir aún en qué medida las ideas elaboradas hasta ahora pueden servir de base para el desarrollo de un nuevo paradigma de la ciencia de la educación práctica. Esto dependerá no solo de los factores inminentemente científicos, sino también del desarrollo social general y su influencia en el campo educativo.

Del estado actual de desarrollo de la ciencia de la educación práctica resulta que la elaboración y concretización de la "orientación práctica" de la ciencia de la educación constituye la tarea central del desarrollo científico en el futuro; es decir, la determinación teórica de tareas de la ciencia práctica de la educación tiene aún que hacerse efectiva en el trabajo científico práctico de la educación. Recién cuando la ciencia de la educación haga realidad esta tendencia práctica, podrá hacer valer su derecho de ser una ciencia social orientada hacia la práctica. Como ciencia social práctica, la ciencia de la educación trata

de asimilar de modo crítico los elementos relevantes de la pedagogía filosófica de llevar a cabo una discusión continua acerca del paradigma científico empírico-analítico y de asegurarse, en el sentido de la teoría crítica, un lugar en la sociedad y su desempeño político-pedagógico en la actualidad. Al mismo tiempo la ciencia de la educación tiene que efectuar una discusión práctica con diversos campos educativos. Para esto hay que trabajar sobre las condiciones sociales o institucionales, que constituyen la base de dichos campos prácticos; hay que analizar los procesos educativos que se llevan a cabo en tales condiciones y estudiar sus repercusiones; hay que trabajar sobre los conocimientos obtenidos y transmitirlos, de manera que no tengan tan solo una función aclaratoria de la praxis, sino una función crítica y de conducción. Tan solo así se puede lograr *la realización de una ciencia de la educación práctica como ciencia de y para la educación*.

NOTAS

- ¹ Bajo la idea de la "relación pedagógica" o de la "referencia pedagógica", Nohl trató de desarrollar una teoría de la educación, en la cual el punto central sea la relación personal entre el educando y el educador. Para esto se basó en ideas formuladas ya por Dilthey, quien escribía: "La ciencia de la pedagogía... puede comenzar tan solo con la descripción del educador en su relación con su pupilo". Aquí es donde para Dilthey y Nohl, y por lo tanto, para la pedagogía filosófica radicaba esencialmente el núcleo de la educación.

BIBLIOGRAFIA

- BERNFELD, S.
1973 *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt.
- BLANKERTZ, H.
1971 «Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik». In: Oppolzer, S. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft*, Wuppertal/Ratingen, S. 20-33.
1966 «Pädagogische Theorie und empirische Forschung», in: *Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. N. F., Erg. Heft 5. Bochum, S. 65-78.
- COMBE, A.
1973 *Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins*. München.
- FEND, H.
1974 *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim.
- FEUERSTEIN, T.
1973 *Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluß an Habermas*. München.
- FISCHER, A.
1966 «Deskriptive Pädagogik (1914)». In: Oppolzer, S. (Hrsg.): *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. München, S. 83-89.
- GAMM, H.-J.
1974 *Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft*. München.
1972 *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik*. München.
1970 *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*. München.
- HAEBERLIN, U.
1975 «Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung». In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, 5, S. 653-676.
- HEYDORN, H.-J.
1972 *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt.
1970 *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt.

- HOERNLE, E.
1969 *Grundfragen proletarischer Erziehung*. Frankfurt.
- HURRELMANN, K.
1974 *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Reinbek 1975. (Hrsg.): *Soziologie der Erziehung*. Weinheim/Basel.
- KAMPER, A.
1974 *Studienführer Sozialisationstheorie*. Freiburg.
- KANTZ, O. F.
1970 *Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung*, hrsg. v. L. von Werder. Darmstadt.
- KLAFKI, W., u. a.
1971 *Erziehungswissenschaft*, Bd. 1-3. Frankfurt.
- KONEFFKE, G.
1969 «Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft». In: *Das Argument*. 54 S. 389-430.
- LAY, W. A.
1921 *Volkserziehung. Eine Erneuerung der Erziehungswissenschaft in Umrissen*. Berlin/Dresden/Leipzig.
1912 *Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*. Leipzig.
- LEMPERT, W.
1971 *Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens*. Frankfurt.
- LOCHNER, R.
1963 *Deutsche Erziehungswissenschaft*, Meisenheim a. G. .
1927 *Deskriptive Pädagogik*. Reichenberg.
- LÖWISCH, D. J.
1974 *Erziehung und Kritische Theorie*. München.
- MEUMANN, E.
1914 *Abriß der experimentellen Pädagogik*. Leipzig (1920²).
- MOLLENHAUER, K.
1972 *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München.
1968 *Erziehung und Emanzipation*. München.

- 1966 «Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik,» in: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, N. F., Erg. Heft 5. Bochum, S. 53 ff.
- NOHL, H.
1949 *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt.
- PETERSEN, E.
1965 Bemerkungen zu Günter Slotta «Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens». In: *Pädagogische Rundschau*, 19 S. 257-262.
- ROTH, H.
1971a Pädagogische Anthropologie, Bd. 1. u. 2, Hannover 1971³ und die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H.(Hrsg.):*Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt 1967a², S. 179-191.
- RÜHLE, O.
1969 Zur Psychologie des proletarischen Kindes, hrsg. v. L. v. Werder/R. Wolff. Frankfurt.
- SCHÄFER, K. H./ K.SCHALLER.
1971 *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg.
- ULICH, D.
1976 *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim/Basel.
- WELLMER, A.
1969 *Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus*. Frankfurt.

EL CONCEPTO DE LA EDUCACION DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN

Leopold Kratochwil

Preliminares

No son pocas las publicaciones pedagógicas que empiezan con comprobaciones «fundamentales» más o menos como las siguientes: «la acción pedagógica (y el pensar pedagógico) (la praxis y la teoría pedagógicas) puede (pueden) remontarse (en su efecto recíproco) hasta comienzos de la humanidad»; o: «el pensar pedagógico (la ciencia de la educación/ la pedagogía) tiene que partir de la realidad de la *educación*» (cf. OELKERS 1985. 3) o: «La necesidad *educativa* del hombre es el fundamento de toda ciencia de la educación». Estas proposiciones iniciales son aceptadas por sus autores y por (la mayoría de) los lectores sin mayores preguntas como proposiciones de base, sobre las que se sigue construyendo. Ahora bien, si se piensa de modo más riguroso se encuentra que aquí se presupone algo que requiere en grado superlativo de aclaración: el concepto de «*educación*». Pese a muchos siglos de reflexión, este concepto continúa conservando una vaguedad extraña también en la ciencia *educativa*.

Partiendo de este hallazgo mi contribución tiene dos metas: lo principal es que a nivel teórico quiero *impulsar el desarrollo de la teoría en el campo de la investigación pedagógica de los fundamentos* tratando de concretizar conocimientos generales de la teoría de la acción en favor de una teoría pedagógica de la acción (teoría de la interacción) (cf. HILGENHEGER 1984. 489). Ya por razones de la extensión de este trabajo, no está previsto trazar aquí la frondosa historia del concep-

to de la educación, sino elaborar una estructura para la constitución y descripción de acciones educativas (sección 4.) sobre la base de secciones dedicadas a consideraciones previas de teoría del conocimiento (2.1.), de antropología a pedagogía (2.2.) y de teoría de la acción (3.). Y al nivel de la praxis y como «consecuencia» de lo anterior, quiero formular respuestas desde una perspectiva pedagógica las cuales se integren dentro del *gran contexto de la pregunta por el sentido de la vida hoy en día* (sección 5.)

Sobre el concepto de la «educación»

Es plenamente comprensible suponer que después de dos milenios y medio de la «historia europea de la educación» tenga que estar lo suficientemente desarrollado el concepto de la «educación», que es el concepto fundamental en la pedagogía o en la ciencia de la educación. Y, sin embargo, cualquier conocedor de la situación, habrá de defraudar esta expectativa no solo por razones de la ciencia educativa, sino además por razones de principio, como han de mostrar los desarrollos siguientes. Así es como de un déficit de reflexión surge la duda (siendo por ello hasta comprensible) de si el concepto de la «educación» pueda ser el concepto fundamental de una ciencia. «Con este concepto es posible entenderse en el mundo cotidiano *sobre* la educación, pero sin embargo no lo es lograr una comprensión suficiente *de* la educación(...). Podemos generalizar este hallazgo: los conceptos sobre la educación del lenguaje ordinario solo satisfacen las condiciones del discurso práctico. No obstante son insuficientes para construir una teoría de la pedagogía. En este sentido el concepto de la educación no es un concepto fundamental de la pedagogía» (OELKERS 1985. 44). Sin embargo reivindicamos para este concepto lo comprobado por LENK en el caso del concepto de la «acción» para nosotros tiene el significado de un «*modelo irrenunciable de interpretación*» de la realidad (1978.316).

Las reflexiones aquí desarrolladas sobre el concepto de la «educación» proceden de diferentes contextos teóricos. Con el objeto de poder reivindicar sostener algo fundamentante (en el sentido de las condiciones de posibilidad de la teoría y praxis pedagógicas), tenemos

que empezar en forma lo suficientemente radical, es decir yendo a las raíces, por lo que hay que indagar por el contexto filosófico del problema: es decir inquirir por el planteamiento teórico-cognoscitivo y fenomenológico del mismo.

Además, hay que indicar que en la pedagogía en idioma alemán el concepto de educación se interpreta siempre en conexión *con el concepto de la «formación»*. Pese a que aquí no podamos elaborar el concepto de la formación, hay que seguir apuntando hacia él, aunque sea en forma marginal.

Notas marginales teórico-cognoscitivas sobre el concepto de la «educación» y sobre su ámbito

Desde una actitud filosófico-cognoscitiva (cf. BOLLNOW 1970) se puede descubrir que toda ciencia reposa en último término en una precomprensión del hombre y del mundo más allá de la que no se puede ir, o sea sobre el mundo humano de la vida (sobre mundos de la vida). A partir de aquí desarrolla cada ciencia su estructura de sentido propia, el «horizonte» específico de su consideración, de sus «teorías», de sus conocimientos del «mundo» (ROMBACH 1974, 11 ss., 25 ss., 44 ss.). Cada ciencia investiga su objeto desde premisas y axiomas propios de una manera siempre total y radical (BALLAUFF 1970. 11). Los pre-conceptos últimos del mundo de la vida, son desplegados por consiguiente en cada ciencia particular en un horizonte muy determinado; o a la inversa: los conceptos definen como accesos al mundo el horizonte peculiar de una ciencia.

En el concepto de la «educación» y en su contexto, se puede demostrar bien estas reflexiones principistas. «Educación», «educar», «ser educado», «tener educación» «educador» etc. son ante todo conceptos del mundo de la vida que nos son suministrados por el idioma alemán, conceptos cuya etimología no podemos rastrear aquí (vid. DOLCH 1961. 163-176). Aun hoy se aplica el concepto de la «educación» en los contextos más diversos: se habla por ej. de que un perro no está bien educado, de que las montañas o los paisajes educan al hombre, de que la televisión lo hace como un «coeducador secreto»,

de que una esposa no ha educado correctamente a su esposo, etc. (cf. FLITNER 1970. 86). Ya la comprensión cotidiana de «educación» nos hace claro que su concepto se puede referir a cosas muy disímiles. En una época muy reciente ha tematizado OELKERS detalladamente este *problema de la referencia* (1985. 32 ss.), llegando a la conclusión siguiente: «La educación no es ni una magnitud real que produzca ciertos efectos, ni es un objeto -la educación no es nada, porque la proposición «'Educación' es...» no se refiere a nada real» (p. 42). En consecuencia la «educación» no es un «concepto ontológico», ni un concepto de una «sustancia», sino una «concepción» (p. 108) con respecto a la cual hay que ofrecer los «criterios determinantes y delimitantes» (OELKERS 1982. 162 ss.) que permitan comprenderla (a) en principio como una «acción» y (b) como una «acción pedagógica». «Educación» es por lo tanto, al igual que «formación» (p. 171), un «concepto interpretativo y obtenido por contracción» (1985. 43, 63, 70, 260). Involuntariamente recuerda al hallazgo de THEODOR LITT: «Únicamente puede comprobar qué *es* la educación quien ya tenga una cierta idea acerca de lo que ella *debe* hacer» (1967.103). Pero como quiera que sea captada, descrita y definida la «educación»: se trata -como en el caso de cada concepto- de una construcción teórica realizada sobre la base de «contraer experiencias» (OELKERS 1985. 43) a la luz de un horizonte interpretativo, del contexto de una teoría (p.62). Tras este fenómeno barruntamos las múltiples imbricaciones entre el lenguaje y el ser (vid. HEIDEGGER 1967).

Sin embargo esta problemática no solo concierne a la comprensión cotidiana de la educación, sino que se repite al nivel de aquella ciencia que ha asumido como tarea central el despliegue teórico de este concepto: al nivel de la ciencia de la *educación*. De aquí se sigue *intradisciplinariamente*: correspondiendo al horizonte del acceso espiritual, es decir correspondiendo a la posición teórico científica del planteamiento científico-pedagógico, se constituye otro concepto de «educación», se convierten en objeto del conocimiento otro «fenómeno», otras «experiencias». A este respecto las decisiones antropológicas previas juegan el rol probablemente más importante. La respuesta a la pregunta «¿Qué es el hombre?» tiene un carácter constitutivo para toda ciencia de la educación (como en general para toda ciencia de la acción);

a la inversa, toda ciencia de la educación representa ella misma una parte para la respuesta a esta pregunta. En el nivel *interdisciplinario* se deduce que según su diferente acceso al mundo, según su predeterminación horizontal, las diferentes ciencias humanas tienen una visión diversa: la «educación» se interpreta, se constituye en ciencia de la educación; la «socialización» en la sociología; la «evolución» en psicología evolutiva -además de en otros campos.

Observaciones antropológicas y pedagógicas marginales en una aclaración fenomenológica.

Teniendo en cuenta las consideraciones teórico-cognoscitivas y el nivel de reflexión así logrado, se hace claro que no tiene sentido buscar en la realidad el «fenómeno educativo». La ciencia de la educación tiene más bien que desarrollar y constituir una teoría de la educación, y con ella un concepto de la educación que permita interpretar y pensar determinados «fenómenos de la realidad» como «educación». Únicamente entonces se construye una «realidad educativa».

En el curso de la historia diferentes fenómenos han sido interpretados como «educación». En el marco de nuestra exposición no podemos presentar por cierto cada faceta del amplio espectro de estas concepciones, pero sí debemos bosquejar su variedad, clasificándola en dos conjuntos:

a) La concepción de la «educación» como *fenómeno cultural*, como «acción cultural», es probable que tenga la mayor extensión de significado (LÖWISCH 1982. 162). En este sentido se «prueba» que la «cultura» y la «educación» se condicionan recíprocamente; que, de un lado, toda cultura se forma para aclarar, comunicar y desarrollar las formas que le son específicas («la cultura crea educación») y, de otro lado (a la inversa), toda «educación» produce en cierto modo «cultura». De esta manera la cultura y la educación prueban ser criterios esenciales del ser-humano. En este caso la ciencia de la educación aparece como una «ciencia de la cultura y del espíritu» que abarca todas las «objetivizaciones psíquicas», o sea tanto acciones («pedagógicas»)

como también «objetivizaciones culturales» (o espirituales) («objetos culturales», «obras»), como por ej. objetos psíquicos (instrumentos, obras de arte, etc.), formas de acción marcadas (usos, ritos etc.) y formaciones sociales (por ej. instituciones) (BREZINKA 1978. 57 ss., 68 s.). En este entendido no se sigue la mayoría de las veces ninguna separación conceptual rigurosa entre «educación» y «formación» -así por ej. en el sentido de que se comprenda al «educar» exclusivamente como la acción del «educador» sobre el educando, y la formación únicamente como el «auto-formar-se» de un ser humano. Más bien se habla por ej. tanto de la «auto-educación» como de que el educador «forma» al educando.

b) Decididamente más limitada es probablemente la concepción de la *«educación» como un fenómeno de la acción*. En este caso la acción educativa, la acción pedagógica, avanza al centro de las reflexiones: se concibe a la ciencia de la educación como una ciencia de la acción, con lo que se hace posible distinguir claramente entre los conceptos de «educación y «formación»: la «educación» aparece como una forma de la acción social de un educador sobre un «educando» con la meta de posibilitar la «formación» en tanto «auto-formar-se», en el sentido de un «diálogo del individuo con el mundo externo para configurar su mundo interno» (OELKERS 1982. 175).

Con intención fenomenológica se puede mostrar el siguiente *fenómeno fundamental-antropológico* tanto al nivel ontogenético como al cultural-antropológico: todo hombre nace como un ser vivo menesteroso y dependiente en una comunidad de seres humanos, que es básicamente capaz de corresponder a esta menesterosidad y dependencia existenciales a través de la prestación de ayuda (cf. JONAS 1979, 85). Con ello el ser del hombre se articula principistamente en tanto «inmadurez» («ser inmaduro») en la forma de la «niñez» y la «juventud»; y en cuanto «madurez» («ser maduro») -éste es el nivel ontogenético. Este hecho más allá del cual no se puede ir caracteriza a todas las culturas (humanas) del pasado y del presente en cualquier parte de la tierra -éste es el nivel cultural-antropológico. Esta fundamental relación antropológica es transindividual, transcultural y transhistórica. Por supuesto, este hecho tiene un gran grado de depen-

dencia cultural, por lo que varía de cultura a cultura lo que en cada caso se entiende por «niñez», «juventud» y «madurez», o por «ser humano» y «humanidad». En realidad no es necesario que a este respecto existan conceptos aplicables en una cultura. En sentido estricto, la relación fundamental-antropológica no resulta afectada para nada por el hecho de la existencia o inexistencia de tales conceptos.

La *consecuencia fundamental-pedagógica* es evidente: lo que importa a cada hombre particular en cualquier cultura es recibir apoyo a lo largo de su camino, el cual está prediseñado en forma irreversible y hasta «teleológica» desde la «inmadurez» (niñez, juventud) hasta la «madurez» (LANGEVELD 1973. 33); lo que importa es acompañarlo, conducir a cada ser humano etc. (HEITGER s. a.) Este apoyo, acompañamiento, conducción de quien todavía es inmaduro hasta su madurez, lo designan muchos desde hace tiempo atrás con el concepto de «educación». A quien le parezca plausible esta atribución interpretativa y además significativa, habrá de comprobar sus consecuencias, teniendo que mostrar su practicabilidad. Una consecuencia lógica directa de esta concepción de «educación», es que ésta concluye cuando se logra el estatuto de la «madurez». Cuándo se tenga por logrado este estatuto y qué metas se una con él, es algo que varía de cultura en cultura; en todo caso el tránsito a este estatuto está normado ritual y/o legalmente. Se puede pues efectuar una primera distinción entre la «educación» como una forma determinada de «influcidar» unos hombres sobre otros, y otras formas del actuar social (BRE-ZINKA 1978, 42; 1977. 75. ss.) y comunicativo (MOLLENHAUER 1972.17 ss.), como por ej. el condicionamiento, la indoctrinación, la manipulación, el amaestramiento, el adoctrinamiento, el «contacto» (LANGEVELD 1973. 26 ss.), etc. En este contexto se interpreta la «educación» orientándola hacia la meta de la «madurez». Y pese a que hay formaciones cultural-típicas inherentes a la «madurez», se puede separar fenomenológicamente un meollo intercultural y transhistórico: en cada cultura se puede concebir la «madurez» como aquel estatuto del ser-humano en el cual el hombre puede conducir con autonomía (relativa) su vida en medio de la responsabilidad por sí mismo y por la comunidad; o en el que se le puede exigir esto o concedérselo. H. JONAS escribe desde la perspectiva de una «teoría de la responsa-

bilidad»: «Desde el punto de vista del contenido, la educación tiene una meta determinada: la autonomía del individuo que incluye la capacidad esencial de ser responsable; al lograrse esta meta (al poder ser exigible), tiene un término determinado en el tiempo» (1979. 199). Y OELKERS sostiene principistamente: «Aun cuando la iniciación del ser humano no tenga un final, la iniciación organizada pedagógicamente no puede durar un tiempo indefinido. Se debe definir su final como estando allí donde la ayuda pedagógica se convierte en superflua. Se alcanza este punto si puede seguir por los campos del saber y del ser capaz en forma autónoma» (1985. 274 ss.). Es posible distinguir la educación de la manipulación, el adoctrinamiento, el contacto etc. mediante la fundamental intención de prestar ayuda para llegar a convertirse en un ser maduro. Lo que no significa de ninguna manera que la manipulación, el adoctrinamiento, el contacto etc. no influyan de un modo esencial en el devenir adulto o en el camino vital de un hombre -aunque no se pueda atribuir a estas acciones la intención de ayudar en el proceso de llegar a la madurez. Por cierto, prescindiendo de las acciones humanas también influyen esencialmente el ambiente íntegro, el medio objetivo, el ámbito espiritual en la vida de un ser humano.

En nuestro círculo cultural se determina la «madurez» como el logro de un grado tan alto de una *mayoría de edad intelectual y moral* (HEITGER v. tamb. 39) que la vida puede ser conducida con una responsabilidad autónoma en favor de sí mismo y de los demás. La mayoría de edad moral e intelectual se convierte en una imagen-guía de la existencia humana y, así, en un criterio de la conducción de la vida humana en general. Se trata de una utopía de la evolución humana a la que probablemente no se pueda renunciar (pero que, como muestra penetrantemente la historia de la humanidad, de ninguna manera es algo que no se pueda perder); en tanto que tal es algo que por principio es inalcanzable, pero que al mismo tiempo no se puede declinar. «No sin razón aplican permanentemente los pedagogos imágenes ideales (frente a sí mismos, pero sobre todo refiriéndolas a sus clientes) por las que muchas veces «orientan» las acciones concretas» (OELKERS 1982. 166). «En esta medida no puede lamentarse que las imágenes puramente ideales no suministren una orientación *concreta*, ya que no

se puede «orientar» sino mediante imágenes ideales» (p. 190). El ser humano debe haber cubierto un cierto trecho del camino en dirección a esta utopía. Esto es lo que se espera de él a fin de que pueda ser calificado como un ser maduro». Ahora bien, habiéndose internado por este camino el ser humano tiene que continuar marchando por él hasta su muerte.

«La acción pedagógica es una acción por ensayos, no una acción instrumental. La educación no es un instrumento y la formación no es producto» (p.177). «Las acciones pedagógicas son ensayos a fin de producir aprendizaje y conciencia, pero esta producción no se obtiene a través de medios que persigan metas determinadas» (1985. 273). Por consiguiente, únicamente cuando se concibe a la acción pedagógica como una *acción por ensayos que tiene el carácter de una propuesta* que apunta a una respuesta del educando en tanto sujeto de la acción, únicamente entonces empieza la «educación»: cuando el niño puede tomar posición frente a esta propuesta con una cierta conciencia, o sea al llegar a tener un cierto dominio del lenguaje por lo menos en sus rasgos generales» (cf. LANGEVELD 1973. 86).

Además se tendrá que comprobar que todo «apoyo», «acompañamiento», «conducción» educativos etc., naturalmente tiene muchos niveles, es muy complejo. De un lado, se refiere a todos los niveles de la existencia humana: al ámbito biológico, al de la vida y el comportamiento sociales, así como a la vida cultural (ROTH 1971. 109-149). De otro lado, el hombre está referido en todos los ámbitos de su «co-existencia» durante su niñez y juventud a la «educación»: su evolución en los campos del «trabajo, dominio, amor, juego y muerte» en tanto dimensiones del ser con los otros requiere -respetándose las condiciones existenciales de la historicidad, razón libertad, lenguaje y corporalidad-, de una prestación de ayuda dirigida por parte de los seres maduros en tanto se hallan más adelantados en el proceso de la formación (vid. KRATOCHWIL 1986. 54 s.).

Consideraciones previas sobre teoría de la acción

«Teoría de la acción» y «acción»

En años recientes se han acogido y se ha seguido desarrollando también en la República Federal de Alemania las reflexiones sobre teoría de la acción procedentes de los países anglosajones que son muy amplias. Aunque la ciencia de la educación siempre haya sido entendida y concebida (en forma expresa o indirecta) asimismo como una «teoría de la acción» (vid.2.2.), sus representantes apenas han recurrido a estos nuevos impulsos. Por ej. HILGENHEGER apunta que la colección en seis tomos *Teorías de la acción -un enfoque interdisciplinario* (LENK 1977-1984) «no contiene ninguna contribución explícitamente pedagógica», preguntando: la pedagogía, ¿puede darse el lujo de ignorar la colaboración interdisciplinaria en ciencias que apunta a una teoría general de la acción? ¿o puede permitir que se ignore que hay un interés general de la acción? ¿o puede permitir que se ignore que hay un interés pedagógico en la teoría de la acción?». No solo que me adhiero a su respuesta, sino que ella resulta casi programática para mis propias reflexiones: «Se puede ignorar una moda; pero con una nueva matriz del trabajo científico hay en cambio que entablar una discusión muy en serio» (1984. 482).

En cuanto a la relación entre la teoría general de la acción y la ciencia educativa, reparemos de antemano de un lado que los conocimientos generales de la teoría de la acción tienen que concretizarse en favor de la ciencia educativa o a través de ella; y, de otro lado, que los conocimientos de la ciencia de la educación pueden constituir un aporte a una teoría general de la acción. Pero aquí empieza la primera dificultad: no existe (¿aun hoy?) ninguna teoría general unitaria de la acción, sino que lo que hay son en todo caso «Prolegomena», o mejor dicho los primeros elementos de una teoría semejante. Esto no es sorprendente si se tiene en cuenta que en este campo todas las ciencias que de algún modo tienen que ver con la acción humana, deben cumplir con su contribución a una tal teoría integrativa, cuyo marco de referencia probablemente habrá de ser filosófico (cf, LENK 1978. 341, 7-11).

Para nuestra tarea esto significa poner a prueba *los conocimientos transitorios de la teoría general de la acción en cuanto a su relevancia para aquellas acciones que pueden ser interpretadas como «acciones pedagógicas»*. A este respecto el nivel de pensamiento antropológico y pedagógico elaborado teórico-cognoscitivamente y fenomenológicamente, nos presenta la mejor oferta. Esto significa que recurriremos a aquellos elementos integrantes o planteamientos de la teoría de la acción, en los cuales se encuentren elaborados tales conocimientos filosóficos esenciales, es decir donde han sido «absorbidos» (en el sentido de que están allí «conservados» y «superados»).

Estas condiciones las cumple sobre todo el proyecto de H. LENK de «una filosofía constitutivo-teórica y descriptivo-teórica de la acción» (pp. 279-350), por lo que recurriremos a este proyecto de modo preferente. Como en el caso del concepto de la educación (vid. 2.1.), la pregunta «¿Qué es una acción?» (OELKERS 1982. 140,147) prueba que por principio no puede responderse a ella, porque el estatuto ontológico de aquello a lo que apunta el concepto de «acción» no es ni el de un ser real ni ideal, sino el de una realidad que solo se puede (re) construir de modo interpretativo. Es precisamente este complicado estatuto ontológico de una «acción», el que presenta las mayores dificultades en la elaboración de una teoría sobre el particular. A lo que se agrega que hay que concebirla sorteando el Escila de la «ceguera estructural» y el Caribdis de la «ceguera del actor» (cf. LENK 1977. 158).

Por consiguiente no «hay» «acciones» sino que ¡se las atribuye a los «acontecimientos reales»!. Pero, *¿a qué «acontecimiento real» hay que atribuir el concepto de acción?* También aquí nos puede conducir todavía más lejos el método fenomenológico. De lo que se trata es de fijar los criterios que hacen aparecer como significativo o conforme-a-fin interpretar un acontecimiento como una «acción». Estos criterios interpretativos constituyen la «acción», son sus constituyentes. Aquí se hace claro que ambos aspectos, o sea los teórico-descriptivos y los teóricos-constitutivos le copertenecen necesariamente, es decir que son dos lados de un mismo planteamiento resultando así complementarios. Si por principio hay que concebir a la «acción» como algo a ser

interpretado, entonces únicamente se puede desarrollar una teoría general de la acción sobre la base de una teoría de la descripción o de la interpretación, es decir sobre un fundamento hermenéutico. En consecuencia, el concepto del «sentido» avanza hacia el centro o, en todo caso, se convierte en el punto de partida de estos esfuerzos en favor de una teoría.

En conexión con la «acción» al concepto de «*sentido*» le corresponde un significado doble: en el marco de la realización de la acción el sentido sirve para el manejo, la orientación, la «construcción» de una acción; y en el marco de la reflexión sobre la acción el sentido tiene la función de la exégesis, de la comprensión, de la «reconstrucción» de un «acontecimiento» en tanto una «acción». Esta doble función del sentido se la puede fundamentar de la siguiente manera: «Se 'funda' el sentido (como significado teórico y como pretensión práctica), porque el pensamiento y la voluntad tienen que trazar por anticipado la estructura de una experiencia posible, si es que lo percibido ha de aparecer como significativo. Se 'halla' el sentido porque el pensamiento y la voluntad no solo que han de 'permitir que se les entreguen' los contenidos de su experiencia, sino que recién desarrollan la estructura de sus anticipaciones bajo la pretensión de lo experimentado. Captar el sentido y hacer una experiencia son lo mismo» (SCHAEFFLER 1973. 1340). Lo que significa que la condición de la posibilidad de la experiencia es la condición de la posibilidad de la fundación y hallazgo del sentido.

El «sentido» únicamente puede ser aclarado de una manera filosófico trascendental. La teoría del conocimiento tiene que iluminar la validez del sentido y la ontología su estatuto ontológico. Si con fines de clarificación se recurre a la «teoría de los tres mundos» de K. POPPER (1974. 172 ss.), el mundo I y el mundo III aparecen como las condiciones ópticas de la posibilidad de la existencia del mundo II del siguiente modo: en tanto «mundo físico o mundo de los estados físicos» (p. 174), de los «visibilia» (p. 173), el mundo I es la condición material de la posibilidad de un «mundo consciente». Al mismo tiempo, en tanto «mundo de los objetos posibles del pensar», de las «ideas en sentido objetivo» (el mundo de las teorías en sí; el mundo de

las situaciones problemáticas en sí), o sea de lo pensado, de los «inteligibilia» y con ello del *sentido*, el mundo III es la condición trascendental de la posibilidad de un «mundo de los estados de conciencia» (p. 174). Únicamente ambas condiciones juntas posibilitan el mundo II como un mundo de un lado de la interpretación, de la comprensión, del desciframiento; y de otro lado de la producción y constitución del sentido -es decir de su hallazgo y fundación.

En tanto el «sentido» es el presupuesto de la comprensión como hallazgo del sentido, la hermenéutica en tanto guía científica para la comprensión del sentido, se convierte en el meollo de la teoría del sentido. Y si se acepta que cada producción de sentido es un acto de la libertad humana, ¿es también la dimensión posibilitante de la producción del sentido una obra de la libertad humana? La fundación y el desciframiento de sentido no aparecen así ni como una posición arbitraria del hombre, ni exclusivamente como hechos que le preexistan, sino como la tarea que le está dada por excelencia. En esta perspectiva teórica del sentido, se vuelve a hacer evidente que las «acciones» no son hechos ontológicos (pre) existentes, sino tareas dadas como constitutivas del sentido.

Desde esta perspectiva se puede comprender el problema de la intencionalidad de las acciones de esta manera: las intenciones (metas, fines, propósitos) no son otra cosa que atribuciones de sentido de una forma determinada y para acciones determinadas. «No es la intencionalidad en sí la que puede constituir un criterio de que hay que comprender un comportamiento determinado como una acción, sino la existencia de cuando menos una descripción según la cual el acontecimiento puede ser descrito como realizado con un propósito» (LENK 1978. 283). Si las acciones como tales solo se constituyen por las descripciones, esto tiene validez naturalmente también para sus intenciones. Así como la «acción» constituye un caso especial del «comportamiento» (p. 281), del mismo modo la acción con un propósito (la acción intencional) constituye un caso especial del actuar (p. 285).

Hay que indicar de un lado que una acción está orientada «a efectos *previsibles* relacionados con los estados a los que se aspira

como meta» (SCHMALT 1984. 533), o sea que la «creencia en el éxito» (OELKERS 1985. 255) es constitutiva de la acción; y de otro lado que existe «una 'relación fundamentalmente incierta' entre las intenciones y sus efectos» (1982. 160), incluyendo algunos efectos «no -intencionados» e «imprevistos» (p. 158), así como «efectos colaterales inevitables» (p. 159). Esto está en conexión con «el grado de correspondencia entre la intención y la acción en tanto 'grado de efecto de la voluntad'» (SCHMALT 1984. 534).

En este contexto solo podemos mencionar algunos de los problemas ulteriores a ser elaborados o que son involucrados por una teoría de la acción: el grado del «control de la acción» (p. 534 s.), el de «rutinización (p. 541) y el de «conciencia» de la misma (LENK 1978. 321).

En lo que sigue no podemos tratar de solucionar todos los problemas que surgen en el camino de una teoría de la acción, sino más bien tratar de elaborar con una intención pragmática ante todo una estructura general para la constitución y descripción de las «acciones».

Ensayo de una estructura general para la constitución y descripción de las «acciones»

Desde una posición fenomenológica, se pueden distinguir los siguientes *elementos estructurales para la constitución y descripción de las acciones*:

Por principio solo se pueden realizar acciones y reflexionar sobre ellas sobre el transfondo de un medio ambiente, que se trasmite en forma cultural (por lo tanto también lingüística) y asimismo histórica. En el marco de este medio ambiente transmitido culturalmente, se pueden interpretar situaciones determinadas como «situaciones de acción». En este caso se identifica -cuando menos de manera principista- las condiciones de acción, sus preparativos y sus ejecuciones propiamente tales. Por lo tanto la realización y reflexión sobre las «acciones» son siempre dependientes de su contexto.

Podemos señalar las siguientes condiciones para todo actuar: (1.) externas, es decir situadas fuera del actor de la acción (1.1), e internas, o sea en el actor mismo (1.2).

Entre las *condiciones externas* se cuentan:

- rasgos o criterios que permiten poder interpretar un «acontecimiento» en general como una «acción» de un tipo determinado (LENK 1978. 304; LENK 1977. 12 s.), lo que hace necesario atribuciones de sentido (1.1.1.)
- el «espacio» en el que se actúa, el instante y la duración de la acción (aspecto temporal) (OELKERS 1982. 154); los medios empleados en la ejecución de la acción; las normas por las que se orienta (LENK 1978. 337 ss.): aquí pertenecen las «formas de vida», las tradiciones, convenciones, costumbres, usos, principios, reglas, metas, etc.; la estructura social en que se cumple la acción: solo, de a dos, en un grupo, con un grupo, con un grupo o contra un grupo, observado o inobservados etc. -estos momentos pueden ser resumidos con el concepto de «organización de la acción» (1.1.3.);
- la «comunidad de la acción» (1.1.4.) que resulta de la estructura social: uno o más actores de la acción (compañeros de la misma), eventualmente también sus observadores.

A las *condiciones internas* (1.2.) pertenecen de un lado los presupuestos biológicos como la edad y el sexo del actor o de los actores (1.2.1.); y de otro lado su disposición o disposiciones para la acción (1.2.2). en el momento de la misma. Se puede captar estas disposiciones para la acción como una estructura cuatrimembre de componentes, la cual permanece idéntica con los componentes de la acción durante su ejecución. Los componentes físicos y fisiológicos son en tanto procesos somáticos, neurológicos y electroquímicos la base material de toda acción (en la visión de POPPER esto constituye el mundo I). Sobre esta base se construyen los procesos psíquicos del vivenciar en el ámbito social, emocional, sensomotor y cognitivo: estados de ánimo, aspiraciones, necesidades, impulsos, sentimientos, querer, pensar, percibir, etc. A este respecto se desarrollan actitudes, expectativas, valoraciones, metas, motivos, intereses, capacidades etc.

(mundo II). Estos procesos y estados de un grado de conciencia totalmente diverso, no solo que tienen presupuestos psíquicos y fisiológicos, sino también metapsíquicos que reposan en la posibilidad y necesidad del hallazgo y fundación de un sentido de la acción, o cuando menos en la de poder atribuírselo por parte del actor (de los actores) (mundo III). A este respecto no es incondicionalmente necesario que en cada fase de la acción, al actor le sea totalmente consciente su sentido (y con ello su intención [sus intenciones]). En muchas situaciones es suficiente que por principio el actor se pueda hacer consciente el sentido pleno y con ello la intención (las intenciones) de su acción. Aunque aquí no podamos discutir el problema de la relación alma-cuerpo (el problema de la relación entre el espíritu y el cuerpo), apuntemos cuando menos que la influencia recíproca entre los cuatro grupos de factores (componentes) que hemos reseñado es muy compleja.

En algunas circunstancias pueden surgir ciertos *obstáculos* a la realización de la acción, en el sentido del actor, o pueden impedir la (1.3.); obstáculos que pueden estar condicionados externamente o/ internamente.

Finalmente pertenece a las condiciones de la acción también su *ocasión* (1.4.) por ej. en razón del «contenido sugerente de la situación» (LENK 1978. 330) o de una «vivencia» (SCHMALT 1984. 524).

Cuando uno identifica los cuatro componentes de la disposición de la acción al mismo tiempo como componentes de la acción misma, se pasa involuntariamente del campo de las condiciones de la acción al de su *preparación* y al de la ejecución propiamente tal. A este respecto la «preparación» (los preparativos) (2.) de la acción «propiamente tal» habitualmente puede(n) ser interpretada (interpretados) como la acción (las acciones) misma(s), precisamente como un «actuar preparatorio» en el sentido de acciones de pensamiento en el marco de los planes o de los proyectos de la acción, en los que se anticipan en forma más o menos consciente el «actuar propio» y su resultado poco antes de su realización. Aquí resulta claro el problema de la interpretación de los

«acontecimientos» como «series de acción o como «cadenas de acción» (OELKERS 1985. 207, 232, 256, 276), problema que naturalmente solo puede ser solucionado haciendo referencia a los «rasgos del acontecimiento de la acción (1.1.1.) y a través de la apertura y/o de la producción del sentido de la acción mediante la comunidad de la misma.

Dentro de la *ejecución de la acción* en sentido amplio (3.) se puede diferenciar la vivencia de la acción por el actor, sus orientaciones, perturbaciones y actividades eventuales al momento de actuar.

La vivencia del actuar por parte del actor (3.1) abarca su resolución para actuar (3.1.1) la ejecución propia de la acción (su realización en sentido estrecho) (3.1.2) la cual es vivenciable interpretativamente por los compañeros de la acción y por sus observadores en sus participaciones conductuales, y la acción ejecutada en tanto que efecto o en tanto que resultado suyo (3.1.3.)

La resolución y ejecución de la acción se orientan sobre todo por las propias disposiciones hacia ella, por los compañeros eventuales, por la organización de la acción y por su medio ambiente (3.2.) pudiendo chocar con obstáculos que representan perturbaciones de la acción (3.3.)

Finalmente pertenecen a la ejecución de la acción las actividades por medio de las cuales se la cumple (3.4.) que están unidas a sus componentes físicos, fisiológicos, psíquicos y metapsíquicos. Inicialmente pueden ser descritas como estando unidas en «grupos de acciones» (cf. KRATOCHWIL 1983 a. 15), antes de que en un proceso de operacionalización se las «fragmente» hasta llegar a elementos o partículas del comportamiento.

A la ejecución de la acción se anexan de inmediato sus consecuencias (4.)

- por lo menos en tanto se trata de consecuencias visibles de inmediato. Aquí se convierte en agudo el problema de la atribución, pues

tendemos a interpretar muchas cosas -en tanto son observables y, por lo tanto, vivenciables- como resultados o efectos de las acciones remitiéndolas a nuestras intenciones. OELKERS (1982) ha sometido a una crítica fundamental y, probablemente, irrefutable este modelo de interpretación excesivamente simple, pero que sin embargo continúa siendo dominante en relación a la acción educativa.

No pertenece más a la situación de la acción *la reflexión sobre ella*. Por ésta se entiende la interpretación subsecuente de la acción por parte del actor, eventualmente de su compañero y/ del observador o del entorno social (por ej. por los teóricos de la acción). Esta interpretación se puede referir a uno, a algunos o a todos los elementos estructurales de la acción, incluyendo su ubicación en la situación o en el medio ambiente.

Desde la perspectiva de esta «teoría descriptiva, hipotético-constructiva e interpretativa de la acción», LENK (1978. 347) comprende el «actuar» como «un comportamiento de un actor personal o colectivo que es dependiente de la situación, del contexto y de las instituciones, que está referido a reglas, que está orientado por normas, valores y metas, que está ubicado sistemáticamente, del que parcialmente se controla su curso y que, por lo menos en parte, está motivado de manera conciente. Este comportamiento se lo atribuye a un actor personal o colectivo que lo realiza» (pp. 345, 323, 295). Al mismo tiempo LENK comprende a la «acción» como un «constructo interpretativo que integra diferentes constituyentes» (p. 347).

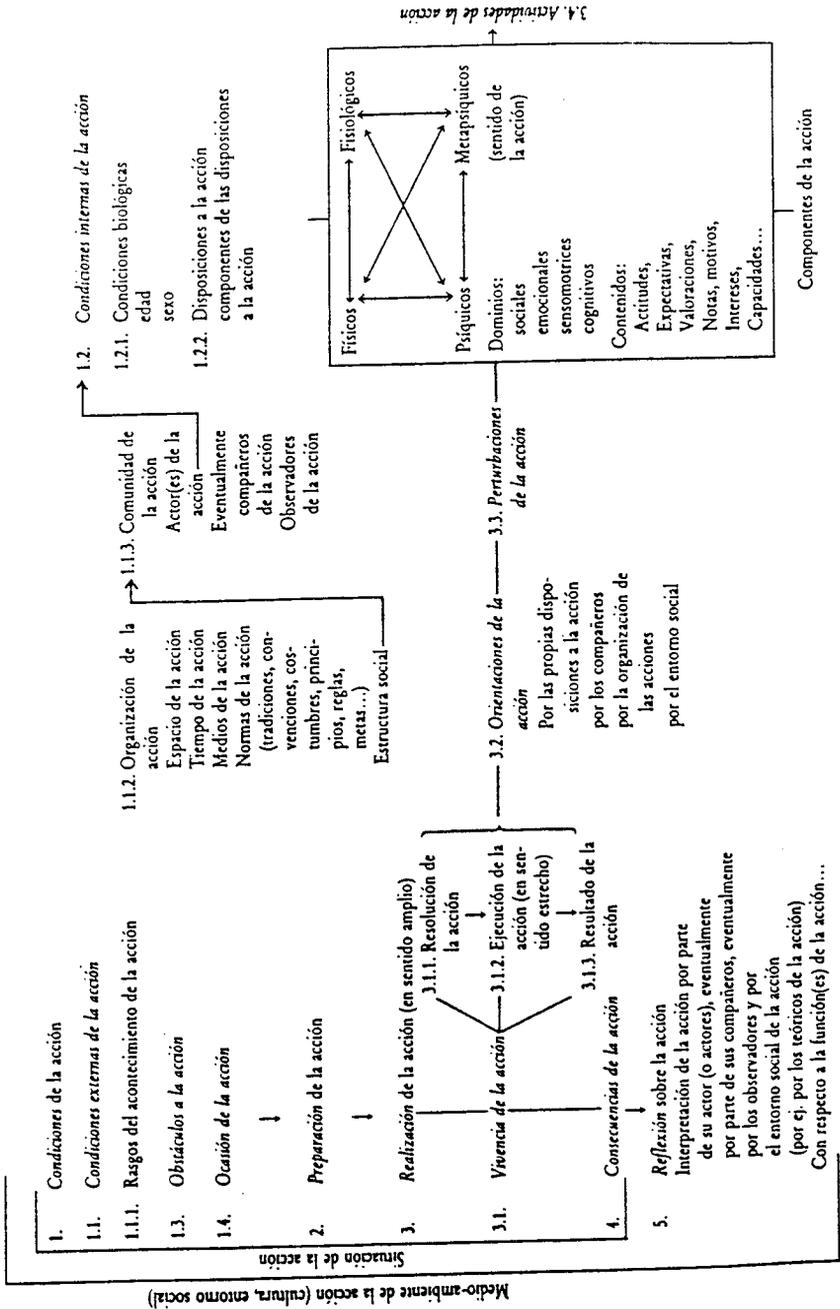
Los elementos estructurales de la constitución y descripción de las acciones aquí descritos, los expongo en su conexión en *un diagrama de estructura coherente* (vid. p. 111).

CUADRO ESTRUCTURA GENERAL PARA LA CONSTITUCION.

1

Educación y teoría de la acción

Estructura General para la Constitución y Descripción de las «acciones»



Ensayo de una estructura para la constitución y descripción de las «acciones» en tanto «acciones educativas»

Esta sección central de mis reflexiones ha sido preparada desde dos perspectivas: desde la filosófico-educativa (sección 2.) y desde la de la teoría de la acción (sección 3.), las cuales de su lado son fundamentadas de muchas maneras. Desde ambas perspectivas se nos ha hecho claro: la «acción» y (al mismo tiempo) la «educación» son fenómenos que hay que interpretar sobre la base de constituyentes, que a su vez son constructos de interpretación. La base en principio insuperable de cualquier interpretación, es el cerciorarse del sentido y su hallazgo. En el marco del discurso científico, este nivel de reflexión no permite más comprendiendo a la «acción» y a la «educación» como categorías ontológicas independientes de las interpretaciones humanas, o sea al margen de la semántica del sentido.

Si se quiere concretizar la estructura general de la acción (sección 3.2.), de modo que se pueda constituir y describir las «acciones educativas», se tiene que referir las reflexiones teórico-educativas (sección 2.) a esta estructura. Representado esto en un *diagrama de estructura coherente* (cf. KRATOCHWIL 1984. 215) se ve así (vid. p. 113:)

Comentarios al diagrama de estructura coherente para la constitución y descripción de las «acciones educativas» en particular:

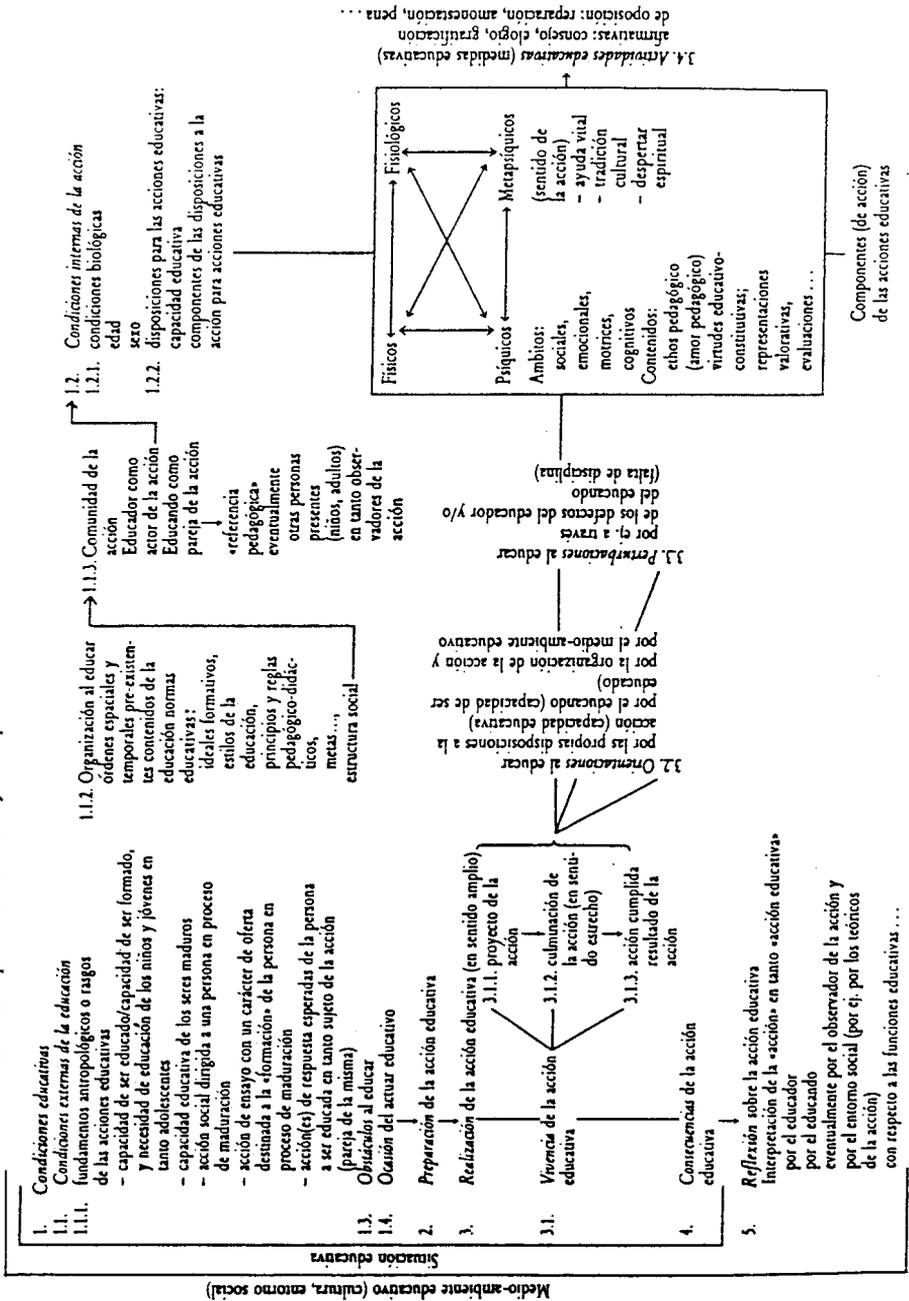
A las condiciones educativas externas (1.1) pertenecen en tanto «*fundamentos o rasgos antropológicos de las acciones educativas*» (1.1.1.) tal cual han sido elaboradas desde la perspectiva de la teoría del conocimiento (sección 2.1.) y de la fenomenología (sección 2.2) lo siguiente:

Estructura para la Constitución y Descripciones de

2

Educación y teoría de la acción

Estructura para la Constitución y Descripciones de «Acciones» en tanto «acciones educativas»



- la «capacidad de ser educados», la «capacidad de ser formados» y la «necesidad de educación» de los niños y jóvenes en tanto adolescentes;
- la «capacidad de ser educadas» las personas maduras, la cual tiene que ser concebida como una función de la «formación» del educador;
- la concepción de la «educación» en tanto una acción social o en tanto una serie de acciones sociales que dirigen las personas maduras hacia los adolescentes;
- la concepción del «educar» como una acción de ensayo con un carácter de oferta;
- en todo caso esta acción está dirigida hacia la «formación» del adolescente;
- esperando (esta acción) una o más acciones de respuesta por parte de la persona a ser educada como sujeto de la acción (pareja de la acción).

Un gran rol juegan en la «*organización de la educación*» (1.1.2.) los «órdenes pre-existentes» (PETERSEN 1971. 66 ss.) espaciales y temporales, los «contenidos de la educación» en tanto «solicitaciones y tareas de contenido», «que de una parte -como medios de la experiencia cultural- posibilitan el desarrollo del educando, y de otra parte fundamentan los impulsos para seguir incrementando el nivel cultural» (BOKELMANN 1979. 190), las normas educativas en tanto ideales formativos, los estilos educativos, los principios y las reglas pedagógico-didácticos (vid. KRATOCHWIL 1983 a. 8-17), las metas, etc., así como la estructura social.

La «*comunidad de la acción*» (1.1.3.) consiste en el caso de la educación por lo menos de dos personas: el educador en tanto actor de la acción y la persona a ser educada (el pupilo, el educando) en tanto compañero de la acción. De una especial importancia es que, conforme a la autocomprensión *pedagógica* (vid. 1.1.1) solo se deben interpretar las acciones de una persona madura (en tanto «educador») como «educación» cuando se dirigen a una persona a ser educada en tanto sujeto de la acción (y no como «objeto»), siendo por esto que por principio cuentan con una acción de respuesta. Esta acción de respuesta

acepta la acción educativa, la modifica o la rechaza. Tradicionalmente se designa esta relación como «referencia pedagógica» (FLITNER 1970.70 ss.; OELKERS 1982. 145). Adicionalmente pueden agregarse otros niños, jóvenes y personas maduras en tanto observadores (no participantes) de la acción.

Por lo que concierne a las *condiciones internas de la educación* (1.2) son de importancia la edad, el sexo y sobre todo el grado de formación del educador. Al respecto se discute y se investiga por ej. la importancia de los padres maduros o jóvenes (o de los maestros) para sus hijos (o alumnos), los efectos sobre los educandos del hecho de que cada vez son más mujeres las que se desempeñan como maestros, y las diversas aspiraciones formativas específicas de las distintas clases (contexto en la cual la palabra «formación» tiene un significado levemente diferente de por ej. en el caso del concepto de un «estado formativo»).

En la estructura cuatrimembre de las disposiciones del actor (1.1.2.) requieren de interpretación para su actuar *pedagógico* los *componentes psíquicos* y los *metapsíquicos*. Si se quiere legitimar *pedagógicamente* la actitud de principio hacia el niño, tiene que estar guiada por un ethos pedagógico, cuyo centro está formado por el «amor pedagógico» (SPRANGER 1968. 80-106), que de su lado incluye el «principio del desinterés» (OELKERS 1985. 243-265). Este ethos pedagógico guía también:

- la intención pedagógica fundamental de «apoyar las iniciaciones en el mundo de las formas del saber o del espíritu objetivo», que se puede enlazar con las «intenciones situacionales y también con motivos no pedagógicos o apedagógicos» (p. 265 s.);
- virtudes constitutivas de la educación (p. 244; OELKERS 1982. 163) como la justicia, la paciencia, el humor, la medida, la confianza, la responsabilidad y el tacto;
- las expectativas de éxito y de fracaso del educador discutidas en conexión con el problema de la «self-fulfilling prophecy» (MERTON 1957).

- las representaciones valorativas y evaluaciones del educador que incluyen su identificación personal, la atribución y el reforzamiento de la identidad, pasando por sobre las «identificaciones intentadas» (BITTNER 1971. 429) y los «prejuicios productivos» (LOCH 1965. 40 s.).

El *componente metapsíquico* en el caso de las acciones educativas concierne a la pregunta por el sentido de la educación en general (cf. la sección 2.2.). SPRANGER ha indicado tres orientaciones que por principio puede tener el sentido; la educación como ayuda vital, como transmisión de la cultura y como despertar del espíritu. La expresión «ayuda vital» debe entenderse aquí en el sentido de la «ayuda para el desarrollo», lo que los griegos denominaban disciplina. En cuanto tal la educación está condicionada biológicamente en modo muy fuerte. El cuerpo exige cuidado y también la vida «anímica» (1965. 141). La «transmisión de la cultura» designa la «transmisión del patrimonio cultural que ha sido elaborado por la humanidad y que es proporcionado selectivamente a través de una vía hecha más corta gracias a un plan». Al respecto observa SPRANGER: «No existe una simple transmisión de bienes culturales, por ej. un mero llenar de conocimientos el continente anímico presuntamente vacío, sino que aquí tiene que colaborar la actividad interna del alma que se despliega propiciamente o a la defensiva. ¡ No hay ninguna apropiación de lo ofrecido sin actividad interna!» (p. 142). Finalmente la educación como «despertar del espíritu» designa el despertar del «yo superior» (1968. 70 ss.) en tanto educar para el pensar (p. 71), el educar para llegar a tener «una *manera de pensar* valorativa» en el sentido de la construcción de una «escala valorativa de deberes» (p. 72), y como «despertar de la conciencia» en el sentido de la vigorización de la *energía moral* en el educando» (p. 73).

Los *obstáculos al educar* (1.3.) pueden encontrarse en lo esencial en los límites de la capacidad educativa del educador, y con ello en el nivel formativo que se logra en cada caso; en los límites del poder ser formado o educado el educando, así como en la situación educativa o en el medio ambiente educativo.

La *ocasión del actuar educativo* (1.4.) puede ser o bien situacional -espontánea (por ej. una situación familiar), o bien sistemático-constante (por ej. la enseñanza en el colegio). Es comprensible que su carácter tenga una influencia esencial sobre la preparación (2.) de la acción que ocasiona, que suscita o arroja, y sobre la ejecución de la misma (3.)

Ya comprobamos al hablar de los «fundamentos o rasgos antropológicos de las acciones educativas» (1.1.1.) y de la «comunidad de la acción» (1.1.3.), que las acciones pedagógicas están esencialmente caracterizadas por el hecho de que se orientan por la persona a ser educada en tanto pareja de la acción o en tanto que sujeto de la misma. Adicionalmente el educador tiene que tomar en cuenta al actuar, sobre todo sus propias disposiciones a la acción con respecto a la «educación, la organización de la acción y la situación y medio educativos (3.2.) Posibilidades de perturbación pueden encontrarse por ej. en la «falta de disciplina» del educador mismo y/o de la persona a ser educada (cf. 1.3.). La problemática de la autoridad tiene también aquí su lugar dentro de la teoría de la acción (3.3.) Tradicionalmente se puede dividir a las actividades educativas (a las medidas educativas) en «actividades de apoyo» y de «oposición», teniendo en cuenta si hay acciones y actividades del educando que deben ser reforzadas, construidas, destruidas o impedidas (3.4.).

Al tratar de *las consecuencias del actuar educativo* (4.) hay que precaverse de las atribuciones sumarias, demasiado simplistas: si el actuar pedagógico está orientado en último término a la «formación» del educando, resulta claro que por definición este actuar no apunta a un «éxito» de acuerdo a la conducta observable y visible, sino a un «automovimiento del espíritu» en el sentido de un «despertar del espíritu», o a una «resubjetivización de las objetivaciones espirituales» en el sentido de la «transmisión cultural». Estas objetivaciones se sustraen por principio a una «prueba empírica» (porque asimismo la «formación» se sustrae a ella). También en la comprensión pedagógica es el ser humano (aquí en tanto niño) un «homo absconditus», o sea escondido a sí mismo (PLESSNER 1972.37-50). A la inversa, casi ningún educador concreto puede renunciar a la idea

de que en su actuar entendido «educativamente», sus esfuerzos deban o tengan que mostrar algunos resultados reconocibles en el educando. Esto lleva al educador (¿lo seduce?) a referir monocausalmente las formas de acción (entendida como formas de acción del educando) a sus propios esfuerzos, o sea a referir sus propias «intenciones» a los efectos logrados.

La *reflexión* (5.) es por ello de la mayor importancia porque recién posibilita interpretar un «suceso», un «acontecimiento» como una «acción», y a éste como una «acción educativa». A este respecto hay que recurrir sobre todo a los «fundamentos o rasgos antropológicos de las acciones educativas» (1.1.1.) y a los componentes metapsíquicos de la «acción pedagógica» (1.2.2.) Si el análisis de estos constituyentes permite la descripción de una acción como «educativa/pedagógica», habrán de derivarse otras interpretaciones bajo esta misma atribución.

Consecuencias para la «praxis del educar»

En las observaciones preliminares he anunciado como segunda meta de esta contribución, obtener de estas reflexiones algunas respuestas para la praxis educativa, «que se integren dentro del gran contexto de la pregunta por el sentido de la vida hoy en día». Hay que cumplir con este anuncio (cuando menos) con enunciados en forma de tesis:

1. La elaboración del pensar de la ciencia de la educación desde el punto de vista de la teoría de la acción, suministra a la pedagogía nuevos impulsos no solo para la teoría sino también para la praxis.

2. Si mi argumentación es correcta, resultando por ello claro y aceptándose que no hay «educación» como un ser real», el así llamado «educador práctico» tendrá que advertir que también él es siempre y por necesidad un teórico de la educación, en el supuesto de que quiera reivindicar para su comportamiento ser un «actuar educativo» -en el sentido del tener que interpretar su hacer precisamente como un «hacer educativo», o sea tendrá que legitimarlo así (podrá hacerlo así).

3. En tanto el educador práctico reconoce que su actuar recién se constituye en la interpretación propia (y ajena) como «educación, se le hará consciente que la cualidad de dicho actuar depende también de la cualidad de su propio «esfuerzo del concepto». Aunque esta lucha por el hallazgo y dación del sentido sea a veces muy fatigante, se trata de algo irrenunciable y gratificante para iluminar la propia praxis.

4. En tanto (también) el actuar pedagógico se interpreta como referido en cierta forma al aspecto conductual y estructural, se desmascara como ideológico el enfrentamiento que a veces se construye entre la «personalidad del educador» versus la «situación de la educación en un medio ambiente» (cf. KRATOCHWIL 1983b. 130 ss.): de una parte es mi formación personal (así mismo) una condición personal para la posibilidad y el límite del actuar pedagógico; mis «acciones educativas» son siempre también acciones de mi auto-definición. De otra parte, la «educación» y la «formación» se constituyen en el horizonte superable de un medio ambiente cultural-histórico.

5. Desde la perspectiva de la teoría de la acción, se puede entender a la «educación» como una praxis que no necesita para legitimarse de un «éxito» mostrable a breve plazo.

6. Con ello se libera principistamente el adolescente en tanto educando de un pensar técnico-tecnológico que opera con las categorías de medio y fin: el ser humano es también en tanto niño y desde joven siempre un ser humano, una persona, un sujeto.

7. Al mismo tiempo se hace (otra vez) claro que el adolescente requiere de ayuda para su formación por parte de los adultos ya formados. La necesita precisamente en tanto persona-sujeto, a fin de formarse a sí mismo, a fin de poder llegar a ser una «personalidad».

8. Si hay buenas razones para interpretar la «educación» como una ayuda irrenunciable en la «evolución intogenética y filogenética de lo humano de la humanidad» (p. 1-34), resulta claro entre otras cosas

que toda antipedagogía significa un trozo de antihumanidad (cf. OELKERS/LEHMANN 1983).

9. Desde esta perspectiva la «educación» podría y tendría que ser transmitida a los adultos en todo el mundo (¿de nuevo?) como la chance y la tarea humanas, o como la tarea por excelencia de la humanidad.

10. Con la vigorosa promoción de la «evolución de lo humano» avanzaría al centro de los intereses del hombre la importancia de la «evolución de lo espiritual» (BRESCH 1979. 175-262) con la perspectiva utópica del desarrollo de un «monon» como el resultado esperado de la «integración definitiva, omnicomprensiva de la evolución de un planeta» (p. 251), convirtiéndose así en el punto del planteamiento espiritual para la solución de los grandes problemas mundiales de nuestra «época de cambio» (cf. CAPRA 1983):

- la sobrepoblación y el hambre,
- la conservación y el (re) establecimiento de la paz y de la libertad (desarme, evitamiento de un holocausto nuclear),
- la reconciliación de la economía y la ecología,
- la realización de la segunda industrialización: «época electrónica» -sociedad 'Homuter' (= homo + computer)» «*sociedad computarizada*» (HAEFNER 1982. 242 ss.),
- la distribución de los momentos de estudio, de trabajo y de tiempo libre,
- el conflicto entre la «democracia» versus la «expertocracia».

BIBLIOGRAFIA

BALLAUFF, TH.

1970 *Skeptische Didaktik*. Heidelberg.

BITTNER, G.

1971 «Vorschulerziehung und kindliche Identität». *Zeitschrift für Pädagogik* 4. 417-430.

BOKELMANN, H.

1970 «Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft», *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Band II, ed. J. SPECK/G. WEHLE. München. 178-267.

BOLLNOW, O.F.

1970 *Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*. Stuttgart.

BRESCH, C.

1979 *Zwischenstufe Leben. Evolution ohne Ziel?* Frankfurt.

BREZINKA, W.

³1977 *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, Analyse, Kritik, Vorschläge*. München/Basel (1974).

BREZINKA, W.

⁴1978 *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. München/Basel (1974).

CAPRA, F.

⁴1983 *Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild*. Berne/München/Vienna (1982).

DOLCH, J.

1961 «Worte der Erziehung in den Sprachen der Welt. Ein Programm». *Weltweite Erziehung*, ed. W. BREZINKA. Freiburg. 163-176.

FLITNER, W.

¹³1970 *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart (1950).

HAEFNER, K.

1982 *Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung*. Basel/Boston/Stuttgart.

HEIDEGGER, M.

¹¹1967 *Sein und Zeit*. Tübingen.

HEITGER, M.

«Erziehen, Lehren und Lernen». ORF-Lehrgang. I. Teil: Erziehen und Lehren. Vienna/Heidelberg.

HILGENHEGER, N.

1984 «Der Begriff der Erziehung im Spiegel einer analytischen Handlungstheorie». *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 4. 480-490.

JONAS, H.

1979 *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt.

KRATOCHWIL, L.

1983a «Didaktische Grundsätze-Umriss eines zentralen Unterrichtsproblems zwischen Praxis-Not und Theorie-Defizit». *Pädagogische Impulse* 3. 8-17.

KRATOCHWIL, L.

1983b «Lehrerpersönlichkeit und Schulentwicklung. Erinnerungen für die Zukunft. Eine schulunterrichtsgeschichtliche Montage». *Erziehung und Unterricht* 3. 130-147.

KRATOCHWIL, L.

1984 «Spielen in der Schule -eine Praxis zwischen Spiel, Philosophie und Spiel-Didaktik. Ein handlungstheoretischer Versuch für 'Spiel' und 'Unterricht'». *Spiel und Medien in Familie, Kindergarten und Schule*, ed. E. Meyer. Heinsberg. 202-218.

KRATOCHWIL, L.

1986 «Wege zu einer 'Schule zum Kinde hin': Pädagogische und didaktische Perspektiven». *Kindgemässe Erziehung*, ed. G.-B. Reinert. Frankfurt/Bern/New York. 52-66.

KRINGS, H.

1973 et al. (Eds.) *Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe*. Band 5. München.

LANGEVELD, M.J.

⁸1973 *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart.

LENK, H.

1977 «Struktur und Verhaltensaspekte in Theorien sozialen Handelns». *Handlungstheorien - interdisziplinär. Band 4: Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien und spezielle systemwissenschaftliche Ansätze*. München. 157-175.

- LENK, H.
1978 «Handlung als Interpretationskonstrukt. Entwurf einer konstituenten- und beschreibungstheoretischen Handlungsphilosophie». *Handlungstheorien- interdisziplinär. Band 2: Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*. München, 279-350.
- LITT, TH.
¹³1967 *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart.
- LOCH, W.
1965 *Voraussetzungen, Mechanismen und Grenzen des psychoanalytischen Prozesses*. Bern/Stuttgart.
- LÖWISCH, D.-J.
1982. *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Darmstadt.
- MERTON, R. K.
1957 «The Self-Fulfilling Prophecy». *Social Theory and Social Structure*. New York.
- MOLLENHAUER, K.
1972 *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München.
- OELKERS, J.
1982 «Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns». *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, ed. N. LUHMANN/K. E. SCHORR. Frankfurt. 139-194.
- OELKERS, J.
1985 *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt.
- OELKERS, J. /Lehmann, Th
1983 *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*. Braunschweig.
- PETERSEN P.
¹⁰1971 *Führungslehre des Unterrichts*. Weinheim/Basel (1937).
- PLESSNER, H.
1972 «Homo absconditus». *Philosophische Anthropologie heute*, ed. R. Roczek/O. Schatz. München. 37-64.
- POPPER, K. R.
²1974. *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg (1973).

ROMBACH, H.

1974. «Wissenschaft, Forschung, Theorie». «Erfahrung, Erkenntnis, Wissen». *Wissenschaftstheorie* 2, ed. H. Rombach. Freiburg.

ROTH, H.

³1971 *Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung.* Hannover.

SCHAEFFLER, R.

1973 «Sinn». In: Krings et. al. 1325-1341.

SCHMALT, H.-D.

1984. «Psychologische Aspekte einer Theorie der Handlung». *Handlungstheorien - interdisziplinär. Band 3: Verhaltenswissenschaftliche und psychologische Handlungstheorien*, ed. H. Lenk. München. 517-546.

SPRANGER, E.

1965 *Gedanken zur Daseinsgestaltung* (ausgewählt von H.W. Bähr). München (1954).

SPRANGER, E.

⁵1968 *Der geborene Erzieher.* Heidelberg.

LA IMPORTANCIA DE LAS TEORIAS CLASICAS DE LA EDUCACION PARA UNA CONCEPCION DE LA EDUCACION GENERAL HOY

Wolfgang Klafki

Introducción

Antes de entrar de lleno en la temática que nos ocupa, me parece oportuno recordar, al menos en algunos aspectos, aquella época del pensamiento filosófico-pedagógico en que al concepto de educación, y su interpretación como «educación general», se convierte por primera vez en la historia teórica y real de la pedagogía en un concepto central de la reflexión pedagógica-un traer a la memoria que queremos sea entendido en el sentido de una actualización crítica. Se trata de aquella época, aproximadamente entre 1770 y 1830, que en la historia de la filosofía, de la literatura y de la pedagogía, se conoce como un período marcado por las tensas relaciones entre la ilustración tardía, el idealismo filosófico-pedagógico, el clasicismo alemán en la literatura, el neohumanismo y las diversas corrientes del romanticismo.

La reflexión pedagógica durante esta fase en la que se desarrollan numerosos aspectos del concepto de educación, todavía no tiene lugar dentro del marco de una disciplina pedagógica autónoma, apareciendo mezclada dentro de exposiciones más o menos amplias de índole histórica, cultural, artística y político-filosófica y antropológica -así ocurre, por ejemplo, en LESSING y WIELAND, en HERDER Y FICHTE, en SCHILLER y, en gran parte, también en HUMBOLDT; o bien aparece -como en el caso de GOETHE sobre todo - como tema de

la creación poética y literaria, de la reflexión autobiográfica y del diálogo directo o epistolar con sus contemporáneos; o bien -particularmente en la obra de HEGEL- constituye un momento integrante de un sistema filosófico global. Sin embargo, ya en el caso de PESTALOZZI -y también en KANT y HERBART, en SCHLEIERMACHER, FRÖBEL y DIESTERWEG- se desarrollan reflexiones sobre teoría de la educación, predominantemente dentro de contextos argumentativos que desde un principio tienen un carácter específicamente pedagógico, lo cual no impide que se mantenga sin embargo la referencia a aquellos contextos de problemas afines o más amplios de que hablamos más arriba .

En vista de la circunstancia de que en el caso de las aportaciones de esta época, esenciales en nuestro contexto, se trata con frecuencia de *enfoques* teóricos fragmentarios, cuando hablemos de *teorías* de la educación ello ha de ser aceptado solo en el sentido de una simplificación lingüística; y una salvedad similar habrá que hacer también si consideramos el espectro de diferentes variantes, corrientes y fases de aquella época, en absoluto tranquila, cuando a continuación nos referamos, simplificando a veces, a «la fase clásica» del pensamiento filosófico-pedagógico sobre la educación, o utilicemos formulaciones sinónimas. Hablaré de «teoría de la educación», en singular, al referirme a las características generales del pensamiento de esta época sobre teoría educativa, y de «teorías de la educación», en plural, al tratar de acen-tuar las diferencias existentes en este pensamiento.

Pero primero hemos de preguntarnos por las razones que nos llevan a traer a colación estos contextos de la historia de la teoría que acabamos de apuntar; sobre si no sería preferible entrar de lleno, directamente y sin rodeos innecesarios, en los urgentes problemas pedagógicos del presente y del futuro, los cuales constituyen de hecho, y con toda justicia, el *tema central* que nos ha reunido aquí. Voy a responder brevemente a la pregunta haciendo dos acotaciones :

Primera: ninguna tentativa actual de interpretar de manera nueva el concepto de educación o de educación general -ni tampoco ninguna posición que pretenda sostener la inutilidad de aquellos conceptos para

las actuales discusiones pedagógicas- podrá apcarse, por así decir, de la historia de la problemática. *Toda* contribución actual a los problemas que nos ocupan, habrá de intentar, aunque solo sea por explicarse a sí misma, cerciorarse de sus propias implicaciones históricas.

Segunda: sin que importe cómo sean los conceptos de educación general que se desarrollen en vista de nuestras tareas actuales y, previsiblemente, futuras, una cosa es cierta: la calidad de tales esbozos dependerá, entre otras cosas, también de si no han quedado por debajo del nivel del problema y del grado de diferenciación ya logrado una vez en la historia de la reflexión sobre teoría de la educación.

Aquí hemos de tener en cuenta además otra posible objeción. En principio, la exigencia de una fundamentación histórica, incluso de una concepción nueva de la educación, va sin duda más allá de esa época del pensamiento en torno a la teoría de la educación a que nos hemos referido al principio. Pero entonces hemos de preguntarnos: ¿no habrá que ampliar la perspectiva histórica remontándonos -por citar algunos ejemplos concretos del pasado- también a ROUSSEAU, LEIBNIZ y COMENIUS, a los pensadores pedagógicamente relevantes del *Renaacimiento* y del *Humanismo temprano*, para terminar finalmente, en CICERON, PLATON y SOCRATES? En principio hay que responder afirmativamente esta cuestión. Sin embargo, a favor de la delimitación que hemos adoptado aquí, no solo habla el poco espacio de que disponemos, sino, sobre todo, los argumentos siguientes:

Por un lado, los antecedentes de aquella concepción de la teoría de la educación, desarrollada sobre todo en el ámbito de habla alemana entre 1770 y 1830 y que se remonta hasta la antigua interpretación de la *paideia* griega, han sido «recogidos» («aufgehoben» en el sentido hegeliano de la palabra) dentro de sus conceptos de la educación.

Por otro, el período comprendido entre los últimos decenios del siglo XVIII y los primeros del XIX marca el inicio de una época que, en la retrospectiva histórica -al igual que las épocas de la historia occidental previas a la Ilustración- no puede ser considerada como relativamente concluida, sino en la que nosotros -aun en cuanto copar-

típicos activos y pasivos de una fase parcial tardía- continuamos estando inmersos. Tres tendencias fundamentales de la fase inicial de esta época han de ser puestas aquí de relieve:

1. La sociedad burguesa comienza a establecerse en medio de su lucha por la abolición de la sociedad feudal y del absolutismo que la protege; la Revolución Francesa señala aquí -pese a todas las contradicciones de su desarrollo y de las dificultades y contratiempos durante su historia ulterior- la brecha decisiva y definitivamente irreversible. La lucha por la implantación de demandas republicanas, por asegurar los derechos y libertades del ciudadano en las constituciones políticas, adquiere desde entonces una nueva calidad; con la Revolución Francesa se echan los gérmenes para el desarrollo de demandas trascendentes de democratización y para la consolidación de los correspondientes movimientos sociales y políticos.

2. En relación con ello tenemos un segundo momento: ya son perceptibles los estadios primitivos del desarrollo técnico-industrial y sus consecuencias sociales. Aunque, entre los teóricos clásicos de la educación, es solo HEGEL el que prevee en sus contornos, el desarrollo ulterior hacia la «Gran Industria» naturalmente que sin articular lo suficiente sus relaciones económicas con el desarrollo del capitalismo. -Pero es PESTALOZZI el único de entre los pensadores citados que, a partir de sus conocimientos económico-sociales -pese a estar éstos limitados a la industria editorial y manufacturera- saca consecuencias para su concepción de la educación y de su teoría.

3. Desde la perspectiva histórica de la conciencia, lo cual significa aquí: en la dimensión del desarrollo de la comprensión religiosa y moral de sí mismo, la secularización, enérgicamente promovida a partir de la Ilustración, constituye para la problemática que nos interesa otro determinante central de la sociedad burguesa. Hay que señalar sin embargo que la *hostilidad* a la religión en absoluto es una consecuencia necesaria de ello. Pero las religiones -también y precisamente las religiones reveladas, como el mensaje cristiano- tienen que justificarse frente a la razón y a la secular experiencia humana -como, por ejemplo, en LESSING-, o bien son entendidas como manifestaciones simbó-

licas, como equivalentes o preestadios del conocimiento racional a lograr por medio de la reflexión -como en el caso de HERDER o, aunque con fundamentación diferente, de HEGEL-, o bien como mensajes conciliables con la autointerpretación del hombre como ser racional en potencia. En todo caso, el desarrollo de la idea clásica de la educación no sería concebible sin la posibilidad abierta en el proceso de secularización, de que el hombre se conciba a sí mismo como sujeto capaz de autodeterminación racional o, más exactamente, como sujeto que en principio se halla en condiciones de *formarse* hacia la autodeterminación racional en cuanto individuo.

Resumiendo podemos atenernos a lo siguiente: dado que nosotros -pese a la existencia simultánea de sistemas socialistas o de sistemas que se consideran como socialistas- nos hallamos inmersos *dentro* del contexto global de la historia de la sociedad burguesa, en cuya fase decisiva de apertura se desarrollan las teorías clásicas de la educación en lengua alemana como respuesta a la situación histórica de entonces, a las amenazas y, muy especialmente, a las posibilidades del sujeto burgués, dada esta circunstancia, repito, nos parece prometedora también para nuestro presente una actualización crítica de aquellos conceptos educativos. Con todo, la indiscutible distancia histórica que nos separa no permite esperar que se trate aquí de adoptar y aplicar sin más estos conceptos. Incluso en el caso de que resultara fructífera una reactualización crítica de aquella herencia espiritual, habríamos de trasladar los resultados, de manera independiente y constructiva, a una concepción *nueva* que respondiera a la responsabilidad pedagógica frente a las tareas y posibilidades de *nuestra* época. Un tal proceso traslativo tendría que incluir naturalmente también la historia de la teoría educativa *posterior* a aquella fase de los decenios de finales del XVIII y principios del XIX, una historia que, en sus características dominantes al menos hasta la irrupción del movimiento pedagógico reformista, pienso que hay que interpretar como historia de la decadencia. La reconstrucción histórica de la tradición de la teoría de la educación en nuestro siglo tendría que aclarar, por un lado, los aportes y límites de la *Pedagogía como ciencia del espíritu* («Geisteswissenschaftliche Pädagogik») y, por otro, los enfoques sobre teoría de la educación realizados en el ámbito de la *Teoría Crítica* -particularmente por H.-J.

HEYDORN-, con miras a la apropiación y continuación de las teorías clásicas de la educación; tendría asimismo que elaborar una evaluación diferenciada, en términos científico-educativos, de la teoría y de la praxis de la reforma educativa de los últimos veinte años. Una tal reconstrucción no puede ser realizada en el presente artículo.

En lo que sigue voy a poner de relieve algunas características trascendentales de las teorías clásicas de la educación, haciendo hincapié en el contexto en que éstas se desarrollan. Un tal contexto de determinantes no es la mera reproducción de enunciados de los autores mismos, sino el resultado de una interpretación comparativa y sinóptica. El conjunto de conceptos centrales y de sus relaciones entre sí que aquí se manifiesta, no ha de ser entendido como un contexto producto de la deducción; los diversos conceptos o grupos de ellos se explican unos a otros recíprocamente. Aquí, los momentos de este conjunto son respectivamente diferentes en cada uno de los representantes del clasicismo filosófico-pedagógico, y la explicación de los diversos momentos viene dada, no solo en los diversos autores sino en parte incluso dentro de un mismo autor, en forma de un espectro de variantes de interpretación. - Cae por su peso el que en este lugar habré de conformarme con ofrecer un breve esbozo simplificador sin detenerme en detalles, y con un mínimo de citas que corroboren los asertos.

La educación como capacitación para la autodeterminación racional

El *primer* momento de educación viene expresado en los textos básicos por medio de los siguientes conceptos: *autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, autoactividad*. La educación es entendida pues como capacitación para la autodeterminación racional lo cual presupone o incluye la emancipación frente al dominio ajeno; como capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias. Por esto precisamente, la *autoactividad* es la forma central de ejecución de todo el proceso educativo.

Fue KANT quien con insuperable concisión formuló este momento con miras a la autodeterminación del *pensamiento* en los tan citados enunciados al principio de su tratado para responder a la pregunta «¿Qué es Ilustración?» (1784): «Ilustración es la salida del hombre de la minoría de edad de que él mismo es culpable. Y minoría de edad es la incapacidad de hacer uso del propio juicio sin la dirección de otro» (1968. VIII 35). (A ello añadido lo siguiente: en este pequeño escrito, KANT no hace uso de la diferencia que él mismo aplica en otros lugares entre «razón» (Vernunft) y «juicio» (Verstand). «¡Ten la valentía de servirte de tu propio juicio! -ese es el lema de la Ilustración» (1968. VIII. 35). Respecto a la autodeterminación moral, KANT dice sin embargo en sus clases sobre pedagogía, y en analogía con la «Fundamentación en torno a la Metafísica de las Costumbres» y con la «Crítica de la razón práctica»: «Mejorarse a sí mismo, cultivarse a sí mismo...crear moralidad en sí, eso es lo que debe hacer el hombre» (1963.13). Este cultivo de sí mismo es llamado repetidamente, tanto en éste como en otros textos tardíos de KANT, aunque con excepciones, «formación» (Bildung) o «formarse» (sich bilden) (1963.124, 128).

Pese a todas las controversias habidas dentro del contexto de la época clásica de la teoría alemana de la educación que nos ocupa, en torno a la interpretación específica del principio de autodeterminación en KANT y, no en último lugar, en la discusión de su ética y de la antropología dualista a ella ligada -piénsese, por ejemplo, en las críticas de HERDER, HERBART, SCHLEIERMACHER o HEGEL-, la intención fundamental que aflora en ese complejo de conceptos antes mencionado es un momento *ininterrumpido* de las teorías clásicas de la educación: el que el hombre ha de ser entendido como un ser capaz de libre autodeterminación racional; el que se le ha «encomendado» como destino suyo la realización de estas posibilidades, pero de manera que a su vez es él solo quien, en último término, puede darse este destino; finalmente, que la educación constituye a la vez el camino y la expresión de tal capacidad de autodeterminación .

Y para ejemplificarlo al menos con *una* cita más: en el fragmento de WILHELM VON HUMBOLDT «Sobre el espíritu de la Humanidad», del año 1797, se puede leer en una tesis bajo el término

«camino de la razón» (Vernunftweg): «Habrá que buscar el destino del hombre en cuanto última meta de su afán y en cuanto el criterio sumo para juzgarlo. Pero ocurre que el destino del hombre (-conviene añadir que tanto en este texto como en otros lugares este destino es designado como tarea de su educación-) como ser libre y autooperante se halla únicamente dentro de él mismo» (1956.65).

La educación como desarrollo del sujeto en el mundo de lo objetivo-universal

El contenido semántico del concepto clásico de educación no se agota sin embargo con ese primer grupo de definiciones. Si nos quedáramos ahí seguiríamos insinuando el malentendido de que, en último término, este concepto de educación es la expresión de un subjetivismo extremo, aunque de un nivel muy alto -y en esta dirección no faltan interpretaciones en la bibliografía correspondiente. En contra de ello hemos de subrayar que el concepto de sujeto o de autodeterminación que sirve de base está muy lejos de ser subjetivista. Algo que queda claro si examinamos un segundo grupo de definiciones. Los conceptos centrales son aquí los siguientes: *humanidad, hombre, humano, mundo, objetividad, universal*. Conceptos que han de ser considerados como mediados, o a mediar siempre de nuevo, a base del primer grupo de definiciones. Ello significa que el sujeto logra racionalidad, capacidad de autodeterminación, libertad de pensamiento y acción, solo dentro de procesos de apropiación y de discusión crítica de una substantialidad que en un principio no proviene de él mismo, sino que es objetivación de una anterior actividad cultural humana en el más amplio sentido de la palabra; objetivación de actividades en las que han tomado forma concreta posibilidades de autodeterminación humana, de desarrollo de la razón humana, de libertad del hombre, o bien de sus contrarios: logros civilizatorios de la satisfacción de necesidades; conocimientos sobre la naturaleza y sobre el mundo humano; constituciones y acciones políticas; órdenes morales; sistemas de normas y acción ética; formas de vida social; productos estéticos u obras de arte; interpretaciones del sentido de la existencia humana en filosofía, religiones y cosmovisiones.

De importancia decisiva es ahora el que en estos procesos de apropiación y de discusión crítica, la educación a lograr en cuanto posibilidad y derecho, no se vea asignada a un grupo social limitado, a una clase determinada o a una élite intelectual, sino que en principio sea válida *para todos los hombres*. La teoría clásica de la educación concibe en este sentido a la educación como general, puesto que ella ha de ser una *educación para todos*.

WILHELM VON HUMBOLDT fue quien, a partir de esta convicción básica universalista, y durante la breve fase de su actividad como político educativo en 1809/1810, sacó ante todo la consecuencia de planificar la instrucción pública como un sistema graduado de escuela unitaria. Ciertamente que sus planes escolares evidencian que no logró plenamente -y algo similar vale también para SCHLEIERMACHER- trasladar esta idea básica a una concepción convincente en todos sus puntos desde la perspectiva de la organización escolar y de la didáctica. Pero la reivindicación fundamental de que toda la enseñanza, en cuanto forma escolar de la educación general, tiene «un único y mismo fundamento», puesto que «tanto el jornalero más ordinario como el señorito más cultivado serían en principio iguales en su interior» (1956.77) o, en otros términos, puesto que «todos, incluido el más pobre, deben recibir una plena educación humana» (p. 74), esta reivindicación ya incluía implícitamente una crítica social fundamental y una perspectiva que apuntaba hacia un futuro lejano. Lo que en todo caso es indiscutible es que aquí se manifiestan dos limitaciones de la concepción clásica de la educación de graves consecuencias.

En primer lugar, ningún pensador de esa época reflexionó de manera suficientemente consecuente sobre las condiciones económicas, sociales y políticas, que permitieran hacer efectiva tal reivindicación educativa general. En segundo lugar, todas las interpretaciones *concretas* del principio de una educación general de la persona, muestran, también en el caso de los clásicos de la teoría de la educación, una concentración inequívoca solo en una mitad del género humano, en la masculina. Es cierto que la filosofía polarista sobre los sexos, desarrollada dentro del espacio mental del clasicismo, constituyó ya un progreso histórico en el camino hacia la igualdad de derechos de las

jóvenes y de las mujeres, todavía hoy a la espera de realización fáctica; pero esa filosofía de los sexos, basada en la idea de la *igualdad de valor* de hombres y mujeres, y que veía la realización de la humanidad toda solo en el desarrollo de posibilidades iguales para ambos sexos, vino a quedar reducida en último término, al adjudicar «rasgos esenciales» pretendidamente suprahistóricos a lo femenino y masculino, dentro de los límites marcados por la tradición a la distribución de roles sociales y dentro de la conciencia social igualmente fruto de la tradición.

Pese a tales limitaciones del horizonte de metas y problemas de las teorías clásicas de la educación, salta a la vista la anticipación utópica *conscientemente* realizada por sus autores. El principio clásico alemán de la educación *no* fue en su fase originaria expresión de la resignación histórico-política y personal de sus representantes, como ha escrito H. WEIL (1967).

El convencimiento de casi todos los teóricos de la educación de la época en cuestión, de que sus perspectivas futuroológicas no eran meras ilusiones, era el resultado de una consideración de la historia y de la filosofía, que en diferentes variantes encontramos en casi todos los autores; esta consideración se centra normalmente en la historia occidental, la cual aparece como precursora ejemplar de un proceso histórico universal: considerada a gran escala, la historia de la humanidad es entendida como un proceso de liberación del hombre hacia la autodeterminación y hacia la conciliación de lo espiritual y lo natural; aunque sin ignorar cuántos obstáculos, errores y contratiempos tuvo que salvar este proceso, y conscientes de que todavía estaban por iniciarse las fases decisivas del proceso de humanización que, por lo demás, nunca fue entendido como un desarrollo que alguna vez pudiera cerrarse definitivamente en la historia.

Esto se pone particularmente de manifiesto allí donde los pensadores de la teoría clásica de la educación reflexionan sobre la elección de los contenidos de la educación -sean éstos procesos educativos institucionalmente reglamentados o bien procesos individuales, no-institucionalizados. No se trata por tanto solo de propuestas de planes de

estudio, tales como las presentadas por SCHLEIERMACHER o HUMBOLDT en tanto representantes o agentes más destacados de la reforma educativa durante el breve período reformista prusiano entre 1809 y 1815, sino también de aquellas reflexiones mucho más trascendentes que resultan del hecho de que los teóricos de la educación del clasicismo alemán consideraban al proceso educativo como algo en principio no concluíble, como un desarrollo y una misión que abarca la totalidad de la vida del hombre. GOETHE es el ejemplo más significativo -como lo ha mostrado nuevamente H.-J GAMB en su libro sobre el legado pedagógico de GOETHE, en una interpretación convincente y bien fundamentada sociohistóricamente- de cómo un individuo, bajo las condiciones de su tiempo y de una situación social indudablemente privilegiada, «convirtió en cierto modo a la educación en su ley de vida» (GAMB 1980.19).

La pregunta implícita dominante que se plantea en todas esas reflexiones sobre los contenidos de la educación es siempre la siguiente: ¿Qué objetivaciones de la historia de la humanidad hasta ahora estudiada, parecen mejor apropiadas para ofrecer al educando posibilidades y tareas de una existencia humanizada, es decir, de una autodeterminación guiada por la razón y orientada hacia la libertad recíprocamente reconocida, por tanto siempre limitada; hacia la justicia; la tolerancia crítica; la multiplicidad cultural; hacia la reducción del poder y hacia el desarrollo de disposiciones pacíficas; hacia el encuentro con el otro y hacia la experiencia de la felicidad y la satisfacción?

En las «Ideas sobre la Filosofía de la Historia de la Humanidad» de HERDER, uno de los grandes documentos de la fase temprana de la filosofía educativa y humanista del período comprendido entre 1783 y 1791, culmina la teoría optimista de la historia -la concepción de un teólogo protestante pedagógicamente comprometido- en un capítulo cuyo apartado principal lleva por título: «Humanidad es la meta de la naturaleza humana, y Dios, con esta meta, ha dejado en manos del género humano su propio destino» (HERDER 1982. IV. 34 ss.) Allí podemos leer los siguientes pasajes:

«Dios hizo al hombre un dios sobre la Tierra; él depositó en el hombre el principio de su propia operancia divina, activando este principio desde el inicio a través de necesidades internas y externas de su naturaleza humana. El hombre no podía vivir y conservar si no aprendía a hacer uso de la razón; pero tan pronto como la utilizaba estaba naturalmente expuesto a cometer miles de errores e intentos fallidos, aunque también, precisamente por estos errores y fallos, se le abría el camino hacia un mejor uso de la razón. Cuanto antes aprende a reconocer sus propios errores, y cuanto más se esfuerza por mejorarlos, tanto más lejos llega y tanto más se desarrolla su humanidad; y el hombre tendrá que formar su humanidad si no quiere padecer durante siglos bajo el peso de su propias culpas» (1982. IV.343).- «Toda la historia de los pueblos se convierte así para nosotros, en esta consideración, en una escuela de la competencia por alcanzar la más bella de las coronas de la humanidad y de la dignidad humana. Si tantas gloriosas naciones antiguas alcanzaron una meta peor (en el sentido de más simple, más limitada, W. Kl.), ¿por qué no lograremos nosotros una más pura, más noble? También los antiguos eran hombres como nosotros; su profesión hacia la conformación óptima de la humanidad es también la nuestra, de acuerdo a las circunstancias de nuestra época, de nuestra conciencia y de nuestras obligaciones... la divinidad solo nos ayuda a través de nuestra laboriosidad, de nuestro entendimiento, de nuestras fuerzas» (1982. 346). Y en otro lugar anterior del texto escribe HERDER: «Así, en el error y en la verdad, en la caída y en el volver a levantarse, el hombre es verdaderamente hombre; un niño débil, cierto, pero un niño nacido en libertad; aunque todavía no razonable, sí capaz de un mejor raciocinio; aunque todavía no formado para la humanidad, sí dúctil para ella (1982.65/66)."

También en HUMBOLDT, este horizonte histórico universalista de un proceso de humanización concebido como tarea, describe el lado objetivo de la educación del sujeto: el proceso educativo es concebido por él también como un proceso, abierto hacia adelante, de mediación de los sujetos con el mundo histórico y natural. Así podemos leer en un fragmento de su *Teoría de la Educación del Hombre* (1793): esta tarea «se soluciona únicamente a través de la vinculación de nuestro Yo con el mundo hacia la interacción más universal, más estimulante y

más libre que existe» (1956.29). Y la situación del sujeto individual dentro de grandes contextos históricos, culturales y sociales, que son interpretados con miras a una perspectiva futurista de la historia de la humanidad, queda subrayada cuando se dice en el mismo texto a que nos venimos refiriendo:

«¿Qué se exige de una nación, de una época, de todo el género humano, para que podamos profesarles respeto y admiración? Se exige que la educación, la sabiduría y la virtud predominen entre los hombres, de la manera más eficaz y más general posible, de manera que ello eleve su valor interior hasta el punto de que el concepto de la humanidad, si hubiera que tomarlo como único ejemplo, ganara un contenido grande y digno» (HUMBOLDT 1956.29).

Finalmente, HEGEL interpretó la estructura mediadora entre el sujeto y lo objetivamente general en el proceso educativo, en el sentido de que el sujeto «llega a sí mismo» en lo otro (-con lo «otro» se refiere aquí a lo objetivo, a lo general), a la racionalidad substancial, a la *generalidad concreta*. No obstante, esta formulación señala, en mi opinión, también una diferencia significativa desde el punto de vista de la teoría de la educación, entre el pensamiento de HEGEL y el de HERDER, SCHLEIERMACHER Y HUMBOLDT. Puesto que ella confiere una clara supremacía a un solo polo de la relación dialéctica -a lo otro, a lo objetivo, a lo general- frente al sujeto en proceso de desarrollo; y en esta misma línea encontramos formulaciones del tipo siguiente: el individuo ha de elaborarse en el proceso educativo su «pura subjetividad» HEGEL SW 1952. VII.269); «formarse de acuerdo a» lo ya existente objetivo; «hacerse conforme a ello»(HEGEL SW 1961. III.272; CF. 312 s.). El trasfondo filosófico de tales tesis lo constituye la metafísica del espíritu absoluto desarrollada en la lógica de HEGEL, ese esbozo especulativo tan grandioso como problemático que pretende mostrar la estructura del proceso histórico universal en cuanto que lo absoluto «llega a sí mismo» en la transición a través de diversos grados de mediación entre el espíritu subjetivo y el objetivo. Frente a conatos antiguos y modernos de interpretación del pensamiento pedagógico de HEGEL (REUS 1982. 21 ss.), soy de la opinión, siguiendo a Th. LITT (1952.288 ss.) y a otros autores, que

de las ideas de HEGEL sobre teoría de la educación se podrá obtener una importancia permanente para una nueva concepción de la educación y de su teoría, solo si nos las volvemos a apropiarnos de manera nueva y crítica, renunciando a su metafísica de lo absoluto.

Echemos una mirada hacia atrás: si la educación fue caracterizada primeramente como *educación para todos* hacia la *capacidad de autodeterminación*, ahora hemos de atenernos a una segunda definición: la educación solo es posible *dentro del medio de lo general*, es decir, dentro de las objetivaciones históricas de la humanidad, de los humanos y de sus condiciones, pero no en un retroceso historizante, sino en la orientación a las posibilidades y tareas de un progreso humanitario -totalmente en el sentido de un aserto kantiano de una de sus clases sobre pedagogía: «Los niños no deberán ser educados de acuerdo al estado actual del género humano, sino de acuerdo al mejor posible en el futuro, es decir, ateniéndonos a la idea de la humanidad y de todo su destino» (KANT 1963. 14), o bien, en la variante dialéctica de SCHLEIERMACHER, con la que sin duda KANT hubiera estado de acuerdo: la juventud ha de hacerse «capaz de adaptarse a lo que encuentra pero también de pronunciarse con toda energía por las mejoras que se le ofrecen» (SCHLEIERMACHER 1957.31).

Individualidad y colectividad en el concepto clásico de la educación

Solo si tenemos presente la relación dialéctica entre la capacidad de autodeterminación y un contenido objetivo-general, es posible interpretar adecuadamente una tercera definición del concepto clásico de la educación. Los conceptos centrales con que hemos de manejarnos aquí son el de *individualidad* y el de *colectividad*.

Aquella estructura mediadora, en sí todavía abstracta, en la que los sujetos pueden llegar, dentro del paso por la apropiación y discusión crítica de lo objetivamente general, a su capacidad de autodeterminación, se concretiza en cada caso de manera individual; y este proceso de formación de individualidad es valorado en la concepción de la teoría clásica de la educación, no como una limitación o corte de

la validez de lo general, sino como condición previa para desarrollar la plenitud que en potencia encierra en cada caso lo general. La humanidad únicamente puede ser realizada en cada caso de manera individualizada. Lo cual significa al mismo tiempo: el concepto de individualidad -incluido el introducido por PESTALOZZI sobre la *situación individual*, cuya consideración es para él una de las condiciones imprescindibles para la formación del hombre- no es entendido por los teóricos clásicos de la educación de modo «individualista», como aislamiento autocentrado, sino que se refiere más bien a una *individualidad substancial*, estando caracterizado por la relación de lo individual con lo general.

Particularmente en HERDER, HUMBOLDT y SCHLEIERMACHER, es mencionada la lengua, o bien la adquisición y utilización del lenguaje, como uno de los ejemplos más clarificadores de este estado de cosas.

Por un lado, el lenguaje o facultad de lenguaje, en cuanto uno de los rasgos esenciales de la existencia humana, se realiza en la pluralidad de lenguajes diferentes; por otro, cada uno de los lenguajes, en cuanto algo concreto-general, permite a todos aquellos que lo adquieren, sin que importe que el vocabulario y las estructuras sintácticas sean iguales, una riqueza infinita de realizaciones individuales. Formación lingüística significa en consecuencia, posibilitar a cada niño, joven o adulto, que experimente y practique el lenguaje, en la realización y en la reflexión, como *posibilidad* de la formación de su individualidad.

Pero como el elemento fundamental del lenguaje es la comunicación, la información recíproca, el momento de la formación de la individualidad remite a la mediación con su correspondencia polar: a la colectividad, a la relación interhumana. La formación de la individualidad, de la unicidad personal en el proceso educativo, no es por tanto posible en el aislamiento del individuo frente a los otros, sino en la comunicación con ellos; y es en esta comunicación donde los hombres se forman individualmente, donde se manifiestan en su individualidad y donde se reconocen y aceptan recíprocamente.

Lo que acabamos de ilustrar aquí a base del ejemplo de la formación del lenguaje es considerado en la teoría clásica de la educación como un momento *estructural* de la educación humana.

Por ello vamos a insistir de nuevo en el ejemplo de la concepción de HUMBOLDT del estudio universitario; un estudio que tanto en su visión como en la de SCHLEIERMACHER, SCHILLER, FICHTE o HEGEL solo podía constituir una preparación científica adecuada para profesiones que eran concebidas como «cargos públicos», en el caso de que la orientación al campo profesional individual, por ejemplo, a la carrera del abogado, del funcionario administrativo, del maestro, del médico o del párroco, se hallara siempre en relación con el contexto global del progreso de la humanización tanto del individuo como de la sociedad. Sin embargo, hemos de calificar de simplificación el que la concepción de HUMBOLDT de las condiciones de los estudios así entendidos, sea caracterizada con la máxima de «soledad y libertad» (SCHELSKY 1963). La «soledad en libertad» designa solo *uno* de los polos metódicos de un estudio que eduque, es decir, la posibilidad para el estudiante, y la exigencia de que él es objeto, de discutir críticamente, en ocasiones por cuenta propia, individualmente, contenidos y conocimientos de su disciplina importantes para una existencia humana del hombre. El *otro* polo está caracterizado por la demanda de «vivir una serie de años, para sí y para la ciencia, en estrecho contacto comunitario con jóvenes de la misma edad y animados por los mismos sentimientos, y con la conciencia de que en ese mismo lugar existe un número de personas cultas que ya han llegado a la perfección (una formulación que sin duda no hay que entender al pie de la letra, W.KI.), las cuales se dedican a difundir y elevar el nivel de la ciencia» (HUMBOLDT 1956.70).

Si dispusiéramos aquí de más espacio podríamos reproducir el momento de la colectividad en su relación polar con el principio de la individualidad, con sus diferentes variaciones en los diversos autores clásicos de la teoría de la educación: en la concepción de PESTALOZZI de la educación elemental de la persona en la familia, en la escuela y en el internado; a base de las formas de comunicación y cooperación en la ficción poética de GOETHE en su «Wilhelm Meister»; en la utopía de

FICHTE de una educación nacional dentro de colectivos de educación; en la interpretación de los conceptos de «trato» y «participación» en HERBART o en la teoría de SCHLEIERMACHER sobre la sociabilidad como una forma del encuentro comunicativo primario, no-institucionalizado, para el que habría que abrir espacios libres también dentro de las instituciones educativas, particularmente en la escuela.

Desde la perspectiva de la teoría de la educación es altamente significativo el que la distribución polar de «individualidad» y «colectividad» en los clásicos de la teoría de la educación, se extienda también al nivel de las *naciones*, de los *pueblos* y de las *culturas*. Todos estos entes son interpretados en sentido traslaticio como individualidades, lo que significa: como expresiones inconfundibles de posible humanidad. Y la cuestión sobre qué posibilidades y perspectivas específicas han introducido tales «individualidades colectivas» en el proceso histórico de la humanidad, junto con la pregunta sobre dónde estaban sus respectivas limitaciones y errores -como sería el caso de la conquista, sometimiento, aniquilamiento, de otras naciones, culturas o pueblos, por ejemplo, durante el proceso de colonización en la época moderna-, tales planteamientos, repetimos, constitufan el criterio para una consideración universalista de la historia y, bajo todo punto de vista, críticamente valorativa. Solo en el marco de esta concepción puede ser entendida correctamente la alta valoración de que fue objeto la cultura griega por parte de la corriente neohumanista dentro del espectro general de las teorías clásicas de la educación: los griegos -sin duda idealizados- eran para HUMBOLDT y el resto de los *neohumanistas* no solo modelos normativos para el presente y el futuro, sino, decididamente, «*exemplum humanitatis*», a base del cual, en cuanto ejemplo histórico irrepetible, se podía tomar conciencia, a través de una asimilación productiva y formativa, de las tareas humanitarias que nos depara la propia época.

Con la referencia hecha ya en varias ocasiones a la perspectiva histórica universal, se apunta también aquí al complemento necesario de la idea de individualidad por medio del momento de la colectividad: la idea conductora utópica (en el sentido de BLOCH) de los teóricos clásicos de la educación era una convivencia pacífica, libre de inten-

ciones de dominio, de pueblos, naciones y culturas, en reconocimiento mutuo e intercambio recíproco «para el fomento de la humanidad», por decirlo aludiendo a una formulación de HERDER. En esta concepción, los conceptos de «pueblo» y «nación», y también el de «patriotismo» -si exceptuamos algunas tendencias en FICHTE durante la época del levantamiento prusiano en contra del dominio imperial de Napoleón- son todo lo contrario de lo que se ha designado como «nacionalista» o «nacional». Y, por este motivo, la filosofía humanista de la educación incluye necesariamente una perspectiva de pedagogía de la paz. Donde más expresivamente se manifiesta esta perspectiva es en las *Ideas sobre una filosofía de la historia de la humanidad* de HERDER, así como en sus *Cartas para el fomento de la humanidad*: esta obra tardía (1793-1797) culmina en una de las últimas cartas con un llamamiento dramático a desarrollar «convicciones pacíficas», a la «repulsa de la guerra» y, dentro del mismo contexto, a la indignación frente a la explotación colonialista. Y, por más diferentes que sean los razonamientos de KANT en comparación con HERDER, el tratado del primero *Idea sobre una historia general con intención cosmopolita* (1784) desemboca en la demanda, no menos decidida, de una sociedad de naciones como garantía de un orden jurídico internacional; y en la *Metafísica de las costumbres* (1797), así como en su escrito *Sobre la paz perpetua* (1795), KANT desarrolla una argumentación ética que exige fundamentar desde el ángulo filosófico-racional tanto el postulado «No a la guerra» (KANT 1968.VI.354) como la tesis de que «la paz perpetua no es una idea vacía, sino una tarea» (1968.VIII.386) -y sin duda también tarea de una educación cognitiva y moral.

Aquí salta a la vista con especial nitidez la discrepancia existente entre el nivel de racionalidad crítica y moralidad guiada por la razón, en la época de los pensadores del clasicismo alemán y en sus enfoques teóricos de la educación, por un lado, y aquel producto de la decadencia, por otro, que, en el curso del siglo XIX y hasta bien entrado nuestro siglo XX, se hacía pasar reiteradamente por «educación». Un producto que, muy al contrario, no era otra cosa que ideología, falsa conciencia que llegó a marginar las mejores tradiciones progresivo-liberales, republicanas y cosmopolitas, condenándolas a la inoperancia en su mayoría; que se distanció del movimiento obrero que empezaba a

formarse, tachándolo de amotinamiento rebelde de la masa «apátrida», «desposeída» e «inculta»; que participó directamente, o al menos asistió impasible, en el cambio de la idea nacional cosmopolita-liberal a un nacionalismo estrecho de miras y en la vinculación de éste con el imperialismo económico y político para, finalmente, ofrecer apoyo ideológico al nacionalismo tanto en su fase preparatoria como en su ocupación del poder, en todo caso sin crítica o resistencia alguna. Aquellos horizontes de lo universal que habían sido abiertos en años anteriores por los teóricos de la educación del clasicismo alemán, ya hacía tiempo que habían desaparecido de la conciencia de la mayoría de los llamados «cultos».

¿Pero cómo se plantea hoy para nosotros la cuestión acerca de lo universal, únicamente dentro de lo cual la posibilidad humana de autodeterminación puede conseguir substancia? En mi opinión, el problema no se soluciona recurriendo directamente a los intentos *concretos* de respuesta dados por el clasicismo alemán; especialmente se pueden tener dudas de si aquellas respuestas correspondían realmente a sus propias definiciones de principio sobre el sentido de la educación. -En el centro de un universal de la educación, a definir *hoy* como pedagógicamente obligatorio, habrá de ubicarse aquello que hoy más nos interesa a nosotros y que, previsiblemente, también será vital para la próxima generación, en otros términos: los problemas claves de nuestra existencia social e individual. A un resultado análogo llega -a nivel de una crítica filosófica de la conciencia actual- M. THEUNISSEN en su artículo «Selbstverwirklichung und Allgemeinheit» (Autorealización y universalidad, Berlín 1981): «Una autorealización que deba ser un postulado obligatorio, tendrá que realizar universalidad, en cuanto que el sujeto individual persigue cosas razonables en sí (es decir, tareas, W.Kl.) orientándose hacia la totalidad de los sujetos iguales a él» (p. 45). Y THEUNISSEN expone tres de los momentos más graves de lo que hoy se impone en todo el mundo como universalidad histórica y que también, y no en última instancia, constituye un desafío para la «larga educación del hombre a percibir los problemas universales», en la siguiente frase: «La autorealización que exigimos se concretiza hoy en la preocupación por la explotación de la naturaleza en todo el

mundo, en la consternación ante el hambre en el mundo, en la inquietud por la paz mundial» (p. 46).

La dimensión moral, cognitiva, estética y práctica en el concepto clásico de la educación

En lo que venimos exponiendo ya se insinúa otra definición fundamental de la comprensión clásica de la educación: en la teoría clásica, ésta es educación *general* en cuanto que ha de significar un desarrollo de todas las «*potencias*» humanas (así, por ejemplo, en HUMBOLDT), una *formación general del hombre* o bien *educación de la «cabeza, corazón y manos»* (por citar la famosa fórmula de PESTALOZZI) o *educación de la «universalidad del interés»* (como la fórmula HERBART), aunque siempre de modo que esta reclamada pluridimensionalidad de las posibilidades de relación humana con la realidad natural e histórica del hombre, tenga que quedar religada a la unidad de la persona responsable. Los esfuerzos por dar solución a este problema de cómo definir la relativa autonomía de las diversas dimensiones de la actividad humana y, a la vez, sus relaciones recíprocas; de cómo puede el educando, en medio de esta pluriperspectividad de su proceso educativo, lograr y conservar o, mejor, generar siempre de nuevo la unidad de su persona, tales esfuerzos, repito, constituyen uno de los rasgos fundamentales de mayor trascendencia en la época clásica de la teoría educativa. No podemos exponer en este lugar con mayor precisión las diversas variantes de este principio fundamental; ellas se refieren tanto al número de las dimensiones diferenciadas como al modo de su derivación.

Hay acuerdo en que existen tres dimensiones principales como mínimo: la dimensión moral, la del conocimiento o pensamiento, y la estética. Aquí se puede reconocer claramente el influjo de la división básica de la filosofía de KANT en teoría o crítica de la razón práctica, de la razón teórica y de la razón estética o del juicio estético.

El que en la concepción de los clásicos de la teoría de la educación, ésta constituyera centralmente un despertar la *responsabilidad moral* autodeterminada, la *disposición a la acción moral* y la *facultad de*

acción, creemos que ya ha sido expuesto suficientemente en el curso de este estudio. En el caso de KANT, PESTALLOZZI, FICHTE y HEGEL nadie lo discute. Pero también al tratarse de HERDER, GOETHE, HUMBOLDT o FRÖBEL creo que son erradas todas las interpretaciones que intentan caracterizar la concepción de la educación por parte de estos pensadores, de unilateralmente estética o incluso esteticista.

También la importancia de *la dimensión del conocimiento o del pensamiento* para las teorías clásicas de la educación -como ya subrayamos más arriba- resultaba del hecho de que éstas se atenían al impulso fundamental de la Ilustración que trataban de hacer progresar: «atrévete a hacer uso de tu propia razón o de tu propio discernimiento». En este sentido, dentro del horizonte del estado de desarrollo de entonces, esta concepción de la educación tenía perfectamente una «orientación científica». Sin embargo, la distinción que hace Kant entre los conceptos de «*intelecto*» y «*razón*» (Verstand-Vernunft) señala una diferenciación muy importante: «*intelecto*» designa, en el sentido estricto de la palabra, la racionalidad instrumental por medio de la cual, en un proceso que no puede concluir, se producen saber y conocimiento que luego puede hallar aplicación técnica, en principio para cualquier finalidad; «*razón*», por el contrario, se refiere a ese modo reflexivo de racionalidad según el cual nos preguntamos, por un lado, por los requisitos de los conocimientos fundados en el intelecto y, por otro, por la fundamentación de las metas perseguidas con la aplicación del saber y de los conocimientos; en el contexto de las teorías clásicas de la educación ello significa lo siguiente: preguntarse por las posibilidades y límites de la racionalidad instrumental para una existencia humana del hombre.

Es cierto que en aquella fase de finales del siglo XVIII y principios del XIX, el desarrollo de las ciencias particulares, su creciente diferenciación, el proyecto de instrumentarios metódicos cada vez más complicados, el rápido incremento de sus conocimientos substanciales, se hallaban todavía en sus comienzos o tal vez incluso ante ellos, y, al menos las ciencias de entonces sobre el hombre y sobre el mundo histórico-social, podían en parte ser referidas todavía, de modo rela-

tivamente directo, a la cuestión acerca de su significado humano, lo cual indica a la vez: con miras a la educación del hombre. Pero HERDER y PESTALOZZI, SCHILLER, HUMBOLDT y, sobre todo, HEGEL, ya veían claramente los inicios de aquel proceso que ADORNO y HORKHEIMER denominarían más tarde la «dialéctica de la Ilustración»; aquel cambio repentino desde un progreso intelectual concebido como liberación, a una nueva falta de libertad, debido a que la razón reflexiva y buscadora de sentido queda atrás o es impotente frente al desarrollo del conocimiento intelectual instrumental y de la aplicación de éste en técnicas mecánicas o en sistemas de dirección y control político-administrativos. Formas de la división del trabajo, que ya no resultaban comprensibles para el particular ni eran estructuradas por él, fueron marcando progresivamente al individuo, manifestándose en la conciencia parcelada de los hombres. - La educación cognitiva, la educación de la facultad intelectual, jamás debería, en el sentido de los clásicos, fomentar la racionalidad instrumental *sin* vinculación con la reflexión racional sobre su sentido humano, sobre la responsabilidad de sus posibilidades de aplicación. En el fondo ya se ha fallado con esta sentencia -y aquí vuelvo a proyectar una línea histórica hacia el futuro- sobre todas las formas modernas de creencia ingenua en la ciencia y en una «orientación científica» del aprendizaje falta de reflexión pedagógica, siempre en la medida en que la ciencia sea reducida a su dimensión instrumental; e, igualmente, sobre la creencia en el progreso tecnológico, hermana de la anterior, bien se refiera a la más moderna y prometedora microelectrónica o a la más refinada tecnología de cómputo. Hemos de cuidarnos, sin embargo, de achacar a esta observación algún tipo de irracional hostilidad a la ciencia o a la técnica. Los problemas de nuestro presente y del futuro que en él se dibuja, sin duda que no podrán hallar solución sin la ayuda de la racionalidad instrumental y de la técnica que se apoya en ella. Pero sí incrementaremos el arsenal de medios, las nuevas dependencias, nuevas parcelaciones, nuevos potenciales conflictivos, nuevos efectos concomitantes destructores de la naturaleza y, no en último término, posibilidades acumuladas de destrucción de la humanidad entera, caso de que no logremos someter el desarrollo de la racionalidad instrumental al control de la razón reflexiva, a esa razón que naturalmente habrá de presentarse a sí misma como científica, como racionalmente argumen-

tativa, como orientada al conocimiento y a la realizabilidad intersubjetiva, pero permaneciendo a la vez ligada a la responsabilidad moral del hombre. La educación general debería proporcionar al joven y al adulto los requisitos necesarios para poder cooperar en la solución de estas tareas del presente y también del futuro.

La tercera dimensión de la universalidad, de que se habla en casi todas las teorías clásicas de la educación, es la *estética*. Se trata de un aspecto más de aquella historia de la decadencia del concepto clásico de la educación en el curso del siglo XIX y de sus repercusiones hasta nuestros días, cuando el concepto de la educación -y no en último lugar con miras a la escuela- ha quedado considerablemente reducido a su dimensión cognitiva -eliminándose además el momento crítico-, un proceso al que también los movimientos opuestos de la pedagogía reformista de nuestro siglo solo pudieron hacer frente de manera limitada. El conocimiento que opera en los conceptos educativos del clasicismo alemán, de que la dimensión estética oculta en sí, como posibilidad, experiencias específicas de sentido y de libertad, por lo que ha de constituir una perspectiva imprescindible de toda educación general, no ha sido hasta hoy, si no me equivoco, ni teórica ni prácticamente reconocida en toda su amplitud, ni tampoco realizada en los sistemas de instrucción pública.

Al menos podremos insinuar aquí la envergadura que en los clásicos de la teoría de la educación tenían las reflexiones desarrolladas por ellos sobre la educación estética, mencionando algunos de los conceptos esenciales a base de los cuales tienen lugar tales reflexiones: educación de la «sensibilidad» (en el sentido de perfeccionamiento de la facultad sensitiva) frente a los fenómenos de la naturaleza y frente a la expresión humana; desarrollo de la facultad imaginativa o fantasía; del gusto; de la facultad de gozo y de juicios estéticos; capacitación para el juego y para la sociabilidad. -Ya la sola enumeración de estos conceptos clave está indicando que la concepción clásica de lo «estético» y de la educación estética, en absoluto comprende únicamente el campo del «gran» arte en la literatura, el teatro, las artes plásticas y la música, sino, por encima de ello, todo el espectro de la estética de lo cotidiano, desde la bisutería al diseño de muebles, desde el vestido a la

música popular; comprende igualmente el baile, los juegos y las fiestas, abarcando todas las formas del trato entre los hombres y todos los estilos de la sociabilidad, incluido también el erotismo -en SCHILLER, por ejemplo- en cuanto cultivo estético de la sexualidad natural. Una vez más podemos apreciar que los enfoques teóricos de aquella época sobre la educación, van mucho más allá del estrecho marco de la educación escolar.

Aquí solo podremos detenernos en exponer algunas ideas fundamentales del intento exhaustivo de la época clásica por esbozar una teoría de la educación estética, tomando como ejemplo las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de SCHILLER (1795). También en la terminología de SCHILLER, los conceptos de «educación» (Erziehung) y «formación» (Bildung) no designan dos cosas diferentes, sino que la «educación» es entendida como consciente ayuda pedagógica para hacer posible la «formación» del individuo.

En primer lugar sorprende que SCHILLER emprenda su argumentación sobre teoría y pedagogía del arte, partiendo de dos cuestiones muy amplias y ensambladas entre sí: un planteamiento político tras el cual se halla la experiencia de la Revolución Francesa; y un planteamiento moral determinado por la recepción de la ética de KANT.

SCHILLER entendió la Revolución Francesa, cuyas ideas fundamentales siguió profesando pese a la desilusión que sufrió con su desenlace ulterior, como el intento de establecer por primera vez en la historia de la humanidad un «Estado de la Razón», un Estado cuya legislación y cuyo orden social ya no serían determinados por intereses naturales-particularistas, egoístas de individuos o grupos, y por estructuras feudales y absolutistas, sino a base de los principios de la razón universal-humana, como Estado de la Libertad y de la Justicia. El desenlace real de la Revolución Francesa, sobre todo el cambio repentino a la llamada fase del terror durante el dominio jacobino, creía él que tenía que interpretarla como prueba de que los grupos sociales agentes de la revolución, todavía no habían alcanzado la madurez suficiente para la instauración del Estado de la Razón, de que habían

seguido dominados por los impulsos de una naturaleza no cultivada por la razón. La pregunta que se plantea es por tanto: ¿Cómo preparar al individuo para que responda a la elevada demanda que yace encerrada en la idea de un Estado racional de la libertad; como prepararlo para que se convierta en activo colaborador de un tal Estado?- Pero dado que un Estado de la Razón se apoya en la razón de todos sus ciudadanos, entonces esa pregunta política es solo la forma generalizada del problema de cómo puede llegar cada individuo a lograr la capacidad de realizar en sí mismo la posibilidad, que le ha sido dada por su naturaleza, de la autodeterminación a través de la razón práctica, es decir, moral, sin menoscabo de su permanente condición natural de la que no puede desprenderse.

Con miras a ambas preguntas desarrolla SCHILLER su primer conato de respuesta: existe una preparación para la determinación por parte de la razón. Esta preparación consiste en la experiencia del «estado estético», que él también denomina estado de «juego» o de la «experiencia de lo bello». En este estado de recepción productiva del arte (en el sentido amplio del término anteriormente expuesto) o de la propia creación estética, es donde el hombre experimenta la compatibilidad, la síntesis de sus pulsiones naturales y de su racionalidad -en cuanto instancia de la conformación autónoma, de la autolegislación: la unidad del contenido o de la materia y de la forma; de la espontaneidad y del orden establecido de la alegría de expresarse libre e individualmente y del juego regulado con otros de la comunicación de la propia subjetividad y de la participación simpática (en el sentido etimológico de «padecer con», «sentir con») en la subjetividad de los otros en el campo comunicativo de la sociabilidad. En la experiencia gozosa de la unidad de las leyes determinadas por la razón, estéticas en este caso, y de la naturalidad, es donde el receptor o creador estético, incluso el niño, se percata sin coacción de ningún tipo de aquella libertad que luego habrá de imponer él en la situación de exigencias racionales moralmente relevantes, incluso, dado el caso, *en contra* de su recalcitrante naturaleza.

Sin embargo, en el marco de este enfoque argumentativo, la experiencia estética es primariamente solo «*medio*», un eslabón

metódico en el camino hacia la educación de la facultad racional político-moral del hombre. Pero también hallamos una segunda línea de argumentación en las *Cartas sobre la educación estética*, que culmina en la tan citada frase: «...el hombre juega solo cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y solo es plenamente hombre cuando juega» (SCHILLER 1960.41. Carta XV). Aquí ya no se interpreta el estado estético solo como medio preparatorio para la facultad racional político-moral del hombre, sino como posibilidad humana cualitativamente específica y con valor propio: como experiencia de la felicidad, de la satisfacción humana, de la plenitud de un presente sobre el que a la vez, más allá del momento actual, se dibuja una esperanza que trasciende al futuro, una ilusión, una posibilidad futura de la «buena vida» todavía por realizarse, de una existencia verdaderamente humana.

Tengo la impresión de que la diferencia, no resuelta en el texto de SCHILLER, de sus dos interpretaciones de la importancia educativa de lo estético, encierra en sí impulsos fructíferos también para la actual discusión en torno al sentido y a la organización de la educación estética en cuanto elemento de una concepción nueva de la educación general.

Por encima de las dimensiones de la educación universal o polifacética hasta ahora mencionadas -la moral, la cognitiva y la estética- encontramos en la fórmula triádica y plástica de PESTALOZZI («cabeza, corazón y manos») una cuarta dimensión, introducida por el último elemento («manos»). Aquí hemos de subrayar una vez más que tampoco PESTALOZZI entendía su diferenciación como una adición de educaciones parciales, sino que siempre hacía hincapié en la necesaria conexión de los diversos momentos dentro de la unidad de la persona humana a educar.

La metáfora de la «mano» señala en PESTALOZZI la *educación de las facultades prácticas, manuales* del niño, del joven y del adulto; está referida al trabajo individual dentro del contexto social. Aquí hay que tener en cuenta que PESTALOZZI, con miras a los grupos sociales a los que primariamente estaba dirigida su labor pedagógica, daba

especial importancia a las actividades domésticas, agrarias y, ante los inicios de la industrialización, también industriales.

Lo decisivo en nuestro contexto no son los detalles sino dos ideas fundamentales: por un lado, el conocimiento de que la confrontación práctico-manual del hombre con la realidad constituye un componente básico fundamental de su desarrollo personal, siempre y cuando no degenera en un adiestramiento precoz; por otro el conocimiento de que únicamente se podrá responder a la exigencia de una amplia educación general del hombre, si desde las fases más tempranas, aunque en un proceso gradual, se halla representada en el proceso educativo mismo la perspectiva de futuras actividades y pruebas profesionales.

Estas ideas centrales hallamos, al menos implícitamente, también en la concepción educativa de la Provincia Pedagógica en el Wilhelm Meister de GOETHE, en los modelos educativos utópicos de FICHTE, o en FRÖBEL, siempre con características específicas de sus autores. -Aquí es evidente una diferencia con HUMBOLDT. Ciertamente que también éste acentuó que la educación habrá de probar su eficacia especialmente en el modo y manera en que la persona adulta realice sus actividades profesionales, de si ésta es capaz de realizarlas sobre la base de conocer el sentido y los requisitos de las mismas, de si es capaz de introducir en ellas sus cualidades humanas -a lo que añadido que HUMBOLDT hace hincapié en esto sin haber reflexionado con la consecuencia suficiente sobre cuáles serían las condiciones a las que habrían de responder las actividades profesionales al deber satisfacer éstas cualquier exigencia. Pero independientemente de esta limitación en sus reflexiones, también hemos de constatar que HUMBOLDT no ignoró en absoluto la importancia de la educación profesional, por cuya razón promovió, entre otras cosas, también la expansión de una instrucción pública profesional, amplia y diferenciada. Sin embargo pensaba que, tanto temporal como institucionalmente, tenía que separar tajantemente de la educación básica general, la preorientación profesional y la preparación para futuras especializaciones profesionales. En mi opinión se podría demostrar que en la base de esta concepción se halla una definición estática, no dialéctica, de las relaciones entre lo

general y lo particular, y que HUMBOLDT cayó implícitamente con ello en una contradicción respecto a los objetivos de su idea de una educación general del hombre. Su interpretación tampoco dejaba espacio para el desarrollo de una idea que, aunque solo sea rudimentariamente, ya aparece en PESTALOZZI y que, más tarde -no en contradicción fundamental, sino como continuación productiva de las ideas de la teoría clásica de la educación- es introducida en la discusión por MARX bajo el título de «*educación politécnica*».

No hay duda de que existieron otros motivos distintos a los de HUMBOLDT que, en el curso del siglo XIX y con repercusiones hasta el presente, condujeron a que en la opinión pública, en la organización del sistema escolar y también en el campo de la educación de adultos, se impusiera la distinción dicotómica entre la llamada «educación general» y la «formación profesional». Una de las tareas centrales de la actual labor sobre teoría de la educación y de la futura praxis educativa, sería, en mi opinión, tratar de superar esa dicotomía no solo con la mera adición, con un acoplamiento de la llamada educación general y de la formación profesional, sino por medio de la integración de la formación profesional *dentro* de una nueva concepción de la educación general. Algo que, simultáneamente, significaría la permanente relativización y la vinculación de aquella especialización, profesional u orientada a la profesión, a los contextos *generales* de la existencia individual y social.

Límites del concepto clásico de la educación y consecuencias para el presente

No cabe duda que los postulados formulados por los autores de la teoría clásica de la educación en nombre de una educación general del hombre -y dirigidos críticamente contra las realidades de su tiempo- acarrearán, por su temática, trascendentes consecuencias político-sociales que bien podemos calificar de revolucionarias. Significaría ignorar la consciente anticipación utópica si se criticaran aquellos enfoques teóricos por el hecho de que, dadas las condiciones de la época, únicamente fueron, o pudieron haber sido, realizables a lo sumo en sus primeros inicios. Pero sí hemos de preguntarnos críticamente hasta qué

punto los pensadores de aquella época reflexionaron expresamente sobre el problema dentro del contexto teórico de la educación. Una cuestión que en mi opinión podemos responder positivamente solo en el caso de PESTALOZZI y de SCHLEIERMACHER.

Pese a las limitaciones impuestas por el horizonte social del gran suizo, como se muestra en la discusión en torno al «PESTALOZZI político», podemos hacer la siguiente constatación: ningún pensador de la época en cuestión experimentó de manera tan cercana, y formuló de manera tan concreta, la vinculación de todos los impulsos educativos con la realidad social de la vida de la gente, particularmente de las capas desposeídas, de los pequeños campesinos y de los pequeños burgueses que, naturalmente, él no podía todavía concebir dentro de categorías económico-políticas como clases sociales o clases parciales. Sin embargo, también aquí se hallan muy cerca una de otra la importancia y la limitación de la teoría educativa de PESTALOZZI: con admirable energía tanto en la acción como en el pensamiento, éste luchó por que afloraran a través de la educación las posibilidades de existencia humana entre los hombres, en vista de los límites de las condiciones sociales de vida de las amplias capas de gente sencilla. En este sentido, él concebía la educación como condición para la realización de una vida que respondiera a las relaciones entre humanos, una vida pacificada en sí. Y fue PESTALOZZI quien reconoció críticamente cómo la situación de indigencia humana de estas capas pobres de la población, ya víctimas de la explotación a gran escala, mucho antes de la fase del desarrollo de la industrialización de tipo capitalista, no aparecería en el horizonte mental de los grandes pensadores de su época, como lo muestra, por ejemplo, su apelación dramática, aunque no escuchada, a GOETHE en el *Atardecer de un ermitaño* (PESTALOZZI, Obras I. 280).

Sin embargo, aunque el objetivo sociopolítico de PESTALOZZI, al igual que su acción política, estaban dirigidos al desmontaje y superación de las condiciones feudales y jerárquicas de dominio, sus ideales positivos acabaron pese a todo en una sociedad ordenada de acuerdo al rango profesional o social, una sociedad en la que sus miembros habrían de obtener posibilidades de vida y de participación pública

escalonadas de modo diferente. La norma de desigualdad económica y social así establecida, la consideraba él en último término como irrevocable, incluso como querida por Dios y, en este sentido, también este republicano y partidario en un principio de las ideas de la Revolución Francesa, se separó de ella, por creer que era imposible realizar el principio de la igualdad de la fórmula triádica «Libertad, Igualdad, Fraternidad» con todas sus radicales consecuencias que afectaban de hecho a las raíces del sistema social; y también porque él -como muchos de sus contemporáneos- no interpretó el período del llamado dominio del terror jacobino, como fase transitoria dentro del proceso revolucionario, sino como expresión de un cambio cualitativo de la revolución hacia formas nuevas e inhumanas de dominio, como renuncia a sus más propias y prístinas intenciones.

Entre todos los pensadores del clasicismo filosófico-pedagógico, es SCHLEIERMACHER quien más insiste en su teoría pedagógica en acentuar las relaciones contradictorias entre desigualdad social, por un lado, y las posibilidades de desarrollo humano o «educación» por otro. También es él quien más hincapié hace en la intención utópica del postulado substancial de la igualdad por parte de la Revolución Francesa, más allá de las desilusiones sufridas ante el desarrollo fáctico del proceso revolucionario. De importancia central es, en primer lugar, el hecho de que SCHLEIERMACHER distinga entre desigualdad *hereditaria*, es decir, histórico-socialmente condicionada, y desigualdad *ingénita*, natural. Respecto a la desigualdad histórico-socialmente condicionada, su principio pedagógico -que en última instancia está fundamentado moralmente, en el derecho de la persona al reconocimiento de su propio valor y de su opción al pleno desarrollo de sus posibilidades individuales- reza como sigue: en *ningún* caso deberá contribuir la educación a estabilizar la desigualdad socialmente condicionada pese a que no es de su competencia transformar *directamente* las condiciones sociales que engendran la desigualdad. La educación, o formación, podrá contribuir solo indirectamente a ello en cuanto que trata de ayudar a cada joven al desarrollo óptimo de sus posibilidades humanas -o, como dice SCHLEIERMACHER, al desarrollo «de la fuerza interior»-, y se ocupa de las condiciones externas «en la medida en que son características en cuanto muestra de la desigualdad hereditaria, como de

algo que paulatinamente ha de desaparecer» (SCHLEIERMACHER 1957.41)

Una vez más es evidente que la educación es entendida aquí, en principio, como un derecho de la persona, sin ningún tipo de diferencias cualitativas o cuantitativas, a establecer previamente de acuerdo a su origen social o a su futura posición social; como *educación general para todos*. Aunque también es cierto que SCHLEIERMACHER todavía no sacó la conclusión de que la educación, en cuanto «formación política», habrá también de ser conformada en el sentido de que habría que ayudar a quienes se inician en el proceso educativo a desvelar las causas de la desigualdad social, despertando en ellos una actitud y dotándoles de facultades para contribuir *activamente* a la supresión de la desigualdad de origen social.

Aquí hemos de dejar sin respuesta la pregunta sobre qué razones impidieron a SCHLEIERMACHER sacar esta consecuencia, que en realidad ya se hallaba implícita en su enfoque teórico. Una de las razones se podrá ver quizás en su filosofía de la historia, optimista en general, un tanto allegada a las de LESSING y de HERDER: también SCHLEIERMACHER -y HEGEL, aunque bajo premisas teórico-históricas en parte distintas- compartía la opinión de que la historia de la humanidad era en último término una historia del progreso de los humanos; una historia de la liberación tanto de la dependencia invisible de los elementos naturales como también de las limitaciones, impuestas por el hombre mismo, de sus posibilidades de desarrollo y, por ende, de la desigualdad producida socialmente. Esta convicción fundamental no impidió a ninguno de los pensadores citados reconocer en detalle, con miras al pasado histórico y a su presente, toda una serie de obstáculos, recaídas y graves errores contrarios al proceso de la humanización, y de someterlos a crítica. Sin embargo, la convicción de SCHLEIERMACHER de que la humanización de la sociedad, y junto con ella la paulatina reducción de desigualdad socialmente generada, tendría lugar progresivamente -al menos desde principios del siglo XIX- como un proceso de la evolución, sin crisis perturbadoras, conflictos sociales graves ni bruscos cambios revolucionarios, no se ha visto empíricamente confirmada; como tampoco la esperanza de que

una burguesía y un Estado cada vez más regidos por la Ilustración, abriría a los ciudadanos así ilustrados posibilidades crecientes de participación, que los convertirían en portadores de un tal proceso de evolución social.

Cuando SCHLEIERMACHER expuso estas reflexiones sobre educación y desigualdad social, ya hacía tiempo que habían sido interpretados los impulsos del breve movimiento reformista prusiano en el que habían participado decisivamente tanto él como HUMBOLDT. Los conceptos de la reforma de la instrucción pública desarrollados por ellos, y que así y todo solo hubieran podido ser un primer paso en el camino hacia la realización de sus futuristas concepciones teóricas de la educación, no fueron verificados consecuentemente en ninguna parte; y la mayoría de la burguesía ya hacía tiempo que estaba en vías de integrarse dentro del Estado autoritario restaurado. El concepto de la educación general del hombre degeneró en privilegio social, «se casó con la riqueza», siendo utilizado consciente y certeramente como factor de delimitación social frente a las «masas incultas, miserables», que, en el curso del desarrollo industrial se iban formando como proletariado. Al degenerar la «educación» en factor de estabilización de una sociedad de clases dentro del Estado autoritario, se excluyó también toda posibilidad de someterse seriamente a aquella crítica que, particularmente en la obra temprana de MARX, se hizo de la realidad de la sociedad burguesa y de las contradicciones de su autointerpretación -incluida su comprensión de la educación que había devenido afirmativa; una crítica que había incorporado «puntos de vista decisivos por los que se habían guiado los teóricos de la educación del clasicismo alemán» (BLANKERTZ 1969.115).

Lo que luego se pudo lograr, desde los últimos decenios del siglo XIX y sobre todo en nuestro siglo, en lo tocante a la reducción de la desigualdad social -también en el campo de la educación- hay que agradecerlo sin duda, sobre todo a la presión sociopolítica y a las luchas sociales del movimiento obrero en sus diferentes variantes y en sus coaliciones con grupos viejos o nuevos de una burguesía progresista. Puesto que la tarea no está en absoluto resuelta, ni tampoco podría ser resuelta nunca de *una vez o para siempre*, dado que los

procesos sociales en sí, incluso en los mejores sistemas democráticos concebibles, jamás pueden ser estructurados de manera que se pueda excluir totalmente la posibilidad de que se produzcan nuevas desigualdades; de ahí la siguiente conclusión para la época que nos ha tocado vivir:

- educación general como educación *para todos* hacia la facultad de autodeterminación, de cogestión y de solidaridad;
- como discusión crítica y análisis de una contextura, a ponderar de nuevo, *de lo general como de algo que nos afecta a todos*;
- como educación de todas las dimensiones de la facultad del hombre que hoy podemos reconocer como *humanas*.

Precisamente en nuestros días y frente a los crecientes intentos de despolitización, la educación general ha de ser entendida también como *educación* política hacia la conformación activa de un proceso de democratización que hemos de seguir empujando hacia adelante.

BIBLIOGRAFIA

- BLANKERTZ, H.
1969 *Bildung im Zeitalter der grossen Industrie*. Hannover.
- FRÖBEL, F.
1951/
1974 *Ausgewählte Schriften*, ed. E. Hoffmann (1. und 2. Band, Düsseldorf/München 1951) und H. Heiland (3. Band, Düsseldorf/München 1974).
- GAMM, J.
1980 *Das pädagogische Erbe Goethes. Eine Verteidigung gegen seine Verehrer*. Frankfurt a. M./New York.
- GOETHE, J. W.
1948 *Pädagogische Ideen*, ed. W. Flitner. Bad Godesberg.
- GOETHE, J. W.
1951 *Wilhelm Meister I und II*, ed. E. Trunz. Hamburg.
- HEGEL, G. F.
1952-
1959 *Sämtliche Werke*, ed. H. Glockner (Nachdruck der Jubiläums-Ausgabe, 20 Bde.) Stuttgart.
- HERDER, J. G. V.
1982 *Werke in 5 Bänden*, ed. Regine Otto, Berlin/Weimar.
- HEYDORN, H.-J.
1979/
1980 *Bildungstheoretische Schriften*. Bd. 1-3. Frankfurt a. M.
- HUMBOLDT, W.
1956 *Anthropologie und Bildungslehre*, ed. A. Flitner, Düsseldorf/München.
- KANT, I.
1968. *Werke*, ed. Königl. Preus. Akademie der Wissenschaften (Nachdruck in 22 Bde.) Berlin.
- KANT, I.
1963 *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*, ed. H.-H. Groothoff, Paderborn.
- LESSING, G. E.
1969 *Ausgewählte Texte zur Pädagogik*, ed. D.-J. Löwisch, Paderborn.
- LITT, TH.
1952 *Versuch einer kritischen Erneuerung*. Heidelberg.

- MARX, K.
1962 «Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, Einleitung». *Werke in 6 Bänden*, ed. H.J. Lieber/P. Furth. 1. Band. Darmstadt. 488-505.
- MARX, K.
1971 «Die deutsche Ideologie». *Werke in 6 Bänden*, ed. H. J. Lieber/P. Furth. 2. Band. Darmstadt. 5-655.
- PESTALOZZI, H.
1927 ff. *Sämtliche Werke*, ed. A. Buchenau/E. Spranger/ H. Stettbache. Berlín.
- REUSS, S.
1982 *Die Verwirklichung der Vernunft. Hegels emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie*. Berlín: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 22.
- SCHELKY, H.
1963 *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek.
- SCHILLER, F.
1960. *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Ed. A. Reble. Bad Heilbrunn.
- SCHLEIERMACHER, F.
1957 *Pädagogische Schriften*, ed. E. Weniger/Th. Schulze. 2 Bde. Düsseldorf/München.
- THEUNISSEN, M.
1981 *Selbstverwirklichung und Allgemeinheit*. Berlín.
- WEIL, H.
1930 *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*. Bonn (Nachdruck 1967).

LA ESCUELA EN EL SISTEMA MUNDIAL MODERNO - UN INTENTO DE DESMITOLOGIZACIÓN DE LA IDEA DE LA ESCUELA COMO HERENCIA COLONIAL

Christel Adick

Advertencia preliminar

En la presente contribución me propongo criticar la idea tan corriente de que existen problemas educativos *específicos* de los países en desarrollo como resultado del nacimiento de la *escuela como herencia colonial*. En otros términos más precisos: el colonialismo *no* es la causa del surgimiento de la escuela en los países en desarrollo de acuerdo a los llamados modelos occidentales. El colonialismo y la escuela moderna han de ser entendidos en lugar de ello, más adecuadamente, como **epifenómenos del sistema mundial moderno**, en cuyo proceso constitutivo también la *escuela «moderna»* se ha ido formando desde hace unos dos siglos como *modelo global dominante de educación y enseñanza*, usurpando o desplazando otras formas de educación y enseñanza (escuelas conventuales medievales, profesores privados, sistema de monitores, escuelas coránicas). La escuela moderna -tanto aquí como en los «países en desarrollo» -es por tanto parte constitutiva de este sistema mundial moderno en el que a todos nosotros nos ha tocado vivir; de un sistema mundial contradictorio, caracterizado por la modalidad capitalista de producción, y que a través de la universalización del saber, de la acumulación de capital y de la división internacional del trabajo, liberó por un lado posibilidades y promesas emancipatorias, que todavía mantiene (derechos humanos, elevación del

nivel de vida) pero que, por otro, también dio lugar al surgimiento de conflictos de poder, potenciales de explotación y amenaza, entre las sociedades diversas y en su interior, ligados a la apropiación del saber, al capital y a la división del trabajo, peligros que todavía hoy siguen en plena vigencia (guerras, crisis ecológicas, estructuras de dependencia).

En la *primera* parte llamaré la atención sobre ciertas inexactitudes históricas que solo insuficientemente pueden ser explicadas con las ideas corrientes sobre la «escuela como herencia colonial».

En la *segunda* parte, tras un breve excursus sobre el término «paradigmas científicos», siguen algunas primeras reflexiones sobre la concepción del enfoque alternativo «univerzalización de la escuela en el sistema mundial moderno» con que se intenta explicar el fenómeno. Su objetivo es presentar un marco común de reflexiones sobre los problemas de la educación tanto en los «países en desarrollo» como en nuestro medio.

El mito de la «escuela como herencia colonial»

Con motivo del IX Coloquio de Tübingen sobre problemas del Desarrollo, los organizadores habían planteado la siguiente tarea a nuestro grupo de trabajo: estudios del influjo de la educación y formación en la adaptación de los pueblos coloniales a las condiciones y necesidades de los colonizadores en los diversos territorios de soberanía.

En esta formulación, que es una buena perfrasis de lo que pienso al utilizar el modelo de explicación «escuela como herencia colonial», se encierran algunas ideas que al correr de los años, desde que me ocupo de problemas educativos de los «países en desarrollo», sobre todo en Africa, me han resultado cada vez más problemáticos por no tocar el núcleo de la expansión global de la escuela.

En el mito de la «escuela como herencia colonial» se reproducen ideas completamente contradictorias como, por ejemplo: el colonialismo, junto con la destrucción y explotación, también ha aportado

logros culturales *positivos* a los pueblos oprimidos tales como la escuela que les han quedado como herencia; frente a ello tenemos la visión opuesta de la «escuela como herencia colonial» en cuanto lastre *negativo*, dependiente del extranjero, que conllevan los antiguos países coloniales y que hay que superar. Ambas interpretaciones tienen en común una perspectiva de tipo «víctima-verdugo»; incluso juntas no pueden explicar *cómo y por qué la escuela de modelo «occidental» se impuso en todo el mundo*: puesto que la introducción y expansión de la escuela de sello «europeo» en los países coloniales fue siempre algo *más* y algo *distinto* que un acto cultural «bueno» o «malo» por parte de los señores coloniales europeos.

Para que se sepa a lo que me refiero cuando hablo de «escuela» he reunido en un breve catálogo los rasgos característicos de la escuela moderna. Apéndice 1). Se trata aquí de *características de la escuela moderna* que han ido surgiendo aproximadamente en el curso de los últimos doscientos años, desde contextos nacionales y culturales muy diversos, pero que se han equiparado cada vez más a nivel internacional. Para ello utilizo el concepto de la «formación de sistema» (Systembildung) de la escuela, propuesto por Müller (1981) para la educación pública alemana en cuanto concepto *supranacional* para este proceso, en el que las características aducidas de la escuela han pasado a convertirse en rasgos dominantes a nivel *internacional*, diferenciando a la escuela moderna de otras formas de educación y enseñanza, tanto del pasado como del presente, europeas, como no europeas, tales como sistemas de monitores, cursos de iniciación, profesores privados, educación de adultos, asistencia juvenil, círculos esotéricos de educación, etc.

Pero volvamos nuevamente al concepto de «escuela como herencia colonial». Las siguientes cuestiones y hechos se oponen a la explicación de la «escuela como herencia colonial».

Iniciativa autóctona versus iniciativa europea

¿La historia de la colonización es realmente (solo) una historia de la «adaptación de los pueblos coloniales a las condiciones de los señores coloniales»? ¿Una historia de los europeos *adaptadores*, *activos*, que por doquier tomaron la iniciativa, y de los no-europeos *reactivos*, *pasivos*, que fueron adaptados?

En los estudios africanos se ha tratado esta cuestión bajo títulos tales como «iniciativa europea versus iniciativa africana», lo cual ha conducido a una interpretación totalmente nueva de la historia del establecimiento del dominio extranjero colonial en las diversas regiones, así como a una reelaboración de las causas e intereses *africanos* en el dominio colonial inglés (por ejemplo McCarthy 1983 sobre los Fanti, y Mzemeke 1982 sobre el Delta del Niger).

También en relación con la problemática de la *introducción de la escuela* se viene discutiendo hace algún tiempo sobre si en las reacciones africanas relativas a la aceptación o boicot de la escuela en su totalidad o de elementos escolares aislados -por ejemplo, oferta de idiomas extranjeros o determinados tipos de escuela- se pueden identificar *intereses propios*, económicos y políticos, de determinados grupos de la población indígena, los cuales se opongan a una interpretación general de la escuela como institución *foránea* determinada *exógenamente*. Tampoco fue el caso que modelos culturales y estructuras sociales tradicionales y autóctonas se enfrentaran por doquier a otras modernas y europeas, siempre de manera monolítica, estática e inconciliable; más bien ocurrió que en ocasiones se «adaptaban» perfectamente entre sí, no provocando ningún tipo de conflictos culturales.

Para planteamientos de este tipo, es decir, para cuestiones relativas a las condiciones básicas *autóctonas* preexistentes, en cuanto variables relevantes para la expansión de la escuela, resulta ilustrativa, a manera de ejemplo, una controversia sobre la valoración «correcta» de factores *exógenos* y *endógenos* que explican la expansión diferente de la escuela en dos reinos africanos: Ashanti y Buganda. O bien la cuestión sobre si el *adelanto educativo de los ibos* en comparación con

los yoruba y haussa, pueblos todos ellos de la colonia británica Nigeria (es decir, bajo las mismas condiciones exógenas), se puede achacar, o no, a *predisposiciones étnico-culturales*, favorables a la aceptación de la escuela por parte de los ibos.

¿Alianza de intereses entre la escuela misionera y la colonial?

¿Se puede afirmar -como lo hace suponer ya el título de un libro *Missionary teachers as agents of colonialism* (Tiberondwa 1978)- que las misiones ponían su labor escolar *per se* al servicio de la respectiva potencia colonial? Bajo títulos similares, si bien provistos de un signo de interrogación, Fletcher (1982) se ocupa de *inspectores de escuela colonial*, británicos, donde esta suposición probablemente no queda muy fuera de lugar.

Las llamadas sociedades misioneras *nacionales*, o sea, sociedades misioneras alemanas en colonias alemanas, en colonias británicas, etc. son las que más cuadran en la imagen de una *alianza de intereses y poder misionero-coloniales*. Pero a su lado coexistían también *otras* tradiciones más críticas del colonialismo, dentro tanto de la labor de la misión como de la iglesia local en manos de *indígenas*; es decir, desarrollos que no cuadran tan perfectamente la imagen de una ininterrumpida alianza de intereses. La historia de las misiones alemanas conoce, por ejemplo, ya en el siglo XIX, a un Michael Zann, de la Sociedad de Misioneros de Alemania del Norte, conocido por sus críticas al colonialismo; la británica, a un Henry Venn quien quería dejar en manos de los nativos, tan pronto como fuera posible, toda la labor misionera y eclesíastica (política misionera de la *native agency*). Y fue solo por medio de intervenciones nativas de los *Estados coloniales*, por ejemplo respecto a las prescripciones de los currícula, al idioma en la escuela, a los sistemas de ayudas y a las reglamentaciones para la fundación de nuevas escuelas, que las sociedades misioneras tuvieron que ser integradas con frecuencia dentro de la política educativa colonial o bien ser excluidas de ella. (Testimonios relativos a relación entre misión y colonialismo en la escuela colonial alemana, vid., por ejemplo, Adick 1981 y Gelzer 1969/70; en la escuela colonial británica, Holmes 1967; en la francesa, Bouche 1975 y 1976).

Además, se olvida con excesiva facilidad que fueron nativos y, en el caso de Africa, los mismos africanos- regresados de América y, en parte, también de Europa, quienes realizaron la labor escolar y misionera; y ello, parcialmente, incluso *antes* de que se estableciera cualquier sistema escolar colonial, independientemente de qué potencia colonial se tratara. Ejemplos de ello son el obispo Crowter en el Delta del Níger, la misión metodista westleyana -practicada en el siglo XIX en Africa occidental predominantemente por africanos- y la misión de Rfo Pongas en Sierra Leona que fue iniciada por afroamericanos.

Aún cuando algunos misioneros *europeos* trabajaran en los países coloniales y, precisamente en la era colonial, ocuparan (de nuevo) exclusivamente las *posiciones superiores de decisión*, no hay por ello que olvidar que la *praxis* escolar y misionera local estaba predominantemente en manos de los *nativos* mismos, lo cual les abría un canal de influencia para sus intereses autóctonos también dentro del sistema de enseñanza escolar.

Una negación totalmente extrema de la idea de una relación conspirativa entre misión y colonialismo, la he hallado en un enfoque reciente (Sannch 1985): la misión europea *tuvo que vérselas* siempre y en todo lugar con culturas extrañas; en lugar de ver en los misioneros a cómplices del imperialismo habría que considerarlos en igual medida como *indígenas agentes*, como *figure of cross-cultural significance* (p. 201).

De hecho se conocen algunos casos en que los nativos utilizaron a la misión y a los misioneros europeos como portavoz *en contra* de las violentas agresiones coloniales, sirviéndose de las escuelas de las misiones para sus propios fines. Las muchas separaciones entre las iglesias y algunas nuevas fundaciones por parte de las iglesias que, de acuerdo a un análisis empírico, se presentan, por decirlo así, como fenómenos orgánicos concomitantes de la actividad misionera, ocurriendo esto precisamente cuando el nivel educativo de las comunidades ha llegado a una altura que les permite analizar, con efectividad y crítica, a la misión europea - todo ello habla a su vez *en contra* de la

hipótesis global de que la misión estuvo al servicio no de los intereses del poder colonial sino de los *nativos*.

Mediadores nativos de la escuela de corte «occidental»

¿Cuál es la razón de que muchos súbditos coloniales promovieran escuelas de corte «occidental» y posibilidades de formación de cuño «europeo», de que se convirtieran ellos mismos en profesores, misioneros y políticos de la educación dentro del aparato de la escuela colonial? ¿Fue por adaptarse a las necesidades de los señores coloniales? ¿Debido a una conciencia falsa, corrompida?

Las personas que entraron en contacto con el sistema colonial se hallaron frente a muchas situaciones de decidir sobre cómo comportarse respecto a este sistema o algunos de sus elementos; pero sus decisiones -como el comportamiento humano en general- no eran algo arbitrario sino que estaban ligadas a una situación, dependiendo tanto de la posición social en que se encontraban como de los *medios de sanción de su grupo de origen y del sistema colonial* latentes o manifiestos, positivos o negativos.

En relación con la *aceptancia de la escuela* se ha elaborado frecuentemente como modelo general el que *a una fase inicial de desinterés y rechazo siguió un empuje masivo en dirección a una euforia educativa*. Junto a esta *aceptancia general de la escuela*, que se produjo en todo lugar en el curso de una o dos generaciones, se puede resaltar como característica especialmente llamativa en la historia de la educación en Africa -y probablemente también en otros lugares-, el hecho de que la escuela no solo fuera aceptada en el sentido de una institución de enseñanza-aprendizaje formalizada, sino que, a despecho de todas las demás propuestas y alternativas, se reclamara o aceptara una escuela de tipo «occidental», sin consideración de las condiciones locales, y ello -no se olvide- *por parte de los súbditos del poder colonial*.

En parte ya antes del establecimiento del dominio político extranjero a través de una potencia colonial europea, aunque también durante

la época colonial y, luego, hasta el día de hoy, fracasaron en conjunto todos los intentos y recomendaciones -sin importar su procedencia: de sociedades misioneras, de la política escolar europea para las colonias, de pedagogos y políticos nativos de la educación, de comisiones mixtas-, encaminadas a sustituir el modelo académico de escuela «europeo» por otro adaptado, ruralizado, orientado a la agricultura, a la práctica de la profesión o a cualquier otro campo de actividad.

En el mejor de los casos se llegó durante algún tiempo a sistemas escolares paralelos: a uno moderno-occidental y a otro adaptado. Las pruebas de ello son tan numerosas que el mito de que el *colonialismo* sea la causa de una forma de escuela que solo produce saber libresco irrelevante para la práctica (el modelo «académico», «occidental» de la escuela), aunque hace tiempo que es evidente como tal, no por ello ha impedido que estas ideas sigan contándose entre los aspectos más difundidos y persistentes del síndrome argumentativo de la «escuela como herencia colonial». Udo Bude (1984.19-81) ha presentado una extensiva discusión crítica de estos problemas, desde el punto de vista de las ciencias de la educación, con algunas *alternativas escolares*, históricas y actuales, al modelo «occidental» de escuela en Africa, con sus fundamentaciones pedagógicas y políticas así como con las razones de su *rechazo* por parte de los afectados. Un trabajo que contiene muchas pruebas, a favor de mi argumentación de la dominancia universal -lo cual significa también aceptación- precisamente de esta escuela moderna, «occidental».

Si la *primera generación de alumnos*, como consecuencia del escepticismo y rechazo de que en muchos lugares fue objeto primeramente esta nueva institución pedagógica llamada «escuela», se reclutaba con frecuencia de *marginados* de la sociedad respectiva (antiguos esclavos y personas dependientes, pobres y miembros de la clase inferior), con la consecuencia de una *inversión* de su status una vez que éstos, a través de la educación escolar habían logrado en el curso posterior de su vida nuevas posibilidades de trabajo y un *ascenso social*; la escuela, a más tardar debido a tales *efectos demostrativos de índole socioestructural*, fue descubierta en la generación siguiente también por otros estratos sociales de las sociedades tradicionales.

El Estado colonial, neutral -al menos formalmente- en lo religioso, se ofreció con frecuencia incluso como posible socio de una coalición hacia modernas aspiraciones de educación *sin* la presión a convertirse al cristianismo, lo cual no era siempre el caso de las sociedades *misioneras*. La *política educativa colonial* logró así incluso una cierta integración o, mejor dicho, una subordinación de otras tradiciones, por ejemplo islámicas, de educación escolar formal al modelo «occidental» de escuela, en otros términos: la *escuela colonial* se convirtió con el paso del tiempo en algo aceptable, aunque digno de crítica, para casi todos los estratos sociales y para las diversas condiciones culturales básicas.

Pero también había determinadas constelaciones históricas que al parecer condujeron a que surgieran diversos *grupos de mediadores nativos* dentro del proceso expansivo de la escuela. Sirva aquí de ejemplo el caso de los criollos de Sierra Leona, un grupo de población altamente móvil e innovativo, surgido de diversas etnias africanas con destinos comunes en la esclavitud de ultramar en el siglo XIX. Estos se convirtieron en toda el Africa occidental en los precursores de la moderna educación escolar en cuanto *iniciativa propiamente africana*, y ello en años y lugares donde todavía no se podía hablar en absoluto de una política escolar colonial europea.

Los criollos y los otros africanos occidentales del siglo XIX, con formación escolar y universitaria, volvieron a perder su poder con la consolidación de los sistemas coloniales en Africa occidental, aproximadamente a principios de siglo, es decir, que perdieron sus *altos* puestos y posiciones de decisión en la escuela, administración, servicio de salud, iglesia y misión, a favor de jerarcas y estructuras de decisión *européas*, que les fueron impuestas autoritariamente por motivos racistas y colonialistas. Por ello hay que partir del hecho de que *el nacimiento y la existencia de tales grupos de mediadores nativos tienen sus raíces en condiciones básicas, tanto subjetivas como objetivas*. En el caso de los criollos

- en los fenómenos de desarraigo y alienación condicionados por la situación, como consecuencia de su origen sociohistórico en cuanto

antiguos esclavos con un heterogéneo trasfondo cultural y viviendo fuera de su patria; esto hizo que los criollos propendieran más que otros grupos a aceptar principios modernos de vida y educación (los criollos como *cultural agents* según Little 1980. 309);

- en los roles de mediadores preestructurados por el moderno sistema mundial, por ejemplo en el comercio y en las misiones, en cuanto vinculación de los intereses externos, europeos, con los de los nativos, allá donde el comercio o las sociedades misioneras europeas, en determinadas situaciones históricas, por ejemplo, aunque también por razones de costo o por la alta cuota de mortalidad del personal europeo, se veían obligados a recurrir a socios nativos (los criollos como *pre-fabricated collaborators* según Williams-Myers 1984. 5).

Voy a enumerar ahora una serie de cuestiones e inexactitudes relativas a la idea de la «escuela como herencia colonial», aunque renunciando por razones de espacio a un tratamiento exhaustivo de los puntos mencionados:

- ¿Cuál es la razón de que los líderes de los movimientos nacionales anticolonialistas que a la postre acabaron con la era colonial, provinieran precisamente de aquellos grupos que, por medio de la educación y formación, hubieran debido ser adaptados a las necesidades de los poderes coloniales? ¿Fue ello un fracaso del proceso de indocctrinación a cargo de la escuela colonial? En la discusión que tiene lugar en las ciencias de la educación, estos fenómenos son calificados de efectos «no pretendidos», «disfuncionales» - en mi opinión de manera en el fondo insuficiente.
- Si la educación y formación fueron vinculadas realmente a las necesidades de los *diferentes* señores coloniales ¿por qué produjeron en su *praxis* escolar y en sus *efectos* tantos *puntos comunes* y *similitudes estructurales*? Un ejercicio preferido es la comparación entre las políticas escolares coloniales británicas y francesas. Junto a toda una serie de divergencias postuladas en sentido ideal-típico, por ejemplo, descentralización versus centralismo, un análisis más detallado ha venido a mostrar una gran cantidad de *convergencias*. Por

ello planteo la pregunta de si aquí la «escuela» se ha impuesto dentro de una cierta anchura de banda de experiencias coloniales, o si fue impuesta la «escuela colonial» de un determinado imperio colonial.

- ¿ Por qué perpetúan los antiguos países coloniales los sistemas escolares impuestos por sus señores coloniales, promoviendo incluso una expansión de la educación por medio de la escuela acorde con el modelo «occidental»? ¿Por considerar a esa escuela occidental como contribución al desarrollo de sus países pese a que hace tiempo que se sabe que la escuela se ha convertido en un *obstáculo* para el desarrollo? Esta controversia ha constituido el núcleo de la discusión sociológico-educativa de los últimos diez años (para entrar en la temática cf. Hanf et al. 1977; Nestvogel 1980 y Adick 1981b). Con todo, se puede afirmar rotundamente: *en ninguna parte* ha sido suprimida la escuela.

Sobre la universalización de la escuela en el sistema mundial moderno. Excurso preliminar

La idea de la «escuela como herencia colonial» ya no cuadra en ningún lugar. Como reacción ante las incongruencias de los desarrollos históricos -o, para utilizar la terminología de Kuhn (1976.65 ss.), ante las «anomalías» que ya no se ajustan al «paradigma»- pueden ocurrir varias cosas:

- Sencillamente se las ignora. El modelo de explicación sigue todavía durante un tiempo surtiendo efecto, aun cuando ya se ha dejado de utilizarlo -al igual que el motor de un coche tras haberlo apagado, si se nos permite la comparación-, por ejemplo en trabajos de exámenes.
- El sistema lógico es ampliado y reformado por medio de redefiniciones y nuevas definiciones, a fin de que de nuevo «se ajuste». Esto ha ocurrido de hecho con el *concepto de colonialismo*, el cual ya no comprende solo el dominio político extranjero, sino que a través de calificativos adicionales, como colonización «formal», «informal», «interna», «interior», y «exterior», «neo-colonialismo», etc.,

designa entretanto muy diversas formas y constelaciones históricas del dominio del hombre sobre el hombre. Pero si

- según la teoría de Habermas (1981) sobre la «colonización» del mundo de vida en cuanto uno de los aspectos centrales de la evolución del modernismo
- el colonialismo nos concierne *a todos nosotros*, entonces me parece haber llegado al final de la expansión semántica del concepto de colonialismo. En todo caso, la escuela es herencia colonial *de todos nosotros*.
- Entonces se busca otro sistema lógico más adecuado, consumándose un «cambio de paradigmas científicos» (Kuhn). Hoy me pronuncio por un tal cambio de paradigmas. «Colonialismo» debería volver a designar aquello para lo que en un principio se aplicó el concepto: sistemático dominio político extranjero, colonialismo «formal», «clásico». Otras formas y manifestaciones de represión y de dominio foráneo deberían volver a ser llamadas por su nombre, es decir: racismo, explotación, discriminación, guerra, sexismo, etc.

Los paradigmas científicos son algo así como mitos racionalmente contruidos por un tiempo limitado: en lugar del mito de «escuela como herencia colonial» coloco el de *universalización de la escuela en el sistema mundial moderno*, primero porque este nuevo marco de explicación puede solucionar mejor las incongruencias antes mencionadas y, segundo, por interés *constructivo* en que se logre el mejor futuro posible del hombre dentro de nuestra sociedad mundial.

No me es posible mostrar en unas cuantas frases todas las consecuencias que se derivan de tal cambio de perspectiva. Ni tampoco -con estas nuevas ideas sobre la expansión global de la escuela, dentro de la cual hay que ordenar los méritos y negligencias de los desarrollos escolares bajo las condiciones del dominio colonial extranjero -han perdido su valor todas las investigaciones realizadas hasta ahora. Muy al contrario: en mis reflexiones sobre la universalización de la escuela en el sistema mundial moderno se han incluido muchas discusiones, de por sí ya muy conocidas pero que hasta ahora habían llevado -por así decir- una vida propia dentro de diversas disciplinas científicas, tales como Historia de las Ciencias de la Educación, Teoría de la Escuela,

Ciencias Comparadas de la Educación, Problemas de la Educación en Países en Desarrollo, etc., no habiendo tomado apenas conocimiento unas de otras.

Razones para el desarrollo de una perspectiva global

La cuestión sobre si sería posible y se debería desarrollar, y cómo, una teoría de la escuela en los países en desarrollo, bien como parte de una teoría general de la escuela moderna o bien como teoría independiente, ha sido ciertamente planteada en el ámbito de habla alemana (vid., por ejemplo, Lenhart/Röhrs 1981 y Melber 1981), pero no abordada sistemáticamente.

Mis reflexiones sobre la universalización de la escuela en el sistema mundial moderno las entiendo como un primer intento de desarrollar a partir de las diversas ópticas desde las que se han considerado y se consideran el nacimiento y -más raras veces- la expansión global de la escuela moderna, una perspectiva global capaz de superar la fijación casi exclusiva en la historia escolar y en su problematización dentro de los respectivos contextos de Estados nacionales, comprendiendo en lugar de ello a la escuela moderna consecuentemente como un fenómeno global. Para esta perspectiva global no se cuenta hasta el momento con ninguna teoría satisfactoria. Enfoques importantes han sido presentados sobre esta temática en los últimos años por John Boli, John W. Meyer y Francisco O. Ramírez, de cuyas publicaciones cito en este lugar solo dos artículos recientes de orientación teórica y a nivel de hipótesis: Boli/Ramírez/Meyer 1985 y Ramírez/Boli 1987.

A qué núcleos de discusión me refiero cuando hablo de la expansión global y de la formación de sistema de la escuela moderna, se puede apreciar en mis «diez tesis sobre la escuela moderna» (Apéndice 2), pese a que no puedo explicarlas aquí en detalle y a que ellas no pueden reproducir de manera exhaustiva lo que hoy es la «escuela», cómo y por qué ha ido desarrollando éstas características estructurales, y no otras, (aquí remito nuevamente al Apéndice 1), más allá de todas las diferencias en la rutina escolar y en la conformación interna de un sistema escolar preestructurado globalmente de esta manera.

Respecto a la eficiencia de esta perspectiva global (a diferencia de lo que hacen los respectivos textos de la historia escolar nacional) aduzco los tres argumentos siguientes:

a) También las *diferencias en la praxis escolar, en la conformación de las estructuras externas* de la escuela son atribuibles, aunque, de nuevo, solo en parte, al factor «contexto nacional». Este se diferencia sin embargo considerablemente entre aquellos países donde el trasfondo étnico-cultural y las fronteras políticas más o menos coinciden (como sería el caso de Dinamarca, Italia, Japón o Egipto), entre aquellos otros que se encuentran ante la tarea de establecer un equilibrio entre la pluralidad étnico-cultural y la pertenencia a un estado nacional (como ocurre en muchos países africanos, en los EE. UU. o en la URSS) y, finalmente, los muchos países que se ubican de alguna manera entre estos dos polos y donde las minorías étnico-culturales y los regionalismos juegan un papel más o menos relevante. Brevemente: también *dentro* de un Estado nacional, más o menos homogéneo desde el punto de vista étnico-cultural, se da una considerable variación de la *praxis escolar* en función de la localidad: ciudad, pueblo, asentamiento industrial, barrio distinguido, arrabal, barrio de minorías emigradas, etc., de acuerdo a las respectivas condiciones básicas étnico-religiosas, políticas y socioculturales; a la dotación de la escuela con personal docente más o menos cualificado, con instalaciones confortables u horrorosas, o con suficientes o insuficientes materiales de aprendizaje, etc. Esto *no* explica la perspectiva global por mí pretendida.

Estoy por tanto a favor de que el *nacimiento y las estructuras de la escuela moderna sean consideradas como algo devenido «universal» para esta época y para un espacio temporal mayor, como una especie de «invariantes por tiempo limitado»* (Liedtke 1972.262 ss.), y que sean diferenciados, es decir, que se vean más allá del contexto político-nacional, de manera que sea posible destacar claramente los muchos influjos en la escuela y los muchos intereses en ella de índole cultural, étnica, religiosa, específica de clase y de sexo, etc., los cuales puedan ser encubiertos en discusiones, donde, suponiéndose la existencia de homogeneidades culturales nacionales, se habla de la instrucción pública «alemana» «toqueña», «india» o de otra nación cualquiera.

b) *Hablar de una escuela según el modelo «europeo», o incluso, «occidental» constituye una abstracción excesivamente reducida que, además, implica la posible existencia de un modelo distinto de cuño «no -europeo», no-occidental». De aquí que haya hablado hasta ahora intencionadamente siempre de una escuela que se atenía al *así llamado* modelo europeo. Puesto que en un análisis más detallado pronto se pone de manifiesto que la forma adoptada por la escuela en los últimos dos siglos, aun siendo sin duda el resultado de contextos *generadores* nacionales y culturales, en parte similares y en parte diferentes y, sobre todo -aquí si es adecuado el término- «europeos», su *difusión y desarrollo ulterior* han conducido sin embargo, en una perspectiva a largo plazo, a convergencias supranacionales que resultan dentro de un modelo global de la escuela moderna que en el curso del tiempo ha «dominado» sobre todas las demás formas -sean éstas europeas o no-europeas- de enseñanza y educación, es decir, que se ha incorporado, adaptado o delimitado en otros ámbitos de la educación y enseñanza, no-escolares o extraescolares. En otros términos: a nivel mundial sigue existiendo solo un modelo dominante de «escuela» con los rasgos indicados, en cierto modo estandarizados internacionalmente y, a la par, muchas realizaciones diferentes de este único modelo que, a su vez, difícilmente pueden ser comprendidas, o solo de manera extremadamente simple, con criterios tales como «europeo» o «africano».*

Es sin duda una cuestión de criterios delimitantes decir *cuándo* se inició este proceso de universalización, estandarización e internacionalización del desarrollo de la escuela moderna; si, desde la historia de las ideas, que con John Amos Comenius quien -tal vez por primera vez en la historia- tuvo en su mente algo así como educación general para todos; o si se inicia con el establecimiento de organismos internacionales tales como UNESCO u OECD que en cierto modo nos obligan a comparar entre sí nuestros desarrollos nacionales en el campo educativo, y a relacionarlos mutuamente, pero cuyo origen es en sí ya el resultado de los desarrollos del sistema mundial moderno.

El proceso de la expansión y sistematización de la escuela moderna está caracterizado ciertamente (hasta el momento) en sentido histórico-real por una dominancia de sello europeo-occidental, aunque

no por ello puede ser suficientemente caracterizado en principio como desarrollo «europeo» de la escuela. En lugar de ello ha de ser entendido como un proceso global con la tendencia a largo plazo de más educación para todos dentro de sistemas estructuralmente parecidos, y considerado en relación causal con el nacimiento y desarrollo del sistema mundial moderno (como primera introducción al sistema mundial moderno cf. Wallerstein 1974 y otras contribuciones, en Senghaas 1979).

Como ejemplo de que, al menos desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, también zonas *extraeuropeas* participaron en el nacimiento, aplicación y reflexión de conceptos pedagógicos en el proceso de sistematización de la escuela moderna, se puede aducir la historia del sistema de «monitores» que, más tarde, a lo largo del siglo XIX, fue superada históricamente con la formación de sistemas unificados de escuela elemental de tendencia «laica, gratuita, obligatoria» (Schriewer 1985). Según este sistema, un profesor, sirviéndose de alumnos mayores y avanzados que él utilizaba como «monitores», es decir, como instructores auxiliares, instruía a veces hasta centenares de alumnos reunidos en enormes salas de aprendizaje. Entre los iniciadores de este procedimiento racional para la alfabetización masiva de las clases inferiores mal atendidas escolarmente -como podríamos tal vez calificar a este método de enseñanza- se cuenta, entre otros, el Dr. Andrew Bell quien durante su actividad docente en la India (desde 1789) «descubrió» y ensayó este método y, tras su regreso a Inglaterra (1797), lo propagó en un pequeño folleto. De acuerdo a este método, el más «moderno» de su tiempo, para impartir sin mayores gastos la enseñanza más elemental, no solo se enseñó a miles y miles de hijos de obreros ingleses sino que esta modalidad docente se ensayó y aplicó también en las regiones del Africa occidental bajo influjo británico (y también en colonias francesas), al lado de otros métodos de instrucción escolar como, por ejemplo, las concepciones sobre la escuela rural de los misioneros. Desde Sierra Leona llegaron futuros candidatos africanos al profesorado, a la Borough Road School de Joseph Lancaster, un segundo promotor del sistema de monitores, siendo luego retransmitidas a Inglaterra, a través de inspecciones de las escuelas y de informes de los misioneros, las

experiencias realizadas respecto a las posibilidades y déficits de este sistema. Mientras tanto, una *National Society for Promoting the Education of the Poor* y una *British and Foreign School Society* discutían las nuevas ideas de Robert Owen quien, a su vez en contacto con el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi, participaba en la nueva concepción de la formación en la escuela elemental británica.

c) El centrarnos en una perspectiva global de la expansión y sistematización de la escuela moderna en contextos diferentes, pone también en evidencia que aquí se trata de un *único e idéntico proceso histórico*.

Los desarrollos de una educación de los últimos doscientos años dentro y fuera de Europa no han de ser considerados

- ni como desarrollos históricos *diferentes*: aquí «Europa» con una escuela específicamente «europea», allá «Africa» con una escuela específicamente «africana»,
- ni como desarrollos históricos *desplazados en su fases*: desarrollo de la escuela primero en Europa, y luego el mismo desarrollo en Africa.

A favor de la tesis de un proceso común de transformación, aunque históricamente prolongado habla una serie de hechos que no cuadran en la imagen de una transformación «diferente» o «desplazada en sus fases». Baste con citar algunos de estos hechos:

Tendría que ser *mera casualidad* el que la escuela muestre las mencionadas similitudes estructurales en países con y sin colonialismo, europeos y no europeos.

- Cuando en Europa todavía no existía en todos los países la obligatoriedad escolar (según una visión de conjunto de Schneider (1982.212), la introducción de la legislación estatal sobre obligatoriedad escolar demoró en Europa hasta bien entrado el siglo XX), ya hacía tiempo que había escuelas modernas también en regiones extra-europeas, y ello no solo en las zonas de colonos europeos en Amé-

rica y Australia, de orientación «occidental», sino también en el Japón, en el Oriente Próximo, en Africa Occidental, por citar solo algunos ejemplos donde la posible objeción obvia, de que en realidad se trataba de enclaves escolares del tipo «escuela europea en el extranjero», está totalmente fuera de lugar.

- Y cuando en Europa, entre 1870 y 1910, se fueron estandarizando precisamente factores tan importantes como la edad del ingreso en la escuela (entre los cinco y los siete años) y la duración de la existencia escolar obligatoria (entre siete y ocho años de escuela) -es decir, una fase de sistematización en el ámbito escolar elemental- ya existían los primeros «colleges» modernos en el «Tercer Mundo» que otorgaban grados académicos, por ejemplo, el *Codrington College* en Barbados y el *Fourah Bay College* en Sierra Leona.

Con ello no pretendemos afirmar que no existan ni hayan existido diferencias, pero sí que ellas no pueden ser suficientemente explicadas recurriendo a factores tales como «europeo» versus «no-europeo», «exógeno» versus «endógeno», o similares. Mas bien habrá que referir *sistemáticamente las diferencias nacionales, regionales y de otro tipo*

- *al estado respectivo de la escuela en la escala mundial*: el llamado «choque Sputnik» como desencadenante de una mayor actividad educativa en los Estados Unidos de América y en Europa Occidental en los años sesenta; la introducción del ordenador y de la informática en los sistemas nacionales escolares como reflejo de la competencia mundial y de las transformaciones de los procesos de producción; así como también la vinculación del Africa Occidental al sistema mundial moderno como factor desencadenante del inicio de la introducción exitosa en esta región, de la educación escolar moderna;
- *al nivel de discusión en torno a la escuela dentro de la sociedad respectiva*: dado que el moderno certificado escolar de educación y el sistema ocupacional se encuentran en relación directa entre sí, existe una lucha de reparto en torno a la escuela en cuanto «capital cultural» (Bourdieu 1983), produciéndose igualmente conatos de

manipulación por parte de aquellos grupos sociales que tienen más que ganar, o perder, con la escuela, y que son dueños de los demás medios de poder para imponer sus propias concepciones de escuela.

Un resultado provisional

La escuela moderna se ha convertido a escala mundial en la forma dominante de enseñanza y educación sistemáticas. En relación con todo el espectro de la praxis pedagógica en educación, formación y enseñanza que, con la educación familiar, la formación juvenil extraescolar, los procesos de socialización vecinales y comunales, la formación práctica profesional, la labor social, la formación religiosa y política dentro de instituciones no-escolares, etc., comprende un ámbito mayor que la escuela, esta institución así llamada constituye ese fragmento de la totalidad de la praxis pedagógica que más refleja el estado respectivo del sistema mundial, es decir, el nivel de desarrollo alcanzado en cada caso por la ciencia y la tecnología; las dependencias política y económicamente condicionadas; las interdependencias y las situaciones de competencia. La estandarización e internacionalización del desarrollo escolar produce aquí en marco formal (sobre los momentos estructurales externos de la escuela, vid. Apéndice 1) para procesos supranacionales y supraestructurales de aprendizaje y educación.

La escuela moderna participa, por un lado, en la producción y universalización del saber y, por otro, en la selección y legitimación del mismo. Ella tiene un *componente ilustrador, emancipativo*; libera de dependencias naturales o sentidas como naturales; hace demandas de posibilidades de educación para todos y de liberación del individuo; pero, a la vez, encierra también un *componente de dominio*: los certificados y diplomas escolares abren u obstaculizan, según el caso, oportunidades de vida; intereses de clase social se manifiestan en segmentación y creación de diferentes tipos de escuela; la pirámide educativa liga entre sí el sistema jerárquico de educación con el sistema de ocupación; el curriculum «secreto» genera efectos discriminatorios ajenos a la disciplina.

En comparación con la totalidad de los ámbitos de la praxis pedagógica arriba mencionados, muchos de los cuales se hallan estructurados más fuertemente de acuerdo a reglas *culturalmente relativas*, específicas, por ejemplo, de la región, sexo, etnia y nación, la escuela se ha convertido en un *instrumento relativamente indiferente desde el punto de vista cultural*, de que echa mano la humanidad en la época del desarrollo sociocultural del moderno sistema mundial, de la «evolución del modernismo» (Habermas 1981), resultando en ese sentido *evolucionario universal*; un instrumento que debido a sus componentes ilustrados, emancipativos, de que hablamos antes, con espacios libres pero que, a la vez, por su componente de dominación, impone nuevas coacciones (sobre la relación entre evolución y educación cf. Liedtke 1972 y Lenhart 1987).

«Relativamente indiferente desde el punto de vista cultural» no significa en absoluto «neutral»: el control y la utilización de un instrumento significan siempre a la vez un *potencial de poder* que se utiliza en relación a intereses. También con la escuela se hace política, si bien, muchas veces, con argumentos aparentemente «pedagógicos». Y cuando hablamos de un instrumento «evolucionario universal» estamos muy lejos de conjurar una filosofía armonística del progreso. Muy al contrario: tanto el nacimiento como la situación actual de nuestro moderno sistema mundial presentan un gigantesco *balance de pérdidas* que baste solo con recordar con los términos de alienación, «colonización del mundo vital», esclavización, expulsión, persecución y genocidio, al lado de gravísimos perjuicios ecológicos y armas y tecnologías atómicas, biológicas y químicas que a todos nos amenazan.

El recurrir a tradiciones culturales premodernas, no-europeas, como sucede en muchos antiguos países coloniales como forma de respuesta a las injusticias y trabas al desarrollo en la periferia de nuestro moderno sistema mundial, *puede* suponer un potencial de resistencia frente a la alienación y al unilateralismo capitalista. Pero igualmente puede degenerar en un relicto conservador-folclórico, del que se abuse como instrumento regresivo frente a justas demandas por una participación igualitaria en las promesas y logros del moderno sistema mundial (mayores expectativas de vida, derechos humanos,

contactos culturales internacionales), de acuerdo al lema: cultura tradicional para los pobres, cultura moderna para los ricos.

APENDICE 1

Características estructurales de la escuela moderna

Escuela significa una independización, espacial y temporal, del aprendizaje, en forma de procesos regulares de *enseñanza* y -al referirse a no-adultos, dependientes-también representa una parte de *educación* socializada. Aproximadamente en los últimos doscientos años se han convertido en dominantes, a escala mundial, las siguientes características estructurales de la escuela «moderna» como delimitación frente a otras formas, pasadas y presentes, de educación, enseñanza y formación:

1. Un *sistema escolar*, más o menos diferenciado, de formación general, con divisiones, relacionadas entre sí, en clases, grados, tipos y certificados escolares;

2. Enseñanza de acuerdo a un *plan de estudios*, más o menos elaborado, aprobado por el Estado, que, del universo de posibles existencias de conocimientos, legitima intencionadamente una selección de contenidos y los preestructura en un curriculum;

3. Una diferenciación sistemática de enseñanza y aprendizaje en el sentido de que *un profesorado profesionalizado* se presenta ante una *clase escolar* -ante los alumnos, en plural -en intervalos temporales, en las *horas de clase*;

4. Una *praxis escolar estatalmente controlada, reglamentada por el derecho público*, que refleja el estado respectivo de las relaciones sociales de poder.

La escuela es una parte de la totalidad de la praxis pedagógica y ésta, a su vez, elemento integrante de toda la praxis social. Como

función *social* de la escuela se resalta por ello su función reproductora (donde reproducción no corresponde a copia idéntica). Los logros reproductivos de la escuela se manifiestan en su función cualificadora, selectiva y legitimadora: la adquisición de los conocimientos aprobados por el Estado se convierte, dotada de certificados, en capital cultural, y esta asignación de oportunidades de vida es sentida como legítima. Por ello, la escuela no puede ser mejor (distinta) que la sociedad que le ha dado origen o que la mantiene.

APENDICE 2

Diez tesis sobre la escuela moderna

La escuela moderna es:

- parte del sistema mundial moderno;
- expresión del modo capitalista de producción, por esencia globalmente expansivo;
- partícipe, de un lado, en la producción y universalización del saber (componente ilustrador, emancipativo) y, de otro, en la selección y legitimación del saber (componente de dominación)
- un resultado de la expansión y sistematización intra e intersocial de la escuela que se puede observar desde hace unos doscientos años: más educación para todos, dentro de sistemas estructurados formalmente de manera parecida;
- una «invariante por tiempo limitado» (Liedtke) o bien un «universal evolucionario» (en el sentido de Parson) de la «evolución del modernismo» (Habermas) sociocultural;
- una invención pedagógica al servicio de los intereses de la burguesía ascendente, primero en contra de los privilegios jerárquicos y por nacimiento y, luego, en el curso de su desarrollo, también en contra de las pujantes aspiraciones de las clases sociales inferiores;
- una institución de procesos de educación y enseñanza, generalizados y socializados, dentro del medium de una «relativa autonomía pedagógica» (Bordieu);

- una combinación específica de educación y enseñanza; educación= «reacciones de la sociedad» - necesarias en todo el mundo- ante el hecho (biológico) de la evolución (Bernfeld); enseñanza = un tratamiento metódico del saber y de su mediación como reacción a la mera acumulación de conocimientos (siguiendo a Liedtke);
- una historia de la práctica disciplinaria devenida forma (Foucault), y dominio de la «salvaje» naturaleza humana: disciplina de los sentidos, de los pensamientos, de los sentimientos, y del dominio de la naturaleza externa: conocimientos, ciencia, tecnología;
- un instrumento de la reproducción de la humanidad a un determinado nivel sociocultural de desarrollo, que crea espacios libres de acción, pero que, a la vez, impone nuevas coacciones.

BIBLIOGRAFIA

ADICK, CHRISTEL

- 1981a: «Bildung und Kolonialismus in Togo». *Studien zu Gesellschaft und Bildung*, Band 6. Weinheim.

ADICK, CHRISTEL

- 1981b: «Bildung als Entwicklungshindernis?» *Die Dritte Welt* 9. 3/4. 241-250.

BOLI, J.-F.O. RAMIREZ-J.W. MEYER

- 1985: «Explaining the Origins and Expansion of Mass Education». *Comparative Education Review* 29.2.145-170.

BOUCHE, DENISE

- 1976 «La participation des missions au développement de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique occidentale de 1817 à 1940». *Etudes d'Histoire Africaine, (Lumbubashi)* 8. 173-197.

BOUCHE, DENISE

- 1982 «Quatorze millions de Français dans la fédération de l'Afrique occidentale française?» *Revue Française d'Histoire d'Outre-Mer (Paris)* 69 255, 97-113.

BOURDIEU, P.

- 1983 «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*, ed. R. Kreckel. Göttingen. 183-198.

BUDE, U.

- 1984 *Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika*. Hamburg.

FLETCHER, L.

- 1982 «Early British Colonial School Inspectors: Agents of Imperialism?». *History of Education (London)* 11 , 4. 281-290.

- GELZER, D.G.
1969/
1970 «Missions and Colonization Education: Education in Cameroon in the Days of the Germans» *Bulletin of the Society of African Church History (Aberdeen)*. 3.1-14.
- HABERMAS, J.
1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vols. Frankfurt am Main.
- HANF, T. et al.
1975 «Education -An Obstacle to Development? Some Remarks About the Political Functions of Education in Asia and Africa». *Comparative Education Review* 19. 68-87.
- HOLMES, B. (Ed.)
1967 *Educational Policy and the Mission Schools: Case Studies from the British Empire*. London/New York.
- KAY, S.
1979 «Early Educational Development in East Africa: A Case Study». *Comparative Education Review* 23. 1. 66-81.
- KUHN, T. S
1976² *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main.
- LENHART, V.
1987 *Die Evolution erzieherischen Handelns*. Frankfurt am Main
- LENHART, V. -H Röhrs
1981 «Auf dem Wege zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt». *Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung*, ed. D. Goldschmidt. Weinheim. 129-144.
- LIEDTKE, M.
1972 *Evolution und Erziehung*. Göttingen.
- LITTLE, K.
1950 «The Significance of the West African Creole for Africanist and Afro-American Studies». *African Affairs* 49 197. 308-319.

- McCARTHY, Mary
 1983 *Social Change and the Growth of British Power in the Gold Coast: The Fante States 1807-1874*. New York etc.: University Press of America.
- MÜLLER, D. K.
 1981 «Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preussens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts». *Zeitschrift für Pädagogik* 27. 245-269.
- MÜLLER D. K - F. Ringer- B. Simón
 1987 (Eds.) *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Cambridge.
- NESTVOGEL, Renate
 1980 «Bildungssysteme im Spannungsfeld zwischen Unterentwicklung und bedürfnisorientierter Entwicklungsstrategie». *Internationale Entwicklung* 1.22-35.
- NWA-CHIL, C. C.
 1973 «The Spread of 'Western Education' in Nigeria». *Journal of Eastern African Research and Development* 3. Nairobi. 2. 145-165.
- NWA-CHIL, C.C.
 1978 «Resistance to Early Western Education in Eastern Nigeria». *Cultures of the Future*. ed. M. Maruyama, A. M. Harkins. The Hague etc. 163-178.
- NZEMEKE, A.D.
 1982 *British Imperialism and African Reponse. The Niger Valley, 1851-1905. A Case Study of Afro-British Contacts in West Africa*, (Sammlung Schöningh zur Geschichte und Gegenwart 3). Paderborn.
- OKWU, Augustine S.O.
 1980 «The Weak Foundations of Missionary Evangelization in Precolonial Africa: The Case of the Igbo of Southeastern Nigeria 1857-1900». *Missiology* 8,1. (Pasadena, California). 31-49.
- RAMIREZ, F.O.-J. Boli
 1987 «The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization». *Sociology of Education* 60. 2-17.

- READ, Margaret
1955 *Education and Social Change in Tropical Areas*. London.
- SANNEH, Lamin
1985 «Christian Mission in the Pluralist Milieu: The African Experience». *International Review of Mission* 74. 294. Genf. 199-221.
- SCHNEIDER, R.
1982 «Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975». *Zeitschrift für Soziologie* 11. 3, 207-226.
- SCHRIEWER, J.
1985 «Weltlich, Unentgeltlich, Obligatorisch». Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert". *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*. ed. Deutsches Historisches Institut Paris. Bd. 13. Sigmaringen. 663-674.
- TASIE, G.O.M.
1978 *Missionary Enterprise in the Niger Delta 1864-1918*. Leiden.
- TIBERONDWA, A. W.
1978 *Missionary Teachers as Agents of Colonialism: A Study of Their Activities in Uganda 1877-1925*. Lusaka.
- WILLIAMS-MEYERS, A. J.
1984 «Abeokuta: A British Impediment in West Africa: The John Gallagher and Ronald Robinson Theses". *Journal of African Studies* 11.1. Los Angeles. 4-14.

EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA: UNA ACTIVIDAD CULTURAL FUNDAMENTAL

Dieter Baacke

La imagen actual del maestro está determinada por la profesión. Pero esto no ha sido siempre así. En tanto que hoy en día con el término «maestro» en sentido estricto se destina comúnmente a aquella persona que desempeña actividades en una institución educativa -en la mayoría de los casos establecida y vigilada por el Estado- hubo y hay desde hace mucho tiempo un significado de «maestro» en sentido lato, y por él se entiende aquella persona que inculca habilidades, que transmite conocimientos y orientaciones los que, sin ella, no podrían ser adquiridos en absoluto, o lo serían solo más lentamente. En este sentido amplio, la madre «enseña» a su niño, el maestro artesano al aprendiz, el entrenador a su equipo de fútbol, el guía de los boys scouts a su grupo, el viajero experimentado a quienes se han quedado en casa: la gama de posibilidades de aplicación del término es muy vasta.

En las sociedades arcaicas, indiferenciadas, la «enseñanza» servía para transmitir concepciones religiosas, costumbres tribales, así como las obligaciones rituales y morales. Los llamados a hacerlo eran los «ancianos», los hechiceros, los curanderos, los sacerdotes.

Esas personas, situadas en altas posiciones, mediante la transmisión de las enseñanzas, se preocupan de que se mantenga y se pase a las nuevas generaciones el orden social. Además de los aspectos, con frecuencia muy rituales, de la «enseñanza», desde siempre había que

transmitir las normas de comportamiento cotidiano y las habilidades: el hijo aprende del padre la habilidad para pescar y cazar, construir viviendas y, en suma, asegurar los medios de subsistencia; las hijas aprenden de las madres cómo cumplir con sus obligaciones femeninas, etc. La familia, el clan y la parentela constituyen, por así decirlo, los maestros de la vida diaria.

Sea en la forma que fuera y no importa qué significado se les atribuya: los maestros actúan como regidores del orden vigente; por lo común son los ancianos los que inician a los jóvenes en las tradiciones religiosas, culturales y sociales. Justamente en relación con la religión y el sacerdocio, les corresponde a los maestros, por lo general, una posición privilegiada.

Esto experimentó transformaciones a medida que se hicieron esenciales los elementos de la enseñanza secular. Mientras que los sacerdotes en la historia del Occidente durante muchos siglos disfrutaron de una posición especial, en cuanto precursores y defensores de las doctrinas de la Iglesia, las actividades de quienes fueron asumidas paulatinamente determinadas funciones educativas en la sociedad preindustrial, eran subestimadas. Así, por ejemplo, en la antigua Grecia, el maestro de gimnasia, que realizaba actividades de carácter militar, era considerado como maestro al servicio del Estado. Los preceptores familiares eran considerados como esclavos. En el medioevo europeo el clero era el agente responsable de la educación religiosa, pero también, en sentido amplio, escolar. Junto a él existían el maestro armero, el maestro ambulante, el copista ambulante, el maestro privado y el maestro al servicio de la ciudad. Es solo a partir del siglo XIX cuando los maestros se convierten en empleados públicos y, en virtud de ello, en representantes de una verdadera profesión. Junto a una progresiva *profesionalización* se hizo y se hace presente una igualmente marcada *especialización*. Actualmente hay maestros para distintos tipos de escuelas (maestros de escuela elemental, de escuela secundaria preprofesional, de colegios secundarios gimnasiales). Para niveles escolares (grado secundario I y grado secundario II), para determinadas materias («maestros de materias») y funciones (maestro de aula, maestro de la especialidad, maestro asesor, etc.) Así, el término

«maestro» se convierte en «designación de todos los que imparten profesionalmente enseñanza a niños, adolescentes o adultos; en sentido estricto: el portador de un oficio docente público» (MEYERS Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 14, 763).

Dejando a un lado las diferencias existentes, son comparables entre sí las funciones de los maestros que ejercen sus actividades dentro del sistema educativo. No solo se da el hecho de que los maestros no se limitan a inculcar algo a sus alumnos, sino que, además, contribuyen a la *selección* (determinan, en parte, por medio de sus calificativos, qué alumnos deben ser promovidos y en qué forma deben serlo), a la *calificación* (en un Estado industrial moderno ésta se halla también referida a las necesidades económicas, respecto a las que pueden modificarse los programas de capacitación) a la *legitimación* del sistema escolar (en la medida en que, en su condición de empleados públicos, deben lealtad al Estado y, en tal sentido, deben comunicar sus disposiciones) y a la *socialización* (la escuela y sus rituales contribuyen a hacer de los egresados de sus aulas lo que más tarde serán).

La consideración de los maestros como personas individuales interesantes y de rasgos bien definidos pasa, en los análisis de este tipo, cada vez más a un segundo plano. Ellos son menos hombres singulares notables, con funciones específicas diferenciables, según sea la persona de quien se trate, que agentes profesionales del sistema educativo, cuya individualidad se considera cada vez más como algo de importancia secundaria. Esto es, parcialmente, una consecuencia de la profesionalización del rol del maestro, conforme a la cual los maestros no necesitan ser genios originales, ni estar especialmente dotados para su profesión, ya que las técnicas y actitudes de aquella -como ocurre también en otros campos -tienen que ser aprendidas. Uno no elige a su maestro; entre alumnos y maestros existen más bien relaciones estatalmente controladas.

El maestro: definiciones de la persona y de su actividad

Nuestra imagen actual del maestro indudablemente que está configurada por tales diferenciaciones. Al mismo tiempo, la rica y larga historia de la actividad magisterial ha producido un bien dotado arsenal de determinaciones en torno a *cómo* tiene que comportarse un docente (independientemente de si, profesionalmente, se halla en actividad o no) y qué *rendimientos* se esperan de él. Así, por ejemplo, mediante encuestas de maestros o alumnos, se ha tratado de averiguar las *cualidades* que se espera de un «buen» maestro. Entre otras, se mencionaron: introyección afectiva en los alumnos, amor al niño, comprensión de la juventud, paciencia, ponderación, jovialidad, optimismo, tacto pedagógico, buena capacidad expositiva, inteligencia superior al término medio, etc.

En estas descripciones son de notarse las idealizaciones de una índole muy general, pues ellas son, asimismo, aplicables a todo comportamiento humano en el trato social. Justamente llama la atención esto: se espera del maestro -dando por supuesto que es competente en su materia- que posea, sobre todo, cualidades humanas de carácter general. Evidentemente que esto sigue teniendo vigencia. Es obvio que el maestro «concreto» con frecuencia no puede satisfacer expectativas tan elevadas. Por lo demás, la imagen del maestro ha sido impregnada en el curso de los siglos por distintas imágenes dominantes. El fue considerado como maestro artesano, como empleado público concienzudo (Prusia), como conductor entusiasta de la juventud (movimiento juvenil y pedagogía reformista), como estudioso apacible (maestro de liceo), etc. (WEHLE 1970. 14 s.). Hoy día es considerado o concebido a menudo como funcionario de un «sistema de control para la asignación de oportunidades», o como «adaptador de situaciones de aprendizaje», es decir, como especialista pedagógico del aprendizaje, cuyas cualidades y concepciones personales no interesan en primer lugar.

Se ha tratado reiteradamente de captar la esencia del maestro por así decirlo en forma definitoria. El pedagogo J. DERBOLAV ha descrito de esta manera lo específico de la actividad docente: «Es propio

del maestro un alumno que siga sus indicaciones, que acepte sus enseñanzas y que las conserve fielmente; la vinculación de éste es una vinculación afectiva, de la creencia y no de la razón, su verdad es profesión de fe, su actividad es consagración de la persona del maestro e imitación incondicional. La forma auténtica de este proselitismo es la comunidad religiosa. Pero, el maestro reúne en torno suyo discípulos a los cuales transmite su saber adquirido esforzadamente, a fin de lograr que éste continúe siendo acrecentado a partir del estado alcanzado. La relación de ellos es una relación de la perspicacia y el intelecto; su verdad es la conexión de saber adquirida, en cada caso, críticamente; su actividad consiste en la asimilación de la materia y en el enfrentamiento progresivo con ella. La empresa científica es el marco apropiado para este tipo de transmisión pedagógica» (1955. 12 s.). Importante es el que DERBOLAV destaca el elemento *cognitivo*, que es indispensable para la descripción de la actividad del maestro. De lo contrario, no se podría diferenciar de las del gufa carismático, del predicador inspirado, del profeta que conmueve, etc. El maestro tiene que ver con la transmisión de los saberes existentes, no importa de qué clase sean; es decir, *con una cosa para la que él es competente*. Además, debe *entablar relaciones con los destinatarios*, a quienes quiere hacer inteligible alguna cosa. Esto significa que debe dominar las *técnicas de transmisión*. Por último, la enseñanza se realiza con determinadas *intenciones*, que no deben ser inmediatamente inherentes a la materia o al proceso de aprendizaje en cuanto tales.

En calidad de exigencia no necesariamente esencial de tal concepción de la actividad docente se considera que un maestro debe ser en todo caso más viejo que aquél o aquéllos a quienes enseña. Aquí basta la competencia para la materia de que se trate. Así, en una comunidad religiosa puede haber diferentes maestros-honorarios: el párroco toma a su cargo una parte de esta función cuando realiza actividades de adoctrinamiento religioso pero, también miembros activos de la parroquia pueden tomar a su cargo aspectos de la función del maestro, cuando comunican a los otros algún asunto en un curso, en una conferencia, etc. Finalmente, el conductor (por lo general el más viejo) del grupo puede ser «maestro» de su grupo. Es de notarse que, en una comunidad religiosa, ninguna persona puede ser definida

exclusivamente valiéndose de aspectos del rol de maestro. Esta es, *además*, maestro.

Maestro de la Iglesia - Maestro en la Iglesia

Se habla de los «maestros de la Iglesia» y con ello se da a entender, por ejemplo, a los padres de la Iglesia o los grandes teólogos. Así, por caso, ELERT dice en su conferencia «San Agustín como Maestro de la Cristiandad»: Al maestro auténtico «se le reconoce en que otros han aprendido de él y, se distingue del corruptor, en que éste fue algo bueno. Finalmente, en el caso de los maestros de la cristiandad, lo que importa no es el *como*, sino el *qué*; no el método, sino la materia. El maestro de la cristiandad debe admitir que será medido en la causa que él defiende» (1967.175). También ELERT pone de relieve el aspecto *material* y el de que del maestro debiera *aprenderse algo*. De esta manera se señalan claramente los límites al comportamiento puramente imitativo o a la identificación solo afectiva. Justamente este autor pone tanto énfasis, para el caso del maestro católico, en la «cosa» y no en el modo de transmisión - el método- el que, por lo demás, en cuanto constitutivo de la actividad docente, pasa a un segundo plano. Pero, esto no es casual. En la Iglesia católica, hasta el día de hoy, el agente de la enseñanza es el oficio magisterial eclesiástico, mientras que, desde el punto de vista evangélico-teológico, la enseñanza se refiere a la palabra divina. Enseñanza, en este sentido, es también «anunciación». Esta tiene lugar en la libertad de la conciencia, vinculada a la palabra bíblica.

De este modo se evidencia en dónde radica la diferencia entre la «enseñanza» de la palabra divina y las demás enseñanzas: ella se refiere a una cosa que no se puede manipular al arbitrio; ella obliga y -a pesar de la libertad de enseñanza- la conciencia vincula. El «objeto de la enseñanza» es menos el objeto a transmitirse que el momento determinante de una actitud que debe hallar su concreción *en el* maestro mismo. Si ELERT pudo prescindir del «cómo» de la transmisión, ello fue posible porque éste se halla también determinado por «la cosa» misma. Concretamente esto significa que la enseñanza que concierne a la fe justamente no es separable de la persona de quien la transmite.

Con el ejemplo de su existencia se hace responsable de lo que dice. Pero, si la «enseñanza de la creencia» es en tal medida constitutiva de la persona, tiene también que confirmarse cuando se trate de «cosas totalmente distintas».

Esta es una pretensión inaudita, que desde el punto de vista evangélico vale *para todos* los miembros de la Iglesia. El «maestro en sentido estricto» (sistema educativo), la función antropológica fundamental de enseñar (maestro en sentido lato) resultan aquí complementados y recubiertos por el «maestro en virtud de la fe». Su distintivo especial debería ser que él, en última instancia, no puede elegir neutralmente ninguna materia; que no puede disponer indiferentemente de ningún objeto. En toda elección de lo que él dice y enseña se presupone su decisión de conciencia y su compromiso. La credibilidad de la cosa y la de la persona son, por principio, inseparables.

Problemas de la posición del «maestro»

Hasta ahora hemos tratado de reunir algunos elementos descriptivos e interpretativos esenciales del fenómeno «maestro». Se ha evidenciado que no puede haber una «determinación esencial» definitiva. La misión histórica y el marco de las acciones docentes determinan en cada caso, en qué se tiene que poner a prueba un «docente». A pesar de la diversidad del fenómeno, en las secciones precedentes se han reunido algunos momentos definitorios esenciales que son irrenunciables, si es que se quiere describir fundamentalmente la actividad del maestro.

Es sorprendente que cada vez se cuestione más la enseñanza y, como consecuencia de ello, la posición del maestro. Estos cuestionamientos alcanzan también a todo tipo de actividad «docente» en el ámbito eclesiástico, caso en el cual, en última instancia, carece de importancia si alguien tiene la enseñanza como función principal o si -en cuanto responsable de un círculo, como conductor de un grupo -ejerce esta actividad junto a otras. Valdría la pena discutir los siguientes puntos:

1. Existe una tensión entre los dos polos «materia» y «persona del alumno».

A muchos maestros solo les interesa la transmisión de la «materia»; no toman absolutamente en consideración a los destinatarios de sus esfuerzos docentes. El hecho de que en la pedagogía escolar las cuestiones didácticas y metodológicas desempeñan un rol importante (a lo sumo desde Herbart), es prueba de que con frecuencia se pone muy de relieve el «elemento cognitivo». Si el maestro es también responsable de los destinatarios de su esfuerzos, entonces no es solo un transmisor de materias, sino también un *educador*, en cuyo caso «enseñar» y «educar» son los focos de una elipse, ninguno de los cuales se puede eliminar. Teniendo en cuenta el creciente número de alumnos y, con el fin de aprovechar las nuevas tecnologías educativas se ha tratado de substituir al maestro por mecanismos de aprendizaje. En cuanto «adaptador de situaciones de aprendizaje» debería ser descargado de las labores de transmisión de conocimientos y de evaluación, para dedicarse a aconsejar a los alumnos en sus decisiones individuales tocantes al aprendizaje. Entretanto se ha comprobado que es cuestionable semejante *reducción del maestro*. Justamente en una época en que disminuye cada vez más el influjo educativo de la familia, así como el alcance del influjo de los sacerdotes y otras personas, necesitamos otra vez hombres que sean algo más que simples portadores de funciones o roles. Quien quiera educar debe ser responsable, como hombre total, de lo que hace a los otros.

2. Una segunda tensión se da en la cuestión de si: el maestro debería ser «especialista» o debería más bien representar «lo general». En cuanto especialista en una materia tiene una limitada competencia objetiva; si es también competente para «lo general», entonces debe organizar en complejos más amplios las cosas que transmite. Debe atreverse a ser «dilettante», a fin de inculcar a quienes enseña no solo particularidades, sino también modelos de orientaciones de mayor alcance.

3. Otra tensión existe en la doble coordinación del maestro: de un lado con el mundo de los adultos, de otro lado con la juventud. En cuanto y normalmente mayor pertenece a una generación de la que se espera que defienda el hábito de la madurez; como alguien que tiene trato con la adolescencia, se exige a la vez del maestro que se asimile,

hasta donde sea posible, en su propia identidad, a los modos de comportamiento y expresión de aquella; que los comprenda. Precisamente cuando toma en serio en su profesión el aspecto educativo es éste el caso. Por esta razón lo amenaza el peligro de convertirse en una *persona marginal*, en el sentido de que no pertenece completamente a ningún grupo: resulta sospechoso tanto a los adultos (coetáneos), como a los educandos (más jóvenes), pierde el suelo de una identidad bien asentada. Esto lo experimentan ya los conductores más viejos de masas, cuando se plantean la cuestión de si realmente pertenecen «al grupo», o si más bien se hallan en contraposición a él, como «guías más viejos». Puesto que un tercer lugar posible solo sería el de una mayor soledad, deben oscilar entre la cercanía y la lejanía. La proximidad a un grupo conduce, al mismo tiempo, a la lejanía respecto al otro grupo, y viceversa.

Se han planteado diferentes soluciones a este problema. Muchos se sitúan estrictamente a un lado. Se orientan exclusivamente a su «ciencia» o a su «materia»: han elegido el mundo de los adultos. Solo en forma muy lacónica dan a entender si es que han comprendido realmente a sus alumnos. Otros se sitúan al otro lado; bajo el riesgo de no ser considerados como plenamente pertenecientes a una generación, en cuanto «eternamente animados por la juventud». Tampoco el «tuteo» jovialmente ofrecido puede engañar sobre el hecho de que aquí se pretende alcanzar una solución aparente. Si se considera también al maestro como *intermediario* entre estados de conocimiento y generaciones, debería aprovechar y aceptar su posición ambivalente, por más problemática que ella sea.

4. También existe una tensión entre la pretensión personal y la pretensión del grupo. El maestro no debe ser un «guru» en cuyo tomo se agrupa la masa creyente. Y sin embargo, quisiera convencer por sí mismo, traspasar algo de su persona, infundir respeto. ¿En qué medida debe hacer que los otros queden «fijados» a él? «En la Antigüedad el educador era siempre un esclavo; en el siglo XVIII se tenía en él a un preceptor; en el siglo XIX había el «señor candidato». El maestro ha sido, desde Phoinix, pasando por Séneca, hasta Fenelón, de una condición social inferior a la de su pupilo (...). El maestro sigue

siendo...una profesión que sirve a fines mediatos. El solo prepara. El alumno será el que más tarde realmente haga algo: la ciencia, la política, el arte... son cultivadas por sí mismas (...) Así, el maestro es un fenómeno secundario. A menudo carece justamente de aquello que quiere dar a los alumnos: conciencia de sí, libertad, alegría, acción convincente, la facultad/de la improvisación, el manejo seguro de la realidad». A tal susceptibilidad de ser sobrepasado le es inherente, aún hoy día, algo de nostalgia: el maestro es *superable*, el alumno se desprenderá de él y, en todo caso, guardará de él un recuerdo -como de alguien «al que debe mucho».

5. El maestro tiene, según Adorno, una *imagen negativa*, tras la que se halla la imagen del castigador. «Yo considero este complejo -aún después de la prohibición de los castigos corporales- como decisivo con respecto a los tabúes sobre la profesión docente. Esta imagen presenta al maestro como el físicamente más fuerte, que castiga al más débil (...). El es, por decirlo así, un deportista sucio, no decente. De esta falta de limpieza -y esto lo puede sentir cualquier docente, aun el profesor universitario- participa también la ventaja en el saber, de que se jacta delante de los alumnos, sin tener derecho a ello, puesto que la ventaja misma es inseparable de su función, mientras que ella le otorga, reiteradamente, una autoridad de la que le es difícil prescindir. Se da esta falta de limpieza -si, dentro de este contexto, se me permite utilizar excepcionalmente y por una sola vez la expresión "ontología-" por decirlo así en la ontología del maestro» (ADORNO 1969. 74 s.). El poder de la ventaja del saber acaso no pueda abolirse. Las cosas suceden de distinta manera cuando se trata del poder del maestro para controlar y para influir en los alumnos. Este poder puede retraerse en un modelo de comportamiento participativo. Esto permite que el maestro admita incertidumbres con relación a la materia o a su comportamiento personal, del mismo modo que lo hace el alumno.

6. En estrecha relación con esto se halla el problema de la autoridad del maestro. Con ello no se quiere dar a entender «intervenciones autocráticas» en la conducta del niño. Las investigaciones de los esposos TAUSCH han demostrado inequívocamente que aquí aquéllas solo

pueden provocar «cólera» y oposición de parte de los niños (HOCHHEIMER 1974.367). Una autoridad de esta índole es entendida como ejercicio del poder, como vejación, y resulta por lo mismo, de antemano, ineficaz. Pero, al maestro se le atribuye una «auctoritas» *que se funda en la persona*, sustentada en conocimientos profundos, en una superioridad moral y en una bondad comprensible. Es la autoridad que podemos constatar en los «grandes hombres»: en pedagogos como Pestalozzi y Makarenko tanto como, por ejemplo, en Ernst Bloch, tan venerado por sus discípulos. La autoridad de éste consistía, digamos, en que él -aunque pertenecía a una generación totalmente distinta- comprendía y aceptaba los motivos de la revuelta estudiantil y tomaba en serio a sus representantes. La autoridad de la obra que él había ya realizado lo ha guardado de recaer en la «ingenuidad infantil», que Dilthey presumía en todo gran educador. Hoy en día parece que este «principio de autoridad» contradice al corriente «principio de participación». Puesto que la autoridad de este último tipo no es imponible -ella se establece- esta oposición posiblemente es solo aparente. Un maestro que sabe practicar la participación y la proximidad, quizás *de esa manera* gana más bien en autoridad. El no puede forzar a ésta en un determinado rol, en cuanto representante de la ley y del orden, es decir, de una omnisapientia desconsiderada.

7. Se suscita un problema para el maestro por el hecho de que él, de una parte, debe cambiar sus alumnos; pero, de otra parte, éstos no pueden prescindir de la seguridad. Me parece que éste es un problema serio. Quien no puede separar «enseñar» de «educar» debe conceder importancia al establecimiento de relaciones interpersonales sólidas, que no cesen cuando «el objeto ha sido transmitido». En tal sentido, el ser-maestro es más que un rol profesional con saberes especializados. Justamente los adolescentes hoy en día son frecuentemente abandonados a su suerte, tienen que reorientarse repetidas veces hacia nuevas personas de referencia que luego solo en forma limitada se hallan a su disposición. El fundamento de una buena enseñanza estriba acaso por eso en la disposición del maestro a dedicarse totalmente a sus «pupilos» y compañeros. Las «horas de enseñanza» no bastan para ello.

8. Debemos ver el último punto en el marco de lo que acaba de ser objeto de reflexión: que el maestro debe rendirse a sí mismo cuenta de sus motivaciones pero, también, de sus intenciones y de las consecuencias de sus actos. Pues su acción tiene fines que afectan a los otros hombres. Más allá de la transmisión de un objeto, subsiste como irrenunciable *una* finalidad de la actividad docente: hacer libre y autónomo al discípulo a quien tiene que enseñar y ayudarlo a que, cuando menos, alcance la misma fuerza que uno cree poseer. ERIKSON formula esto de la siguiente manera: «La educación, orientada a una identidad del yo, que extrae sus fuerzas de las condiciones históricas cambiantes, demanda de los adultos una aceptación consciente de la desigualdad histórica, combinada con el esfuerzo esclarecido por proporcionar a la infancia humana, en todas partes del mundo, una nueva base de continuidad significativa» (1970,71). Aceptar y admitir lo diverso en su diversidad y, sin embargo, conservar lo que posiblemente pudiera mantener vigencia: ésta es, por lo menos en las sociedades modernas, la tensión constitutiva en que se encuentra toda enseñanza que quiera comunicar más que la disposición sobre un saber técnico instrumental.

Ser maestro hoy

Si dejamos de lado al maestro profesional en el sistema educativo («maestro» en sentido estricto) vemos que el rol del maestro se halla en una cierta crisis, y ello por diversas razones. Esto también es cierto de las comunidades parroquiales, en las que la enseñanza es impartida, ya sea como función principal o secundaria. A muchas personas les parece cuestionable que el rol de maestros se asocie exclusivamente con una persona que, por ello, pretende tener una ventaja sobre otras. Los cuestionamientos del rol del maestro nos han despojado de una cierta creencia ingenua en la omnipotencia cognitiva y metodológica del docente. Entretanto nos hemos acostumbrado a dar expresión a los «tabúes sobre la profesión magisterial» (ADORNO). Entre éstos se cuenta la posición peculiar del maestro entre los niños y adolescentes como entre los adultos, que ADORNO describe con estos términos: «De un lado, eróticamente él no cuenta; de otro lado, por ejemplo, en el caso del adolescente exaltado, desempeña un gran papel libidinoso,

pero casi siempre solo como objeto inalcanzable. Es suficiente solo que se note en él ligeros movimientos de simpatía, para que se le difame como incorrecto. A la inaccesibilidad se suma la concepción de un ser tendencialmente excluido de la esfera erótica. Psicoanalíticamente está representación del maestro equivale a una castración» (1969.76).

Sin embargo, necesitamos maestros. Entre sus funciones se cuentan: el poner en relaciones, a menudo solo teñidas afectivamente, a elementos de carácter cognitivo-distanciador; oponer resistencia al delirio juvenil y a una falsa camaradería subcultural, que fácilmente se aferra a una identidad negativa frente a la sociedad. *En los casos logrados, el maestro representa en forma auténtica el rol de adulto en cuanto persona que aprovecha en favor de otras personas la tensión de su rol.* El poder y la superioridad difícilmente pueden eliminarse entre sí: para ello su propia posición es muy ambivalente. Pero, si es verdad que la «ilustración» no se realiza sobre todo a través del sentimiento, sino a través de un saber intelectivamente captado y asimilado, entonces el maestro tiene como función contribuir a la desmitificación de lo que se dice en términos emotivamente exagerados.

No importa en qué persona se realice: en cuanto párroco, director de curso, jefe de grupo miembro de un equipo: él es abogado de aquella gran sobriedad y distancia que, justamente, el hombre que se halla en proceso de desarrollo necesita, si es que quiere evitar perderse en sí mismo. Por ello el maestro paga un alto precio. No puede pertenecer enteramente al grupo; más bien permanece fuera de él. Justamente por eso puede garantizar solidaridad en los momentos críticos. El vive menos en las zonas climáticas emocionalmente cambiantes; no se halla envuelto inmediatamente en la trama de relaciones de simpatías o enemistades espontáneas.

Hoy día no hay ninguna «imagen del maestro» que se imponga. Hasta ahora no se ha logrado averiguar de manera convincente la «esencia del maestro». Cada época debe determinar de nuevo y para sí misma qué necesita del maestro: perfección, formación de proselitismo y discipulado; o amistad, cercanía afectiva; o la distancia de lo racional, asociada con simpatía humana. Por eso, este análisis aspira a ser final-

mente una contribución a la discusión. Hay maestros en todas partes y en todos los grupos de edad. Sin embargo, me parece difícil de recusar el que, en particular en el maestro, se destaca la imagen del adulto ante la generación siguiente y, con ello, la credibilidad o incredibilidad de quienes reivindican para sí más saber y experiencia. Soy de la opinión de que el *adulto en cuanto maestro* no debiera dirigir su mirada hacia sí mismo y a su grupo generacional, sino más bien a aquellos que lo siguen; pues «el problema del ser-adulto es cómo velar por aquellos a quienes se siente obligado en el proceso de salir del período de identidad, con los que se siente vinculado y a los que se les debe ahora *su* identidad» (ERIKSON 1970. 29).

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W.
 1969² «Tabús über den Lehrerberuf». *Kritische Modelle*. («Tabús sobre la profesión de maestro». *Modelos críticos*). Frankfurt: Suhrkamp. 68-84.
- DERBOLAV, J.
 1955. «Lehrer und Schülertum in der Philosophie» («La relación maestro-alumno en el pensamiento filosófico»). *Geist und Erziehung* (Kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt). Bonn. 6-54.
- ELERT, W.
 1967 «Augustin als Lehrer der Christenheit». *Ein Lehrer der Kirche* (Kirchlich-theologische Aufsätze und Vorträge von Werner Elert), «Agustín como Maestro de la Cristiandad». *Un maestro de la Iglesia* (Ensayos eclesiástico-teológicos y presentaciones por W.E.) ed. M. Keller-Hüschenmenger. Berlin/Hamburg. 174-189.
- ERIKSON, E. H.
 1970 *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart. («Juventud y crisis. La psicodinámica en el cambio social»).
- HOCHHEIMER, W.
 1874 «Zur Rolle von Autorität und Sexualität im Generationskonflikt». . *Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft*, («Sobre el rol de la autoridad y sexualidad en el conflicto entre las generaciones». *La contribución psicoanalítica a la pedagogía*) ed. P. Fürstenau. Darmstadt. 349-385.
- WEHLE, G.
 1970 «Lehrer, Lehrerbildung». *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe II*, («Maestro y capacitación docente de maestros». *Guía pedagógica de términos básicos II*) ed. J. Speck/ G. Wehle. München.

EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE PERSONAL DEL MAESTRO

Su necesidad para el aprendizaje personal y material de los alumnos

Reinhard Tausch

En los últimos años he tomado una conciencia cada vez más clara de la importancia del aprendizaje personal, del desarrollo de la personalidad de los maestros y de los profesores universitarios. Actualmente puedo formular de la siguiente manera la concepción que he adquirido a través de numerosas experiencias y descubrimientos científicos:

Los maestros que se han desarrollado, que en su interioridad son libres y que, además, desde el punto de vista psíquico, son capaces de vivir en alto grado, fomentan considerablemente en el aula el aprendizaje personal y material de sus alumnos. Se comportan autónomamente en el proceso de enseñanza, son razonablemente activos en múltiples formas, aprovechan de sus experiencias, pueden valerse por sí mismos, por lo general no se someten a instrucciones y disposiciones detalladas. Personas psíquicamente desarrolladas *constituyen* las condiciones para el desarrollo psíquico de los alumnos.

Hay una experiencia adicional comprobada; el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje personal de los maestros en importantes sectores psíquicos pueden ser estimulados decididamente en reuniones de grupos centradas en torno a personas y gracias a una convivencia centrada alrededor de personas, en seminarios especializados, durante la formación profesional y el llamado perfeccionamiento. De esta manera se fomentan al aprendizaje personal y el aprendizaje material de los

maestros o de los estudiantes de pedagogía, en forma semejante a lo que ocurre con los alumnos en el aula escolar.

¿Cómo llegué a esta concepción? Quisiera mencionarles algunas experiencias y observaciones, así como subsiguientes hallazgos investigatorios, de los que he aprendido mucho:

- No carecen de importancia los conocimientos científicos relativos a qué comportamiento de los maestros es estimulante para los alumnos. Junto con Anne-Marie Tausch he contribuido a ello en muchos estudios investigatorios. Pero estos conocimientos científicos no son suficientes, aun cuando los maestros tengan el deseo ardiente de actuar en el aula en concordancia con ellos. Con frecuencia hemos tenido la experiencia -y esto también ha quedado confirmado en las investigaciones-: maestros que tenían el deseo vehemente menos de dirigir a sus alumnos preguntando y ordenando, y más de sentir respeto y preocuparse por ellos y de compenetrarse con su mundo interior, no pudieron «realizar» esto en el aula. O, dicho más exactamente: no asumían las correspondientes actitudes, ni podían vivirlas en el proceso de enseñanza. Los obstáculos radicaban en su personalidad. Los conocimientos científicos, si es que son comprobados y razonables, nos pueden señalar rutas, pero no nos relevan del trabajo de marchar por ellas.
- Durante algunos años hemos dirigido nuestra atención y nuestras investigaciones a un mejoramiento de la organización de la enseñanza. Pudimos comprobar cuanto más ventajosa es la realización de trabajo en pequeños grupos que se ocupan de los mismos temas, que la enseñanza frontal, si es que aquél se practica por lo menos durante cinco minutos en cada hora de enseñanza. El trabajo en grupos pequeños, en lugar de la enseñanza frontal, resultó muy estimulante para el aprendizaje material, también en parte, para el aprendizaje personal de los alumnos y fue mucho más satisfactorio para los maestros participantes en él. Los maestros, en la situación del trabajo en grupos pequeños, podían actuar interiorizándose más, dirigiendo menos y más bien ayudando. A pesar de estos hallazgos científicos convincentes, la mayoría de los maestros omitía realizar trabajos en

grupos pequeños durante sus horas de clase. Nosotros llegamos a saber que algo en ellos mismos les impedía hacerlo.

- Junto con mis colegas LANGER, SCHULZ y VON THUN (1981) dediqué algunos años a ayudar a maestros y a otras personas a expresarse más inteligentemente. También desarrollamos un programa de capacitación que, según ha quedado demostrado, ayudó a alcanzar una mayor comprensión, una mayor sencillez y un ordenamiento más coherente de su expresión lingüística. Sin embargo, estos cambios, a la larga, tuvieron carácter muy limitado y fueron de alcance casi superficial. Hoy me resulta claro que depende en gran medida de las actitudes personales el que nosotros nos expresemos de manera sencilla y comprensible, o complicada e incomprensible. Si estas actitudes no se dan ya en un maestro o profesor universitario, entonces él no se dedica al programa de capacitación, o se obtienen solo efectos menores y más bien superficiales.
- Siento poca inclinación por «seminarios de capacitación» o cursos de modificación del comportamiento, sea del comportamiento en la enseñanza o de la personalidad del maestro. Este malestar subsiste aun admitiendo que muchos de estos cursos sean «efectivos». Las razones de mi aversión son principalmente éstas:

Yo personalmente no soy muy afecto a dejarme «capacitar» o modificar. No me agrada que otras personas me digan qué debo hacer, qué cosa es correcta, qué ejercicios tengo que practicar. En cambio, me hallo muy a gusto en un grupo informal, con mucha cercanía humana, en el que me pueda experimentar y desarrollar en una forma que yo mismo determine cómo y qué cosa quisiera. De esta misma manera no exijo a maestros o a otras personas «seminarios de capacitación» que, por mí mismo no considere y no haya experimentado como útiles.

Probablemente los llamados cursos de capacitación ejercen influencia más bien en el comportamiento superficial de los maestros. Muchas veces he experimentado que los maestros se han asimilado una fachada, por ejemplo, la de un educador amigable y cooperativo. Pero así, en el encuentro con el adolescente, no interviene la personalidad del adulto con sus muchas posibilidades. Es cierto que, los

sentimientos hostiles de los maestros por lo general se reprimen, pero las actividades estimulantes necesarias son muy escasas, muy poco espontáneas y demasiado esquemáticas. Así, un maestro me decía: «Durante años he pensado que en los cursos debía aprender algo, a fin de *proceder* de otra manera en el aula. Ahora sé que mi ser es decisivo en el aula y de allí se deriva inevitablemente mi comportamiento».

- Hace algunos años mostré a maestros y estudiantes universitarios una película mía sobre una hora de enseñanza en una clase de alumnos de una escuela profesional que, conforme a las exigencias de la dirección de la película, «saboreaban» la enseñanza, por ejemplo, bebiendo cerveza o fumando. Después de la función una maestra joven dijo: «¿De dónde saco esa fuerza anímica para comportarme de tal manera durante la enseñanza?» De un golpe se me hizo evidente que esta expresión tocaba algo esencial. Esa maestra *no* dijo: «Eso no se puede hacer», «eso no está bien», sino que ella sentía que este tipo de enseñanza está evidentemente en relación de dependencia con una fuerza anímica que ella no poseía. Se me hizo claro que los impedimentos en el camino hacia una mejor dirección, a un mayor respeto de los maestros delante de los alumnos, a la ejecución de trabajo en grupos pequeños radicaban, entre otras, en actitudes y puntos de vista personales de los maestros.
- Los descubrimientos científicos según los cuales las peculiaridades personales de los maestros en sus clases escolares tenían sus raíces también en sus vidas privadas, me impresionaron mucho. Los maestros que en la clase eran miedosos, intranquilos, nerviosos, pedantes y más bien fríos y poco creativos -según propias informaciones, según apreciación de observadores o de los mismos alumnos- también manifestaban estas formas de comportamiento en su vida privada. Estas investigaciones de los psicólogos alemanes KRETSCHMANN y POPP, así como las de psicólogos norteamericanos las consideramos como sumamente importantes (vid. TAUSCH y TAUSCH 1979). En nuestra condición de maestros no nos despojamos, por decirlo así, en la puerta del aula de nuestras características personales tales como timidez, temeridad, paciencia, tensión o cualesquiera otras. Sin duda, en los sinnúmeros contactos humanos cotidianos y en

ciertas tensiones en la enseñanza se ponen de manifiesto muchos de nuestros atributos personales, en forma aún más clara que en situaciones privadas relajadas. Un maestro que, en el trato con sus congéneres, dice de sí mismo; «Yo soy muy inhibido, me resulta difícil hablar de mí mismo ante otras personas»: este maestro, decimos, naturalmente tendrá también mayores dificultades en el aula. Solo si los maestros, en el trato con los jóvenes, ocultan su personalidad, por así decir, tras una fachada, solo entonces no se pondrán de manifiesto las características embarazosas de su personalidad. Pero, entonces, no se enfrentan a los jóvenes como persona, sino como fachada.

En otra investigación (WITTERN y TAUSCH 1980) se hizo evidente esto: muchos maestros tenían dificultades en su vida personal, en sus relaciones conyugales, en su familia, en el trato consigo mismo y con otras personas. Era manifiesto que sus posibilidades psíquicas se hallaban afectadas también en la escuela por estas dificultades personales. Tales descubrimientos corroboraron mi opinión que: los llamados «problemas» que los maestros tienen en las aulas o que yo como profesor tengo en la universidad, dependen de mi manera personal de ser. Y una «solución» de los problemas, en la medida que son de carácter serio, solo puede alcanzarse en forma permanente si es que yo mismo me transformo personalmente y, en virtud de ello, vivo y reacciono de otra manera.

- Gracias a una investigación que todavía se halla en proceso, he logrado saber que muchos maestros se han transformado considerablemente en su condición personal como consecuencia de una enfermedad grave, o de crisis conyugales. Encontraron una nueva actitud frente a sí mismos y convivieron mucho más satisfactoriamente en el aula con sus alumnos, aun cuando su vida se halló claramente amenazada, por ejemplo, por un proceso canceroso.
- Mi concepción se vio muy apoyada por nuevas investigaciones entre cientos de maestros en los Estados Unidos y en la República Federal de Alemania. Según ellas, para el aprendizaje personal y material de los alumnos en el aula son necesarias y suficientes tres actitudes per-

sonales del maestro: el escuchar comprensivo de la realidad psíquica de los alumnos; el respeto de esa realidad psíquica y la naturalidad. Estas investigaciones serán presentadas seguidamente en forma detallada. Encontramos, además, que estas tres actitudes personales no son cosa que alguien pueda «hacer» sino que son una forma del ser humano. No pueden ser aprendidas intelectualmente, ni tampoco pueden ser adquiridas mediante entrenamiento. Estas tres actitudes personales resultan ser también sumamente importantes en otras relaciones humanas útiles, así: en las relaciones conyugales, en la familia o en la psicoterapia entre paciente y asistente psicológico.

- En las reuniones de grupos organizados en torno a personas (CARL ROGERS 1974; TAUSCH y TAUSCH 1981) pueden ser fomentadas considerablemente todas estas tres actitudes esenciales. Este aprendizaje personal opera tanto en su actividad escolar cotidiana -según apreciaciones de observadores y de sus alumnos- como en su vida privada. Si una parte mayor del cuerpo docente participa en reuniones de grupos de esta índole, se transforma también la atmósfera, a veces poco favorable, reinante entre los maestros de una escuela.

En resumen: Estas experiencias y descubrimientos científicos me han mostrado la importancia del aprendizaje personal de maestros, educadores psicólogos y terapeutas. Ello me ha conducido a atribuir una gran importancia al aprendizaje personal en mis actividades docentes con futuros profesionales y candidatos al doctorado de psicología, con estudiantes de pedagogía y maestros. Y, para mi propio asombro, esto ha repercutido muy favorablemente en el aprendizaje material específico y en la calidad del trabajo científico especializado de los profesionales y futuros graduandos, aunque el tiempo para ello haya resultado escaso. Hoy día sé que, una persona capaz de vivir auténticamente con intensidad, trabaja científicamente en forma totalmente distinta que otra persona cuyo aprendizaje en la universidad se ha limitado al campo de lo puramente intelectual, a la aplicación del saber, sin ocuparse de efectuar una valoración personal de cuán razonables son los conocimientos científicos particulares y los procedimientos especializados.

Tres actitudes personales esenciales de los maestros

Desde hace algunos años conocemos las actitudes de los maestros que son necesarias para el aprendizaje personal y material de los alumnos. En investigaciones, cuyo alcance y exactitud hace unos diez años yo hubiera tenido por imposibles, se infirieron estas tres actitudes personales:

- Escuchar comprensivo de la realidad anímica del alumno por parte del maestro.
- Preocupación respetuosa del maestro por el alumno.
- Naturalidad -ser auténtico del maestro; ser sin fachadas o apariencias.

Maestros de los distintos tipos de escuelas (básica, profesional, gimnasial, etc.) y profesores universitarios muy comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales, tenían alumnos y estudiantes con una capacidad de aprendizaje personal y material substancialmente mayor que los maestros con un grado medio o reducido de estas tres actitudes.

Estas tres actitudes personales -que fueron comprobadas mucho antes por Carl Rogers como muy útiles en la psicoterapia (ROGERS 1973)- eran más decisivas que cualquiera otra característica del maestro. Ellas no son conceptos insubstanciales, sino algo que puede ser observado real y claramente en un maestro en todo momento, por ejemplo, aplicando a los alumnos cuestionarios simples o mediante escalas de evaluación aplicadas por examinadores imparciales (TAUSCH Y TAUSCH 1979).

Las investigaciones en escuelas de los Estados Unidos fueron realizadas por David ASPY y Flora ROEBUCK (1974; 1977). Los alumnos aprendían más personal y materialmente y se comportaban en el aula más adecuadamente si sus maestros vivían claramente en el aula estas tres actitudes personales. 3.400 alumnos, desde el jardín infantil hasta el grado 12º -que recibían enseñanzas de 121 maestros muy comprensivos, muy respetuosos y preocupados y naturales- fueron

comparados con 3200 alumnos cuyos 119 maestros mostraban estas tres actitudes solo en grado moderado o reducido. Las actitudes de los maestros fueron establecidas mediante la evaluación de grabaciones magnetofónicas de la enseñanza, utilizando escalas de evaluación por medio de examinadores neutrales. Los alumnos del primer grupo de maestros, según algunos de los resultados,

- mostraron un mayor crecimiento en rendimientos materiales, por ejemplo, en matemáticas o en habilidades lectivas. En las actividades lectivas el crecimiento era mayor en los grados escolares 1º a 3º; sin embargo, se siguió mostrando hasta el décimo año escolar. En matemáticas el crecimiento era máximo en los años 4º a 6º y algo similar ocurría con la lengua materna;
- tuvieron un crecimiento en el cociente intelectual y en los tests de creatividad (niños del jardín infantil y de las clases 1ª a 6ª);
- alcanzaron un nivel intelectual superior en la enseñanza;
- faltaron a clase menos días al año;
- causaron menos problemas disciplinarios;
- cometieron menos actos de destrucción de las instalaciones escolares;
- su imagen propia se transformó favorablemente como consecuencia del aprendizaje personal;
- estuvieron más satisfechos con su cuerpo;
- se hallaron más satisfechos con sus rendimientos;
- fueron psíquicamente más autónomos e independientes;
- tuvieron una mejor relación con los maestros y con la escuela;
- hablaban más durante la enseñanza, planteaban más preguntas a los maestros, demostraban mayor interés, tenían más contacto visual con los maestros y mayor movilidad corporal en el aula.

Estos resultados se dieron en todas las clases escolares, con una tendencia especialmente favorable en los primeros seis años de instrucción. Cuanto más tiempo recibían los alumnos enseñanza de parte de un maestro comprensivo, respetuoso-preocupado y natural, tanto mayores eran las diferencias con los alumnos de maestros que mostraban estas actitudes en grado moderado o reducido.

Algunos otros resultados de las investigaciones: en 88 clases de los grados escolares 1º a 6º, se comprobó conducta perturbadora de los alumnos, por ejemplo, agresión corporal contra los maestros, los alumnos u objetos; agresiones verbales, resistencia pasiva. Entre los maestros se estableció el grado de las tres actitudes a base de grabaciones magnetofónicas de la enseñanza. Resultado: la conducta perturbadora se presentaba más claramente en las clases cuyos maestros eran reducida o solo moderadamente comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales.

Las repercusiones favorables de las tres actitudes docentes sobre los alumnos se pusieron de manifiesto solo entre los llamados alumnos inteligentes. En 75 clases del 2º al 6º año escolar se investigó a 296 alumnos cuyos rendimientos escolares se hallaban por debajo del promedio. Se investigaron también las tres actitudes en la enseñanza por parte de los maestros en estas 75 clases. El resultado fue que los alumnos que habían visto influenciado su rendimiento por maestros muy comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales, alcanzaron valores significativamente más favorables que los alumnos bajo la enseñanza de maestros con estas actitudes en grado solo moderado. Sus rendimientos en matemáticas y lectura crecieron, en tanto que los rendimientos de los otros alumnos, bajo la enseñanza del otro grupo de maestros, descendieron en comparación con el término medio. Ellos faltaban mucho menos a clase. La imagen que tenían de sí mismos se desarrollaba favorablemente o permanecía estacionaria, mientras que mostraba un descenso en los casos de alumnos de maestros con actitudes desfavorables.

Se hicieron investigaciones en clases cuyos alumnos, según evaluaciones de las grabaciones magnetofónicas, mostraban un nivel reducido en los procesos intelectuales, es decir, predominantemente, reproducción y aplicación del saber aprendido, y en clases con niveles más altos en los procesos intelectuales. Estos dos tipos de clases tenían maestros claramente diferentes: en las clases con procesos mentales claramente más favorables, los maestros eran significativamente más comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales.

Investigaciones en escuelas de la República Federal de Alemania

En años pasados, los doctores JOOST, HÖDER, KLYNE y el que escribe realizaron varias investigaciones con 4.600 alumnos y sus 197 maestros, con el propósito de comprobar nuestra hipótesis sobre la importancia de las tres actitudes (vid. también TAUSCH y TAUSCH 1979, 103 ss). Estos son, en resumen, los resultados: se hicieron grabaciones magnetofónicas de clases dictadas por 197 maestros de escuelas elementales, preprofesionales, profesionales y gimnasiales. Las clases eran muy diferentes en lo que concierne a edad, tipo, especialidad y personalidad de maestros y alumnos. Las grabaciones magnetofónicas de la enseñanza de los 197 maestros fueron evaluadas por examinadores neutrales, según el grado de comprensión, preocupación respetuosa y naturalidad del maestro. Las expresiones de los alumnos durante las horas de enseñanza fueron también evaluadas por examinadores a base de grabaciones magnetofónicas, según la corrección y propiedad, independencia y nivel de pensamiento, según el comportamiento espontáneo y otras características. Aparte de eso, después de las horas de enseñanza, los alumnos indicaron en cuestionarios cómo se habían sentido durante la enseñanza y cómo habían hallado a los maestros y al objeto de enseñanza.

Algunos resultados: maestros que simultáneamente eran muy comprensivos, respetuosos y preocupados y naturales (y ellos constituían entre el 10 y el 15% del total), tenían alumnos que hacían contribuciones de alta calidad a la enseñanza, con un alto nivel en los procesos intelectuales y con mejor motivación para el trabajo. Los alumnos manifestaron haber avanzado materialmente en la enseñanza. Además, ellos eran más espontáneos, expresaban con mayor franqueza durante el proceso de enseñanza sus propias ideas y sentimientos, tenían menos temor, consideraban a sus maestros más favorablemente, es decir, como más naturales, comprensivos y respetuosos; manifestaron también haber progresado en las horas de enseñanza. En cambio, en el caso de los maestros que solo eran mediana o escasamente comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales, el comportamiento de los alumnos en relación a estas características fue decididamente más

favorable. El nivel de sus procesos cognitivos fue inferior, su motivación para el trabajo fue menor, avanzaron menos personal y materialmente en la enseñanza y percibieron a sus maestros más desfavorablemente.

Estos hallazgos han sido confirmados y completados por Olaf WITTERN y Anne-Marie TAUSCH (1982). Aquí se realizó una investigación entre 1.039 alumnos y sus 44 maestros, provenientes en su mayoría de escuelas secundarias no profesionales, de entre el 7º y el 10º grado, en las materias de alemán, matemáticas, ciencias naturales y religión. Los maestros que eran muy comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales -según la evaluación de las grabaciones magnetofónicas de sus clases por parte de examinadores- tenían alumnos con mayor independencia, nivel más elevado de procesos intelectuales, mayor motivación para el trabajo, mayor satisfacción consigo mismos, mayor solidaridad dentro de la clase, menos temor en la enseñanza, una relación maestro-alumno más plena de confianza, más expresiones personales durante la enseñanza, en comparación con los que vivían estas actitudes durante la enseñanza solo en grado reducido.

¿Por qué los alumnos con maestros que poseen estas tres actitudes aprenden personal y materialmente más?

Encontramos lo siguiente: maestros con un alto grado de estas tres actitudes se comportaban en el aula en forma totalmente distinta a como lo hacían los maestros que solo las tenían en grado muy reducido:

- Los maestros comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales tenían en sus aulas considerablemente más actividades útiles no dirigidas que los maestros con actitudes reducidas (TAUSCH y TAUSCH 1979). Así, ofrecían más posibilidades, proponían alternativas, hacían sugerencias e indicaciones, ponían a disposición materiales y fuentes auxiliares, celebraban acuerdos y compromisos, realizaban con los alumnos actividades comunes, tomaban medidas para facilitar el aprendizaje. Al mismo tiempo, estos maestros no daban énfasis al aspecto de dirección y control.

- ASPY y ROEBUCK (1974; 1977) establecieron que: maestros muy comprensivos, afectuosos y preocupados, naturales, hablaban durante la enseñanza mucho menos, preguntaban menos y presentaban sus lecciones menos en enseñanza frontal, tenían más contacto visual con los alumnos, tenían clases configuradas individualmente y en forma más dinámica, apelaban más al sentir de sus alumnos, aprovechaban más de las ideas de los alumnos en el proceso de enseñanza, sostenían más diálogos con los alumnos, les manifestaban más reconocimiento, daban explicaciones que estaban más en correspondencia con las necesidades momentáneas de sus alumnos, hablaban menos en el lenguaje ritual del maestro, tenían menos horas de enseñanza rígida y un orden más flexible.

En cambio, maestros menos comprensivos, menos afectuosos y preocupados, y más bien respetuosos de las apariencias, ejercían una actividad de dirección y control casi doble y tenían algo así como la mitad de actividades útiles no-dirigidas, en comparación con los maestros con un alto grado de esas actitudes (TAUSCH Y TAUSCH 1979). Además: los maestros con un grado reducido de éstas, durante el proceso de enseñanza hablaban más, preguntaban más, impartían más enseñanza frontal, sostenían menos contacto visual con los alumnos, hablaban menos en diálogo con ellos, etc. (ASPY y ROEBUCK 1974; 1977).

Estos hallazgos nuestros y de los dos psicólogos norteamericanos se corroboraron también con el juicio de personas adultas: maestros que fueron considerados por más de 400 alumnos -mirando retrospectivamente a sus años escolares- como estimulantes, practicaban casi el doble de actividades útiles no dirigidas y solo la mitad de actividades de control y dirección que los maestros a quienes se consideraba perjudiciales (TÖNNIES y TAUSCH 1980).

En resumen: las actividades de los maestros muy comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales son, en su mayor parte, adecuadas, estimulantes y no dirigistas para el desarrollo psíquico de los alumnos. Mientras que las actividades de los maestros con un grado menor de esas actitudes tienden a ser de naturaleza dirigista, que limitan

y controlan a los estudiantes. Esto me parece muy importante: los maestros muy comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales no eran inactivos, ineficientes o pasivos. Su estilo no era el de «dejar hacer, dejar pasar», sino que eran personas muy dinámicas, cuya actividad era, al mismo tiempo, adecuada a la situación anímica de los alumnos. Esto se explica fácilmente: los maestros con un alto grado de esas tres actitudes claramente se centran en torno a lo psíquico; están centrados en la realidad anímica de sus alumnos (comprensivos); están centrados en su propia realidad psíquica (naturales) y se esfuerzan por lograr medios y posibilidades satisfactorios para cuidar estos procesos psíquicos y, en lo posible, no afectarlos negativamente (respetuosos-preocupados). Puesto que, además, no son rutinarios, amantes de las apariencias ni profesionales, pueden hacer desplegar plenamente sus posibilidades psíquicas y su riqueza de ideas, en favor de la realidad íntima de los alumnos y de su propia realidad psíquica.

Es evidente que alumnos y maestros con estas actitudes aprenden personal y materialmente más. Quisiera mencionar algunos puntos de vista. Los alumnos pasan varias horas al día junto a un maestro que, psíquicamente, es dinámico en alto grado, que no se halla limitado por fachadas, conducta ajustada a roles o un comportamiento rutinario. Gracias a la percepción constante los alumnos aprenden a ser, ellos mismos, más naturales, comprensivos, respetuosos-preocupados. Además hacen experiencias básicas decisivas: «Mi maestro/maestra entiende lo que me ocurre». «Ella/él me respeta y acepta de buen grado». «Yo sé lo que le ocurre a él /ella y qué es lo que él/ella piensa de mí». En virtud de semejantes percepciones y experiencias, el aprendizaje personal es muy incentivado. De igual manera, el aprendizaje material de los alumnos se facilita por obra de esta atmósfera tan humana. Este aprendizaje también se ve muy estimulado por un comportamiento didáctico adecuado de maestros comprensivos, respetuosos y naturales: menos dirigismo, menos palabras, preguntas poco frecuentes, pero más a menudo trabajo en grupos pequeños, ayudas frecuentes, gran actividad para poner a su disposición materiales de aprendizaje apropiados, etc. Esto es algo distinto que la alimentación masiva espiritual en la enseñanza frontal. Y finalmente, los maestros que poseen estas tres actitudes se sienten psíquicamente más contentos

en la enseñanza. Y esto repercute, naturalmente, en sí mismos y en sus alumnos (TAUSCH y TAUSCH 1979).

¿Por qué las tres actitudes son actitudes de la personalidad de los maestros?

Quisiera mencionar algunas razones:

- Ninguno de nosotros, ya sea en condición de maestro o como profesor universitario, puede «aplicar» o «realizar» intelectualmente, por así decirlo, estas tres actitudes, todos los días, entre las 8 y las 14 horas en la escuela. Estas actitudes no son algo que podamos «hacer», sino que son cualidades de nuestro ser. Son cualidades de nuestra personalidad. No son algo que podamos adquirir por medio del entrenamiento, a fin de «realizarlas» en la escuela.
- Solo alrededor del 10 al 15% de los maestros puede vivir en alto grado estas actitudes en el aula, a estar por los resultados de nuestras investigaciones y las de ASPY y ROEBUCK entre 1.300 maestros en ocho estados federales de los Estados Unidos. Aunque muchos de los maestros deseaban intensamente ser más comprensivos, respetuosos-preocupados y naturales frente a los alumnos. El deseo de vivir así y el saber correspondiente no son, en modo alguno, suficientes.
- Por otra parte, hay maestros, cónyuges, padres o entrenadores deportivos que comprobadamente viven estas tres actitudes en la vida diaria, no obstante que poco o nada han leído u oído al respecto; en tanto que otros, con mucho saber y muchos esfuerzos y entrenamiento, no han podido vivir estas actitudes.
- La medida en que los maestros vivieron estas tres actitudes en el aula no depende de las condiciones externas, así por caso, del hecho que el número de alumnos en las clases permanezca dentro de los límites usuales. Esto ha ocurrido tanto en los Estados Unidos como en la República Federal de Alemania.

- A muchos maestros les es posible alcanzar, bajo condiciones favorables, una comprensión limitada. En cambio, una comprensión en profundidad, no valorativa, depende, en cuanto a la calidad de nuestro ser, de características de nuestra personalidad. Así, por ejemplo, psicoterapeutas en conversación con sus pacientes pudieron vivir estas tres actitudes más claramente si es que ellos tuvieron mayor madurez personal y mayor realización del yo, si pudieron expresar y comprender mejor sus propios sentimientos, si tenían un trato más adecuado consigo mismo (vid. TAUSCH y TAUSCH 1981. 306 ss.).
- Al ser más natural es, con frecuencia, el resultado de una evolución personal, a través de muchos años, que está en relación de dependencia con el desarrollo de la autoestimación, de la autoaceptación y de la seguridad interior.
- El que nosotros respetemos a los otros y veamos por ellos depende de que nos respetemos a nosotros mismos y de que seamos capaces de velar por nosotros mismos.

¿Qué aprendizaje personal del maestro es importante?

Las investigaciones dicen como resultado que estas tres actitudes personales del maestro son esenciales para el aprendizaje de los alumnos:

- Escuchar comprensivo de la realidad anímica de los alumnos por parte de los maestros. Con ello, los maestros se esfuerzan intensamente por escuchar con sensibilidad y por representarse: ¿Qué sienten los alumnos? ¿Qué significa esta experiencia para los alumnos? ¿Qué carácter tiene su mundo anímico, su realidad psíquica? ¿Qué significan los suaves movimientos de cabeza de los alumnos? Así, pues, ustedes se interiorizan en el mundo psíquico íntimo de sus alumnos. Son más capaces de ver el mundo con los ojos de ellos, de meterse, por así decirlo, en su piel. Ese es un estilo de vida del maestro en el que los alumnos hacen la experiencia: «El /ella comprende lo que me

pasa». «El /ella comprende con frecuencia lo que quiero decir cuando tengo dificultades para expresarlo».

- Preocupación respetuosa del maestro por la realidad anímica de los alumnos. ¿Siento respeto, en cuanto maestro, por los alumnos? ¿Los considero fundamentalmente, personas con los mismos derechos y la misma dignidad? ¿Les trato de la misma manera como desearía ser tratado por ellos? ¿Les dirijo, me siento como experto, o les ayudo a que aprendan a decidir sobre sí mismos? ¿Les doy cercanía y calor humano? ¿Me esfuerzo intensamente por velar por su realidad anímica? Frente a una actitud semejante del maestro, los alumnos experimentan esto: «El me respeta realmente y le caigo bien».
- Naturalidad del maestro. Con ella el maestro se libera, en gran medida, de las apariencias, roles y comportamiento rutinario. «Ya no me escondo detrás de una fachada». «Me atrevo a darme tal como soy». «Me he despojado de mi coraza y de mi muralla protectora ante otros hombres». «Frente a los alumnos ya no desempeño un papel». De su parte, los alumnos tienen esta experiencia: «Yo siento que sus expresiones realmente expresan lo que ella/él siente y piensa». «Yo sé lo que ocurre en él y cuál es su posición hacia mí».

Pero ¿cómo pueden aprender los maestros estas actitudes? Mediante la experiencia de muchos años hemos averiguado que semejante aprendizaje solo es posible dentro del aprendizaje integral de una persona y no como un aprendizaje aislado. Quedó demostrado que estas tres actitudes presuponen el siguiente aprendizaje personal de un maestro, de un psicoterapeuta o de un educador:

- Poder escuchar y comprender la propia realidad psíquica interior. Esto quiere decir: que un maestro sea capaz de tomar conciencia de lo que ocurre en su interioridad. «Con frecuencia trato de escuchar en mí mismo lo que siento». «A menudo trato de experimentar lo que mi sentimiento me dice, si es que me advierte, lo que significa». Las personas que se comprenden mejor a sí mismas, se ha demostrado que son más capaces de decidir por sí mismas su comportamiento y de escuchar a otros hombres en su realidad psíquica.

- Respetarse a sí mismo y poder valerse por sí mismo. En oposición a muchas concepciones, solo podemos respetar a otros realmente de una manera libre, sentir afecto por ellos y expresarlo, si nos podemos respetar y aceptar a nosotros mismos. Por lo tanto, es importante que los maestros se conviertan en una persona que pueda decir de sí: «Siento que yo soy una persona de valía». «Lo que encuentro bueno es que estoy satisfecho conmigo mismo. Que, justamente, me quiero tal como soy, por lo menos a grandes rasgos». En cambio, los maestros que de sí mismos dicen: «No me puedo soportar a mí mismo», «tengo una actitud negativa frente a mí mismo», con frecuencia no serán capaces de sentir respeto frente a sus alumnos. Y, si nos sentimos nosotros mismos como valiosos, también somos capaces de preocuparnos por nosotros y por nuestro cuerpo. Al respecto nos resultará una ayuda admirable el poder escuchar nuestra propia realidad anímica interior y nuestras sensaciones orgánicas. Las personas que tienen un trato muy solícito consigo mismas, también serán capaces de preocuparse respetuosamente por otros hombres.
- Ser natural y franco consigo mismo. Estamos dispuestos a enfrentarnos a nosotros mismos, sin encubrir, sin ocultar y sin defendernos. «¿Fue correcto de mi parte tratar de esa manera a este alumno?». «¿Qué es lo que en mí impide realmente hacer en la clase trabajo con grupos pequeños, en lugar de enseñanza frontal?». «¿Qué es lo que tengo que temer aquí?». «¿Por qué tengo temor de la tranquilidad en la clase?». «¿Trato de disimular este temor poniéndome a hablar?». «¿No sería correcto si yo preparara más a conciencia mis lecciones, si procurara más materiales, si me preocupara más por la enseñanza; de esa manera no facilitaría a los alumnos el aprendizaje?». Pues: maestros que se escuchan a sí mismos y que son naturales consigo mismos, son capaces de expresar sus propios sentimientos, en lugar de valorar a otros. Por lo tanto, no dirán: «¡Tú me enervas!», «¡Tú me aburres!», sino: "Yo me siento muy tenso e intranquilo". "Yo me aburro".

¿Cómo puedo, en cuanto maestro, desarrollarme personalmente más en las principales esferas psíquicas?

¿Cómo puedo «trabajar» en mí? ¿Cómo puedo convertirme en un maestro centrado en la persona? ¿Cómo puedo llegar a ser un maestro que, en su estilo de vida y, por lo tanto, también en el aula, actúe frente a los alumnos en forma muy comprensiva, respetuosa-solícita y natural-correcta? ¿Y que sea comprensivo consigo mismo, respetuoso-solícito y natural? Esta es una cuestión muy importante, pues apenas un 10 a 15% de los maestros tiene este estilo de vida.

Considero importantes los siguientes puntos:

- En cuanto maestros o profesores universitarios estamos dispuestos a familiarizarnos con nuestra propia realidad psíquica y a desear un cambio personal.
- Personas serviciales posibilitan y facilitan nuestro desarrollo personal, nuestro devenir y nuestra madurez psíquica, en una atmósfera de respeto, preocupación y sinceridad. No son entrenadores que nos ordenan qué y cómo tenemos que proceder y en qué dirección debemos transformarnos, sino que se trata de un desarrollo personal en libertad. Porque se trata de un desarrollo no dirigido, cada maestro elige su camino individual.
- Cada uno puede comenzar este aprendizaje personal en el estado actual de su desarrollo. Apenas si alguno de nosotros será capaz de alcanzar una de las llamadas metas últimas. El camino mismo, el devenir y la maduración son lo importante.
- Es un aprendizaje mediante la experiencia, que concierne a nuestro yo, a la imagen de nosotros mismos. Adquirimos una nueva actitud ante nosotros y ante los demás. Las consecuencias de esto son: percepciones diferentes, una nueva sensibilidad y un comportamiento distinto frente a nosotros mismos y a los demás, que abarca una multitud de aspectos de nuestra vida cotidiana.

Reuniones de grupos centrados en torno a personas y ulterior desarrollo personal

Considero estas reuniones como una posibilidad social decisiva para fomentar el ulterior desarrollo de la personalidad de los maestros -así como el de otros adultos y adolescentes- en un tiempo breve y en un grado que hasta ahora se había tenido por imposible (ROGERS 1974). También para mí y mis familiares fueron y son tales reuniones en grupo, por así decir, el comienzo decisivo de un desarrollo personal ininterrumpido.

Con respecto a las condiciones exteriores: el grupo centrado en torno a personas consta mayormente de 10 a 14 personas, 1 a 2 auxiliares experimentados útiles y dura alrededor de dos días y medio, en un fin de semana y un encuentro posterior. Sin embargo, hemos realizado reuniones de grupos mucho más prolongadas; así, una reunión de grupo durante cinco días y medio en Suiza, con ocho grupos y un total de 110 personas. Yo mismo he participado varias veces, como miembro y como auxiliar, en reuniones de grupos durante 17 días, en La Jolla/California, en el Centro de Carl ROGERS.

Tales grupos centrados en torno a personas constituyen un requisito esencial para el aprendizaje personal y para el desarrollo psíquico. Hemos comprobado esto en reuniones finisemanales, con post-encuentros, de más de 500 personas - pacientes de nuestros centros de asesoramiento psicoterapéutico y personas que buscaban un desarrollo de la personalidad (TAUSCH y TAUSCH 1981). El autorrespeto, la naturalidad, el sentimiento intensivo, la franqueza, la comprensión y el respeto hacia los demás aumentaron claramente entre la mayoría de los participantes en los grupos.

También hemos comprobado este tipo de aprendizaje personal en reuniones de grupos en 14 programas transmitidos por el tercer canal de Televisión Alemana del Suroeste. Conforme lo revelan encuestas realizadas con dos o tres meses de posterioridad a los encuentros entre los participantes. Pueden solicitarse en préstamo películas de estas

reuniones de grupos, así como video-cassettes, al Instituto de Películas Científicas de Göttingen, y en nuestra secretaría.

Olaf WITTERN y Anne-Marie TAUSCH (1979) demostraron que estas conversaciones en grupos organizados en torno a personas conducen, en los maestros de todo tipo de escuelas, a una disminución de sus dificultades personales, a un mejoramiento de su capacidad de vida anímica tanto en la esfera privada como en el aula escolar. Si bien los maestros en los grupos no habían hablado sobre didáctica o metodología -estuvieron ellos juntos en grupos con clientes de nuestro centro de asesoramiento- según las apreciaciones de observadores imparciales y la evaluación de sus alumnos, en el aula se comportaban más favorablemente, eran más comprensivos, tenían mayor confianza y ponían de manifiesto una mayor autonomía.

¿Cómo es que las reuniones de grupos centradas en torno a personas estimulan en tan gran medida el desarrollo de la personalidad? La hipótesis de Carl ROGERS se ha puesto a prueba hoy mediante numerosas investigaciones: si las actividades de los auxiliares en los grupos se caracterizan claramente por su alta comprensión, preocupación respetuosa y naturalidad-sinceridad, entonces el aprendizaje personal de los miembros del grupo es muy estimulado en la atmósfera prevaleciente. Creo que, para las personas extrañas, esto es difícil de ser aceptado cognitivamente. Quizás existe solo una vía de acceso a este fenómeno y ella es la experiencia propia en un grupo de esta naturaleza, con un auxiliar calificado. Sin embargo, es posible lograr una visión de estas reuniones por medio de películas y video-cassettes, así como por las expresiones de los participantes en los grupos, de cómo repercute la experiencia del grupo en su vida.

Estos grupos organizados en torno a personas carecen de estructura. En todo caso, se centran siempre en el yo sentido y en las experiencias individuales importantes sentidas. Así, cada miembro expresa aquello que, para él, es lo más importante. El avanza por el camino de su transformación personal, tal como le parece conveniente en el respectivo momento.

Consideramos muy favorables reuniones de grupos más prolongadas, por ejemplo, de 5 a 6 días. Al respecto, en la mayoría de los casos se da la siguiente secuencia: en los primeros 2 o 3 días se reúnen por la mañana y por la tarde los miembros de todos los grupos -cerca de 100 personas - en un grupo mayor. En las horas restantes se reúnen los miembros en los llamados grupos pequeños, en cada caso de 10 a 14 personas, con un auxiliar. Después de 2 o 3 días tienen lugar grupos de intereses, durante medios días, por ejemplo, sobre estos campos:

- Vida, muerte o transición.
- Enfermedad y muerte.
- Matrimonio y sexualidad.
- Experiencias en el trato con uno mismo.
- Trato con mi propio cuerpo.
- ¿Cómo puedo soltarme?
- Experiencias profesionales dolorosas.

Los grupos con temas de esta índole pueden también reunirse separadamente. Sin embargo, consideramos deseable que los miembros hayan participado anteriormente en un grupo no estructurado.

Por lo general, consideramos favorables los grupos heterogéneos -diferencias apreciables en cuanto a edad, profesión y educación escolar. De esta manera a los individuos se les posibilitan en el grupo numerosas sugerencias. Sin embargo, Ursula BEHRENS (1982) ha demostrado también que grupos solo con maestros y, aún más, con maestros de un solo cuerpo docente, repercuten favorablemente en la vida privada y profesional de los maestros, así como en la relación con sus colegas. No obstante, eran en su mayoría personas que anteriormente habían participado en otros grupos.

Consideramos también importante los grupos cuyos miembros consistan de maestros y padres de familia, de maestros y alumnos, y grupos con maestros y familiares. Además, nosotros alentamos a todos los miembros de los grupos a organizarse en grupos de autoayuda, a

mantener contacto entre ellos y así sentirse apoyados en una red social y, de esa manera, poder apoyar a otros.

Seminarios centrados en torno a personas en las universidades y en instituciones de perfeccionamiento

Si los profesores, docentes y asesores en los seminarios son muy comprensivos, respetuosos, solícitos y naturales-sinceros, entonces estimulan claramente el aprendizaje personal y material de sus estudiantes y maestros, a los que tienen que capacitar y guiar. Fomentan a sus estudiantes en forma análoga a como los maestros fomentan personal y materialmente a sus alumnos en el aula.

Gracias a estas tres actitudes de la personalidad, los profesores y asesores permiten a los participantes en el seminario que se familiaricen consigo mismo, que se conozcan y esclarezcan a sí mismos. ¿De qué otra manera deberíamos fomentar la comprensión, la preocupación respetuosa y la naturalidad en los estudiantes o maestros? Yo creo que solo lo podemos hacer en la medida en que vivamos estas actitudes en nuestras actividades educativas como docentes, en que los estudiantes y maestros puedan percibirnos así y que, de esa manera, adquieran las condiciones para su desarrollo personal. Los estudiantes y maestros dirán luego de estos seminarios sobre las más diversas especialidades: «Yo siento que en este seminario, de alguna manera, personalmente progreso».

¿No es para mí, en mi condición de profesor y hombre de ciencia en una universidad, una exigencia desmesurada el fomentar tan intensivamente el aprendizaje personal del estudiante? Yo mismo considero el aprendizaje personal de los futuros investigadores como muy, muy importante. Lamento que en los decenios pasados no los haya fomentado más intensamente. Hoy día veo una conexión estrecha entre investigación científica realmente productiva, creativa, y el desarrollo de la personalidad; por ejemplo, la capacidad de obedecer al propio sentimiento, de ser natural, de correr riesgos, de buscar el reconocimiento en sí mismo y no en los demás. Por otro lado, ¿cuántas inversiones en la investigación científica son innecesarias o mal apli-

cadras, en razón del apego a las apariencias, de la conducta conforme a roles o en busca de prestigio, de la pedantería de los llamados investigadores!

Muchos directores de seminarios y profesores pueden tener reservas, puesto que estos caminos son para ellos algo nuevo y, por así decir, un riesgo. Es un riesgo ser franco consigo mismo y natural, obedecer al propio sentimiento y escuchar y comprender la realidad psíquica de los demás. Quizás les sea útil que les diga que, en esta coexistencia centrada en torno a las personas en los seminarios, lo importante no es la perfección, sino el esfuerzo intensivo y honesto. En la confrontación honesta con uno mismo pueden aprender mucho de la experiencia tanto profesores como estudiantes. Se trata, entonces más bien de un aprendizaje personal conjunto de docentes y estudiantes. Y esta comunidad allanará muchas insuficiencias iniciales. De otro lado, en seminarios con estudiantes y en la capacitación para la investigación científica de candidatos al doctorado, he experimentado que semejante aprendizaje personal facilita y fomenta el aprendizaje material. Si un candidato al doctorado logra una mejor capacidad de vida psíquica por medio del aprendizaje personal, entonces su rendimiento científico especializado será más adecuado y más razonable. Pues también el aprendizaje material y la investigación científica no tienen lugar solo en la cabeza de los estudiantes y profesores, sino que se hallan fuertemente influenciados por su personalidad. Finalmente yo, en cuanto profesor, me puedo también desarrollar en estos seminarios: yo mismo puedo aprender personalmente, lo cual me ayuda también mucho materialmente en la investigación científica.

Contacto con personas desarrolladas personalmente

Por mi parte, considero muy importante el buscar y mantener contacto con personas que viven centradas en torno a personas, que están en vías de seguir desarrollándose personalmente. No se trata solo de que yo sea estimulado directamente por medio de su comprensión, de su solícita preocupación y franqueza al percibir su modo de ser. Yo aprendo cuando veo la forma como realizan el trato consigo mismo y con los demás.

En realidad, yo quería titular este párrafo «Ya se encuentran entre nosotros». Con ello quería dar a entender que, en nuestro alrededor, entre nuestros semejantes, en nuestras escuelas viven personas que se están desarrollando personalmente o que tratan de hacerlo, y de las cuales podemos aprender mucho. Así, nuestras investigaciones arrojaron estos resultados: alrededor del 10 al 15% de los maestros alemanes se comportan en la enseñanza simultáneamente en forma comprensiva, respetuosa, solícita, natural. Si nos esforzamos por buscar a estos colegas, entonces podemos aprender muchos de ellos, visitando sus horas de clase, mediante diálogos con ellos, captando su estilo de vida. Si nos empeñamos, encontraremos en las familias, en otras profesiones, durante el tiempo libre en vacaciones, personas que tienen un estilo de vida centrado en torno a personas, que tratan de desarrollarse ellas mismas. A menudo serán personas procedentes de profesiones totalmente distintas. Si aprendemos de ellas y establecemos contacto con ellas, no nos sentiremos solos. Nos sentiremos mejor con nosotros mismos y nos veremos como parte de una transformación social mayor.

Otras posibilidades adicionales del aprendizaje personal:

La meditación, los ejercicios respiratorios, los ejercicios de imaginación en estado de relajación pueden estimular considerablemente la salud mental. Ellos estimulan la tranquilidad interior y la relajación, nos permiten ver mejor la importancia que tienen para nosotros los acontecimientos. Si tenemos que valernos por nosotros mismos, haremos esto con más frecuencia en un grupo o solos. Y si nosotros, como maestros, una vez al día o casi cada hora de clase, durante 1 a 5 minutos practicamos tales ejercicios, en el aula junto con nuestros alumnos, entonces fomentamos nuestra salud y la de ellos. Hacemos posible que nuestros alumnos se concentren más en sí mismos. Y si es que el tiempo resultara escaso: entonces hasta un solo minuto de concentración de la conciencia durante la respiración resulta útil. Estos ejercicios no son fines en sí mismos. Pueden contribuir substancialmente a que vivamos más reflexivamente en nuestra rutina diaria, con una mayor conciencia para aquello que sentimos y hacemos. Las

repercusiones para la atmósfera anímica y social en una escuela serían enormes, si es que los maestros practicaran estos ejercicios en sus clases y vivieran más reflexivamente.

Los ejercicios de relajación somato-terapéuticos: por ejemplo, ejercicios de Hatha-Yoga, ejercicios de Feldenkrais-Alexander o, simplemente, correr diariamente durante 10 a 15 minutos, estimulan considerablemente la relajación somato-psíquica, la vivencia actual, y disminuyen la enajenación de nuestro propio cuerpo. Cuando sea necesario: ASPY y ROEBUCK (1977) han comprobado entre los maestros norteamericanos que, en general, corporalmente no se hallan en forma. También los conocimientos de los maestros relativos a su salud corporal eran reducidos. En las escuelas se alentaba poco la condición somática óptima entre maestros y alumnos. Solo unas pocas escuelas tenían previstas instalaciones para ejercicios de los maestros. Las horas de recreo tenían muchos motivos de tensión. En sus investigaciones quedó demostrado que la idoneidad corporal era una condición esencial para que los maestros fueran durante la enseñanza -en forma permanente y no solo esporádicamente- muy comprensivos, respetuosos y naturales. Yo creo que este trato del cuerpo a menudo es diferente a lo que todavía ocurre con frecuencia en la asignatura de deporte y ejercicios físicos.

Algunas consecuencias del aprendizaje personal de los maestros

Parcialmente esto se infiere de las exposiciones e investigaciones mencionadas anteriormente. Quisiera añadir algo:

Algunas consecuencias para la persona del maestro

Ustedes tienen mayor capacidad para la vida psíquica. Tienen más fuerza y energía personales. Ya no necesitan prodigarse para conservar las apariencias, la llamada autoridad y la dirección. Disponen de más fuerza y autocontrol. No se niegan a sí mismos. Son libres para ser humanos en el aula y en las demás circunstancias de la vida. En

cuanto personas flexibles desarrolladas, ustedes aprenden mucho de sus experiencias.

Los maestros están más centrados en torno a personas o, mejor dicho, más centrados anímicamente. Están más centrados en la realidad anímica de sí mismos y de los demás, y menos centrados en las llamadas cosas, reglas, coacciones. Algo de esta evolución se halla descrito en las siguientes expresiones de una maestra: «Por medio de las conversaciones en grupo he vuelto a aprender un poco más, a percibir más claramente mi mundo interior y, también, a ver y aceptar el mundo interior de los otros, sin tener que, valorizando desde mi cosmovisión, juzgar a otros. Cuando más me puedo distanciar de la valoración de mí misma y de los demás, tanto más puedo reposar en mí, relajarme, y tanto más estoy en condición de ser útil para mí y para los demás, ya sea en el aula o en mi propia vida».

Está demostrado que los maestros personalmente desarrollados están más satisfechos del contacto con los alumnos durante la enseñanza, más libres de temores y son más espontáneos. «En este estilo de trato recibo de los alumnos más, y esto es para mí, psíquicamente, muy importante», dice un maestro.

Algunas consecuencias del aprendizaje personal de los maestros para su actividad en el aula

Su encuentro con los adolescentes es más útil, estimulante y relajado. Ellos se consideran más como personas que facilitan y fomentan el aprendizaje de los adolescentes, que como personas que enseñan, que dirigen, orientan y controlan a los otros. Se ven a sí mismos como seres que aprenden. Esto conduce en los alumnos a una fuerte motivación de su propio aprendizaje personal y material. Un maestro se expresa así: «Los alumnos solo pueden aprender de mí lo que realmente soy en el aula». ¿Cómo pueden aprender los alumnos la comprensión, el respeto por los demás o por uno mismo, si es que no lo pueden percibir en sus maestros? El aprendizaje personal del maestro repercute en todas sus actividades educativas.

Las repercusiones se dan también claramente en los llamados procedimientos didácticos y metodológicos de la enseñanza, en el llamado tratamiento de la materia, en la elección de la materia o en las situaciones conflictivas. Una estudiante que tomó parte, durante largo tiempo, en reuniones de grupos centrados en torno a personas, dice: «Ahora necesito en la enseñanza mucho menos apoyos y conocimientos metódicos que los que se encuentra en los libros de didáctica. Trato de comprender qué sienten los alumnos, qué ocurre en ellos y qué quisieran. Y escucho más en mi interior, lo que siento y lo que quisiera, o por qué estoy insatisfecha de eso».

Es importante la autoconfrontación de los maestros en la enseñanza. «¿Qué puedo cambiar en mi situación?» «¿Cómo podría dar un primer paso en tal sentido?» Si son naturales consigo mismo, entonces no responsabilizan a los alumnos por sus sentimientos. Como hombres interiormente libres, son capaces y están deseosos por conceder a otros la libertad interior y, para ello, facilitarles el aprendizaje. No quieren cambiar a los hombres conforme a su criterio, sino ayudarlos a desarrollarse personalmente.

Sus actividades, que están centradas en el mundo interior de los alumnos y en su propio mundo, son multifacéticas y se adecuan a las necesidades de los alumnos: trabajo frecuente en grupos pequeños, renuncia a la enseñanza de carácter frontal, cuando sea posible no concluir estrictamente al terminar la hora, una expresión lingüística más comprensible, puesto que se centra más en los alumnos: no enseñar, sino facilitar el aprendizaje de los alumnos, no «hacer una buena enseñanza», sino enfrenar a los alumnos como personas desarrolladas y facilitarles su aprendizaje; en consecuencia, por así decir, ser un auxiliar de los alumnos. Utilización de numerosas ayudas, por ejemplo la colaboración de las madres y de los padres en la enseñanza, intervención de alumnos de promociones anteriores en calidad de tutores. En resumen: una relación humana viva. Un maestro se expresó de esta manera: «Antes de las conversaciones en grupo sin duda que he impartido una enseñanza muy buena. Hubiera sido juzgada muy positivamente por los directores del seminario. Pero en ello no había absolutamente nada de mí. He impartido una magnífica enseñanza intelectual. Pero

ahora la cosa es totalmente distinta. Y me alegro bastante que mucho en la vida pudiera volverse animado».

Para el perfeccionamiento material de los maestros el aprendizaje personal es de gran importancia. Maestros personalmente desarrollados aceptarán los llamados descubrimientos científicos con mayor sentido crítico; los discutirán personalmente: «¿Qué importancia tienen para mí, qué importancia poseen para mi actividad en el aula?». Se sentirán menos a merced de la plétora de publicaciones científicas especializadas. Sus preparativos para la enseñanza serán hechos en contraste con las propias experiencias. Tendrán el deseo vehemente de seguir desarrollándose materialmente allí donde los alumnos tienen dificultades de comprensión. No tendrán miedo de asimilar las llamadas técnicas y recetas de instrucción (GRELL y GRELL 1979) siempre que éstas ayuden realmente a dar facilidades a los alumnos y maestros. Los estudiantes y practicantes de pedagogía, en número cada vez mayor, estructurarán la enseñanza junto con un maestro o tutor que viva en el aula las tres actitudes de la personalidad. Esto facilita considerablemente su propio aprendizaje personal y material, mucho más que la actividad exclusiva de un estudiante o de un practicante en el aula.

Consecuencias para la actividad de los maestros fuera del aula

Las tres actitudes personales repercuten también en la actividad de los maestros fuera del aula, por ejemplo: facilitación de conversaciones de grupo con los padres, inclusión de éstos en el acontecer en el aula y en las excursiones; fomento del intercambio de alumnos, por ejemplo, durante el fin de semana, por distintos padres; fomento de una adecuada actividad de tiempo libre de los adolescentes; perceptibilidad del estilo de vida del maestro por los alumnos en la estructuración del tiempo libre, en la alimentación; preocupación por el propio cuerpo, evitamiento de estupefacientes.

Pienso que estos maestros centrados en torno a personas defienden también, en grado cada vez mayor, una política educacional centrada en las personas, con otras prioridades y con decisiones esencialmente diferentes, por ejemplo, información a la población que el

saber o los conocimientos más especializados poco tienen que ver con la llamada «formación» y con la capacidad de vida psíquica; que mucho saber aprendido en la forma de la enseñanza actual es irrelevante para la ulterior actividad vital y profesional, que el certificado de madurez no es un testimonio de una madurez humana; que hoy en día las escuelas a menudo son un ghetto y que los alumnos crecen allí con exclusión de enfermedades e impedimentos. Que el tamaño de una escuela con frecuencia afecta negativamente la atmósfera escolar; que una prolongación de los estudios escolares también tiene evidentes repercusiones desfavorables sobre los alumnos y no conlleva un aumento de la «formación»; que la enseñanza hoy en día a menudo consiste en una alimentación espiritual masiva, con frecuencia sin una posibilidad real para el aprendizaje individual y para el desarrollo material de la persona. Confió que, con el aumento del número de maestros centrados en torno a personas, se transformen paulatinamente las instituciones y aparatos burocráticos en los que estos maestros trabajan.

He tratado de comunicar mi concepción acerca de la importancia del aprendizaje personal de nosotros, los maestros, en escuelas y universidades, para el aprendizaje personal y material de los jóvenes. Este planteamiento centrado en personas es distinto de la «aplicación» de procedimientos científicos en la capacitación de maestros, de la utilización de tecnologías, enfoques de modificación del comportamiento o de la imputación de las dificultades a la «sociedad».

Si Uds. piensan que mi concepción es demasiado «idealista» quisiera comunicarles que alrededor del 10 al 15% de maestros con estas actitudes de la personalidad enseñan diariamente en aulas escolares. Podemos tomar esto como un motivo para nuestro propio aprendizaje. Evidentemente, existen aún numerosísimas posibilidades psíquicas que no han sido utilizadas ni desarrolladas por nosotros. Además: también muchos jóvenes se vuelven, cada vez en mayor número, a la interioridad, al desarrollo de su personalidad y a la realización de sus posibilidades psíquicas, en una época en que muchos adultos ponen de relieve en la opinión pública el avance material y la «carrera» profesional como valores importantes. Estoy convencido que este

desarrollo personal de nosotros, los maestros, estimula en gran medida un desarrollo personal de los jóvenes. Y este desarrollo personal interior de un número cada vez mayor de personas en una población, lo considero muy importante para nuestra convivencia social, más importante que muchos decretos o «reformas» externas. Con nuestra transformación personal nos convertimos en parte de la gran transformación social de nuestra sociedad, de la revolución no violenta (FERGUSON 1982).

Dolores y deterioros en nuestro organismo a menudo son un signo de que debemos cambiar, que tenemos que hacer algo por nuestro cuerpo. Traslademos esto a la enseñanza y a la educación: los dolores y supuraciones que muchos maestros experimentan en el aula pueden ser, para ellos, un signo de que tienen que cambiar, preocuparse por la calidad de la vida anímica de sí y de los demás. Cada llamado «problema» que alguien tiene, puede ser la posibilidad para hacerse responsable y aprender personalmente.

Este camino del aprendizaje personal, este camino humano centrado en torno a personas, hacia nosotros mismos y hacia los demás, no es fácil. Es un aprendizaje que se prolonga por años. Muchos lo seguirán a lo largo de toda la vida y no quieren renunciar a él. En mí mismo y en los otros he experimentado que este camino con frecuencia no fácil es, personal y materialmente, muy satisfactorio. Me siento muy bien recompensado en que yo, en conversaciones en grupo, en el seno familiar y con estudiantes, tenía y tengo la posibilidad del aprendizaje personal. Y, en caso de que ustedes busquen esta satisfacción personal en la convivencia con adolescentes, congéneres y consigo mismos, quisiera alentarlos a que continúen su camino.

BIBLIOGRAFIA

- ASPY, D./ROEBUCK, F.
1974 «From Human Ideas to Human Technology and Back Again Many times». *Education* 95.163-171.
- ASPY, D./ROEBUCK, F.
1977 *Kids Don't Learn From People They Don't Like*. Amherst/Mass.: Human Resource Development Press.
- LANGER, I./SCHULZ V., THUN, F./TAUSCH, R.
²1981 *Sich verständlich ausdrücken*. Munich: Reinhardt.
- ROGERS, C. R.
1973 *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett. On Becoming a Person. Houghton Mifflin, 1961.
- ROGERS, C. R.
1974 *Encountergruppen*. Munich: Kindler. Carl Rogers on Encounter Groups. New York, Harper & Row, 1970.
- ROGERS, C. R.
1983 *Freedom to Learn for the 80's*. Charles Merrill, Columbus.
- TAUSCH, R. /TAUSCH, A.
⁹1979 *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A.
⁷1981 *Gesprächspsychotherapie. Einfühlsame hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychologie und alltäglichem Leben*. Göttingen: Hogrefe.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A.
3 Filme personenzentrierter Gruppenbegegnungen (Reise zum unbekanntem Ich, Wege zu uns und anderen, Familientherapie). Göttingen: Bundesinstitut für den wissenschaftlichen Film.
- TÖNNIES, S. / TAUSCH, R.
1980 «Dimensionen des Elternverhaltens und Merkmale der seelischen Gesundheit im Erwachsenenalter». *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 27. 129-137.
- WITTERN, O./TAUSCH, A.
1979 «Auswirkungen personenzentrierter Gesprächsgruppen auf die Person von Lehrern, ihr Erleben und Verhalten im Unterricht». *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26.330-340.

WITTERN, O./TAUSCH, A.

1980 «Persönliche Beeinträchtigung von Lehrern in ihrem beruflichen und privaten Leben». *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 27.321-326.

WITTERN, O./TAUSCH, A.

1982 «Personenzentrierte Haltungen von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht» (Manuskript).

UN PEDAGOGO INVITA A LA REFLEXION SOBRE LOS NUEVOS MEDIOS

Hartmut von Hentig

¿Qué son los nuevos medios? ¿Cuál su función? ¿Cuándo ésta deja de ser sensata?

Un medio es algo que se encuentra entre el actor y su objeto, algo que le trasmite a éste las intenciones de aquél. La gramática latina prescribe para ello el *ablativus instrumentalis*. Una herramienta es un medio. Pero no todo medio es una herramienta. Existen medios que alcanzan tal dimensión e importancia que llegan a representar sistemas de acción independientes y nos hacen olvidar su carácter instrumental. Por ejemplo, la política, la filosofía, el lenguaje, el dinero. Estos medios trazan objetivos propios que son más rígidos y se nos hacen más patentes que los objetivos a los que ellos en realidad están sirviendo. Nos olvidamos de que son medios y nos olvidamos de para qué son estos medios.

Desde la aparición de los nuevos medios se habla de ellos como de una nueva realidad. Los nuevos medios aparecen como el suceso principal al que luego se le encauza en esta o aquella dirección, se le financia de esta o de la otra manera o se le adapta al sistema de los medios ya existentes con la ayuda de una u otra forma legal. Los nuevos medios son tan absolutos, abarcan tantos aspectos de nuestra vida que cuando ellos entran en acción no tiene sentido preguntarse por el logro de objetivos particulares. Así alteran ellos la relación fundamental

entre medio y fin. Uno pierde la noción de todo canon normativo. El medio alcanza autonomía.

Si el instrumento que estoy usando es el apropiado lo puedo ver en el resultado de mis acciones. Por ejemplo, si al golpear el clavo con el tacón de mi zapato, el clavo se tuerce o si la pared se ensucia. La idoneidad de los medios de la defensa nacional o del sistema de transportes ya no se puede comprobar de esta manera. Estos ya no se pueden separar de los otros regímenes de nuestra vida, sus consecuencias están igualmente instrumentalizadas; ya no se puede distinguir entre los motivos que los originaron y las justificaciones para su existencia.

El fin de los nuevos medios es la transmisión de información. En el uso directo y sencillo de los medios didácticos en clase podemos ver cómo se da esto de una manera conveniente. En el salón de clase todavía se puede apreciar con bastante claridad esta función. Por esta razón tomaré los medios didácticos para ejemplificar aquello que, en general, se debe esperar de los medios y aquellos que se les podría criticar.

Existen medios didácticos para la enseñanza, otros para el aprendizaje y otros que sirven simultáneamente para ambas cosas. Los objetivos particulares que con ellos se persigue son muy distintos: explicar algo, ilustrar algo, tener a disposición un material ordenado, almacenar un material, ejercitar algo, etc.

Los viejos medios

Si yo tuviera que elegir uno solo entre todos los medios didácticos existentes, viejos y nuevos, elegiría pizarra y tiza. ¿Por qué es tan útil este medio?

Porque:

- es universal
- es sencillo, se le puede emplear en cualquier momento aún sin ninguna preparación previa

- me permite, por ejemplo, mientras estoy hablando, introducir ante los ojos de los alumnos, una nueva palabra, un nombre desconocido, lo que se está escuchando, lo que se está tratando de decir
- da la oportunidad a los alumnos de presenciar cómo se va estructurando mi explicación, cómo surge un orden, cuánto tiempo requiere este proceso y cuán útiles y satisfactorias son la claridad, la inteligibilidad, la contraposición y la diferenciación
- yo tengo plena libertad en el uso de este medio, lo puedo usar como recurso secundario o hacer de él el efecto principal; puedo, mientras lo uso, hablar o callar sin perder la atención de los alumnos; puedo corregir errores fácilmente; puedo hacer participar a los alumnos en una operación conjunta: ¿Cómo trazo la perpendicular? -Gertrud, ¿quieres intentarlo?»

Yo uso el medio pizarra-tiza como una prolongación de mi persona. No olvidemos que ésta siempre tiene participación en la clase. Yo enseño latín. Para las palabras del vocabulario, o doy una explicación o dibujo lo que ellas denotan: *scutum* es así, *clipeus* así y *parma* así. Pero la relación lógica actor/ acción, sujeto/objeto directo o sujeto/objeto indirecto; la 1a., 2da, 3ra persona; genus activum/genus passivum, los represento (o los hago representar) a través de la acción y la gesticulación, luego explico, ordeno, simbolizo para, por último, conceptualizar.

Así como el dibujo en la pizarra, mi persona tiene un efecto concentrador. Mis gestos y las expresiones de mi cara son variables, 'desaparecen' o pueden -cuando los necesito- volver a aparecer con toda intensidad. Además, tanto el dibujo en la pizarra como la persona pueden ser objeto de preguntas en cualquier momento.

Pero no se les puede llevar a casa -no son ningún aparato para practicar, ninguna obra de consulta, ningún medio que ofrezca una sinopsis permanente y objetivamente ni que sirva para la autoevaluación. Para ello tenemos mapas, diccionarios, el libro y el ábaco, las fotocopias y el cuaderno de clase. En la pared de mi clase siempre cuelgan un mapa y un cuadro sinóptico histórico, invenciones geniales que- y

no es de ninguna manera paradójico- dan una idea clara de las cosas a través de la abstracción.

En lo que al texto escolar se refiere: en mi asignatura necesito un libro de gramática, un diccionario, textos de lectura. La coordinación previa de estos tres elementos entre sí daría como resultado un manual de enseñanza- y yo no necesito *tal cosa*. Esto me determinaría, me obligaría a tratar los adjetivos ahora y con ellos, de una vez, la cuestión del género natural y el gramatical. Y yo deseo enfrentar a los alumnos con este problema cuando ya tengo el esqueleto de la frase. Entonces yo prefiero conjuntos de palabras y de reglas gramaticales independientes entre sí -y los libros de texto me servirán tan solo a partir de un cierto grado de complejidad. Antes debo hacer los textos yo mismo para que estén de acuerdo con mis objetivos didácticos, con las ideas que he tenido, con las experiencias que hemos hecho juntos en clase y con nuestros intereses.

De la misma manera, para mí, un libro de historia debe presentar, separadamente, tablas cronológicas y documentos; un libro de física debe contener por un lado conceptos elementales y ejemplos de su empleo, y por otro lado, los descubrimientos, experimentos y dispositivos que siendo importantes no se pueden presentar en el salón de física. Quizá deba haber libros en los cuales el alumno pueda leer lo que ha visto en la clase - o lo que se hizo en ella cuando él estuvo ausente. La verdad es que justamente cuando estos libros son buenos no se podrá evitar que tanto profesores como alumnos hagan mal uso de ellos y que en vez de fomentarse la clase como experiencia ésta se reduzca a la simple lectura del libro.

¿Y las películas? ¿La proyección de una película sí puede reemplazar una experiencia, una vivencia? Yo soy gran amigo de las películas. Ellas sirven primeramente para involucrar a los alumnos en un problema con cuya solución yo quiero justamente ocuparlos. Lo mejor es cuando la película termina en el momento que el problema empieza a inquietar a los alumnos y cuando ellos ya pueden (y quieren) seguir figurándose por su cuenta. No está demás si después se muestra una segunda parte de la película donde se da una solución. Los alumnos

podrán compararla con aquélla a la que ellos han llegado. En segundo lugar, las películas sirven para ilustrar algo que uno no puede figurarse y que no es fácil de experimentar en carne propia. Por ejemplo, películas sobre pueblos desconocidos y sobre cómo viven en su respectiva región geográfica, sobre animales que son tan diminutos, hurraños o raros que solo pueden ser observados con la cámara y, obviamente, sobre procesos que solo se hacen visibles al ojo humano por medio de la cámara lenta o acelerada; películas como reconstrucción de la historia y como medio para el análisis de una obra literaria; la película como obra de arte, la película como evento, prefiero dejarla fuera de la escuela. Igualmente se puede prescindir de la película como pura reproducción de una información, como encuentros fácil con algo o alguien, como reemplazo de una experiencia.

Las películas nos ayudan a recibir lo que es siempre la educación: aquello que queda después de desaparecidos los objetos y no lo que está sucediendo ahora delante de nosotros. Si uno quiere mostrar o explicar una cosa el viejo epidiascopio, proyector de imágenes fijas (que permite ver de dónde vienen éstas) es con frecuencia lo más adecuado. En lo posible, complementado con una presentación tan patética y encantadora como la que escucháramos por años a W. Behn en la radio escolar del NDR: estimulación de la imaginación a través de la sola palabra (VON HENTIG 1981. 287 ss.)

Y casi siempre -por lo menos para los niños pequeños- el objeto verdadero es más instructivo y fácil de grabar en la memoria que el video más perfecto sobre él. Esto lo saben los niños mejor que nadie. Siéntese hoy en día a un niño de ocho años ante una película sobre el erizo y hágasele saber después de unos minutos que hay uno de estos animales de carne y hueso en la habitación: el niño dejará infaliblemente el aparato y correrá hacia el animalito con sus pulgas, su mal olor y su terquedad en mantenerse enrollado y no dejarse ver. Si además yo le cuento personalmente al niño lo que la película dice sobre el erizo, ésta quedará fuera de toda competencia.

La película no solamente me regala una satisfacción visual grande y reiterada sino también flexibilidad del alma y una enseñanza

plena de fuerza que quedará grabada en mi mente. Pero esto no me lo da la película como medio didáctico sino como parte de mi vida.

¿Qué tienen en común los viejos medios que aquí he mencionado? ¿Qué los hace pedagógicamente fértiles?

- su imperfección: ellos requieren del profesor que éste les dé vida y que los adopte para alcanzar sus objetivos; y del alumno, que el mismo cree el objeto deseado, la vivencia intelectual;
- su carácter auxiliar: ellos no funcionan independientemente;
- la posibilidad de ser combinados a voluntad;
- su relación con las experiencias de cada día, su apertura hacia las posibilidades de acción que los rodea. «Cretam capio y»: «Marce, ad tabulam»... y: muéstramelo en el libro, busca en el diccionario, haz girar el globo terráqueo una vez alrededor de su eje, viaja con el dedo directamente hacia el este de Argos, vuelve a proyectar la foto que apareció en la pared hace un momento, etc;
- la total transparencia de la forma como están hechos;
- la libertad que ellos ofrecen: ellos permiten, hacen posible, que yo observe a mis alumnos para luego orientar mi objeto hacia ellos.

Nuevos medios

Ahora hablemos de los nuevos medios: televisión en la clase (video) y computadora.

Así como la película, el video es un medio muy potente para aquella parte de la clase que yo denomino 'vivencia' (Erlebnis). Las otras dos partes que le siguen, ordenamiento (Einordnen) y ejercicio (Übung) no son fáciles de manejar después pero justamente en este caso son doblemente necesarias y doblemente productivas. Se ha querido hacer del aparato de video un medio didáctico total que no solo presenta un contenido y lo problematiza sino que también ofrece una posibilidad de acción y se presenta como un instrumento de ensayo. En una oportunidad tuve ocasión de presenciar una clase concebida de esta manera. Tema de la clase era el lenguaje corporal específico de cada sexo. La película de video que se mostró hizo el 'descubrimiento' de

este lenguaje y lo relacionó con otros conocimientos. Luego se encargó a los alumnos hacer observaciones propias con la cámara de video. Esto puede ser muy conveniente. Pero cuando se convierte en un principio, para mí, se está cayendo en el horror de la mediatización del espíritu. El medio habría sobrepasado los límites de su significado, se habría absolutizado. Yo no dedico una clase al video, menos aún sabiendo que éste llena cada vez más las horas de ocio extraescolares de los alumnos.

La computadora en la escuela no me atemoriza. Lo que me atemoriza son (a) los propósitos equivocados que la acompañan, (b) Las expectativas ilusorias con que se la ha introducido en la escuela y (c) los efectos secundarios que ella produce allí. Efectos que no obedecen a una intención deliberada y que probablemente no han sido reconocidos.

Propósitos equivocados

Un propósito equivocado es, para mí, creer que porque la computadora me permite descargar en ella un bagaje de conocimiento aliviándome de esta manera de un peso y porque a través de ella puedo ahorrarme el esfuerzo de pensar, debo empezar con esto desde la escuela. Según este punto de vista se podría entonces prescindir -de ahora en adelante será la computadora la que nos dará estos datos- de saber cuánto es 7 por 7, qué sucedió en el siglo XIII y dónde crece la pimienta; y por eso se podría también prescindir de su aprendizaje. Pero el que solo sabe lo que le dice la computadora no podrá comprobar la veracidad de esa información; no podrá apreciar si la respuesta es suficiente o si es importante; no podrá sospechar ni remotamente si hay error o engaño en la información. Una vendedora que no sabe las operaciones aritméticas y que solo domina el manejo del teclado de su caja electrónica cree lo que le dicen la escritura luminosa y el comprobante, no duda de una cifra completamente improbable; esta cifra será para ella algo que se lee y no el resultado de un razonamiento. En una tienda grande este uso que se le da a la computadora puede ser útil. El riesgo de error es muchísimo menor que si una persona hace el cálculo; la computadora trabaja rápidamente, es

incorrupible y le permite la vendedora ocuparse de otras cosas como por ejemplo del trato amable al cliente: ella le sonreirá mientras la caja hace los cálculos. Pero en la escuela, tratar de 'aliviarse' el trabajo de entender una cosa sería un absurdo. En la escuela se debe aprender a entender.

El conocimiento que ofrece una computadora es algo complementario. Yo preciso de un objetivo, un orden, una congruencia de ideas en que insertar este conocimiento apropiadamente. Un tal conocimiento lo tiene ya el BROCKHAUS. Este ni ha reemplazado la adquisición del saber ni la ha fomentado. Es solo una comodidad para la persona instruida. El propósito equivocado que acompaña a la computadora, dicho sea esto entre paréntesis, no solo se encuentra en la escuela sino también en parte en la aplicación de la computadora 'en la vida'. Nadie ha analizado esto más acertadamente que J. WEIZENBAUM, catedrático de Computer Science en el Massachusetts Institute of Technology e inventor de ELIZA, una computadora que procesa el lenguaje natural, es decir aquél con el que uno puede mantener una conversación. Con consternación narra WEIZENBAUM en su libro *Computer Power and Human Reason* (1976), cómo la gente -científicos y público en general- ha malentendido su ELIZA y sobre todo uno de sus programas llamado DOCTOR y explica a qué se debe. ELIZA consta de dos partes, un agregado para analizar la información que recibe oralmente y un repertorio de respuestas que se puede actualizar en cualquier momento, algo así como una colección de guiones que entran en acción según la circunstancia: conversación sobre la preparación de los huevos para el desayuno, conversación al cobrar un cheque o conversación con el psicoterapeuta. Para WEIZENBAUM este último programa, el llamado DOCTOR, es una «parodia» de la primera conversación que mantiene un paciente con su terapeuta, durante la cual el terapeuta, proveniente de la escuela Rogeriana, se expresa de preferencia con un aire reflexivo y atento:

P.: «Mi novio me ha aconsejado que venga»

D.: «¿Su novio le ha aconsejado que venga?»

P.: «Dice que ando muy deprimida.»

D.: « Siento mucho que ande Ud. muy deprimida»etc.

La computadora está programada simplemente según un modelo. Para horror de WEIZENBAUM una serie de psicoterapeutas reconocidos y en actividad creyeron seriamente que con esto se iniciaba una nueva era para su gremio. Un médico y crítico escribió en la revista *Natural History* (LXXXIV, 1/1975, p.10) sobre el invento de WEIZENBAUM:

En una época en que el número de personas de nuestra sociedad que buscan ayuda psiquiátrica crece cada día más, es fácil figurarse una red de terminales de computadoras psicoterapéuticos -una agrupación de cadenas telefónicas, por así decir, en las que los pacientes por unos pocos dólares por hora, puedan hablar con un psicoterapeuta computarizado, atento, comprobado y en gran parte «non-directive».

Un nuevo punto de vista para aquél que hasta entonces había creído que para todos los médicos del alma una psicoterapia significa una cooperación personal frente al mal del paciente. El Dr. COLBY et. al. escribieron, a su vez, en su revista especializada:

Un terapeuta es un information processor, un procesador de información y decision maker, una instancia que a partir de un número limitado de reglas toma decisiones para alcanzar objetivos de curación a corto o largo plazo (WEIZENBAUM p. 6)

¡Y los pacientes están dispuestos a colaborar! WEIZENBAUM relata cómo los pacientes de su instituto se excitaban durante sus conversaciones con ELIZA y trataban a la máquina como si fuera una persona, y cómo, por otro lado, los terapeutas estaban dispuestos a verse a sí mismos -y su rol- como máquinas. Apenas cruzaban las primeras palabras con la computadora, los pacientes se sentían nerviosos con la presencia de la persona de WEIZENBAUM y le pedían que saliera de la habitación.

El hecho de que todo esto fuera posible a pesar de que ELIZA había sido concebida en primer lugar para demostrar lo que es el idioma hablado, cómo funciona la comunicación y qué es lo que no la puede

reemplazar, ha llevado a WEIZENBAUM a un gran escepticismo con respecto a la 'escoba' que trajo al mundo para que recogiera agua. Su libro lleva el subtítulo: «From Judgement to Calculation», es decir, del juicio humano que asume una responsabilidad a la calculación objetiva que no requiere de ninguna responsabilidad. Este movimiento es una sed secreta del hombre, un anhelo, que crece continuamente en la medida que las decisiones a tomar se vuelven más complejas, una sed que la computadora calma seductora y fatalmente.

Volvamos a la computadora en el salón de clase. Ya he mencionado el tipo de conocimiento que tiene y trasmite la computadora: para el proceso pedagógico esto no tiene ningún efecto auxiliar sino más bien un efecto desalentador. ¡Para qué voy a receptor y grabarme con dificultad cosas que la computadora puede almacenar para mí más fiel e íntegramente y que puede reproducir más rápidamente que yo!

Para la comprensión de los procesos de pensamiento, sin embargo, la computadora ofrece la ocasión de aprendizaje por excelencia, comparable -entre los objetos escolares- únicamente con la gramática o la matemática. Para hacer a la computadora resolver un problema (y no reproducir una información previamente almacenada) necesito primeramente y sobre todo el problema. La computadora me obliga luego a descomponer este problema en tareas separadas. Tengo que entender la estructura del problema y hacerme una idea de las posibles soluciones.

Por ejemplo: tengo los dos catetos de un triángulo recto ¿cómo obtengo el largo de la hipotenusa?

- Primeramente tengo que saber que el teorema de Pitágoras es útil en este caso;
- en segundo lugar tengo no solamente que saber de la existencia de este teorema sino que tengo que haberlo entendido, es decir, haber entendido que las dimensiones de los lados del triángulo no son conmensurables directamente sino solamente de forma indirecta, a través de la suma de sus cuadrados;
- ahora puedo darle a la computadora las preguntas en el orden correcto y esperar la respuesta. Esto, siempre y cuando la computadora esté

programada para las operaciones de cálculo que se necesitan en este caso y que yo domine el modo en que se han de dar los datos.

Una vez hecho esto, he aprendido no solamente el teorema de Pitágoras (requisito indispensable) sino algo que va más allá de éste: he aprendido un algoritmo, he aprendido a diseñar una estrategia de solución para un problema. Esto es lo que he ganado. Pero esta ganancia será solo posible si yo mismo uso la computadora para ello: como reproducción de mis procesos de pensamiento que yo objetivizo y pruebo a través de ella. Esto es programar. Si fuera posible hacer que los alumnos programaran con ayuda de la computadora ésta sería un aparato platónico.

El que lea en los anuncios, «conceptos» e informes el programa de los cursos en que se usa una computadora y, sobre todo, de aquellos que preparan no *a través* de la computadora sino *para* la computadora encontrará algo completamente distinto a lo que acabo de exponer. Encontrará: introducción a una técnica, instrucciones para el empleo, y compartirá entonces mi escepticismo. Mientras las clases de computación no sean otra cosa que esto y no tengamos otras intenciones mejores con la computadora en la clase ni podamos aquí hacer algo mejor con ella, deberíamos dejarla fuera de la escuela. Casi todo lo que se lee en los artículos llenos de entusiasmo de las revistas especializadas demuestra que la computadora hasta ahora no es ni un medio de *enseñanza* ni un medio de *aprendizaje* sino *objeto* de enseñanza y aprendizaje. Uno aprende esencialmente el lenguaje de la computadora y trata -haciendo uso de éste- de asumir el control sobre ella en una determinada cuestión. Uno aprende sobre todo que existen programas computarizados muy ingeniosos y prácticos para X o para Y a los que el mejor entre los aficionados de la clase será capaz de añadirle un último toque. El alumno promedio, sin embargo, podrá en todo caso lograr que la computadora le pregunte palabras (¡por escrito y sin pronunciación!). El arte de la programación de que deberá valerse para ello es sumamente rudimentario.

Los alumnos de un colegio amigo mostraron a sus invitados durante una fiesta escolar sus actividades de aprendizaje en las distintas

aulas. En el aula de física encontré tres alumnos sentados frente a la pantalla de su computadora donde simulaban la trayectoria de un proyectil. Tenían para ello una fórmula y la aplicaban en distintos casos con diferentes variables: para tal ángulo, tal fuerza de empuje, tal peso del proyectil. Su estrategia (programación) tenía los siguientes elementos: datos para la proporcionalidad del campo que ocuparía la imagen; distancia entre los momentos para los cuales se debía hacer el cálculo y número de ellos -en el caso del proyectil que yo pedí, una pelota de golf, era cada décimo de segundo; la indicación de reproducir la imagen. Luego la máquina se ponía a trabajar, daba el lugar de vuelo de la pelota para cada uno de los puntos de medición y unía estos datos a través de una línea nítida. Si en el vacío esto sería diferente y, en el caso de que no fuera así, cómo influye la resistencia del aire, son dos preguntas que no pudieron contestar los alumnos. Tampoco sabían cómo se había llegado a la fórmula que estaban usando y por qué era posible usarla en todos los casos. Un curso previo con M. WAGENS-CHEIN les habría permitido contestar estas preguntas. Pienso en esa linda lección con el chorro de agua, en la que la maravilla de la ley de gravedad se nos revela ante los ojos a través de varios experimentos sencillos y sumamente ilustrativos sin limitarse a informar sobre su contenido y a grabarlo después en la memoria. En otras palabras: cuando uno ha tenido la experiencia física que M. WAGENS-CHEIN transmite y cuando uno conoce y entiende su Pitágoras, entonces puede uno aprender por medio de la computadora cómo hacer uso de este conocimiento de una manera práctica, segura y rápida, y -utilizando los principios- cómo trasponer este conocimiento a otras soluciones parecidas. Pero para eso necesitamos la clase normal.

NOTAS

- 1 NDR = Norddeutscher Rundfunk (Radio de la Alemania del Norte) (N. d. T.)
- 2 Brockhaus = Enciclopedia alemana equivalente a la Uteha o Espasa. (N. d. T.)
- 3 Mucho más viejo que la ELIZA de Weizenbaum es el chiste que oí hace treinta años, del terapeuta que se encuentra casualmente con su paciente en la calle justamente a la hora que debía tener cita con él en el consultorio. A la pregunta asombrada del terapeuta, el paciente contesta radiante: «Everything all right, Doc! My talking machine is talking to your talking machine».

BIBLIOGRAFIA

BAUERSFELD, H.

- 1984 «The Disparity of Computer Experience: A Case for Orienting the Syllabus for Elementary Education?». In: TINSLEY/TAGG 1984

BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT

- 1984 *Bildung und Wissenschaft. Informationen 4.*

VON HENTIG, H.

- 1981 *Aufwachen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform.* Stuttgart: Klett-Cotta.

JONES, R.

- 1984 «Micro-Primer. A Foundation Course for Teachers in Primary Schools». In: TINSLEY TAGG 1984.

LAWLER, R. W.

- 1981 «The Progressive Construction of Mind». *Cognitive Science 5.*

PAPERT, S.

- 1980 *Mindstorms.* Brighton: Harvester Press.

SCHUBENZ, S.

- 1984 «Mit Computern gegen den neuen Analphabetismus, Programmierwissen im Unterricht ist eine Chance für die Kinder». *Die Zeit 4.* 20-1-1984.

TINSLEY, J. D. /TAGG, E. D. (Eds.)

- 1984 *Informatics in Elementary Education* (Proceedings of the IFIPWG 3.1. Working Conference on Informatics in Elementary Education, Malente 25-29 July 1983). Amsterdam, New York, Oxford: North-Holland.

WAGENSCHN, M.

- 1953 *Natur physikalisch gesehen. Eine Handreichung zur physikalischen Naturlehre für Lehrer aller Schularten.* Frankfurt a.M., Berlin, Bonn: Moritz Diesterweg.

WEIZENBAUM, J.

- 1976 *Computer Power and Human Reason. From Judgment to Calculation.* San Francisco: W. H. Freeman and Company.

LA AUTOEDUCACION EN CUANTO FUNCION Y SUPUESTO DE LA EDUCACION

Christoph Wulf

La ciencia de la educación en la República Federal de Alemania se ha dedicado exclusivamente a la investigación de los procesos educativos en la familia, en la escuela, en el campo de la pedagogía social y de la educación de adultos. Al respecto se han investigado preferentemente los problemas del modo de educar a los otros hombres y apenas si se ha prestado atención al sector de la autoeducación (con excepción de SCHNEIDER 1936 y 1961). Con el concepto de autoeducación se designa el hecho que el hombre, en el transcurso de su vida, puede plasmarse y educarse conscientemente. Lo que resulte de un individuo en el curso de su proceso vital puede concebirse como resultado por lo menos parcial de procesos autoeducativos. De esta manera, a la autoeducación le es inherente la aspiración del hombre a configurarse en el marco de las posibilidades existentes. Para las personas cuya actividad se desenvuelve en el campo de la educación, la autoeducación adquiere una importancia adicional. A nuestro modo de ver, el trato consciente y plasmador de la propia persona constituye un supuesto esencial de la educación de los demás; hace posible comprender los procesos evolutivos en los niños y en los adolescentes y las repercusiones de las medidas educativas sobre éstos. En consecuencia, para muchas esferas educativas tiene vigencia lo siguiente: en lugar de educar a los hombres, debería más bien dárseles el apoyo necesario para autoeducarse. De esta manera, el fomento de los procesos autoeducativos se convierte en objetivo principal de la educación.

Por esta misma razón, en la capacidad para la autoeducación radica una función esencial, a menudo ignorada, de la formación docente, que la ciencia de la educación hasta ahora se ha planteado en medida muy limitada. El caso es distinto con la psicología. En el marco de la psicología humanística que, en los Estados Unidos, se ha desarrollado como una «tercera fuerza» junto al psicoanálisis y al conductismo, la labor terapéutica está al servicio de la autoeducación del hombre. Los esfuerzos psicológicos en este campo no se orientan solo al hombre psíquicamente enfermo, sino que tienen precisamente como una de sus finalidades apoyar al hombre psíquicamente «normal» en su proceso de autodesarrollo. No resulta fácil determinar qué es lo que se entiende por autoeducación en el contexto de este movimiento polifacético, ya que no existe una teoría coherente del yo y de la autoeducación. Sin embargo, se pueden establecer algunos elementos con cuya ayuda es posible describir el yo y el proceso de autoeducación. En general, pueden identificarse -sin pretensiones de exhaustividad- diez de tales elementos.

1. Condición para que la autoeducación pueda realizarse es la satisfacción de determinadas necesidades fundamentales. MASLOW ha enunciado una *jerarquía de necesidades fundamentales*, en cuyo marco las necesidades «superiores» se erigen sobre las «inferiores». Así, es necesario proveer al hombre de comida y bebida, de una vivienda y de un mínimo de seguridad. De igual manera, a fin de desenvolverse, el hombre ha menester de amor y cuidado. Si no se logra la satisfacción de una de estas necesidades fundamentales, este desarrollo humano es posible solo en medida limitada. Si las condiciones sociales pueden ser evaluadas por el grado en que ellas contribuyen a la satisfacción de estas necesidades fundamentales, la psicología humanística puede adquirir a este respecto una *dimensión crítico-social*.

2. El hombre es concebido como un organismo *unitario*, cuyo centro lo constituye el yo mismo. En este organismo radica una fuerza para el autodesarrollo que, por lo general, no llega a actualizarse totalmente, sino solo en forma restringida. Por distintas razones, el hombre en su desarrollo queda siempre rezagado en relación con sus posibilidades. Solo consigue desarrollar aspectos parciales de su

personalidad. Con frecuencia sufre por este rezagamiento del desarrollo de su «*potencial humano*». Con ayuda de diferentes procedimientos terapéuticos debe apoyarse al individuo a que desarrolle aquellos aspectos de su personalidad que hasta ahora han quedado rezagados, a fin de que se acerque a la meta de un «*hombre desarrollado plenamente*» (fully functioning person) y de «*una personalidad idéntica consigo misma*».

3. A partir de un análisis de los «hombres autodesarrollados» se pueden señalar las dimensiones que debe haber desarrollado un hombre «idéntico consigo mismo» y gracias a cuya impronta se diferencia de otros hombres. Estas dimensiones constituyen al mismo tiempo *dimensiones télicas para la autoeducación del hombre*. En detalle, se trata de los siguientes rasgos característicos (MASLOW 1977, p. 41):

1. Mayor percepción de la realidad.
2. Creciente aceptación de si mismo, de los demás y de la naturaleza.
3. Creciente espontaneidad.
4. Mejor localización de los problemas.
5. Mayor distancia y aspiración al recogimiento sobre sí.
6. Creciente autonomía y resistencia a la aculturación.
7. Mayor frescura intelectual y más riqueza de las reacciones afectivas.
8. Más alta frecuencia de las percepciones límites.
9. Creciente identificación con la especie humana.
10. Distinto modo de ser de las relaciones con otros hombres.
11. Estructura caracterológica más democrática.
12. Creatividad altamente potenciada.
13. Ciertas transformaciones en el sistema axiológico.

4. A diferencia del concepto más bien estático de la homeostasis (equilibrio) que, según la concepción de Freud, el organismo trata de alcanzar por medio de la reducción de las tensiones, en la psicología humanística el organismo es concebido como un *sistema abierto*, que trata de producir un «*equilibrio fluido*». Con ayuda de ese concepto se puede considerar el desenvolvimiento como la transición de un nivel de

desarrollo al nivel inmediatamente superior desde el cual, a su vez, el desarrollo puede continuarse.

5. En el proceso de *autoactualización* y autorrealización, la *creatividad* humana logra desenvolverse en medida considerable. Según la concepción de ROGERS (1976: 339) se puede entender la creatividad en este sentido como «la elaboración activa de un producto nuevo de la relación entre la individualidad de la persona por un lado, y los materiales, acontecimientos, hombres o circunstancias de su vida, por otro». En forma acusada podría entonces llegarse al siguiente enunciado: cuanto más logre el hombre desarrollarse en las antes mencionadas dimensiones télicas de la autoeducación, tanto mayor será su creatividad.

6. Para el proceso de autoeducación es necesaria la formación de una *conciencia perceptiva* (*awareness*). El individuo debe aprender a percibir, en grado cada vez mayor, sus sentimientos e impulsos, tengan ellos su origen en condiciones «internas» o «externas». Debe desarrollar la disposición para percibir los sentimientos que se producen en él, sin someterlos a un juicio de su instancia valorativa interna. Al respecto, el individuo puede quedar totalmente sorprendido por lo que se suscita en su interior. Así, puede descubrir nuevos aspectos de su personalidad. En tanto que las representaciones irreales o solo parcialmente adecuadas que el individuo tiene de sí mismo constituyen un obstáculo para sus cambios, la aceptación más amplia de la propia persona con frecuencia crea por primera vez la base para las transformaciones reales del yo.

7. El contacto es un supuesto importante de los cambios en el marco de los procesos autoeducativos, ya sea que se trate de un contacto consigo mismo o con los demás. El contacto surge en la frontera del yo con lo que es el no-yo; en él se hacen presentes simultáneamente el sentimiento del distanciamiento y el de la proximidad. El contacto consigo mismo es posible, puesto que el hombre puede ser al mismo tiempo observador y observado. La capacidad de contacto y la elección de contacto están determinadas por la frontera del yo, del ego de un hombre. Ellas determinan también las experiencias que se puede tener,

POLSTER/POLSTER (1977) han señalado cinco esferas en las que es posible la ampliación del yo mediante la ampliación de las fronteras de contacto. Aquí se trata de:

- la intensificación del contacto con el propio cuerpo;
- la ampliación de los propios valores considerados como vigentes;
- la ampliación de la capacidad de confiar en otros hombres;
- la disposición a hacerse conocer por los otros hombres;
- la intensificación del propio comportamiento expresivo.

Una posibilidad adicional de ampliar el contacto con los otros hombres y con el medio ambiente consiste en el desarrollo consciente de los sentidos. El «ver», «oir», «tocar», «mover», «oler» y «gustar» son las vías de acceso decisivas a lo que está situado fuera del hombre. Ellos se desarrollan, pero al propio tiempo son regulados y delimitados en el curso del proceso de socialización. El ulterior desarrollo de las posibilidades de experiencias dadas con los sentidos es una función esencial de la autoeducación.

8. Finalidad y resultado de la autoeducación es la *apertura* del hombre a las experiencias. Las experiencias solo pueden ser vividas por el hombre si es que éste, en cuanto persona, está inmerso en ellas; si él, en cuanto sujeto, es afectado por las cosas que le ocurren. A este respecto, lo que él experimenta está en gran parte determinado por su subjetividad. Ella escoge lo que él puede aceptar y determina cómo debe interpretarse y cómo debe ponerse en relación con el sistema interior de referencia. Cuanto más abierto sea un hombre para la experiencia, tanto más estará en condición de vivir en el *aquí-y-ahora* y tanto menos se verá impedido por los recuerdos y «asuntos pendientes» de transformar sus vivencias actuales.

9. Supuesto y finalidad de la autoeducación es el *yo*, considerado como centro de la personalidad. Es la instancia que toma decisiones, que ofrece resistencia a las exigencias no aceptadas del medio ambiente pero que, también, asume responsabilidades y establece la continuidad en la acción. Todo hombre está determinado por la *auto-concepción* que ha desarrollado en el curso del proceso de educación y

socialización a que se enfrenta. Representa el compendio de su experiencia vital y le sirve para la identificación consigo mismo. Esta autoconcepción constituye también, a su vez, una restricción. Permite al hombre tener solo aquellas experiencias que coincidan con su autoconcepción; las otras experiencias no son permitidas o lo son solo en medida limitada. Así, ella impide a los individuos continuar desarrollando la conciencia perceptiva, la capacidad de contacto y la apertura para nuevas experiencias. En consecuencia, la superación de la autoconcepción es una finalidad necesaria de la autoeducación. Toda consolidación del yo mediante una autoconcepción rígida significa que al hombre se le impide la realización de su «potencial humano».

10. En esta superación del yo las experiencias «cumbre» o «límite» desempeñan un rol importante. Según las investigaciones de MASLOW se pueden encontrar estas experiencias con mayor frecuencia en caso de los «hombres que se autorrealizan». Ellas transmiten al hombre afectado una nueva cualidad y una nueva intensidad vitales. A estar por los respectivos informes, tales experiencias-límite son descritas de la siguiente manera: se tiene la impresión de que cesa la separación entre lo «interior» y lo «exterior» en tales momentos. El tiempo parece «detenerse». Se vive completamente en el aquí-y-ahora. Uno se olvida de si mismo y esto se experimenta como algo que prodiga felicidad y que enriquece. Se suscita un intenso sentimiento de intimidad con el mundo. Se está libre de temor, de inhibición y de reacción defensiva y se tiene la impresión de estar poseído por algo que a uno lo sobrecoge y lo transforma.

Se da cuenta de semejantes vivencias sobre todo en relación con experiencias estéticas, creativas o místicas, o con sentimientos amorosos. Ellas pueden eliminar inhibiciones neuróticas y tener efectos terapéuticos. Amplían los límites de lo humano y ayudan al hombre a trascender su propio yo.

Por muy importantes que sean estos esfuerzos para el desarrollo de un concepto de autoeducación orientado al desenvolvimiento de la personalidad del hombre y para una concepción de la educación como ayuda para la autoeducación, y por mucho que con frecuencia en la

práctica parezcan actuar en la dirección deseada, desde el punto de vista de una ciencia crítica de la educación son ineludibles por lo menos cinco objeciones, que deben ser tomadas en consideración al momento de elaborar *una teoría pedagógica de la autoeducación*, si es que se quiere evitar un retroceso respecto a la ya alcanzada conciencia problemática de la ciencia de la educación (WULF 1978):

1. En el núcleo del concepto de autoeducación antes descrito se halla la subjetividad del hombre. La realidad social ingresa en el campo de mira solo en cuanto ejerce influencia en el mundo interior del hombre. *Sentimientos, estímulos e impulsos son los que proporcionan al hombre su autoevidencia*, desconfiándose del espíritu y del intelecto. La «naturalidad» del organismo se convierte en punto de referencia de la autoeducación y a ella deben orientarse todos sus esfuerzos. Semejante concepción de cuerpo, afectividad, espíritu e intelecto hace tajante aquella separación cuya abolición es, por otra parte, justamente la meta de la autoeducación. De esta manera se pasa por alto que no existe la «naturalidad» del cuerpo y de los sentimientos, del mismo modo que el pensamiento discursivo y el espíritu son el resultado de procesos sociales. La valoración negativa del intelecto y del espíritu implica el *peligro del irracionalismo* y substraer al individuo importantes posibilidades en la búsqueda de la identidad.

2. La autoeducación se concentra en el hombre individual. El «otro» ingresa en sus enfoques solo en la medida en que ejerce influencias en el hombre que se educa a sí mismo. Sobre todo en el caso de las concepciones influenciadas por la terapéutica gestáltica, es considerable el peligro del *subjetivismo*. Apenas si se toma en cuenta al hombre en el contexto de sus relaciones sociales. Los puntos de vista éticos, sociales o políticos apenas si desempeñan algún papel, dado que no se problematiza *la sociedad en cuanto campo de actividades autoeducativas*.

3. Al referirse la autoeducación preponderantemente al aquí-y-ahora, se presta insuficiente o ninguna atención a la cuestión de la *historia de la constitución del yo* como supuesto de la autoeducación. Los esfuerzos se concentran en el organismo caracterizado por sus

necesidades actuales. El proceso en el cual se han constituido las necesidades actuales no es examinado, o lo es solo de manera insuficiente; en vez de eso, estas necesidades son consideradas solo como reales. A ellas se les contrapone, por decirlo así, el ambiente social que permite al individuo satisfacer, en mayor o menor medida, sus necesidades, consideradas independientemente de su proceso genético. De esta manera *se ahonda y se consagra la separación entre yo y sociedad* (cf. WIMMER 1979).

4. El organismo humano y el yo deben ser vistos en su condicionamiento histórico-social. El hecho de que hoy en día el yo pueda convertirse en sistema de referencia del hombre es solo comprensible como resultado *del proceso de la civilización occidental* (cf. NORBERT ELIAS 1978). La génesis del yo, del que se exigen numerosos rendimientos integrativos, es solo posible después de que, desde comienzos de los Tiempos Modernos y en conexión con la creciente división del trabajo y el desarrollo del monopolio estatal del poder por obra del absolutismo, se ha llegado a la separación entre lo «interior» y lo «exterior». Desde este momento se exigen al individuo considerables *logros disciplinarios*, en cuyo transcurso el cuerpo humano es postergado a un segundo plano, en favor del desarrollo de su «alma» (cf. WULF 1981). Como lo ha mostrado FOUCAULT (1971) se experimenta un cambio en la «anatomía de poder». *El control exterior se convierte en el control interior*. El poder social comienza a afincarse en el interior del hombre. Las normas interiorizadas manejan al individuo desde su interior. *La sede de este control y de esta sujeción disciplinaria es, en medida considerable, el yo*. En su aspiración a la autonomía, a la autodeterminación y al control, se realiza el ideal del hombre burgués, ideal que aparentemente separado de la sociedad, trata de vivir sus intereses individuales con lo cual, empero, se subordina a las reglas vigentes en la sociedad.

5. En el estado actual *de socialización del hombre* es inevitable que se susciten dudas en torno a la posibilidad del individuo para transformarse, con un alto grado de independencia, frente a las relaciones de poder en que vive. Con mucha frecuencia el hombre constata que las intenciones subjetivas de sus acciones son puestas en tela de

juicio por su función objetiva. El individuo experimenta que *esas relaciones son más poderosas que su comportamiento individual*, de modo que muy a menudo las buenas intenciones se convierten en lo contrario y el hombre se ve frente a su incapacidad para actuar. Una liberación de la conducta con respecto a las relaciones parece poco probable a partir de esta perspectiva. El individuo no puede evitar el tener que vivir y soportar la contradictoriedad de las relaciones. Con frecuencia no puede eludir en su comportamiento la reproducción del desgarramiento de esas relaciones.

A este respecto, la amenaza que se cierne sobre la acción individual de parte de las relaciones sociales es especialmente grande allí, donde los individuos piensan que su percepción y su acción dependen únicamente de su yo y que solo en virtud de una transformación del yo pueden adquirir una nueva cualidad. Esto es cierto especialmente para la acción en instituciones tales como la escuela, en las que las finalidades de la acción están prestablecidas.

En resumen se puede afirmar: una teoría pedagógica de la autoeducación debe tomar en consideración el carácter histórico-social de sus esfuerzos, de sus conceptos y de sus concepciones télicas. Esto rige para el concepto central del yo tanto como para la conceptualización del proceso de autoeducación. A este respecto debe quedar en claro que la autoeducación no tiene que reducirse al desenvolvimiento del yo individual, sin referencia a las funciones sociales del hombre, y que la autoeducación debe orientarse a un desarrollo simultáneo de afectividad y racionalidad. Como hemos visto, en el caso de la autoeducación se trata de un *proceso de desintegración* (cf. KAMPER 1979), es decir: que el yo, desarrollado en el proceso de autoeducación, debe ser descompuesto en una serie de dimensiones, derruido y vuelto a construir. Las concepciones desarrolladas en la psicología humanística ofrecen una serie de estímulos importantes en cuanto a las dimensiones y procedimientos de este proceso de construcción del yo -pese a las objeciones críticas que se formulen.

BIBLIOGRAFIA

- ELIAS, N.
1978. *Über den Prozeß der Zivilisation - Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (Sobre el proceso de la civilización - Estudios sociogenéticos y psicogenéticos). Tomos 1 y 2, Francfort.
- FOUCAULT, M.
1977 *Überwachen und Strafen - Die Geburt des Gefängnisses* (Vigilar y penalizar - El nacimiento de la prisión). Francfort del Meno.
- KAMPER, D.
1979 *Dekonstruktionen. Gesammelte Denkbruchstück aus 21 Marburger Semestern* (Deconstrucciones. Colección de fragmentos de ideas durante 21 semestres en Marburgo). Marburgo.
- MASLOW, A.
1973 *Psychologie des Seins - Ein Entwurf* (Psicología del Ser- un esbozo). Munich .
- POLSTER, F. -M. POLSTER
1973 *Gestalttherapie - Theorie und Praxis der intergrativen Gestalttherapie* (Terapia de la Gestalt -Teoría y práctica de la terapia integrativa de la Gestalt) Munich.
- ROGERS, C.R.
1976 *Entwicklung der Persönlichkeit -Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (Desarrollo de la personalidad -Psicoterapia desde el punto de vista de una terapeuta). Stuttgart.
- SCHNEIDER, F.
1936 *Die Selbsterziehung - Wissenschaft und Übung* (La autoeducación - Ciencia y ejercicio). Colonia, Einsiedel.
- SCHNEIDER, F.
1961 *Die Praxis der Selbsterziehung* (La práctica de la autoeducación). Friburgo.
- WIMMER, M.
1979 *Identitätskonzeptionen in Therapieansätzen der humanistischen Psychologie* (Concepciones de la identidad en los planteamientos terapéuticos de la psicología humanista). En: Nagel., H. - M Seifert (Eds.): *Inflation der Therapieformen - Gruppen und Einzeltherapien in der sozialpädagogischen und klinischen Praxis* (Inflación de las formas terapéuticas -Terapias individuales y de grupo en la práctica social-pedagógica y clínica) Reinbeck, 133-166.

WULF, CH.

1978

Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft (Teorías y concepciones de las ciencias de la educación). Munich.

WULF, CH.

1981

Der schweigende Körper - Zur Ausgrenzung des Körpers in der Erziehung (El cuerpo silencioso - Sobre la delimitación del cuerpo en la educación). En: *Festschrift für Klaus Piper* (Homenaje a K.P.) Munich.

NOTA EDITORIAL

CENTRO DE DOCUMENTACION
ABYA -YALA

Friedrich W. KRON: Términos básicos de la pedagogía. (Begriffliche Bestimmungen).

En: Friedrich W. Kron: *Grundwissen Pädagogik* (Conocimientos básicos de la pedagogía).

Ernst-Reinhardt-Verlag, München, Basel 1988, pp. 41-71
(Traducido por Birte Pedersen)

Christoph WULF: Teorías y conceptos de la ciencia de la educación.

En: Christoph Wulf: *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft* (Teorías y conceptos de la ciencia de la educación)

Juventa Verlag München 1977, pp. 10-13, 15, 56-58, 65-66, 129-138, 203-207, 215-218, 231-232
(Traducido por Jutta Meissner de Espinoza)

Leopold KRATOCHWIL: El concepto de la educación desde la perspectiva de la teoría de la acción.

En: *Educación*, Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas, Tübingen, Volumen 35, 1987, pp. 98-120

Wolfgang KLAFKI: La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy.

En: *Educación*, Volumen 36, 1987, pp. 40-65

Christel ADICK: La escuela en el sistema mundial moderno - un intento de desmitologización de la idea de la escuela como herencia colonial.

En: *Educación*, Volumen 40, 1989, pp. 70-88

Dieter BAACKE: El maestro y la enseñanza: una actividad cultural fundamental.

En: *Educación*, Volumen 32, 1985, pp. 7-17

Reinhard TAUSCH: El fomento del aprendizaje personal del maestro. Su necesidad para el aprendizaje personal y material de los alumnos.

En: *Educación*, Volumen 35, 1987, pp. 7-30

Hartmut von HENTIG: Un pedagogo invita a la reflexión sobre los nuevos medios.

En: *Educación*, Volumen 34, 1986, pp. 37-46

Christoph WULF: La autoeducación en cuanto función y supuesto de la educación.

En: *Educación*, Volumen 26, 1982, pp. 96-103