

INDICE

CAPITULO I: TEORIA DE LA EDUCACION

Modelos de teorías de la educación
Teoría de la educación. Concepto y características
Características de la teoría de la educación
Clasificación de las teorías de la educación
Principales teorías científicas de la educación
Bibliografía

CAPITULO II: LA PEDAGOGIA: EVOLUCION Y PERSPECTIVAS

La Pedagogía como filosofía
La Pedagogía como Ciencia
La Pedagogía como técnica
La Pedagogía como saber teórico
La Pedagogía general
Características de la ciencia de la educación
Las ciencias de la educación
La Filosofía de la Educación
La antropología filosófica
Psicología y Biología como CCs. de la educación
La Sociología de la educación
Concepto de Pedagogía General
Bibliografía

CAPITULO III: EL CONCEPTO DE EDUCACION : ESTUDIO DE LOS TERMINOS: PEDAGOGIA Y EDUCACION

Significación vulgar
Concepto de educación.
Bibliografía

CAPITULO IV : LA EDUCACION COMO FENOMENO SOCIO-CULTURAL

Justificación de la inclusión de los sistemas no formal e informal en un proyecto educativo.
Educación no formal.
Instituciones de la educación no formal. Escuelas no convencionales. Medios
Características de la educación no formal
Educación informal
Características de la educación informal. **Bibliografía**

CAPITULO V : MULTICULTURALISMO Y EDUCACION

Educación y diversidad cultural curriculum multicultural y formacion del profesorado
Los objetivos
La inetervención pedagógica en sociedades multiculturales
Los objetivos de la formación de profesores multiculturales
¿Qué se entiende por minorías?
Minorías y desigualdad social: Las implicaciones institucionales
Bibliografía

CAPITULO VI: LA EDUCABILIDAD: CARACTERISTICAS

La educabilidad es una categoría humana
Los límites de la educabilidad
El pesimismo pedagógico
El optimismo pedagógico
El optimismo moderado
Limitaciones generales de la educabilidad
Características de la educabilidad
La espiritualidad del ser humano
Bibliografía

CAPITULO VII : ¿ ES NECESARIA LA EDUCACION?: FUNDAMENTACION

La educación es necesaria
Fundamentación de la necesidad de educación
Notas bibliográficas.

CAPITULO VIII: EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO DE LA EDUCACION

Identificación general de la corriente autónoma del conocimiento de la educación.
El problema de la objetividad
El problema de la neutralidad
La racionalidad científico-tecnológica
Bibliografía

CAPITULO IX: EDUCACION Y VALORES

Valores y finalidades educativas
La educación y los valores
La problemática teleológica de la educación
La educación moral

Referencia para la formulación de finalidades educativas.
La tolerancia como finalidad educativa.
La solidaridad y la libertad como finalidades educativas en el marco de una sociedad multicultural.
Bibliografía

CAPITULO X: LAS TRADICIONES POPULARES Y SU VALOR EDUCATIVO

Justificación del tema
La crisis mundial de la educación
Justificación del tema
Desde el contexto de los modelos educativos.
Desde la perspectiva antropológica-cultural
Desde la perspectiva social
Desde la Normativa legal
Desde el ámbito de la cultura popular
Desde el colectivo de profesores
Valores educativos según los profesores
¿Qué opinan los alumnos?
La intervención pedagógica
Bibliografía

CAPITULO XI:EL PROBLEMA DEL AUTOCONCEPTO Y DE LA EXPECTATIVA

ANEXO :TEXTOS PARA COMENTAR

CAPITULO I

CONCEPTO DE TEORIA DE LA EDUCACION

La Teoría de la Educación, como diría (QUINTANA CABANAS,1988,pág 12), "sería un sucedáneo de la Pedagogía General" tras la evolución sufrida por los diversos Planes de estudio que afectaron a las Secc. universitarias de Pedagogía a partir de los años 70.

La Teoría de la Educación, puede concebirse desde tres aspectos:

- a) **Como ámbito especulativo desde el que se pretende el estudio de una realidad.**
- b) **Como ámbito de explicación científica de la realidad educativa.**
- c) **Como ámbito de comprensión de los términos estructurales.**

Desde el ámbito epistemológico de la Ciencia de la educación, nuestra referencia será directamente a las teorías de las Ciencias humanas o sociales; una de ellas, será la teoría de la educación. Digamos que la obra de M. Weber, clásica en este tema (WEBER,M., 1971), es heredera de una vieja tradición germana y de la Ilustración francesa. En las discusiones filosóficas alemanas la posibilidad y la concepción de la teoría en las Ciencias humanas era asunto central y obligado. No en vano fue M. Kant quien optimistamente indujo a los investigadores a construir teorías educacionales. Son clásicas sus palabras en el preámbulo de su *Uber Padagogik*: "**El esbozo de una teoría de la educación es un ideal nobilísimo y no importa si aún no estamos en situación para efectuarlo. No se puede considerar rápidamente quimérica una idea y retenerla como un bello sueño, sólo porque se den obstáculos para ejecutarla** " (KANT, M., 1983).

Admitiendo que la meta de todo científico es construir teorías. La meta del científico en educación es también ésa. Se recordará que J. Dewey fue también del parecer de que la elaboración de una Teoría educacional es posible, aunque a finales del s.XIX no se había aún llevado a término. Y aún hoy mismo nadie se atreve a asegurar que alguien la haya alcanzado. A lo sumo, podemos hablar de "**teorías de la educación**", pero no de la teoría de la educación. Kuhn, en su terminología personal, sostiene que mientras una ciencia sea multiparadigmática, como lo son todas las ciencias humanas, es imposible pensar en descubrir una teoría, que fuese la Teoría de la educación. La posibilidad de las teorías científicas sobre educación ha sido aceptada o rechazada de acuerdo con planteamientos conceptuales distintos; el más frecuente, sin duda, ha sido el debido a G.Dilthey con su famosa división de las ciencias y la función específica de cada clase. Si no tuviese la Pedagogía la categoría de saber científico, sería vana la aspiración de elaborar teorías científicas. En la concepción diltheyiana cupieron tanto las ciencias de la naturaleza como las del espíritu o humanas. Pero posteriormente se puso en tela de juicio la

posibilidad de hacer ciencia desde la **"comprensión"**, que no desde la **"explicación"**. M. Weber ideó una salida airosa: la explicación comprensiva (**Verstehende Erklärung**) o la comprensión explicativa (**Erklärendes Verstehen**). Desechó el muro separador y abrió la grieta unificadora de las dos clases de conocimiento. Así creyó haber vencido en la controversia y haber dado un mentís a los escépticos. Para ello tuvo que admitir las dos exigencias de los científicos naturalistas: la objetividad y la neutralidad. A ello dedicó la obra anteriormente citada, tal y como reconoce J. Freund.(FREUND,J., 1975, P. 123)

Bollnow (1950), defendió desde su convencimiento, que la "comprensión" y la "explicación" no se limitan respectivamente a las ciencias del espíritu y a las de la naturaleza, sino que **"ambos métodos cooperan en todo proceso científico, cada uno a su manera"**. Lo que no puede atribuirse a las ciencias humanas es la validez universal, pero sí la objetividad. Es, como se ha dicho, a lo más que pueden aspirar hoy las ciencias explicativas o naturales.

O'CONNOR (1971, pág 160); refleja su pensamiento de esta manera: **"De tal modo, es posible que los mejores ejemplos de teorías referidas a las ciencias del hombre no se hallen tan estrechamente ligadas a los datos que permiten corroborarlas, como en el caso de las ciencias de la naturaleza. En síntesis, llegamos a la conclusión de que la palabra "teoría" tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía. Sólo se la justifica en aquellos casos en que aplicamos descubrimientos experimentales adecuadamente verificados de psicología o sociología a la práctica de la educación"**

MODELOS DE TEORIAS DE LA EDUCACION

S. de Giacinto y a M. Fernández (1974, P.P. 329-408) son dos autores que han trabajado bien este aspecto y es precisamente el último el que hace una exposición exhaustiva de las muchas concepciones de **"modelo"** en la construcción científica y, propone la siguiente definición: **"Un modelo conceptual es un representación selectiva de tercer grado que interpreta un objeto por extrapolación o lo hace comprensible por vía de estructuración formal (analítica, interna)"** (FERNANDEZ,M., P. 80).

Podríamos afirmar, que en todo proceso conceptual-cognitivo se advierte la "representación selectiva" de los datos o de la realidad. En todo modelo se busca un **"alto nivel de economía informativa"**, lo que se consigue depurando, la representación selectiva (de tercer grado); de este modo se interpreta un objeto o realidad, a lo que conduce también la aplicación, o transferencia de un conocimiento verificado sobre una población a otra similar (extrapolación); o también se consigue mediante la estructuración de la realidad investigada, sin compararla con otra por extrapolación. Es decir, que el modelo es una conceptualización, una forma concreta de teorizar, escogida por el pensador condicionado, sin duda, por su ideología, sus experiencias, sus creencias, etc. Es decir, por cuanto ataca, también en las ciencias naturales, la objetividad y la

neutralidad.

Cuando expongo algunos de los modelos más aceptados en teoría científica educacional no prejuzgo ni anticipo la selección de las principales teorías creadas para explicar y describir el acto educativo. La teoría es el contenido; el modelo es la formalidad continente. La relación escueta de los principales modelos usados en ciencias de la educación es ésta:

- * **modelos lógico-matemáticos**
- * **modelos de las ciencias naturales**
- * **modelos biológicos**
- * **modelos tecnológicos**
- * **modelos conceptuales específicos**

Estos modelos son asumidos de otras ciencias paralelas próximas (de la Lingüística, de la Economía, de la Epistemología, de la Historia, de la Psicología, de la Sociología, de la Antropología, de la Política y de la Medicina).

Los modelos más frecuentes en las ciencias de la educación están condicionados por la autonomía o la dependencia que de las ciencias pedagógicas se tenga. Los modelos de dependencia se extraen de las disciplinas fundantes: Filosofía, Psicología, Sociología, Biología y Economía. Los modelos de autonomía son aquellos que se acomodan a la concepción de la Ciencia de la educación como una ciencia autónoma, interdisciplinadamente afín a otras, pero con sustantividad y entidad propias. Por consiguiente, no caben excesivas discusiones u opiniones. Los modelos de dependencia se subdividen en: modelos de dependencia filosófica; modelos de dependencia científica. Tres son, por lo tanto, en buena lógica, los tipos de modelos posibles en la Ciencia de la educación.

1º) Modelo deductivo filosófico.

Así le ha calificado, con acierto, J. L. Castillejo (1987, PP. 13-16). Touriñan, en cambio, subdistingue este modelo y le califica de "**modelo marginal**" en un caso, y "**modelo subalternado**", en otro (TOURIÑAN, P.266-267). A pesar de esta pequeña discrepancia, los dos autores se complementan y se citan entre sí. El modelo deductivo filosófico, aunque en los autores citados no queda claro, pienso que es doble. Un modelo filosófico propio de la filosofía de la educación, como disciplina autónoma dentro del saber filosófico; y un modelo filosófico no autónomo, que es el elegido por quienes no hacen Filosofía de la educación, sino "**Philosophical Foundations of Education**".

El modelo manejado por J. L. Castillejo es el segundo. No cabe lugar a duda alguna, porque el primero le pasa desapercibido, siendo así que este y no otro tendría que haber sido criticado. Se le vitupera, en buena parte, porque se le pide lo que no puede dar, ni ha pretendido darlo, porque jamás se ha propuesto "generar principios de intervención

pedagógica"(TOURINÁN, P.266), porque habría dejado de ser filosófico. Efectivamente, además del modelo deductivo filosófico hace falta otro, que esté entre la filosofía y la práctica, y éste puede y debe ser un modelo científico. El primero, el empleado por la filosofía de la educación, es un modelo autónomo y podrían hacerse otros considerandos.

Estamos de acuerdo Castillejo, Touriñan y yo: en que el modelo **deductivo-filosófico** no es apto para engendrar ciencia. Es que no lo pretende. Tengo la impresión que el malestar manifestado por J.L.Castillejo no es contra los filósofos de la educación, sino contra quienes no han sabido hacer Filosofía de la educación ni Ciencia de la educación, cuando protestaban que hacían ésta. También me sumo a ese malestar.

Afirma García Carrasco, como defensor también de los modelos autónomos de la Ciencia de la educación, que la universalidad y la generalidad le viene a la educación de la filosofía (GARCIA CARRASCO, 1984, Pág.38).

2º) Modelo interpretativo o subalternado.

Es el segundo de los modelos de dependencia, en este caso, la Ciencia de la educación se supedita a las "Ciencias auxiliares de la educación". Los modelos interpretativos son los modelos típicos de la Biología de la educación, de la Psicología de la educación, de la Sociología de la educación y de la Economía de la educación. Estas cuatro ciencias no tienen como objeto propio al proceso educativo, pero pueden enriquecer el corpus de la Ciencia de la educación, porque su metodología es análoga y porque algunos de los fenómenos humanos por ellas investigados son factores o elementos integrantes del acto educativo. Este modelo es defendido por quienes han decretado la "muerte" de las ciencias pedagógicas y han sustituido la Pedagogía por las "**Ciencia de la educación**". En la más benigna de las condescendencias, se permitiría hablar de la Ciencia de la educación como de una recopilación de las conclusiones científicas generadas por estas ciencias auxiliares. En efecto, han existido muchos libros de pretendida "**Ciencia de la educación**", que se limitaban a recopilar esas conclusiones (GARCIA HOZ, 1960).

El término "**subalternación**" es utilizado por TOURINÁN y participo de tal utilización, porque se acusa la servil dependencia de ciencias no pedagógicas, necesarias en un currículum de estudios pedagógicos, pero conscientes de que no son Pedagogía ni Ciencia de la educación. Son más peligrosas, en cuanto modelos, que la filosofía, porque cubren con su ropaje científico el vacío real en la disciplina, que es la única nuestra.

3º) Modelo científico sustantivo.

Es el modelo típico, propio y adecuado de la Ciencia de la educación. Si ésta tiene sustantividad e identidad propia, ha de presentarse con su modelo generador de teorías suyas. Es el verdadero modelo de la Ciencia de la educación el que "se pregunta/justifica/genera 'en' y 'por'(y en nuestro caso, además 'para') el objeto/factum de la educación" (CASTILLEJO, P. 18). Es lo que Touriñan califica de "corriente"

autónoma" (TOURIÑAN, P. 268). Dentro de este modelo sustantivo y autónomo podemos distinguir el modelo científico propio de la Ciencia de la educación y el propio de cada una de las Ciencias pedagógicas. La Ciencia de la educación será la Pedagogía General; las demás Ciencias Pedagógicas son todas las así **denominadas** en el esquema de Quintana.

Defendemos este modelo científico sustantivo quienes estamos persuadidos de la autonomía de la Pedagogía, como saber científico. Pero la forma concreta de usar el modelo es múltiple, lo que origina múltiples teorías de la educación. En España, el más aceptado es el modelo científico-tecnológico, cuyos principales representantes son J. L. Castillejo, J. Sarramona (1985), García Carrasco (1983), J. Escámez (1986, PP. 29-48), y J. M. Touriñán.

El modelo sistémico/cibernético, cuyos representantes principales son A. Sanvisens (1983, PP. 161-186) y A. J. Colom (1983, PP. 108-155), constituye una forma especial del modelo científico tecnológico.

Este modelo es el único defendible para hacer Ciencia de la educación y Teoría científica de la educación; ni a nadie le pasan desapercibidas las ventajas que acarrea: investigación sobre el objeto formal, la educación; respaldo epistemológico; elevación definitiva del saber pedagógico al rango científico; fácil aplicación y coordinación con la praxis educativa; repercusiones profesionales en catarata; afianzamiento de la autonomía de nuestra Ciencia; intervención posible en los cambios y en el progreso de la sociedad (CASTILLEJO, P.5).

TEORIA DE LA EDUCACION : CONCEPTO Y CARACTERISTICAS

Concepto de Teoría de la educación.

Podríamos ser concisos y decir que la teoría de la educación ha de definirse en idénticos términos a los empleados para definir la teoría, en general. Seguiremos un procedimiento idéntico al usado allí. Por consiguiente consignaremos, en primer lugar, algunas definiciones de la Teoría de la educación:

García Carrasco: "Teoría de la educación es el sistema de proposiciones que tiene como referente al fenómeno educacional cualquiera que sea la perspectiva desde la cual se considere: antropológica, filosófica, psicológica, fenomenológica e ideológica (GARCIA CARRASCO, P. XVI)

O'Connor: "La teoría educacional consistiría entonces en las partes de la psicología relativas a la percepción, el aprendizaje, la formación de conceptos, la motivación, etc., que se refieren directamente a la labor del maestro. En este sentido

vago del término, entonces, 'teoría' significa un marco conceptual general para algún campo de actividad práctica (O'CONNOR, 1971, P. 112).

Th. W. Moore: "La teoría de la educación puede entenderse como un conjunto de principios, consejos y recomendaciones interconectados y orientados a influir en las actividades que se llevan a cabo en la planta baja...En este libro se entenderá que teoría de la educación se refiere en sentido estricto a un cuerpo de principios y recomendaciones dirigidas a quienes se dedican a la práctica educativa (MOORE, 1980, PP. 19-20).

J.Mª. Quintana: "Es la parte de la Pedagogía General que estudia lo esencial del acto educativo a saber: su naturaleza y sus fines, los factores que lo constituyen y la parte que en el mismo han de tener el educando y el educador"(QUINTANA, P. 114).

O. Fullat: "Es un conocimiento descriptivo, adaptativo, sintetizador, científico , propio de la razón tecnológica, explicativa sobre el acto educativo para conceptualizar y dirigir la práctica generalizando los datos empíricos o fácticos"(FULLAT).

Mi propia definición es la siguiente: Teoría de la educación es una interpretación, explicación, comprensión y conceptualización especulativa sobre el acto educativo de manera que se integren aspectos fácticos empíricos científicamente verificados, completando con explicaciones lógicas el vacío empíricamente aun no comprobado, buscando racionalizar y dominar la naturaleza y generalizando las descripciones y explicaciones a fenómenos semejantes.

No resulta difícil descubrir el modelo teórico escogido por cada autor. García Carrasco da una definición un tanto imprecisa de manera que pueda caber en ella tanto el modelo marginal/eductivo/filosófico, como el subalternado o interpretativo, como el autónomo/científico. O'Connor se pronuncia por una definición, que conviene a un modelo interpretativo subalternado de la Psicología. Th. W. Moore piensa en una "**teoría práctica**", de la que es paladín, partiendo de la filosofía analítica. Quintana se inscribe en el modelo autónomo, pero sin insistir en el carácter científico, antes silenciándolo explícitamente; puede sobreentenderse, cuando sitúa la teoría de la educación dentro del marco de la Pedagogía General. Fullat, cuya definición ha confeccionado reproduciendo textualmente las características que lo asigna, contrastándola con la Pedagogía Fundamental y con la Filosofía de la educación, es menos académico y riguroso; tiene un gran mérito, cual es el de reconocer la teoría científica de la educación proviniendo él del campo de la Filosofía de la educación.

Aunque se ha intentado encontrar un modelo y un paradigma, en el que se encontrasen a gusto todas las definiciones y conceptualizaciones; después de la información dada sobre

los modelos de nuestra disciplina, resulta fácil comprender que esto, por ahora, no es posible (LEE,R., 1987, PP. 318-326). Tropezamos con los mismos entorpecimientos ya detectados, cuando suspirábamos por un paradigma único en la ciencia de la educación. Si en el conjunto de fenómenos educacionales son **muy pocos los sectores que poseen un desarrollo científico que haya permitido construcciones conceptuales generalizadoras**, la unificación de modelo y de concepto es por ahora inútil, dado el estadio multiparadigmático de la ciencia pedagógica.

La teoría de la educación científica, autónoma y sustantiva es, en primer lugar una teoría general, porque describe y explica en su globalidad el acto educativo. Dicha teoría general ha de contar:

1º) Con los hechos, ya que la educación es una acción, una configuración, un acto, un proceso dinámico de personalización y de socialización.

2º) Con los condicionamientos y las situaciones, en medio de las cuales se realiza el proceso, como requisito primero para acomodar la actuación pedagógica.

3º) Con la evolución, cambio y progreso, inherentes al acto educativo.

No puede construirse una Teoría de la Educación, sin tener presentes una serie de presupuestos de diversa índole, que por mucho que se alardee de objetividad y de neutralidad son anteriores a la misma conceptualización. De ellos, a buen seguro, depende el modelo elegido y los contenidos con los que se sature su formalidad. La teoría de la educación comporta la admisión de los fenómenos educacionales, su explicación por los mismos procesos en ellos intervinientes de que las representaciones conceptuales construídas sobre ellos serán tanto más objetivas cuanto mayor sea su compatibilidad con las conclusiones científicas o las verdades científicas ya admitidas.

Los presupuestos son ontológicos, gnoseológicos, metateóricos y de supuesta inteligibilidad/objetividad. Los supuestos ontológicos son los que se refieren a la entidad de los fenómenos educacionales, a las relaciones mútuas entre ellos, a los objetos conceptuales, etc.

Los supuestos gnoseológicos predisponen al teórico a aceptar que los constructos mentales jamás tendrán plena identidad con los fenómenos reales, aunque sea legítima aspiración del científico aproximarse a ella. No todo cuanto rige las intervenciones educacionales es consecuencia de conocimiento objetivo y neutro; habrá que ser precavidos y vigilar los subterfugios, sinuosos y oscuros, por los que se filtran los proyectos, la cosmovisión personal, etc. Estos subterfugios entenebrecen la racionalidad. Un criterio gnoseológico externo, muy encomiado por Kuhn, es el consenso logrado en la comunidad científica.

Los supuestos metateóricos hacen referencia a la capacidad simbolizadora y representativa que posee el hombre y ningún otro animal. La capacidad simbolizadora se exterioriza fundamentalmente en el lenguaje proposicional que disfruta de aplicabilidad universal y de depuración en el proceso de abstracción, hasta llegar a la que M. Fernández ha llamado "**conceptualización de tercer grado**". La racionalidad simbolizadora ha de sustituir, en la teoría de la educación a lo mítico y poético.

Los supuestos de objetividad e inteligibilidad garantizan la extrapolación, la universalización y la generalización, en el bien entendido de que la regularidad en los procesos educacionales es sólo probabilística o estocástica.

La complejidad del fenómeno educativo y su imbricación en la cultura dificulta la consecución de la objetividad. Sólo apoyándose en la Filosofía, sin perder el carácter autónomo de la teoría sustantiva autónoma y científica, podrá perseguirse la universalidad y la generalización, porque se resisten a los planteamientos positivos/empíricos.

La teoría de la educación está sometida también, como todo el conocimiento humano, a las limitaciones del pensamiento y de la acción sobre los hombres. Sin incurrir en pesimismo ni escepticismos, habrá de reconocerse que el pensamiento pedagógico tiene dificultades para ser científico; y la acción educativa para ser técnica. Lo que no autoriza a los detractores para negar su posibilidad.

CARACTERISTICAS DE LA TEORIA DE LA EDUCACION EDUCACION.

1º) La teoría de la educación es multi-paradigmática, como lo es la Psicología y la mayoría de las ciencias humanas. ¿Podrá llegar el día en que una teoría educacional esté adornada de validez universal, de modo que sea la única admisible?. De momento me parece imposible.

2º) La teoría de la educación es científica y sustantiva, no interpretativa, ni marginal/filosófica. Las Ciencias de la educación -en el sentido estricto que les he dado- y la Filosofía de la educación pueden fundamentar y auxiliar; pero jamás sustituir.

3º) La teoría de la educación ,según muchos, no puede ser más que una teoría práctica ,tal y como dijo E. Durkheim de la Ciencia de la Educación, por estar ordenada a la acción, después de él son muchos los que unísonamente pregonan la practicidad. Hoy uno de los más comentados es Th. W. Moore (PP. 19-20).

4º) La teoría de la educación es beneficiaria de la continuidad existente entre el conocimiento de las ciencias naturales y el de las ciencias humanas. La "**explicación**

comprensiva" y la "comprensión explicativa" de M. Weber es una de tantas opiniones que derriban el mito de la separación absoluta entre las dos clases de ciencias y sus funciones respectivas.

5º) La teoría de la educación genera normatividad, pero quien la lleva a la práctica es la intervención técnica. Parece ser que puede aceptarse la doble vía para construir teorías científicas educacionales. Los partidarios de las posturas extremas así lo creen.

6º) La teoría de la educación es fáctica y fenomenológica, porque se elabora sobre hechos, situaciones y realidades. Esto le posibilita ser científica.

Considerando todos los posibles enfoques, la Teoría de la educación puede ser considerada en una triple perspectiva.

1ª) Como sistema conceptual sobre educación o como construcción científica . En esta primera perspectiva, la más amplia y extensa, la teoría de la educación es la investigación constructiva de todos los problemas teóricos que inciden en todas las demás disciplinas sustantivas pedagógicas: Organización escolar, Didáctica, Historia, etc. En este sentido, la teoría de la educación subsume y se responsabiliza de todo el saber teórico sobre cualquier aspecto de la educación.

2º) Como disciplina académica sustantiva pedagógica limita su radio de acción y no abarca todos los aspectos teóricos de todas las ciencias pedagógicas, sino que únicamente comprendería cuanto ontológica y epistemológicamente le corresponda. El conocimiento que le es propio es el científico y su alcance se reduce a los problemas de intervención pedagógica general indiferenciada, dejando de lado el estudio de problemas teóricos que incumben a los aspectos teóricos de cada disciplina pedagógica sustantiva. De esta manera, serían impropios de la Teoría de la educación los considerandos teóricos de la didáctica o de la Historia de la Educación, porque no son contenidos indiferenciados y genéricos, sino específicos y diferenciados.

Ello obliga a que en cada una de las disciplinas pedagógicas sustantivas diferenciadas haya una doble consideración: la teórica y la técnico/tecnológica. Siguiendo con el ejemplo de la Didáctica, se originarían dos posibles disciplinas sustantivas pedagógicas: Didáctica teórica o Teoría de la Didáctica -valga como ejemplo la obra de J. Gimeno sobre la teoría de la enseñanza (1981)- ; y Técnica didáctica, o sea, los métodos y las estrategias para saber enseñar.

3ª) Como asignatura de un Plan de estudios . Construída la Teoría de la educación en consonancia con la primera y la segunda perspectiva, el profesor deja, en este momento, de ser investigador para convertirse en docente de cuanto él o la comunidad científica sectorial han descubierto e inventado. La Teoría de la educación, en esta nueva perspectiva, se convierte en una asignatura del plan de estudios de las Ciencias

Pedagógicas.

CLASIFICACION DE LAS TEORIAS DE LA EDUCACION

Teorías metafísicas o filosóficas o marginales.

Son aquéllas, cuyo nivel epistemológico es el filosófico y que se confunden, en algún sentido, con las filosofías de la educación (FULLAT, 1978). Mis primeros acercamientos al saber teórico sobre educación fueron también de esta índole, porque así lo requirió la urgencia académica y docente de los planes de estudio de las escuelas universitarias del Profesorado de E.G.B. Siempre, es cierto, que como manifestó Ricoeur, estuve atento a lo que las ciencias humanas traían entre manos, principalmente lo que enseñaba la Psicología.

Estas teorías son las marginales de Touriñán, como queda explicado. Desde Platón hasta Mollenhauer han sido muchos los filósofos que han acopiado nuevas consideraciones acerca de la educación. Es un mundo vasto y profundo. Estados Unidos, por ejemplo, ofrece especialidad en Filosofía de la educación, en el tercer ciclo o de doctorado, con las exigencias minuciosas que allí se hacen en él.

Las teorías filosóficas están elaboradas, como es natural más por filósofos que por pedagogos. Las tres cátedras de filosofía de la educación dotadas en España están cubiertas por filósofos y cuantos las firmaron o se presentaron a ellas tenían como primera o segunda especialidad la de filosofía.

Teorías científicas o empíricas .

Hemos aceptado su posibilidad, aunque es común sentir que las hechas pasar por tales no reúnen, por ahora, las condiciones mínimas para aceptarlas sin reticencias. Desde Kant somos muchos los que aceptamos la posibilidad; más aún, la necesidad de trabajar por convertirla en realidad. Es más pesimista J. M^a. Quintana; éstas son sus palabras: "**Sería interesante que pudiera hacerse una Teoría de la educación científica; pero las bases científicas en que debería apoyarse son, hoy por hoy, tan exiguas que el pretender hacerla es cosa vana, y los intentos existentes no conducen a nada práctico. En general se hace una Teoría de la educación de tipo ideológico, de tal modo que, aun cuando hubiera una amplia teoría científica de la educación, la teoría ideológica tendría también plena vigencia, justificación y oportunidad**". (QUINTANA, 1983, P. 115).

Dentro de las teorías científicas o empíricas, se distinguen:

Teorías científicas autónomas.

Son aquellas construídas de acuerdo con el modelo autónomo, anteriormente expuesto. En España son de este parecer la mayor parte de los Catedráticos componentes del Seminario de Teoría de la Educación. Como es una manera de hacer teoría científica autónoma, la expondremos entre las principales teorías de la educación, de las que hago una breve presentación en el apartado siguiente.

Teorías científicas subalternadas.

Son las construídas en conformidad con el modelo científico subalternado o interpretativo. Dos tipos de ellas son las más habituales. Las teorías subalternadas a la Psicología de la Educación; y las subalternadas a la Sociología de la Educación. E. Durkheim ha sido el caso más sonado de una teoría científica subalternada sociológica. Y O'Connor, que tiene muchos reparos en admitir la realidad -no niega la posibilidad- de las teorías científicas, las entiende subalternadamente a la Psicología experimental (O'CONNOR, PP. 155-160).

Teorías científicas explicativas

Son las teorías propias de las ciencias naturales. La racionalidad pura maneja razones causales. Las teorías científicas de la educación suelen ser subalternadas a psicologías de corte naturalista y determinista, por ejemplo, el conductismo.

La teoría científica explicativa más conocida es la derivada del Conductismo y sobre todo, de la Behavior Therapy (ACUCERO, 1979). Personalmente me resito a pensar que puedan construirse teorías científicas explicativas, porque el modelo empleado ha de ser el de las ciencias naturales, concretamente, el mismo de la física.

Por otro lado, la Psicología experimental y la Pedagogía Experimental se vuelven cada día más rabiosamente metodológicas, lo que les vacía de contenido y les llena de formalismos. Por este conducto, por lo tanto, no es concebible una teoría explicativa científica de la educación. En verdad, decir que hay teorías científicas explicativas educacionales puede ser un mero cumplido cortés.

Teorías científicas comprensivas

Las propias de las ciencias del espíritu. Su paternidad ha de buscarse en G. Dilthey, aunque no aplicara el, con especial énfasis su doctrina la ciencia de la educación.

Teorías científicas comprensivas en Alemania etiquetadas como **Geisteswissenschaftliche Theorie**. El primer problema consiste en delimitar con precisión el concepto de "**Ciencia del espíritu**" y el sentido que en esta expresión tiene

la palabra "**ciencia**". Los principales representantes son todos alemanes : filósofos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, etc. (H. Nohl, Espranger, W. Flitner, O. F. Bollnow, Langeveld, J. Derbolav, W. Klafki) y un largo etc. La concepción de las teorías en las ciencias sociales de M. Weber podría caer aquí, a pesar de que buscara aunar la explicación y la comprensión con su **Erklärende Verstehen** (Comprensión explicativa) (WEBER). Un interesante capítulo puede ser el de Lassahn (1978, PP. 94-112).

Las teorías científicas comprensivas renuncian, de buen grado, a construir teorías explicativas, porque creen que las ciencias pedagógicas no han conquistado aún la madurez necesaria para que el proyecto pueda convertirse en un hecho real.

Teorías científicas descriptivas

Son aquellas que entre las tres funciones asignadas a las teorías científicas: **-explicación, predicción, descripción-** quieren cumplir únicamente con la descripción. Son teorías intermedias entre las explicativas y las comprensivas, las primeras les resultan inaccesibles; las segundas, "tibias". Nadie en Filosofía de la ciencia niega que una misión propia de una teoría científica es la descripción tipo Botánica, Zoología, etc.

¿Quiénes son los teóricos inscritos en este renglón? Los defensores de la objetividad y de la neutralidad en el saber científico. Una teoría rabiosamente descriptiva es la del Racionalismo crítico, cuyo representante en ciencias pedagógicas es W. Brezinka. La teoría racionalista crítica será una de las presentadas en el apartado siguiente.

Teorías axiológicas

Alude a ellas D. J. O'Connor (P. 115). Son las antónimas de las teorías científicas descriptivas. En tanto éstas eluden todo juicio de valor las teorías axiológicas tienen a gala ser sustantivamente cultivadores de los juicios de valor. No conozco teorías modélicas axiológicas, si a la vez no son teorías filosóficas. Podrían serlo también subalternadamente, si fuese la Psicología Social, quien auxiliase en el estudio e investigación de las actitudes y de los valores.

Teorías prácticas

La equivalencia con las teorías normativas, las praxiológicas y las teorías prescriptivas es muy admitida entre especialistas. ¿Son teorías científicas? o, ¿son aplicación de la teoriedad? El confusionismo es aún mayor que el reinante en otros órdenes o clases. Th. W. Moore recurre a la metáfora arquitectónica, como recurriera S. Freud para topográficamente colocar las dinámicas o fuerzas psíquicas y distingue la planta baja, el primer piso, y la planta superior. En la planta superior preside la Filosofía de la educación; en el primer piso, el conocimiento teórico; y en la planta baja, las actividades educativas. La teoría de la educación es el conocimiento intermedio entre la filosofía y la práctica.

Con todos los respetos, no puede prestigiarse científicamente una disciplina sustantiva, cuando los circunloquios y los dobles sentidos sirven para fundamentarla. He aquí una muestra de mi crítica:

"La teoría de la educación es una especie de teoría práctica, un argumento cuya conclusión consiste en recomendaciones prácticas. Su estructura contiene determinados supuestos acerca de la deseabilidad de los fines, acerca de la naturaleza de los hombres y de los niños y acerca del conocimiento y los métodos pedagógicos...Una teoría...en la medida en que contiene afirmaciones empíricas, puede ser contrastada en relación con los hechos empíricos; en la medida que implica juicios de valor, resulta vulnerable a la argumentación filosófica; en la medida que constituye una argumentación deductiva, puede ser sometida a la prueba de coherencia interna" (MOORE, PP. 39-40).

PRINCIPALES TEORIAS CIENTIFICAS DE LA EDUCACION

Teorías libertarias

Las enuncio en plural, porque más que una teoría particular es una tendencia, en la que pueden agruparse un puñado de concepciones teóricas, con rasgos propios, pero coincidentes en exaltar la libertad frente a la disciplina, la participación frente a la autoridad y el celo por la persona.

Habría que citar a Rousseau como el primero en sacudir la conciencia colectiva de los pedagogos para que los derechos del niño e intimidad fueran respetadas con escrupulosidad. Hemos de llegar al siglo XX para encontrarnos con teorías auténticamente libertarias. A nadie se le oculta que los condicionamientos sociopolíticos de esta centuria hayan sido el mejor caldo de cultivo, propicio para el desarrollo de interpretaciones de esta índole. La filosofía, la ideología, la política, los acontecimientos bélicos y los sistemas democráticos han favorecido el interés de los pedagogos por la libertad. De cuantas pudieramos citar en un recuento de teorías filosóficas apenas quedaría alguna digna de ser mencionada, si aplicamos los criterios científicos que aquí propugnamos, ninguna de ellas es una teoría científica autónoma sustantiva, que son las que realmente interesan. Son todas teorías marginales -deductivo-filosóficas- o subalternadas. Las primeras se alimentan de las antropologías filosóficas liberales y de la Escuela de Frankfurt; es decir, de filosofía e ideología. Las segundas son deudoras y dependen de la Psicología y de la Sociología; la Psicología a la que rinden culto es a la Psicología analítica; y la Sociología preferida es la de la Teoría Crítica.

Una teoría libertaria subalternada a la Psicología de Carl R. Rogers, de manera especial, es la Pedagogía Institucional francesa, de M. Lobrot, A. Vázquez y F. Oury (1974). De hecho asumió los postulados de la Dinámica de grupos y muchas de las indicaciones de

C. R. Rogers sobre psicoterapia, educación y enseñanza (1975).

Teoría de la modificación de conducta

Otra teoría claramente subalternada o dependiente de la Psicología, concretamente de la Psicología conductista, mejor aún, de la neoconductista, principalmente de la de Skinner. La Therapy Behavior ha sido aplicada a la práctica pedagógica, a fin de corregir conductas disruptivas (UNIVERSIDAD DE MURCIA, 1984).

No es tampoco una teoría científica autónoma sustantiva. La Psicología skinneriana ha tenido notable repercusión en la metodología y en la tecnología, pero no en la Teoría de la educación. De Skinner ha podido aprenderse no pocas cosas útiles para el acto educativo, sobre todo, el rigor y la objetividad científica.

Racionalismo crítico

La considero una teoría científico autónoma sustantiva. Cumple todos los requisitos exigibles. Como la objetividad y neutralidad preconizadas por K. R. Popper son utopías inalcanzables, tampoco los racionalistas críticos pueden considerarse ajenos a presiones ideológicas, filosóficas y científicas externas a su sistema. La Filosofía de la ciencia que sustenta el edificio del racionalismo crítico en educación es la filosofía de la ciencia de K. R. Popper y H. Albert.

A W. Brezinka, que epistemológicamente, ya ha deslindado rigurosamente las disciplinas filosóficas, las científicas y las técnicas sobre educación, se le tiene por científico y trabaja con ahínco en construir una teoría científica de la educación. Se estará o no de acuerdo con él, pero justifica sus posturas y, como buen heredero del neopositivismo y de K. R. Popper se impone una disciplina mental y lógica de extremado rigor.

Afín al Racionalismo crítico está la Pedagogía cibernética, de la que, dentro del racionalismo Crítico es representante distinguido F. Von Cube (1981).

Pedagogía crítica

Teoría subalternada y marginal. Sus figuras más conocidas proceden del campo filosófico y sociológico, sin que les sean extrañas las doctrinas. Subalternación y dependencia de la Psicología y de la Sociología -ésta es la ciencia humana por ellos más cultivada-; y dependencia absoluta de la Escuela de Frankfurt. No han creado una Teoría científica autónoma sustantiva. En el ámbito de la influencia alemana y centroeuropea han tenido repercusión. De ella reciben bastantes de las escuelas libertarias, a las que

hemos hecho referencia, el depósito doctrinal antiautoritario y antirepresivo. La obra más típica de este paradigma es la de Mollenhauer (1972).

Teoría sistémico/cibernética

Es una teoría científica autónoma sustantiva, aunque el telón de fondo sea la Teoría General de Sistemas. Es más apreciable aún, si tenemos en cuenta que ha sido A. Sanvisens el primero en teorizar sobre educación con esta perspectiva, y que ha creado escuela.

El concepto de "sistema" es aplicado al acto educativo, en el que se descubre una tupida red de relaciones, equivalentes a un "sistema". La relación educativa es, la esencia del acto educativo.

No obstante, A. J. Colom ha intentado superar el esquema sistémico, por incompleto y acabarlo con la Pedagogía Cibernética cuya dominante principal es el proceso de control (COLOM, 1982). Podría decirse que esta Teoría está en primer estadio y que puede esperarse de ella óptimos frutos.

Teoría científico tecnológica

El modelo elegido, según M. Fernández, es un modelo económico, el modelo input-output de la producción. La importancia dada por esta teoría a la intervención pedagógica y a las entradas y salidas en el acto educativo han llevado a sus promotores a buscar el modelo económico (FERNANDEZ, 1978, P. 87).

Los Catedráticos defensores de esta teoría son: Sarramona, García Carrasco, Touriñán, Castillejo, Escámez y Vázquez.

La Teoría científico/tecnológica es una teoría científica autónoma sustantiva. Está luchando por merecer todos estos apelativos. Y esto es ya un gran mérito.

BIBLIOGRAFIA

- ACUCERO, G.J.(1979):**Estructura y génesis de las teorías científicas**.Universidad de Valencia.
- AUCHTER, TH. (1979): **Crítica de la pedagogía antiautoritaria**.Atenas. Madrid.
- BLASS, J. L. (1978): **Modelle pädagogischer theoriebildung**, Kohlhammer, Stuttgart,
- BOLLNOW, O.F.(1950): **Die methode der geisteswissenschaften**,Mayence
- BREZINKA, W. (1986): **Erziehung in einer rttunsicheren gesellschaft**, Reinenhardt, München
- (1971): **Von der pädagogik zur erziehungswissenschaft**, Beltz, Weinheim,

- (pp. 209-213)
- CASTILLEJO, J.(1987): **Pedagogía tecnológica**,CEAC, Barna. (pp.13-16)
- (1985): "Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica", **Conceptos y propuestas (II)**. Nau Llibres, Valencia. (pp. 45-56)
- (1987): **Pedagogía Tecnológica**,CEAC.Barcelona
- (1982): **Teoría y metateoría de la educación**, Trillas, México
- DEARDEN, R.F.(1984): "The idea of a unified science of education" **Theory and practice in education**, Routledge and Kegan Paul. London. (p.38)
- DEWEY, J. (1971): **Democracia y educación**, Losada, B.Aires, p.347.
- ELLIOT-SASTRE, C.(1987): "La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la educación", **Revista interuniversitaria de las escuelas del Profesorado. n°0, p.23.**
- ESCAMEZ, J.(1986): "Los valores en la pedagogía de la intervención", **Conceptos y propuestas (III)**. Nau Llibres, Valencia, p.29.
- ESCOLANO, A.(1978): **Epistemología y Educación**. Sígueme. Salamanca.
- EVERS, C.W.(1982): "Epistemology and justifying the curriculum educational studies". **British journal of educational studies, 30**
- (1984): **Epistemology, semantics and educational theory**, Univers. of Sidney
- FERMOSO, P.: "Proyección de la epistemología sobre el trabajo social", próximamente aparecerá publicado en **Educación**.
- FERNANDEZ, M.: "Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación"
- (1978): "Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación"
- FREUND, J.(1975): **Las teorías de las ciencias humanas**.Península. Barcelona. (p.123)
- FULLAT, O.: Recojo palabras textuales, que yo mismo he compaginado, para formar esta definición. **Memoria** inédita de su Cátedra de Filosofía de la Educación.
- : **Filosofías de la educación**. CEAC, Barcelona.
- GARCIA CARRASCO,(1984): **Teoría de la educación**, Anaya, Madrid.
- (1983): **La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?**, Santillana. Madrid.
- GARCIA HOZ, V.(1960): **Principios de pedagogía Sistemática**, Rialp, Madrid
- GENTILE, G.: **Sistema de pedagogía como ciencia filosófica**. La obra original se publicó en 1913-1914, en Bari.
- GIACINTO, S.(1974): **Educazione come Sistema**, La scuola, editrice, Brescia.C.IV: "Il modello"(pp.329-408)
- (1977): **Educazione come Sistema. Studio per una formalizzazione della teoría pedagógica**. La scuola editrice.Brescia. (p.99)
- GIMENO, J. (1981): **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**, Anaya. Madrid.
- GÖTTLER, J. (1967): **Pedagogía sistemática**, Herder, Barcelona.

- HENZ, H. (1976): **Tratado de pedagogía sistemática**. Herder. Barna.
- HIRST, P.H. (1966): "Educational Theory" tibble, J.: **The study of education**, Routhledge and kegan Paul, London.
- (1983): **Educational theory and its foundational disciplines**, Routlodge and Kegan Paul, London
- KANT, M.(1983): **Pedagogía**, Akal, Madrid.
- LASSAHN, R.(1978): **Einführung in die pädagogik**, Quelle und Meyer, Heidelberg, (pp.94-112)
- LEE, R. (1978): "The holistic paradigm in educational theory". **Educational theory**, 28 n.4 (pp. 318-326)
- LOBROT, M. (1974): **La pedagogía institucional**, Humanitas, B. Aires.
- MOLLENHAUER,K.(1972):**Erziehung und Emanzipation**,Juventa, München.
- MOORE, Th. W.: **Introducción a la teoría de la educación**.Alianza Editorial. Madrid. (pp.19-20)
- NASSIF, R. (1975): **Pedagogía General**, Kapelusz, Buenos Aires.
- O'CONNOR, D.J.(1971): **Introducción a la filosofía de la educación**. Paidós. Buenos Aires. (p.160)
- (1971): **Introducción a la filosofía de la educación**. Paidós.Buenos Aires. (p.112)
- QUINTANA, J.M^a.(1983): "Concepto de filosofía de la educación" en **Enrahonar**, nros. 5/6, (p.114)
- : "Concepto de filosofía de la educación", **Enrahonar**, nros.5/6 (p.115)
- ROGERS, C.R.(1975): **Libertad y creatividad en la enseñanza**. Paidós. B.Aires.
- SANVISENS, A.: "Concepción sistémico-cibernética de la educación", **Teoría de la educación (I)**. Ediciones Límite. Murcia. (pp. 161-186)
- SARRAMONA, J.-MARQUES,S.(1985): **¿Qué es la pedagogía?**. Ceac,Barcelona.
- TOURIÑAN, J.M.(1987): **Teoría de la educación**, Anaya, Salamanca. (pp. 266-267)
- UNIVERSIDAD DE MURCIA (1984): **Las conductas disruptivas en el aula de E.G.B.**
- VARIOS (1983): **Estudios sobre epistemología y educación**, Anaya, Madrid. (p.108-155)
- VAZQUEZ, A.-OURY,F.(1968): **Hacia una pedagogía del s.XX-XXI**, México.
- VON CUBE, F.(1981): La ciencia de la educación. CEAC.Barcelona.
- WALKER, J.C.(1985): "The philosopher's touchstone: towards pragmatic unity of educational studies", **Journal of philosophy of education**, p.181
- WEBER, M.(1971): **Sobre la teoría de las ciencias sociales**. Barcelona.

CAPITULO II

LA PEDAGOGIA: EVOLUCION Y PERSPECTIVAS

La Pedagogía, como saber autónomo tiene su origen en el Siglo XVIII. Los testimonios históricos anteriores a este siglo son muy escasos. Suele aceptarse como válido que la palabra "**Pedagogía**" fue usada por vez primera en 1536, en una obra de Juan Clavín, titulada **Instruction chrétienne**. Alguno asegura que nos podemos remontar a 1485. Dejo a los historiadores estas precisiones cronológicas. Digamos, sin entrar en discusiones, que esta palabra fue

acuñada en el Renacimiento. La etimología más convincente nos dirá que significa conducción de los niños cosa que no debe extrañarnos, pues se discutió desde Platón si la educación debía durar toda la vida o hasta cuál de sus períodos.

En el período de la **Ilustración francesa**, que convirtió las artes y la política en misión educativa, se dio el movimiento cultural en el que la Pedagogía inició su vida. La misma academia francesa de la Lengua reconoció en 1762 esta palabra. J. C. Fabricius declaró en 1784 que el s. XVIII fue el Siglo de la educación. Los precedentes más claros habían sido J. Locke, F. Bacon y los ilustrados que incubaron la Enciclopedia francesa. Citemos expresamente a Condillac y Diderot (1775, 1751).

En teoría de la educación los precedentes claros de Herbart fueron J. J. Rousseau y M. Kant, pero para la evolución de la Pedagogía interesa más Kant. La Pedagogía de M. Kant tiene gran interés para un teórico de la educación Si la concepción de la Teoría de la educación es antropológica, son muchos los enteros que sube en la estima, ya que defiende que todo cuanto el hombre es, lo es por la educación. Digamos que la Ilustración francesa y la **Aufklärung** alemana son los precedentes inmediatos de la Pedagogía como saber autónomo; posiblemente como saber científico.

En el período inmediatamente anterior a la obra básica de J.F. Herbart, se respiraba en Alemania un ambiente propicio para el nacimiento de un nuevo saber sobre el hombre. Todo está pues, preparado para que el sucesor de M. Kant en la cátedra de Filosofía de la Universidad de Königsberg culmine el nacimiento de la Pedagogía. Esta gloria estaba reservada a J. F. Herbart.

El pensamiento herbartiano se condensa en la obra **Pedagogía General derivada del fin de la educación**, escrita en 1806, aunque resulta dudoso saber si con ella nació la Pedagogía como saber filosófico o como saber científico, es el segundo aspecto el que se viene repitiendo y aceptando más frecuentemente. Y al respecto afirma Ortega y Gasset: **"Por encima de toda duda está que nadie antes que Herbart consigue llevar el caos de los problemas pedagógicos a una estructura sobria, amplia y precisa de doctrinas rigurosamente científicas. Nadie antes que Herbart toma sobre sí completamente en serio la faena de construir una ciencia de la educación. Sus predecesores, como Rousseau, se habían limitado a**

exponer series más o menos geniales y fructíferas de ideas sobre la educación". Es posible que hoy Ortega no hubiera escrito lo mismo y hubiera sido más crítico ya que Herbart concibió subalternadamente la Pedagogía, porque la supeditó a la Filosofía (Ética) y a la Psicología. No ha sido sólo Ortega y Gasset el defensor del carácter científico de la **Pedagogía General** de Herbart. A él se suma, por ejemplo, A. Capitán en su manual de historia del pensamiento europeo sobre educación (Capitán A., 1986, p. XXXIII), puesto que la actividad pedagógica se constituye en saber científico, hacer mesológico, quehacer teleológico y creación artística.

Sobre la evolución histórica de la Pedagogía, García Carrasco se pronuncia por la científicidad de la obra de Herbart, aunque admite, al mismo tiempo, los reparos que le pusieron otros, como por ejemplo, G. Gentile. El propio García Carrasco, acota su primer pensamiento con una nota, que crea más confusión que claridad. Había considerado científica la obra de Herbart, porque asigna a la Pedagogía un objeto formal específico: la educabilidad. En la mencionada nota añade: **"La especificidad del objeto sí justifica, en cambio, la posibilidad hipotética de una construcción científica nueva, pudiendo darse otras formas de conseguirlo"** (GARCIA CARRASCO, 1978,135).

Herbart sobre el nivel epistemológico de su Pedagogía, afirma categóricamente: **"Así como la filosofía ha de hablar del fin y de la naturaleza del hombre, la Pedagogía ha de querer ser y debe ser una ciencia filosófica"** (HERBART, 1973).

Al respecto afirma (SALONI; 1973,Pág 47) que es considerado uno de los mejores comentaristas e intérpretes del pensamiento herbartiano: **"La Pedagogía, como ciencia de la educación, no se distingue, en su cometido primario de la ciencia filosófica, la Metafísica, la Psicología y la Ética. La Pedagogía elabora los conceptos educativos. La razón debe otorgar categoría uni versal a los resultados de la experiencia, insuficientes por sí, que varía en los individuos y, por consiguiente, es contradictoria"**

Desde lo ya expuesto, considero como otros muchos, que existe bastante confusión como para conceder rango científico a la **Pedagogía General** de Herbart; creo que lo intentó, pero sin salirse del modelo que la comunidad científica tenía entonces como válido. Me resulta difícil aceptar que tuviera la

palabra "**ciencia**" en Herbart el mismo alcance que ha conseguido desde el principio del s.XX. Entre otras cosas, había de aparecer el cientifismo y el positivismo.

El Idealismo de Fichte, Schelling y Hegel es contemporáneo del realismo de Herbart. La Pedagogía continúa en esta corriente, confundiendo con la filosofía. Por esta vía no podría haberse llegado a la auténtica concepción científica de la Pedagogía. Se interesaron por ésta, en tanto en cuanto el Espíritu y lo Absoluto alimentaban respectivamente el ideal humano y el dominio de los pueblos.

Desde la corriente Positivista defendida por **Comte** se condujo a la Pedagogía por el camino naturalista evolucionista, aunque fuera St. Simon el verdadero artífice de la concepción positivista de las ciencias humanas. Si en 1806 Herbart se había fijado la meta de elevar a categoría científica el saber pedagógico, fue el positivismo y el reduccionismo cientifista quienes robustecieron la ilusión de Kant y de Herbart hasta casi convertirla en realidad. La Pedagogía, en cuanto ciencia, había despedido con guiños despectivos al estadio pseudocientífico y daba el parabién al período embrionario. En este mismo movimiento hay que incluir al sociologismo de E. Durkheim, que concibió la Pedagogía como una ciencia práctica.

La aspiración de **Comte** es una educación universal y cómo de una Pedagogía filosófica se va pasando a una verdadera **ciencia de la educación** (CAPITAN, A., 1986, PP. 35-50).

Dilthey desde la corriente vitalista, colocó a la Pedagogía entre las Ciencias del espíritu, que muchos **interpretan como** saber práctico, ya que la Pedagogía y los sistemas educacionales carecen de validez universal. Como todo catedrático de filosofía le tocó explicar Pedagogía y sus lecciones han llegado a nosotros con el título de "**Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general**" (DILTHEY, G., 1944). Algunos críticos creen que la Pedagogía fue para Dilthey una **Praxeología**.

Dewey que defendió la corriente experimentalista, intervino en el planteamiento epistemológico sobre el saber pedagógico. Su admiración por el evolucionismo de Darwin, su primera formación filosófica idealista y su formación biológica son el trípode en el que asentó Dewey su concepción

teórica. La obra en la que se plantea el problema de la cientificidad de la Pedagogía fue publicada en 1929, habiendo sido traducida al castellano con el título de **La ciencia de la educación** (DEWEY, J.,1921). De las dos conferencias que la forman, una se preguntó si era posible "**la educación como ciencia**". La fuente de la ciencia pedagógica es la praxis; su Pedagogía es "**instrumental, basada y referida a la experiencia, aunque sin negar el carácter científico de aquélla**"(LUZURIAGA, L. 1964, P. 10). La **Pedagogía Experimental**, de principios del s. XX, en una línea científica, al margen del positivismo supuso la consagración final del saber pedagógico como ciencia, siendo deudora al estadístico R. A. Fisher del lenguaje cuantitativo aplicado también a las ciencias humanas, lo que hizo concebir esperanzas de poder elaborar teorías de corte axiomático y matemático. Meumann y Lay y sus seguidores Buyse y Claparede, fueron los cuatro puntales sobre los que se edificó la ciencia contemporánea de la educación.

El Racionalismo crítico, el neopositivismo del Círculo de Viena, el rigor científico introducido en las ciencias naturales y en las humanas y las alternativas para sustituir a la ciencia axiomática de las primeras décadas del s XX han determinado que, en la actualidad, la Pedagogía haya terminado siendo una verdadera **ciencia de la educación**.

LA PEDAGOGIA COMO FILOSOFIA

Touriñán llama a esta perspectiva o modalidad "**corriente marginal**", en el sentido de que muchos de los contenidos hoy incorporados por derecho a la Pedagogía fueron tratados por esta corriente en la Filosofía. Es decir, no fueron considerados objeto de conocimiento pedagógico, sino filosófico. Entonces se pensó que ocupaban su sitio.

Hasta el s.XIV, ni siquiera era la filosofía quien acaparó lo que hoy es patrimonio de la Pedagogía, porque hasta ese siglo la ciencia, la filosofía y la teología formaron un todo unitario. Sólo a partir de ese siglo la teología se divorció de los otros dos saberes, que continuaron juntos su camino. En el

s.XIX, cuando el cientifismo y el positivismo consumaron la separación entre ciencia y filosofía, hubo aún pensadores que retuvieron bastantes conocimientos sobre educación en la filosofía. No queremos, pues decir que fuera entendida filosóficamente la Pedagogía - como pudiera parecer a simple vista-, sino que lo educacional fue sustraído a la Pedagogía y se entregó a la filosofía. Además de la corriente marginal, hubo autores clásicos que equipararon, de una u otra forma, Pedagogía y Filosofía. No era la filosofía una asignatura fundante -Dilthey, Herbart, Hirst, etc. -sino que se declaraba ella misma dueña y señora de temas y cuestiones hoy claramente adscritas al saber pedagógico.

Y, en tercer lugar, la filosofía fue tenida por el fundamento primero de la Pedagogía.

Son tres actitudes fronterizas, pero distintas epistemológicamente.

Durkheim, afirmó sobre la Pedagogía filosófica que **"no ha sido otra cosa, con frecuencia, sino literatura utópica"**(DURKHEIM, E., 1962, P. 69).

Como **modelo filosófico- pedagógico** es denominado por Castillejo J.L. y tiene de él una pobre idea, acusándole de haber fomentado la raquítica situación de la Pedagogía durante bastantes siglos. En efecto, es verdad que los filósofos se erigieron en los únicos concedores de lo educacional y que muchos de ellos ni siquiera se ocuparon de él. Otros lo hicieron, a modo de corolarios o conclusiones, aplicables a la educación, pero sin que formaran parte sustanciosa de su sistema. Un caso dicente es el de Sto. Tomás de Aquino, que no hizo ningún tratado especial, sino que insertó en sus **Quaestiones Disputatae** una sobre la educación que es conocida históricamente como el **"De Magistro"**, repitiendo el título de un apreciable diálogo de San Agustín (Tomás de Aquino).

La tesis de Castillejo es paralela a la que defienden no pocos pedagogos que han elegido como unica culpable de todos los males educacionales a la escuela tradicional. Para él, el modelo deductivo-filosófico al que reconoce ciertos valores es estéril y ha distraído inútilmente la atención de los pensadores, porque sus elucubraciones no tienen aplicación práctica. He aquí sus duras palabras. **"En resumen, la fecundidad del modelo filosófico-pedagógico, nos parece, sea cual fuere su valoración, agotada. Sirva la filosofía a su objeto y función y genérense teorías pedagógicas no**

más vinculadas a las filosóficas que otras ciencias también humanas e importantes: v.g., medicina, psicología, sociología, etc." (CASTILLEJO, J.L., 1985, P. 49)

Se admite, que en este modelo o corriente ha habido de todo. Pero tampoco puede olvidarse la aportación hecha por autores de **gran talla, alguno de los cuales ha dinamizado** el pensamiento pedagógico del s.XX. Pienso que no pueden juzgarse con criterios presentes hechos históricos. Por esta razón, alabo el esfuerzo mental hecho por J. L. Pinillos, para resolver o ayudar a resolver un problema similar en la evolución histórica de la Psicología. Puede ser indicador para nosotros (PINILLOS, J.L., 1962, PP. 81-94).

TOURIÑAN (1974,p 242-243) reduce a tres los postulados que J. Dewey explicita en su **Democracia y Educación**.

- 1) **El conocimiento teórico de la educación es filosófico**
- 2) **La educación no es un objeto de estudio genuino aparte de otras preocupaciones intelectuales.**
- 3) **La intervención educativa es una práctica deliberadamente dirigida al logro de las finalidades de la vida que la filosofía justifica.**

Se admite, que hay quien convirtió la Pedagogía en filosofía y lo contrario. Es cierto epistemológicamente que esto supondría la desaparición de la Pedagogía diluída entre filosofismos y sistemas abstractos. Es cierto que muchos de los principales filósofos no se ocuparon directamente de la educación y que se extraen conclusiones pedagógicas de su sistema, forzando a veces los textos. Pero es igualmente cierto que existe hoy una "**filosofía de**" la educación, que no se vanagloria de ser ella la Pedagogía, sino una disciplina admitida: Filosofía de la educación. Y es igualmente cierto que hay un buen puñado de autores clásicos que sí han escrito expresamente "**Filosofía de la Educación**", sin pretender que eso sea la Pedagogía. También esta hoy claro en la mente de filósofos y teóricos. Ésta no es una postura marginal ni reduccionista; es reclamar un lugar destacado en el concierto de los saberes sobre educación.

LA PEDAGOGIA COMO CIENCIA

Ésta sí es una postura reduccionista o como dice J.M. Touriñán autónoma, porque no está subalternada a las ciencias auxiliares de la educación-Biología, Psicología y Sociología-, sino que ella misma es otra cosa diferente a cualquiera de esas tres disciplinas. Ella es sí misma. Hemos visto que desde el Positivismo se ha trabajado intensamente por fabricar la "**Ciencia de la educación**", que es la manera más simple y a la vez más profunda de definir la Pedagogía, con la misma razón que la Psicología es la "**Ciencia de la conducta**".

No puede ser admitida en este paradigma o modelo la pretensión de E. Durkheim que quiso reducirla a Sociología de la educación. Y no absurdamente, si se le hubiese concedido que la educación es un fenómeno exclusivamente social. Más aún, dice que la Pedagogía (Sociología de la Educación) es una "**teoría práctica**", una reflexión ordenada a la acción. De la misma manera habrá que rechazar los psicologismos que la reduzcan a Psicología de la educación. La Ciencia de la educación, como veremos, es una ciencia humana; es una ciencia que estudia actos libres. No obstante, esos actos son reales y pueden ser objetos de un estudio objetivo neutro, según metodología hipotéticodeductiva. Prescindiendo de si el sociologismo o el psicologismo pugnan por llevarse a sus pagos la Ciencia de la Educación, es un hecho histórico que a finales del s.XIX, en Francia, por ejemplo, se cambió la denominación de cátedras y seminarios, antes llamados de Pedagogía, para designarles "**Ciencia de la educación**". Ocurría esto, por vez primera, en la Sorbona, en 1887, cuando ocupó la cátedra Henri Marion, al que sucedieron más tarde Ferdinand Buisson y, en 1905, el mismo E. Durkheim.

También se planteó DEWEY en 1929, esta cuestión y se preguntó por la cientificidad de la Pedagogía y por si ésta era posible como conocimiento científico. Estados Unidos adoptó una postura práctica; eliminó el nombre de Pedagogía, destruyó lo sustantivo -Pedagogía, Ciencia, Filosofía - y se quedó con el "**de**", en este caso, "**Education**". De esta forma, en los rótulos y las titulaciones no se comprometió como Francia, y dejó al aire todas las posibles actitudes epistemológicas. Se fijó únicamente en el "**objeto**", pero no en la especificidad epistemológica. Cada uno pudo hacerlo, a su antojo.

Como ya hemos dicho, la **Pedagogía Experimental** ha sido la última explicación, en el tiempo, del carácter científico de la Pedagogía. Por los nombres no merece discutir. Que se la continúe llamando **Pedagogía**; que se

prefiere decirle **Ciencia de la Educación**, no cabrá la discusión, siempre y cuando se reduzca a saber científico su contenido. Personalmente, por razones históricas, sociológicas y epistemológicas, soy partidario de la expresión **Ciencia de la educación**.

LA PEDAGOGIA COMO TECNICA

No abordamos ahora el problema de si existe o puede existir una ciencia de la educación tecnológica, bautizada por Castillejo, Sarramona y otros como Pedagogía Tecnológica. Es un saber científico, aunque más tarde nos detengamos en exponer las diversas formas de entender la ciencia de la educación. La Pedagogía, así entendida, no es un saber filosófico, ni un saber científico; es un saber práctico o técnico.

Se entiende como un saber hacer aplicado y fuertemente normativo. El lenguaje educativo es polivalente y polifacético. Se ha hablado sobre educación utópicamente, metafísicamente, normativamente, subjetivamente y sentimentalmente (STEVENSON, CH. L., 1968). También se ha hablado un lenguaje técnico, que sería el propio de la Pedagogía práctica.

Desde el Racionalismo Crítico de Brezinka, reduce todos los lenguajes pedagógicos a tres: lenguaje filosófico, lenguaje científico y lenguaje técnico. El primero es propio de la Filosofía de la educación; el segundo, de la Ciencia de la educación; el tercero, de la Pedagogía Práctica. Cuestión de palabras, pero justifica su postura (BREZINKA, W., 1971, P. 35). Asigna a la Metateoría de la educación el cometido de dilucidar si existen teorías científicas y teorías prácticas. Sólo conociendo todo su pensamiento (FERMOSO, P., 1987, PP. 139-164), puede entenderse el siguiente texto: **"Ahora la discusión sobre el valor y los fines de la doctrina educacional es complicada y confusa, debido a que se entremezclan dos enfoques históricos diferentes: el científico y el metateórico. La doctrina educacional es para los científicos como un estadio precientífico de la Ciencia de la educación. Para los metateóricos, en cambio, se trata, en verdad, de saber si puede reconocerse la existencia de teorías prácticas, y además de las científicas, sobre la educación, indicando qué metodología es la adecuada para las teorías científicas y cuál la de las prácticas"**(BREZINKA, W., P. 169)

LA PEDAGOGIA COMO SABER TEORICO

Si el conocimiento sobre educación puede ser científico, técnico, filosófico y teórico, es lógico esperar que también se haya concebido la Pedagogía como **teoría de la educación**; completaría así toda la gama: Ciencia de la educación, filosofía de la educación, técnica de la educación y teoría de la educación. En efecto, hay quienes conciben la Pedagogía como una Teoría de la educación. Otros hacen distinciones cuasi escolásticas, acotando los contenidos de la Pedagogía y de la teoría de la educación; prueba de ello es este complicado párrafo de A.J. Colom: "**Personalmente considero, por las razones aducidas, que siempre que hablemos de un desarrollo teórico concreto sobre la educación, debe utilizarse el término teoría de la educación, dejando el de Pedagogía...como sinónimo de Teoría de la educación en cuanto ciencia de la educación. De todas formas, como este segundo enfoque es más un objetivo que hace falta conseguir que una realidad ya sistematizada, es inevitable seguir utilizando como sinónimos teoría de la educación y pedagogía...**" (COLOM, A.J., 1982, P. 177)

LA PEDAGOGIA GENERAL

Está muy extendida convicción de que la Pedagogía General se confunde con la Teoría de la educación y que ambas son expresiones sinónimas y homologables. Este carácter conceptualizador que le atribuyen muchos colegas la convierte en una asignatura fundante de todo el resto del edificio pedagógico. Más aún, se le atribuye además una función mediadora entre la teoría y la práctica, cuando es entendida como Pedagogía Tecnológica (CASTILLEJO, J.L., 1987).

Estas palabras de García Carrasco, reflejan el pensamiento más común entre los profesores de Pedagogía General en España: "**Plantear una Teoría de la educación, como la llama Kant, o una Pedagogía General, como la llama Herbart, supone, por tanto, para estos autores y para todos los que de la época, incluido Comte (posteriormente) encontrar esa idea fundamental articuladora del edificio científico sobre el campo real de la educación. De ahí que esa construcción sea al tiempo Teoría de la Educación, Pedagogía General y Pedagogía Sistemática**"(GARCIA CARRASCO, J., 1984, P.

XL).

A Herbart se debe que nuestra disciplina haya mantenido esta denominación durante casi dos siglos, ya que, a pesar de la opinión de G. Ferry, la pedagogía general no ha muerto, su vida comenzó en 1806 (HERBART, J.F., 1983). Es posible que éste sea el título que más le convenga, por su pretensión inespecífica y común.

Administrativamente se mantiene la "**Pedagogía General**" como una disciplina, con perfil propio, dentro del Area de Teoría e Historia de la Educación. Es cierto también que a veces se tiene la impresión de que el holandés M.J. Langeveld tuvo razón, cuando escribió sobre la desintegración de la Pedagogía y de que la Pedagogía General no lo es tanto.

CARACTERISTICAS DE LA CIENCIA DE LA EDUCACION

1º) La ciencia de la educación es una ciencia humana.

En la taxonomía de las ciencias, la clasificación más extendida es dividir las ciencias en ciencias naturales y ciencias humanas.

Piaget fue el que ha coordinado investigaciones en su Centro Internacional Epistémologie Génétique sobre las características de las ciencias humanas. Pero, en verdad, aún no está agotado el tema (PIAGET, J.,1972). Tampoco han podido agotarlo Dilthey, M. Weber, J. Habermas y Wittgenstein, todos ellos investigadores sobre este problema fundamental.

Las diferencias entre las ciencias naturales y las ciencias humanas, según D.J. O'Connor son cuatro:

1º) Las principales leyes de las ciencias del hombre resultan menos obvias o... menos sorprendentes que las de las ciencias naturales.

2º) Las leyes de la naturaleza suelen ser consideradas como notas permanentes inmutables del mundo; en las ciencias de hombre es otra la situación, porque sus leyes son modificables.

3º) El campo de experimentación es enormemente limitado en las ciencias humanas no así en las naturales.

4º) El desarrollo de unas y otras es diferente, dada la juventud de las sociales y la dilatada historia de las naturales (O'CONNOR, D.J., 1971, PP. 142-151).

En España, desde 1978, la preocupación epistemológica innegable entre pedagogos, ha dado como resultados la publicación de las actas de dos seminarios nacionales sobre epistemología pedagógica (ESCOLANO, A., 1978). En ellas hay enjundiosas colaboraciones de M. Fernández, J. M^a. Quintana, A.J. Colom, A. Escolano y P. Palop. Esta última distingue cuatro posturas principales sobre las ciencias humanas la de quienes niegan la posibilidad de las ciencias humanas; la de quienes creen que son las únicas verdaderas ciencias; la de quienes no admiten la homologación entre las ciencias humanas y las naturales, principalmente por su diversidad metodológica (PALOP,P., PP. 33-74)

Mi punto de vista ante esta tupida red de opiniones encontradas es de que las ciencias humanas son posibles, pues **de facto** han hecho y hacen contribuciones no subjetivas ni filosóficas al saber sobre el hombre; de que son, a la verdad inmaduras aún, aunque a partir de 1950 su metodología es cada vez más depurada; de que el lenguaje mítico, fiducial y filosófico está desapareciendo de la producción española sobre pedagogía; de que hay un puñado de autores especializados en epistemología dignos de encomio por su compromiso; de que se está trabajando con resriedad en poder aumentar la cientificidad de estas ciencias humanas en incluso de proponer concepciones científicas personales y nuevas; de que la Psicología -más que la Sociología de la educación- está consolidada como ciencia autónoma humana, al crearse Facultades universitarias de esta especialidad. Se acabó el confundir las ciencias humanas con la inspiración poética de "**Letras**". Se han alcanzado los rasgos de independencia y científicidad.

2º) La ciencia de la educación tiene su propio estatuto epistemológico.

El rasgo principal es su cientificidad, lo que quiere decir que sus modelos/paradigmas (FERNANDEZ, M., PP. 51-91), su metodología, sus supuestos y principios, su estilo y todo el contexto en que se mueve son científicos. Le interesa cumplir estrictamente todos estos requisitos, a fin de

que desaparezcan las dudas y recelos, aún existentes, frente a esta nueva forma de tratar el acto educativo. Su cientificidad queda salvada, aunque se recurra, coauxiliariamente a la Psicología, la Biología, la Psicología y la Filosofía. Esto no impedirá su **autonomía**, que viene predicándose de ella desde Herbart. Como sucede en la evolución ontogenética del hombre, el grado de madurez comprobable en ella le permite desembarazarse de apoyaturas, necesarias en períodos o estadios primitivos.

Un saber autónomo no está reñido con la interdisciplinariedad, que debe presidir la enseñanza y el aprendizaje actual. Todas las ciencias, naturales y humanas, necesitan unas de otras; también la Ciencia de la educación se beneficia de la riqueza prestada por otras. Pero se considera autónomo un saber, cuando epistemológicamente ocupa un nivel distinto al de otros; cuando posee una metodología heurística específica; cuando ofrece un "**corpus**" doctrinal sistematizado y coherente; cuando puede desarrollarse y evolucionar por la dinámica intrínseca y la urgencia de las propias necesidades; y cuando no desaparecería aunque se prescindiese de las prestaciones interdisciplinares.

Quintanilla presentó en la reunión celebrada en Febrero de 1977 (Salamanca) una ponencia sobre el estatuto de las ciencias de la educación-ampliamente entendidas- y eligió tres alternativas históricas (la hermenéutico-dialéctica, la analítica y la tecnicista), a la que sumó una propuesta personal, inspirada en la nueva Filosofía de la ciencia. Creyó hallar respuesta a la pregunta: "**¿Cómo organizar programas de investigación científica en educación?**", partiendo del supuesto seguro de que las ciencias de la educación son ciencias humanas (QUINTANILLA, M.A., PP. 92-118).

3º) Es un saber libre de valores

El racionalismo crítico, repitémoslo una vez más, cree que la ciencia de la educación ha de estar libre de axiologías, tal y como H. Albert ha exigido a todo conocimiento científico. Se pide que nuestra ciencia sea **neutral**. Otros paradigmas, dignos de respeto también, creen que es imposible prescindir de los valores en las ciencias humanas, entre ellas en la Ciencia de la educación. Hemos indicado que Klafki ha hecho una alternativa ecléctica, conocida como constructivista, según la cual puede salvarse la cientificidad de ambas

soluciones antagónicas (KLAFKI, W, 1976). Touriñan ha cuidado de manera especial esta cuestión en su estudio sobre la educación como objeto de conocimiento (TOURIÑAN, J.M., 1987, PP. 123-181).

Conviene en todo caso, eliminar de la Ciencia de la educación las formas de pensamiento racionalmente incontroladas. ¿Cuándo los valores restan racionalidad a la Ciencia de la educación? ¿Toda axiología ha de ser menoscabo del discurso científico? La respuesta depende de qué axiología se adopte. Son más subjetivas e irracionales unas; más objetivas y racionales otras. Dar, pues, una respuesta válida para todas las axiologías y aplicable a todos los modelos científicos es una quimera y una utopía. Las investigaciones pedagógicas han de recurrir necesariamente a la Psicología social y a la filosofía para fundamentar la solución.

4º) ¿Es una ciencia normativa?.

Su respuesta está condicionada por la característica tercera y la opción hecha en torno a los valores. Son dos cuestiones inseparables, pues en definitiva se trata del "**deber ser**".

Existe total acuerdo en que la Pedagogía Práctica o Técnica es normativa. No así la Pedagogía científica. Sobre ésta las alternativas son idénticas a las mencionadas acerca de los valores y sobre su presencia o ausencia en el sabor científico.

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION:

Si queremos hallar las primeras ideas acerca de la educación, hemos de situarnos en la Antigüedad. En la cultura oriental, en el marco de la religión y en el marco de la cultura occidental, en los ámbitos de la política y de la filosofía, pero será necesario esperar a las Instituciones Oratorias de Quintiliano, para vislumbrar, los primeros intentos sistematizadores. Sin embargo, estos intentos van tomando cuerpo en la Edad Media y el Renacimiento, pero será a lo largo de los siglos XVII y XVIII cuando se va configurando la sistematización, que Herbart va a establecer para la Pedagogía como ciencia, al incardinarla en la Filosofía práctica, asentándola sobre ética y psicología. Esta incardinación en la Filosofía, determina, que la Pedagogía experimente las mismas críticas y evolución que la Filosofía durante los siglos XIX y XX y como consecuencia que cada corriente filosófica enjuicie y cuestione su carácter científico.

Según SARRAMONA (1989, p. 67) la expresión "Ciencia de la Educación"

fue empleada en 1817 por Julien en París siendo la expresión más utilizada por los autores anglosajones. Según MIALARET, G. (1984, p. 123), la citada expresión aparece en 1879 en un trabajo de BAIN, A. publicado bajo el nombre de "Science de L'education" y en 1898, COMPAYRE, G. y en 1910 CELLECIEER volvían a hacer uso de la citada expresión. Pero parece ser según MIALARET, que es el 21 de octubre de 1912 cuando nace la expresión "Ciencias de la Educación" con la creación del INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION por CLAPAREDE.

En principio concepto Ciencias de la Educación abarcaba solamente a la psicología, la sociología y la filosofía, pero en virtud del crecimiento del sector educativo tanto en extensión como en intensidad, surgió la imperiosa necesidad de plantear cuestiones de orden estructural y epistemológico pues, **"la correlación entre los procesos de crecimiento en un cuerpo de conocimiento y el aumento de las preocupaciones intelectuales es evidente"** ESCOLANO (1978, P. 15). Más en la medida en que la ciencia se desarrolla, también se desarrolla paralela y necesariamente una línea sobre su estructura y métodos. En la actualidad y como consecuencia del incremento de los datos científicos que confluyen y se capitalizan en el ámbito de la educación, así como por la multiplicidad de relaciones que se establecen entre las disciplinas generadoras de tales datos, se hacen necesarios replanteamientos epistemológicos de las ciencias de la educación. Es obvio, que según decíamos al principio y según MIALARET, solamente tres disciplinas eran consideradas como C.C. de la Educación, en la actualidad, basta mirar las distintas clasificaciones que nos apuntan los estudiosos del tema, para darnos cuenta, que aunque desde distintas ópticas interpretativas, las disciplinas consideradas bajo ese concepto se han triplicado cuando menos y ello, tiene que ver con la evolución del conocimiento científico de la educación (que abordaremos en otro punto del Proyecto, y que se concreta en la historia de la ciencia).

Nos parecen muy oportunas las palabras de ORTEGA ESTEBAN (1978, p. 150) al afirmar: **"llamo ciencias de la educación a aquellas ciencias humanas, que aportan a la ciencia de la educación y a la misma educación conocimientos, leyes científicas, modelos de análisis y otros tipos de indicaciones que puedan ser básicas o convenientes a la ciencia de la educación"**

En su propia dinámica interna de crecimiento, la pedagogía ha ido generando ciertos sectores de conocimiento especializados y relativamente autónomos, aunque vinculados a su estructura unitaria de la ciencia de la educación. Por otro lado, la expansión de la investigación educativa según ESCOLANO (1978, P17), ha exigido aproximaciones hacia otras áreas científicas, con las que se han establecido útiles relaciones interdisciplinarias de diverso tipo. De ahí, que las C.C. de la educación presenten un desarrollo pluridisciplinar. Es evidente, que existen y que además son necesarias la extrapolación y aplicación de datos de disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología etc. al análisis de los hechos educativos, con la finalidad de conocer mejor el proceso educativo en el cual intervienen el aprendizaje como proceso (aportaciones de la psicología), la estructura y dinámica social (sociología, demografía, economía, etc.) y otros aspectos no menos importantes del proceso. Es tal la variedad y amplitud de las relaciones disciplinarias que concurren en el proceso, que justifican la expresión plural de Ciencias de la educación.

Defendiendo el conocimiento científico de la educación, y cuando abordemos dicho tema, intentaremos dejar claro, que si bien defendemos la autonomía de la Pedagogía como Ciencia de la Educación, con capacidad para elaborar su propio discurso, que se inicia con HERBART, también abordaremos los aspectos de la subalternación (TOURINÁN, 1987). Así las cosas, y aunque algunos no están de acuerdo con la expresión C.C. de la Educación porque dicen que al ser la educación "**un arte**", excluye cualquier preocupación científica y por tanto la expresión es contradictoria MIALARET (1984, p. 127), nosotros defendemos que la Pedagogía es la ciencia que tiene por objeto la educación y que es innegable la existencia de otras Ciencias de la educación cuyas aportaciones resultan como hemos dicho, transcendentales para aquella, y más considerando, la extensión del concepto de educación, que ya no puede ser entendido desde la simplicidad de antaño. Según FERRANDEZ-SARRAMONA (1984), existen diferentes tendencias a la hora de establecer la relación o el grado de dependencia entre la Pedagogía y otras disciplinas.

Nos adherimos a la postura defendida por CLAUSSE- G^a GARRIDO Y SARRAMONA porque aglutina a un conjunto de disciplinas desde las que se estudian los factores intervinientes en el proceso educativo. De una parte, aquellos que constituyen la realidad del educando y también del educador:

psicológicos- biológicos-sociológicos etc.y de otra los que atienden a los aspectos que condicionan el proceso. **"Desde hace una serie de años, y precisamente a causa del gran interés despertado y del considerable desarrollo operado por ese saber pedagógico único, se ha visto la necesidad imperiosa de someter a un estudio pormenorizado diferentes aspectos o facetas de la compleja realidad educativa"** (GARCIA CARRASCO , Vol. I, p. 222) Cfr:(FERRANDEZ-SARRAMONA, 1984, p. 68). Intentaremos sintetizar al máximo las respuestas al problema desde las distintas corrientes.

Desde las clasificaciones que hacen **PLANCHARD (1968)-MANGANIELLO (1970)**, se observa que la diferencia es más de orden terminológico que de contenidos: Pedagogía y Ciencias Pedagógicas y, Pedagogía y Ciencias de la Educación. Entre Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación, desde el momento en que no se les reconoce independencia ni a unas ni a otras respecto a la Pedagogía, difieren básicamente en su terminología. Se admite la existencia de varias ciencias cuyo objeto formal es la Educación, a la que estudian cada una desde un aspecto distinto, constituyéndose así, cada una de ellas como disciplina científica e independiente de las demás. El hecho de que todas ellas posean el mismo objeto formal no es razón suficiente para negarles su independencia.

El hombre como realidad biológica, psicológica y sociológica se mueve en unas condiciones impuestas por una sociedad en la que está inmerso y que responde a determinada civilización con una ideología determinada. Al conjunto de disciplinas que consideran esa realidad del individuo y esas condiciones en las que está inmerso se les denominará Ciencias de la Educación. Hasta ahora, era el objeto de estudio (la educación) el criterio base para determinar las Ciencias de la Educación. Sin embargo, existe otra corriente, que admite como Ciencias de la Educación a todas las ciencias, que tengan cierta relación con la Educación aunque el objeto específico de estudio no sea la educación. Ello dará lugar a una gran diversificación de las Ciencias de la Educación, con el consiguiente incremento del número de éstas, que ocupándose de ámbitos como el biológico,el psicológico o el social por citar algunos entre los que también se incluye los culturales, abarcan y utilizan métodos de las ciencias humanas.Defienden esta corriente DEBESSE y MIALARET (1973), JUIFF y DOVERO (1972).

Como hemos visto, desde las distintas corrientes, se analizan este aspecto en torno a la Pedagogía como ciencia única y otras ciencias como ramas independientes de aquélla y en torno a la existencia de un conjunto de ciencias relacionadas con la educación e independientes como disciplinas científicas. Ello dio lugar a distintas clasificaciones de las Ciencias de la Educación.

La clasificación propuesta por HUBERT (1970), presenta una gran coherencia y en líneas generales fue muy aceptada por los expertos y en ella aparece muy reducido el campo de las Ciencias de la Educación, que gira en torno a la Pedagogía General y Pedagogía Aplicada y como integrantes de esta última están la Bio-Pedagogía Aplicada, Socio-Pedagogía Aplicada, etc. y también los elementos, métodos e instituciones escolares entre los que sitúan la Didáctica, la Organización Escolar, etc. En esta clasificación aparece la Pedagogía General como centro en torno al cual giran las demás, nutriéndose aquella de las bases científicas aportadas por las ciencias positivas. Acerca de la clasificación de García Hoz afirman FERRANDEZ-SARRAMONA, (1984, pág. 75): **"tras admitir el atractivo que supone la idea de una división metodológica, no acabamos de ver la situación de la Pedagogía General como estudio analítico; pensamos, como otros autores, que más bien constituye la síntesis de los conocimientos empíricos y especulativos sobre la educación sin necesidad de buscar tal síntesis en la Pedagogía diferencial"**.

FERRANDEZ-SARRAMONA, presenta desde su clasificación los siguientes aspectos:

a) Arranca de la concepción misma del proceso educativo con sus elementos integrales y las relaciones que en el mismo se establecen.

b) Sustenta el proceso educativo en dos pilares fundamentales como lo son los fines y los condicionantes de la educación clasificando los primeros desde su carácter inmanente que hacen referencia a la vida del hombre en la tierra y será la Filosofía de la Educación la que se ocupe de su estudio. Del carácter trascendente de los mismos se ocupará la Teología de la Educación. Se entiende pues, la acción educativa desde el ámbito de su finalidad, que ha de proyectarse sobre la realidad que constituyen de una parte el hombre como sujeto de la educación y de otra, el marco social en el que éste se desenvuelve y en el que se verifica el

proceso educativo. De esta consideración individual por una parte y social por otra, surgen los distintos condicionantes del proceso. Serán la Biología de la Educación y la Psicología de la Educación, las que atendiendo a la dimensión psico-biológica del individuo aportarán los datos y teorías al proceso. Del mismo modo lo harán la Sociología de la Educación y la Economía de la Educación entre otras, para cubrir la dimensión del individuo como integrante de la sociedad de la que recibe todo tipo de influjos. Defendemos la clasificación de FERRANDEZ-SARRAMONA (1984, p. 79), nos parece muy adecuada porque se ajusta bastante a lo que entendemos por C.C. de la Educación.

LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Constituye la Filosofía de la Educación una disciplina filosófica autónoma y se constituye como Ciencia fundamentante del proceso. Desde la Filosofía de la Educación, se abordan cuestiones de relevancia según FERMOSO, P.,(1985, p. 30), como:

- **Clase de conocimiento: epistemológica**
- **Causas del proceso educativo: ontológica**
- **Estudio de valores y finalidades: axiológica**
- **Estudio del proceso desde la naturaleza humana: antropológica.**

Según (FERMOSO, 1985, p.25), la filosofía de la educación es el conocimiento contemplativo, sistematizado, universal y último de la educación, es decir, de los procesos de instrucción, personalización, socialización y moralización. Esta definición, nos parece lo suficientemente abarcativa para la contemplación del proceso en su totalidad y en la que se incluyen además dos aspectos como son la socialización y la moralización, que creemos son vertebradores de todo proceso educativo y que nosotros defendemos. Consideramos, que la educación es un fenómeno antropogénesis que necesita de la instrucción, la personalización, la socialización y la moralización (FERMOSO, P. 1985), pues se trata en definitiva de preparar un hombre, que en condiciones normales posee unas capacidades, que a través de la influencia de otro/os hombre/es, que ejercen como educadores y que pertenecen a un grupo social determinado -que también educa-, se va formando (educando), para su integración social y esta será tanto más óptima,

cuanto mayor nivel alcance en el proceso de humanización.

LA ANTROPOLOGIA FILOSOFICA

Considerando, que la educación es un fenómeno antropogenético y que la Pedagogía es una ciencia autónoma cuyo objeto formal es la educación, dedicaremos esta última parte al desarrollo de las relaciones de la Pedagogía con otras ciencias de la Educación y a la fundamentación de la misma, sobre todo desde el Teoridido del proceso educativo desde la naturaleza del hombre que es asumido por la antropología filosófica desde la que se intenta establecer el modelo del hombre -el hombre ideal- al que se llegará como aspiración de la educación. **"No puede embarcarse el educador en la singladura de colaborar a la formación de la personalidad del educando, sin haber tomado postura en medio de tantas y tan dispares maneras de entender lo humano (...). Ni educación sin una idea previa del hombre, ni posibilidad de teorizar sin haber asentado principios antropológicos. La antropología es una ciencia mucho más ambiciosa que la psicología (...). La antropología sistematiza cuanto sobre el hombre han enseñado las demás ciencias (...). Por eso es la verdadera base de la Pedagogía"** (FERMOSO, 1985, p. 74).

Partiendo de que la antropología es el punto de partida y de llegada de la educación, creemos como afirma ESCAMEZ (1986, p. 158) **"que ese punto no se establece ni definitivo porque tanto la ciencia como el sistema humano son dinámicos"**

y defendemos la antropología de acuerdo al avance de la ciencia y de la historia **"que sea capaz de ofrecer el rasgo de provisionalidad, la racionalidad de sus afirmaciones y la incansante búsqueda de globalidad o visión general del sistema humano"**. Una antropología, así concebida está siempre vigente y ofrece la solidez de la probabilidad científica y los distintos modelos del hombre según la continuación de los datos, los sistemas de valoración desde los que fueron elegidos y la capacidad de interpretarlos.

La Pedagogía como receptora de los datos y las elaboraciones que aporta la antropología acerca del modelo del hombre, es capaz de orientar, revisar o modificar sus intervenciones y lograr una educación facilitadora de rasgos como la autorrealización, la trascendencia, la libertad, la capacidad de comunicación y la visión realista de la vida, entre otras. Se trata de una

Pedagogía "no receptora pasiva, sino un modo de saber clave para la construcción del hombre porque lo que pretendemos es alcanzar unos principios, leyes y estrategias de intervención con la mayor precisión técnica posible, en la conformación del hombre que puede ser y que queremos ser" (ESCAMEZ, 1986, p. 158)

PSICOLOGIA Y BIOLOGIA COMO C.C. DE LA EDUCACION

Tanto la Psicología como la Biología, son saberes de categoría científica según FERMOSO, P.(1985), cuyo complemento se encuentra en la Antropología Filosófica que ya hemos tratado. Las abordaremos desde sus bases constitutivas de la educación considerando, que la problemática de la psicología del educando, puede reducirse a tres aspectos fundamentales: **Problemas de conducta, problemas de aprendizaje y problemas de personalidad.** Los problemas de aprendizaje son problemas típicamente pedagógicos (GARCIA HOZ 1974, PÁG 11). MARTINEZ MARTIN (1981), afirma también, que los problemas de personalidad tienen un profundo significado biológico. La personalidad se entiende como una globalización de factores ya que el educando es además de estructura somática una estructura psicológica de la que se ocupa la psicología y con criterio educativo la psicología pedagógica.

LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

La Sociología constituye el tercer pilar empírico para el mejor conocimiento del educando como sujeto de la educación y del medio social al que pertenece ya que posibilita **"el estudio de las relaciones sociales que se establecen en el grupo escolar, tanto por lo que se refiere a las relaciones profesor-alumnos, como de los profesores entre sí, (...) y de las características y mutuas relaciones de las comunidades educativas (familia, escuela, grupos juveniles, etc.)** (FERRANDEZ-SARRAMONA, 1984, p. 85)

La Sociología es una ciencia descriptiva y empírica, que es fundamental para la Pedagogía. El origen de estas consideraciones de la Sociología como ciencia auxiliar fundante de la Pedagogía, lo hallaremos en DURKHEIN (1976) que concibe la educación desde el plano sociológico, como **"la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social"** Cfr: FERMOSO (1985, p. 48)

La educación es considerada como una socialización y por tanto como una función esencialmente social que lleva consigo la moralización. Aunque defendemos la Sociología como una de las Ciencias de la Educación, no nos identificamos con el pensamiento de DURKHEIN en su totalidad ya que identifica la Pedagogía con la Sociología. **"No sólo fundamenta a la Pedagogía, sino que ésta desaparece, porque no hay educación; lo que hay es socialización"** Cfr. (FERMOSO, 1985, p. 49)

Nos identificamos con este proceso de socialización que juntamente con el de personalización permite realizarse al hombre y que atiende al desenvolvimiento de los aspectos sociales, a los aspectos que los relacionan entre sí en base a la convivencia y a la asimilación de las pautas de conducta y de los valores compartidos por el grupo y consideramos, que en el proceso educativo se produce una transmisión de hechos y valores establecidos socialmente sancionados por la generación adulta a través de los cuales se propicia el cambio de la sociedad del futuro al actuar sobre los jóvenes (endoculturación). Según ORTEGA Y GASSET (1923): cada generación depende del conjunto de vigencias sociales de un momento histórico, y ejerce un influjo conformador en los individuos jóvenes. (QUINTANA (1980,p.7).

Consideramos, que no se puede hablar de educación a espaldas de lo social (QUINTANA CABANAS, 1980). Según HUBERT, no existe sociedad sin educación ni educación sin sociedad y en la misma línea afirma NASSIF, R. (1958, p. 165) **"La educación es socializadora y la sociedad es educadora"**

CONCEPTO DE PEDAGOGIA GENERAL.

Dar una definición clara y concisa del concepto de Pedagogía General, resulta una tarea bastante difícil como afirma QUINTANA (1988, p. 24) porque **"en Pedagogía - como en Filosofía, y por razones comunes-todo es discutible (o, por lo menos, todo se discute), con lo cual aparecen divergencias, o puntos de vista particulares, que es preciso tener en cuenta"**.

Antes de pronunciarnos acerca del concepto que defendemos, obviamente

sin que ello suponga matiz alguno de ultimidad, retomamos del profesor QUINTANA algunas definiciones ilustrativas del confucionismo existente en el ámbito que nos ocupa: QUINTANA, O. C.(pp. 26-31).

KRIEKEMANS: "La Pedagogía General, trata los fundamentos del fenómeno pedagógico de manera general y sobre la base de datos científicamente demostrados"

GRIEGER: "La Pedagogía General, presenta las líneas directrices a las que debe someterse la actividad educadora y comprende: el estudio de los fundamentos y de los fines de la educación, el sujeto de la educación y finalmente un breve ensayo sobre el educador y la influencia del medio".

HERBART: "Pedagogía General, es aquella pedagogía que estudia las prácticas y los principios educativos válidos para la generalidad de los hombres, sin distinción de sexos, edad o características mentales. (...) Es una sistematización de conocimientos que puede ser aplicada a la educación de forma general y que por tanto, tiene vigencia en la generalidad de situaciones educativas"

GARCIA, HOZ: "La Pedagogía General es esencialmente analítica, porque estudia de un modo aislado, los distintos fenómenos educativos o las distintas formalidades de la educación. En la Pedagogía General el proceso educativo se analiza en busca de sus componentes y leyes en lo que tienen de comunes a todo tipo de educación."

VAZQUEZ GOMEZ: "La Pedagogía General se presenta como el arquetipo o paradigma de ciencia pedagógica, como el principio de donde se origina, de donde viene y por el que encuentra explicación y justificación el conjunto de saberes pedagógicos"

Admitiendo la existencia de multiplicidad de definiciones de Pedagogía General que se justifican desde los innumerables modos de concebir la educación, que constituye el objeto de estudio de aquella, nosotros nos inclinamos por aquellas, que parten de su consideración como antropogénesis. (FERMOSO, 1985, p. 61- GOOT HOF,F, 1967,p. 120) y otros. El dominio de la Pedagogía General, no son únicamente los problemas teóricos de la educación, y su metodología de análisis no es exclusivamente especulativa, ni

discursiva pues contempla también la experiencia y de esta forma su dimensión metodológica sin ser experimental, es empírica e intenta ser positiva y práctica a la vez que teórica, así pues la Pedagogía General adquiere cierta dimensión teórica.

Se ha identificado la Pedagogía General con Pedagogía Fundamental, en tanto en cuanto fundamenta y busca aquel constitutivo común sobre el que se funda la educación. MARTINEZ MARTIN, M. (1986, p. 137). La Pedagogía General se ocupa de la sistematización de lo pedagógico, de lo educativo y no tanto en los diferentes estudios sobre la educación, y en la estructuración de las diferentes disciplinas o ámbitos de estudio en el dominio de la pedagogía.

La Pedagogía General centra su atención y su razón de ser en la contemplación, reflexión y búsqueda de conocimiento sobre lo educativo y sobre la Educación como una entidad compleja e imposible de ser comprendida a partir de análisis particulares y desde perspectivas metodológicas especializadas.

* La Pedagogía General supone el estudio de la relación educativa que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo resultado se obtiene a través del acto pedagógico, considerando la Educación como acción y los elementos interactuantes (la persona humana, los agentes educativos, los medios educativos). Nos identificamos con la definición: MARTINEZ MARTIN, M. (1986, p. 147) **"La Pedagogía se presenta así, como un conjunto de conocimientos sobre la educación, que insiste en el estudio de esta, a partir del análisis y desarrollo de la educación como relación del acto pedagógico, del proceso educativo y de la noción de cambio implicado por él; de la educación como conducción, regulación y control y de la problemática axiológica derivada de la acepción de la educación como evolución humana, social y cultural"**

La Pedagogía General podrá presentarse como un conjunto de formulaciones a partir de las cuales pueden derivarse enunciados acerca de la educación y de lo pedagógico (MARTINEZ MARTIN, 1986).

* La Pedagogía General aborda el análisis de la Educación como relación optimizante en las distintas dimensiones del proceso educativo:

- Dimensión antropológica

- Dimensión del Acto Pedagógico

- Dimensión axiológica

Desde que HERBART intentó sistematizar la Pedagogía, las investigaciones sobre la Educación han sido tan abundantes y notables, que resulta difícil hoy en día, sostener como tal una disciplina tan amplia y general como indica el propio nombre de Pedagogía General, lo que determina cierta necesidad de delimitación de objeto, contenido y metodología de análisis propio de la misma.

La Educación no puede ser comprendida superficialmente y precisa de disciplinas de análisis y de ámbitos de investigación como la Pedagogía General. Esta complejidad requiere un nivel de competencia mínimo para actuar con cierta garantía y por tanto precisa para su comprensión y conocimiento de la teoría, como cualquier otra área de estudio.

BIBLIOGRAFIA

- AZNAR, P.-GOMEZ/OCAÑA, C.(1984): **Pedagogía General: orientaciones básicas.** Edic. Rubio Esteban. Valencia. (p.11)
- BREZINKA, W.(1971): **Von der Pädagogik zur der Erziehungswissenschaft,** Beltz, Weinheim, (p.31)
- BROOKOVER, (1955): **Sociology of education,** Amerikan Book, N.York
- CONDILLAC (1775): **Curso de estudios para la instrucción del príncipe de Parma.**
- CASTILLEJO, J.L.(1985): **Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, Conceptos y Propuestas (II).** Nau Llibres, Valencia (p.49)
- (1987): **Pedagogía Tecnológica,** CEAC, Barcelona.
- CAPITAN,A.(1986): **Historia del pensamiento pedagógico en Europa.** Dykinson, Madrid (Vol.I,pp. 776-777)
- (1986): **Historia del pensamiento pedagógico en Europa,** Dykinson Madrid (Vol. II, pp. 35-50)
- (1986): **Historia del pensamiento pedagógico en Europa.** Dykinson Madrid. (Vol. II, p. 81, nota 93)

- COHN, J.(1957): **Pedagogía fundamental**. Losada. Buenos Aires.
- COLOM, A.J.(1982): **Teoría y metateoría de la educación**, Trillas. México (p.177)
- (1983): **La teoría de la educación y la oferta de la teoría de los sistemas generales**. Varios: **Estudios sobre epistemología y educación**. Anaya. Madrid. (pp. 108-153)
- DERBOLAV, J.(1971): **Systematische Perspektiven der Pädagogik**. Quelle und Meyer, Heidelberg.
- DEWEY, J.(1921): **The sources of a science of Education**, T. Cast. (1964): **La ciencia de la educación**. Losada. Buenos Aires.
- DIDEROT (1751): **Carta sobre los sordo-mudos al uso de los que entienden y ven**.
- DILTHEY, G.(1944): **Fundamentos de un sistema de Pedagogía**, Losada. B. Aires.
- DURKHEIM, E.(1962): **Education et Sociologie** (p. 62)
- ESCOLANO, A.(Ed.)(1978): **Epistemología y Educación**, Sígueme. Salamanca.
- FERMOSO, P.(1987): **Brezinka, teórico de la educación**, Revista de Ciencias de la Educación, 32. (P. 139-164)
- (1977): **¿Gozan de validez universal los sistemas educativos?**. Estudio Agustiniiano, 12. (pp. 627-639)
- FERNANDEZ, M.: **Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación**.
- FERRY, G.(1967): Artículo publicado en **Education National**, nro. 820.(pp.9-11)
- FLITNER, W.(1972): **Manual de pedagogía general**. Kapelusz, B.Aires
- FLORES D'ARCAIS, G.(1953): **Studi sul positivismo pedagógico**. Padova.
- GARCIA CARRASCO, J.(1978): **El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J.F. Herbart**
- (1984): **Teoría de la Educación**. Anaya. Madrid (P.46)
- GARCIA HOZ, V.(1960): **Principios de Pedagogía Sistemática**. Rialp. Madrid.
- GOTTLER, J.(1919): **System der Pática**, Herder. Barcelona.
- HENZ, H.(1967): **Tratado de Pedagogía Sistemática**. Herder. Barcelona
- HERBART, J.F.(1973):"Aforismos pedagógicos". "Saloni,a.en **Antología Pedagógica**. La Nuova Escola.Edit.Firenze.
- (1983): **Pedagogía General derivada del fin de la educación**. Humanitas. Barcelona.

- HUBERT, R.(1965): **Tratado de pedagogía general**. El Ateneo. B. Aires.
- KANT, M.(1983): **Pedagogía**, Losada. Buenos Aires
- KLAFKI, W.(1976): **Aspekte kritisch-konstruier erziehungswissenschaft**, Belt, Weinheim.
- KÖNIG, E.(1975): **Theorie der erziehungswissenschaft**, Fink, München, Vol.I: **wissenschaftstheoretisch richtungen der pädagogik**, Vol. II: Normen und ihre rechtfertigung.
- LANGEVELD, M.J. (1958): **Desintegration and reintegration of pedagogy**, **International review of education**, nro. (PP. 51-64)
- LUZURIAGA,L (1964): Prólogo a **La ciencia de la educación**. Losada, B Aires. (p.10)
- (1950): **Pedagogía**, Losada. Buenos Aires.
- MACCIA, E.S.(1964): **Logic of education and educatology. dimensions of philosophy of education**, Educational theory center. Ohio State University. Columbus.
- (1963): **Construction of educational theory models**, Ohio state University. Columbus.
- MURRAY,F.(1955): **Preface to an autonomous discipline of education"**, **Educational theory**, 5.
- MARTIN IZQUIERDO,H.(1980): **El hombre en el pensamiento de occidente**. Lex Nova, Valladolid (pp.59-116)
- MOSCHETTI,A.M.(1953): **A.Comte e la pedagogia positiva**, Milán
- NASSIF,R.(1972): **Pedagogía general**. Kapelus, Buenos Aires.
- NEFF, F.C. (1968): **Filosofía y educación**. Troquel,Buenos Aires. (p.18)
- O'CONNOR,D.J. (1971): **Introducción a la filosofía de la educación**, Paidós. Buenos Aires. (pp. 142-151).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983): Prólogo en, Herbart, H.F.:**Pedagogía General derivada del fin de la educación**, Humanitas. Barcelona.
- PALOP,P.: "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación. Varios.**Estudios sobre...**p.(33-37).
- PFEFFER, F.(1962): **Die pädagogische Idee Otto Willmann in der Entwicklung**. Freiburg, (p.40)
- PIAGET,J. (1972): **Epistemología de las ciencias Humanas**. Proteo, Buenos Aires.
- MCKENZIE,J.M.-ERSFELD,P.F. (1975): **Tendencias de la investigación en las ciencias sociales**. Alianza editorial. Madrid.
- PINILLOS, J.L. (1962): **Introducción a la Psicología**, CSIC, Madrid. (pp.

81-94)

PETZELT, A.(1947): **Grundzuge systematischer pädagogik**. Münster.

QUINTANA, J.M^a.(1983): **Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación**.

REIN,G. (1902-1906): **Pädagogik in systematische darstellung**, Langensulza.

QUINTANILLA, M.A.: "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación". En Varios. **Epistemología...p.(96-118)**.

SALONI, A.(1973): **J.F. HERBART. Antología pedagógica**. La nuova Italia editrice, Firenze.

SALONI, A.: **J.F. Herbart...** (P.48)

SCHIESS, G.(1973): **Die diskusion über die autonomie der pädagogik** Beltz, Weinheim

SARRAMONA, J. (1986): **La pedagogía como ciencia tecnológica**, Revista de educación, 32, nro. 280. (pp. 129-140)

STEVENSON,(1968):**Ethics and language**. Univers. of Yale, New Haven.

TOMAS DE AQUINO: **De Veritate**, Q.11

TOURIÑAN, J.M.(1987): **Teoría de la educación**. Anaya. Madrid. (pp.242-243)

-----: **Teoría de la educación**. Anaya. Madrid.(pp.123-181)

VARIOS (1983): **Estudios sobre epistemología y educación**, Anaya. Madrid.

----- (1984): **Cincuentenario de los estudios universitarios de pedagogía**, Universidad complutense, Madrid. (p.27)

----- (1983): **Estudios sobre epistemología y educación**. Anaya. Madrid. (pp.75-107)

VAZQUEZ, G.(1984): **La pedagogía General, ¿una teoría general de la educación. Problemática actual y perspectivas de futuro?**

----- (1981): **Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica**. Revista Española de pedagogía, 39. nro. 153 (pp.9-36)

WILLIANN, O.(1957): **Didaktik als bildungslehre**. Herder. Wien.

ZDARZIL, H.(1966): **Die autonomie der pädagogik, Wissenschaft und weltbild**, 19, nro. 4.(pp. 278-295)

CAPITULO III:

EL CONCEPTO DE EDUCACION: ESTUDIO DE LOS TERMINOS PEDAGOGIA Y EDUCACION.

Las cosas poseen un nombre por alguna razón y están plenamente reconocidas las implicaciones existentes entre término y concepto. Entendiendo por concepto la representación mental.

Un serio análisis conceptual en cualquier ámbito científico, requiere en primer lugar un estudio de los vocablos de dicho ámbito y el campo de la Pedagogía y de la Educación no podría ser una excepción. Es por eso, que es necesario abordar dicho análisis, partiendo de la acepción de los vocablos con que se designan el concepto Pedagogía y el concepto Educación. Sin embargo, existe un evidente peligro, que puede conducirnos a falsas interpretaciones si no conocemos suficientemente los orígenes de los mismos a través de la evolución lingüística experimentada lo cual, requiere una formación histórica -filológica importante que en nuestro caso no existe y de ahí, que tengamos que recurrir a los estudios ya realizados por especialistas en el tema.

Es cierto, que la ciencia prescinde a veces del significado original de los términos que en su campo utiliza, ignorando la propia historia y esa evolución paralela ya comentada, en el ámbito en que nos movemos, es necesario el estudio etimológico así como las posibles transformaciones experimentadas por el uso a lo largo de los años. Estos estudios de los términos Educación y

Pedagogía, han contribuído considerablemente a la construcción real y esencial de las definiciones así como a la del concepto mismo de los términos en cuestión, Pedagogía y Educación.

El término Pedagogía tienen su origen en el griego y procede de la voz paidagogía cuyo significado deriva de niño y conducir. El significado original de la Pedagogía se correspondía como función o actividad del paidagogo que era el encargado de conducir al niño desde su casa hasta el lugar en el que recibía su formación clásica. El término paidagogía, pudo significar también educación en el sentido que los griegos la entendían como conducción y desarrollo consciente y sistemático de aquellos valores del orden moral, y de aquellas prácticas cuya finalidad no era otra, que formar unos buenos ciudadanos. Como resultado de esta significación original del término (SANVISENS, A. 1984, pág. 5) nos dice: **"En sentido clásico pedagogía, conducir al niño, acción de cuidarlo, de formarlo, de desarrollarlo y educación, crianza, desarrollo, llevar a la madurez, venían a expresar en el fondo, una misma actividad conductiva en relación con el crecimiento y la maduración. Después pudo entenderse la Pedagogía como el arte de educar y finalmente sin abandonar su sentido práctico se convirtió al buscar su fundamentación teórica y su finalidad en ciencia de la educación"**.

Los términos pedagogía y pedagogo considerados originariamente, tienen conexión con otros términos cuyo rasgo común es la conducción del niño (paidagogía) tales como nutrir, procurar, adiestrar, etc, que implican las acciones de sus verbos, tales como dirigir, conducir, formar, enderezar, etc. Pedagogía significa por tanto, la aplicación de esas acciones (formar, conducir, desarrollar, etc) a la persona humana mediante el desarrollo progresivo e integral hacia el logro de su madurez tanto en el plano psico-biológico como moral y cívico-social. Analizando también desde el aspecto etimológico la palabra educación, hallamos que, en su acepción original procede del latín "educatio" que significa conducción, instrucción, guiage etc, mientras que el término "educó" quiere decir sacar, llevar, tirar hacia fuera o hacer salir entre otras muchas acepciones. Por otra parte el vocablo "educatio" se relaciona con dux-ducis que quiere decir jefe o guía lo que conlleva, que sus derivados signifiquen cosas como criar, nutrir, alimentar, formar, etc.

Consideremos estas dos significaciones:

a) tirar, sacar hacia fuera, hacer salir, etc.

b) llevar, conducir, guiar...

La etimología del vocablo educación viene determinada por la síntesis de estas dos significaciones y posibilitan a su vez dos acepciones complementarias pero de diferentes orígenes en el uso del término. De este modo la primera acepción se origina en el verbo educo-as-are-avi-atum que significa criar, se derivan "**educator**", "**educatus**", educatrix, pero según parece el verbo educo-as-are-avi-atum puede proceder de educo-educis-educere- eduxi-eductum que significa tirar hacia afuera, hacer salir, conducir afuera, instruir, etc. Sin entrar en valoraciones acerca de estas posturas claramente opuestas, admitiremos como válido el origen común de ambos verbos de la voz dux-ducis y como consecuencia su posibilidad de doble acepción.

La evolución de los términos nos lleva a la posibilidad de afirmar que educación, etimológicamente significa hacer salir, conducir, desarrollar, formar, instruir, educar y enseñar puesto que educo-educas-educare-educavi-educatum (nutrir, desarrollar, criar..) o educo-educis-educere-eduxi-eductum (sacar fuera, tirar, hacer salir..) a pesar de las diferencias en acepción original, en el sentido fundamental se implican y enlazan. El término griego de paidagogía explica la función de conducir mientras que el término latino educare lo hace más en el sentido de guiar o conducir. Sin embargo desde la perspectiva etimológica, conducción y guiaje o acción de guiar se presentan como elementos constitutivos básicos de los términos analizados. Mientras que en el término griego la noción niño se explicita en el análisis del término pedagogía, no aparece en el término latino educación. Puede afirmarse pues, que existe coincidencia entre la noción de pedagogía (acepción griega) y educación (acepción latina).

La importancia que tiene el estudio etimológico de los términos en cualquier ámbito científico es evidente y la Pedagogía no podía ser menos. Como resultado de ello y desde los términos "educare" y "educere" como generadores del mismo concepto educación, se generaron discusiones y argumentaciones acerca de la actividad pedagógica, considerada como acción

sobre el niño. Así, el término "educare" daba sentido a la heteroeducación, es decir, como agente externo que influye en el sujeto que se educa y el término "edúcere" suponía propiamente perfeccionarse o desenvolver las propias posibilidades haciéndolas más perfectas. Esta doble perspectiva es contemplada por García Hoz cuando afirma que el proceso educativo es algo que se realiza en una persona que es estimulada por otras. La educación, puede ser entendida, como un proceso de asimilación cultural y moral y al mismo tiempo, como un proceso de superación personal. En la misma línea de definición del concepto educación en relación a la doble etimología del término, se encuentra NASSIF (1975) que partiendo de esta doble acepción da lugar a opiniones opuestas sobre la definición y afirma, que si se considera desde "**educare**" (criar, nutrir, etc), la educación se identifica con alimentación, "**acrecentamiento**", mientras que si se hace en función de la segunda (educere) la educación se presenta como una conducción y como crecimiento y desarrollo de las capacidades y potencialidades que el educando posee y saca hacia afuera. Se originan a partir de estas dos posiciones dos corrientes claramente diferenciadas y que defienden dos concepciones diferentes del proceso educativo desde el propio concepto de educación y en las que aparece la figura del educador como determinante. Para los que defienden la concepción tradicional que se fundamenta en "**educare**", la figura del educador es muy importante y su campo de actividad e intervención es tan amplio, que reduce sensiblemente el del educando y de este modo sus posibilidades. La segunda, se centra en "**educere**" en sacar de dentro, lo que da lugar a la valoración de la actividad del educando restando protagonismo y ámbito de intervención al educador. Sin duda, constituye una nueva y progresista forma de concebir el proceso educativo. Resulta evidente, que el proceso de desarrollo evolutivo y maduración personal es bien diferente al proceso de enseñanza y facilitación de contenidos y actitudes provenientes de la influencia externa, pero esta diferenciación, originaria como hemos dicho de dos corrientes distintas o modos diferentes de entender un mismo proceso no implica que la superación de una de ellas en un momento histórico determinado conlleva a la anulación total de la otras, sino al contrario, creemos que es necesario entender, que en el proceso educativo han de darse forzosamente esas dos situaciones. Por una parte un ser humano nace y poco a poco y como consecuencia del ciclo vital de todo ser vivo, va creciendo y desarrollándose y madurando pero ese proceso de desarrollo necesita de la acción exterior sobre el mismo. Las dos concepciones pues, creemos que están afortunadamente condenadas a la convivencia aprovechándose cada una

de ellas, de las aportaciones que le brinda la otra **"Los procesos heteroeducación y autoeducación se nos presentan como indisociables en su realidad y concurrencia"** MARTINEZ M.M. (1986), lo que no quiere decir que estos procesos sean una misma realidad, pues tanto a nivel conceptual como terminológico, heteroeducación y autoeducación, son dos realidades distintas. Mientras la autoeducación se identifica con la acción que genera el propio educando o individuo que se educa mediante la asimilación y apropiación de las influencias externas y previa configuración de las mismas en función de su bagaje cultural y de su forma de ser o idiosincrasia y demás condicionantes internos, la heteroeducación o "educación" por otros (heteros) se entiende como un hecho en el que los procesos de intervención de los educadores sobre los educandos constituyen los pilares básicos del acto de educar. Consideramos, que educar es realizar algo; es tender hacia un objetivo, realizable solo en función de las condiciones y de las posibilidades que nos ofrece la "materia" sobre la cual trabajamos. Es necesario, entonces, conocer el hombre, saber cuales son sus elementos constitutivos, y tener en cuenta todos los determinantes que actúan sobre él para darle forma y contenido. El ser humano es una suma y un resultado que debemos conocer si deseamos obrar sobre él perfectamente.

A modo de síntesis de lo expuesto sobre el aspecto etimológico de los términos Pedagogía y Educación concluimos, que si bien su origen etimológico es diverso, existen coincidencias en los contenidos nocionales que ambos aportan. Sin embargo, esta coincidencia desde el plano etimológico, no elimina las diferencias existentes entre los dos términos ni las dificultades que surgen al considerar la pedagogía como ciencia autónoma y cuerpo de conocimiento sobre la educación. Consideramos pues, que es necesario también hacer un estudio acerca del uso y de la utilización vulgar de los términos citados, que unido a lo que hemos reflexionado desde el aspecto etimológico, nos permite y facilita una mejor visión antes de estudiar la problemática conceptual. Aunque existe una estrecha relación entre los dos términos, estos siempre se utilizan desde distintos puntos de vista, pero sea cual sea la corriente que aborde el pensamiento educativo, el término Pedagogía hace referencia siempre a la educación, porque ésta, constituye su objeto de estudio y de trabajo.

SIGNIFICACION VULGAR

Considerando la significación vulgar del término Educación, la apreciación que hacemos del fenómeno educativo por todos reconocida su complejidad, nos resulta superficial y ello se debe a que desde esta significación, la educación se concibe desde una óptica en la que predominan connotaciones adaptativo-sociales. Se toma la educación como resultado de la adaptación del individuo a las normas de convivencia que determinado grupo social en el que se halla insertado, tiene establecidas. Así se dice "**es una persona educada**" o "**es una persona sin educación**". Educación en este sentido se concibe como bagaje adquirido por influjo externo ya sea, a través de la relación social y como fruto de la convivencia y de esa dimensión tan importante del hombre como es lo social, o bien a través de instituciones o establecimientos específicamente educativos. Se concibe pues la Educación desde la significación vulgar (GARCIA HOZ, 1974):

a) como resultado b) como un comportamiento

Las implicaciones sociales del concepto vulgar de la educación, le confieren a ésta cierta identificación con lo que denominamos urbanidad y cultura, considerando el término cultura como el resultado de adquisición de conocimiento, lo que a su vez determina, que se utilice este término para dar a entender que cierta persona ha alcanzado una preparación adecuada, haciendo clara referencia a que ya no necesita de la atención de los mayores porque alcanzó su madurez y la responsabilidad de sus actos. Nos dice (GARCIA HOZ, 1974, pág. 86): "**Hemos de partir de esta noción superficial de la educación porque en último término, nuestros conocimientos arrancan de las primeras impresiones que las cosas nos envían**". La significación vulgar, que tan claramente hace referencia a esas influencias sociales en el orden adaptativo y también de adquisición de conocimientos por influjos casi exclusivamente externos, no nos aporta datos acerca del porqué un hombre sin educación se convierte en un hombre educado, en cuyo proceso intervienen factores de orden interno, pero, si lo que nos aporta el estudio de la significación vulgar lo complementamos con lo aportado por la significación etimológica ya estudiada la respuesta resulta más sencilla. De la comparación de ambas significaciones (etimológica y vulgar) podemos concluir que:

Significación etimológica

- a) Educación implica desenvolvimiento interior
- b) Confiere al proceso un carácter individualista

Significación vulgar

- a') Educación es resultado de influencia externa
- b') Confiere una perspectiva sociológica:

1) Las características a y a' poseen las dos, total validez y en ambas se fundamenta el concepto científico de la educación

2) Las características b y b'tienen como elemento común la idea de modificación del hombre, dimensión que nos conduce inevitablemente a la característica básica de la educación que se corresponde con la idea de perfección.

La síntesis de ambas significaciones, puede darnos la respuesta al concepto educación, pues la verdad, como en casi todas las cosas de la vida no es exclusiva de una sola parte (en este caso significación) sino en lo que parcialmente afirman cada una por separado y en el cómo la pedagogía y otras disciplinas auxiliares han utilizado el término educación en ámbitos especializados en los que el rigor científico prima sobre todas las cosas incluidos los aspectos ya estudiados, que como ya indicamos en numerosas ocasiones, la ciencia los ignora.

El término educación se ha identificado siempre con el término transformación del ser humano en orden a capacidades específicamente humanas, lo que da al término una significación plena únicamente en el contexto humano, lo que limita de manera considerable su utilización en la dimensión de conducción perfecta que arranca de la voluntad del hombre y de la dimensión más importante que posee el ser humano que es la educabilidad. Si bien, todo proceso educativo implica perfección en el individuo, no puede afirmarse lo contrario y aunque existe total acuerdo en torno a lo que perfecciona, sí existe unanimidad, en que se educa en función de un sistema de valores y en base a ello, se tiende a la ordenación de hábitos

de conducta y tendencias para una mejor convivencia en la sociedad, ya que no se concibe al ser humano como elemento aislado del entorno que le rodea. Ello equivale a una concepción de la educación desde los planos biológico y social.

CONCEPTO DE EDUCACION

Desde el análisis que hemos hecho del término educación se nos han aportado entre otras, tres nociones que ahora cuando abordamos con profundidad el concepto de educación, nos van a servir parámetros en torno a los que podremos articular dicho concepto. Estos son:

- a) El desarrollo adecuado del hombre**
- b) La idea o búsqueda de perfección**
- c) La idea de conducción o guiaje**

Al concepto de la educación se puede llegar también desde las distintas filosofías al interpretar desde dicho ámbito esas acciones de orientación y conducción del hombre hacia la consecución de realidades y de perfeccionamientos logrados o no logrados así como a la consecución de aptitudes facilitadoras de esa perfección a la que se tiende siempre a través de la educación tanto a nivel del logro individual como para que sea alcanzada por otros, lo que supone que la educación a veces se identifica con formación, lo que supone que el concepto de formación sea más amplio y englobe al de educación en algunos países como los anglosajones.

A lo largo de los siglos se ha venido definiendo la educación. Sin embargo, el concepto de educación aún es joven en su definitiva conformación y aceptación universal desde el enfoque de las demás disciplinas e incluso desde la propia Pedagogía. Al estudiar aquellos sistemas filosóficos cuya influencia en el pensamiento pedagógico es considerable y pese a la presencia en todos ellos de esos aspectos mencionados, se advierten claras diferencias tanto a nivel conceptual como axiológico, lo que hace más complejo y menos unívoco el concepto de educación.

Todo proceso educativo, se articula en torno a unos valores según sea la axiología desde la cual orientamos y dirigimos la educación, siempre y cuando exista la suficiente libertad a la hora de inclinarse por una o por otra

opción antropológico-filosófica. **"Cuando un escritor o un maestro define determinada concepción pedagógica, está proponiendo aunque no se entere, muy concretas visiones metafísicas del hombre. Toda praxis educadora, familiar, escolar u otra, está inserta en una antropología filosófica"** (FULLAT, 1978P.227) Entendemos, que el tipo de educación ha de ser acorde con el tipo de antropología que se posea, que se completa con el pensamiento de MURRAY BUTLER al respecto el valor de nuestra doctrina de la educación depende del valor de nuestra concepción del hombre y de la vida. Como educadores, multitud de veces nos preguntamos: ¿Cuál es la mejor educación? Es evidente, que no es posible la respuesta porque en el proceso educativo intervienen múltiples variables, que van desde el contexto político-social a factores tan incuantificables como lo son los inherentes al propio educador. ¿Quién puede valorar la conciencia o el grado de libertad del educador, cuando se inclina por determinada antropología educativa? La imposibilidad de determinar de una manera general los auténticos valores en educación, es incuestionable. **"Ni la ciencia ni la técnica educativa puede prescribir fines a la faena educadora"**. FULLAT (1978,Pág. 228).

Cuando se intenta evaluar cualquier actitud o proceso educativo en el que se percibe determinada axiología, el ámbito epistemológico es desbordado por el de la filosofía de la educación. El pluralismo de los fines, parece evidente y deseable desde una concepción democrática y libre de la educación. El pluralismo se opone a la escuela única y ésta sólo podría ser válida si la finalidad educativa también fuera única, lo que constituye una utopía por lo que ya hemos expuesto en cuanto a la prescripción de los fines de la educación. Se puede afirmar, que existen tantas teorías pedagógicas, como antropologías filosóficas que aportan distintas concepciones del hombre y como consecuencia distintas praxis educativas. Toda Pedagogía afirma FULLAT, lleva en su seno, una inquebrantable referencia a un modelo de hombre.

Todos los conceptos, que desde los distintos aspectos se pueden abordar sobre educación se centran siempre en la persona y en su desarrollo perfecto, así como la consideración de la educación como una realidad y/o como acción orientada a la consecución de unos objetivos, lo que le confiere sentido finalista e intención de educar (intencionalidad). Esta doble consideración de la educación como realidad y como actividad presentó una serie de discusiones, que en cierto modo, quedaron superadas por

SANVISENS (1968) al plantear la educación como una relación implicativa que exige la intervención de educando y educador. La educación puede entenderse desde la perspectiva realista, idealista, pragmática, relacionista etc.

El concepto de educación no se agota en lo anteriormente expuesto y entendemos también la dificultad tantas veces aludida que existe cuando se trabaja en áreas pertenecientes al comportamiento humano en las que los elementos intervinientes en el concepto, no son susceptibles de cuantificación y al contrario, admiten como hemos demostrado las más variadas controversias. Sin embargo, creemos haber puesto de manifiesto esos aspectos sobre los que existe cierta unanimidad cuando se habla de la educación y que figuran en la mayoría de las definiciones contenidas en los libros de Pedagogía y Teoría de la Educación.

Desde estas consideraciones, es pertinente, que nos inclinemos por una acepción de la educación desde la perspectiva de aquella como función social al concebir de un parte al hombre como sujeto de la misma y de otra al hombre como elemento activo de la sociedad, en cuyo seno, se da una influencia mutua del hombre en la sociedad y de ésta, como entorno social y físico en él, a través de la multiplicidad de Agencias Educativas (CASTILLEJO, 1981) y de la relación que entre los elementos y agentes claves de la misma se establece y que surge de la implicación mutua de estos. **"La educación es un proceso personal"**(FERMOSO,1985,p.63) que implica la existencia de una realidad singular que es el hombre cuya vida se desenvuelve en un contexto social en relación con sus semejantes. Ello determina las condiciones en las que se realiza la educación y los problemas que ha de resolver serán los problemas de esa sociedad, entre los que destacaríamos:

- a) El crecimiento de las necesidades educativas.**
- b) La constante modificación de objetivos y posibilidades educativas.**
- c) La necesidad de una mayor convivencia en una sociedad cambiante, que ha de preparar hombres que sean capaces de utilizar debidamente el progreso técnico, desarrollar su libertad personal y cooperar a la justicia social y a la paz mundial.**

Podríamos asegurar que existen tantas definiciones del concepto educación, como autores encuadrados en las distintas perspectivas desde las que se estudia el proceso relacional educando-educador, entendiéndose este último no como una realidad unipersonal, sino admitiendo los distintos factores educadores: familia, ambiente, sociedad, etc. Afirma ESTEVE ZARAZAGA,(1983,P.11)" **Tal proliferación de definiciones reales de educación,es observada por algunos de nuestros alumnos con una actitud de escepticismo-como un signo de imprecisión"**.

Resultaría muy prolijo transcribir todas las definiciones recogidas por RUFINO BLANCO (1930), PLANCHARD (1975), FERRANDEZ/SARRAMONA (1984) entre otros y que superan los dos centenares. Sin embargo, lo que nos parece muy importante, es la determinación de los rasgos más característicos, puestos de manifiesto en tales definiciones desde las concepciones más clásicas a las más actuales, rasgos, que por ser esenciales pueden acercarnos a la determinación de un concepto de educación más integrador y capaz de definir un proceso tan complejo y en constante evolución, porque es necesario tener en cuenta, que la educación es un fenómeno "**planeado e intencional,que permite al hombre realizarse en doble sentido:personal y socialmente** (FERMOSO 1985,P.159) y por tanto inevitablemente ligado a las transformaciones que experimenta toda sociedad. Transformaciones, que serán tanto más positivas cuanto más perfectivas sean las transformaciones experimentadas por los individuos integrantes de la misma y que responderán a lo que HUBERT define como educación y que se refiere "**al conjunto de acciones y de influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro**"(HUBERT,1975,P.4).

SANVISENS, nos advierte, que la dificultad de definición del concepto Educación, comienza en la polisemia de dicho término desde el momento que es portador de significados muy variados. Esta variedad, cuestiona la validez de una definición de Educación e intenta resolver el problema desde dos ámbitos teóricos.

- a) **El ámbito de los significados**
- b) **El ámbito de las dimensiones.**

El hecho de considerar los distintos significados y las distintas dimensiones según QUINTANA, C. JM. (1988, Pág.48), podría conducirnos a ciertos

equivocos ante la dificultad de aglutinarlos todos en uno solo y que respondiera a la definición, pero por otra parte, es necesario tener en cuenta, que **"saber con exactitud, qué es educación, implicaría no solo definirla según ciertas notas esenciales sino también, ver de que modo se realiza y es condicionada históricamente y como incide en la historia y en un entorno socio-cultural concreto"**. (CASTAÑE C.SELLAS, 1981)

Un análisis comparativo de los rasgos o características reflejados en las definiciones de otros autores ya consagrados en el ámbito que nos ocupa, tal es el caso de COHN, DEWEY, FERMOSE, HENZ, HERBART, KILPATRICK, MARTINEZ MARTIN, LLOPIS., PLANCHARD, SPENCER, SUCHODOLSKI, JAMES, KANT, ZILLER, MARAÑON, NASSIF y otros, nos encontramos con una serie de características, que se repiten en casi todas las definiciones aportadas y cuya sumatoria de frecuencias y ordenación adecuada en función de las mismas, podría acercarnos aun a costa de las dificultades ya expuestas, a una definición capaz de condensar -de sintetizar- los rasgos esenciales del concepto Educación.

1° Proceso de perfeccionamiento

2° Proceso de socialización

3° Proceso de actividad

4° Proceso intencional

5° Proceso finalidad

6° Proceso de autorrealización

La ordenación según frecuencias de estas características, podría darnos una definición que nos acercara un poco más al concepto de Educación, sin que ello, pretenda en ningún momento por nuestra parte dar la solución definidora de dicho concepto, cuando hemos visto y reconocido la dificultad que consagrados estudiosos ponen de manifiesto constantemente. Sin embargo, el hecho de reconocer tal dificultad, no nos exime de la responsabilidad de aceptar unos rasgos, que por ser portadores de gran significado conceptual, nos acerquen a una definición, para nosotros aceptable y que entenderíamos como **un proceso antropogenético de perfeccionamiento y socialización de base activa e intencional que se articula en base a unos fines y que facilita la autorrealización del individuo.**

Hablamos de la educación como proceso de perfeccionamiento, entendemos el desarrollo integral y perfectivo de todas las componentes que conforman la

persona humana como ser inacabado, que ha de desarrollar sus potencialidades adecuadamente para transformar **"lo que se es en lo que se debe ser"** (GARCIA ARETIO, L.; 1989, pág. 19) y también **"la libertad para autorrealizarse, comunicarse, relacionarse y socializarse"** (FERMOSO, 1985; pág.155). Es una necesidad cultural. Esta transformación, supone modificaciones de la personalidad tendentes al desenvolvimiento óptimo de todas sus posibilidades (MARIN IBAÑEZ,1983).Estas modificaciones perfectivas, suponen un proceso permanente y evolutivo capaz de adaptarse a los intereses y posibilidades de cada individuo. (SANSVISENS, 1984; pág.23)

Considerar la educación como un proceso de evolución perfectiva, hemos de reseñar y tener en cuenta, que la perfección educativa se logra en tanto en cuanto se alcancen las posibilidades individuales ya aludidas y es por ello, que puede ser considerada como complemento y como plenitud puesto que no solo se busca el desarrollo integral de las posibilidades individuales, sino que tales posibilidades actúen plenamente en la búsqueda del bien común, lo cual supone una modificación positiva del ser humano.

Remarcamos, que la consideración de la educación como perfeccionamiento lleva aparejada las ideas de complemento, formación, plenitud, optimización, logro del bien común, continuidad (DEWEY, 1964) permanente, etc. Esta última consideración de la educación como proceso permanente de perfeccionamiento (SANSVISENS, 1984) es, a nuestro entender, una buena definición del proceso.

Referente a la característica detectada con un número de frecuencias que se sitúan en segundo lugar y que considera la educación como un proceso de socialización, hemos de entenderla íntimamente ligada al concepto de individualización, puesto que, todo proceso de formación y desarrollo de la persona como autorrealización a través del desarrollo de la personalidad individual (nivel socio-económico, nivel intelectual, aspectos relativos a la herencia, etc.).

La autorrealización ha de producirse forzosamente en un entorno social determinado pues, no se entiende hoy, una existencia normal de modos de vida ni de personalidades cerradas sobre sí mismas (HENZ, 1976). **"La educación es una función social. Es tan fuerte el influjo de la sociedad en**

la educación, (...), históricamente hablando, se remonta a los primeros momentos de la humanidad en los que el homo faber, el homo sapiens y el homo loquens, sintieron la necesidad de transmitir a las generaciones posteriores, las adquisiciones por ellos conquistadas". (FERMOSO, 1985 p.157). Fullat (1990), nos dice que mientras la Pedagogía es una teorización, un conocimiento, la educación es una práctica, una actividad social.

BIBLIOGRAFIA (capítulo III y VI)

- ABRAHAN PAIN (1983): "Education informelle: un territoire a explorer", en Educación permanente, n° 69**
- AHMED, M (1975): The economies of non-formal education: resourxes, costs and benefitos. New York. Prager.**
- ANDER-EGG, E (1985): "Práctica de la Animación Sociocultural". En QUINTANA CABANAS, J.M. y otros: Op. cit.175**
- ANDERSON, C.A. (1977):"Factores impulsores y restrictores" en BREMBECK Y THOMPSON (op. cit.)**
- ALVIRA, F y otros (1979): Los dos métodos de las C.C. Sociales.C.I.S. Madrid.**
- ARNAU, J. (1981-1984): Diseños experimentales en psicología y educación. (2 Tomos). México: Trillas**
- AVANZINI, G (1977): La pedagogía del s.XX. Ed. Narcea. Madrid.**
- AYER, A. (Comp.) (1978): El positivismo lógico. México: Fondo de Cultura Económica.**
- BARTOLOME PINA,M(1984):"La pedagogía experimental" en SANVISENS,A: Introducción a la pedagogía. Barcanova. Barcelona**
- BENSON (1983): "A dialectical method for the study of organizations" en MORGAN, G: Beyond method:strategies for social research. Sage Public. Beverly.**
- BERNARD (1959): Introducción al estudio de la medicina experimental. El Ateneo B.Aires**
- BLANCHE (1973): La epistemología. Oikos-Tan. Barcelona.**
- BECCHI, E (1969): Problemi di spevimentalismo educativo. Armando Editorial. Roma. BELTH (1971): La educación como disciplina científica. El Ateneo. Buenos Aires.**
- BINET (1898): Les idées modernes sur les enfants y la fatigue intellectuelle. Schleidober. Paris.**
- BISQUERRA, R. (1989): Metodos de investigación educativa. (Guía práctica). Ceac. Barcelona.**
- BLOCH,(1990): Innovación educativa. Trillas Ed. Distribuidora. Madrid**
- BOCHENSKI, I.M. (1971) : Los métodos actuales del pensamiento. Rialp, Madrid.**

- BORRELL, M.J. (1979): "Teoría de la cognición"
 RANOLD, W. y otros. **Diccionario de Psicología.**
Rioduero. Madrid
- BREMBECK, C.S.; THOMPSON, T.J. (COMP) (1977): **Nuevas estrategias para el desarrollo educativo.** Paidós.
 B.Aires.
- BUNGE, M. (1965): **Causalidad. El Principo de Causalidad en la ciencia moderna.** Ed. E.U.D.E.B.A.
 Buenos Aires
- BUNGE, M. (1979): **La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.** 6º Ed. Ariel.
 Barcelona.
- (1980): **Epistemología.** Ariel.Barcelona.
- (1976): **La ciencia. Su método su filosofía.** Siglo XX. B.A.
- CAPITAN DIAZ (1986) : **Historia del pensamiento pedagógico en Europa.** Vol. II. Dikinson.
 Barcelona.
- CARR-KEMMIS (1988): **Como planificar en investigación-acción.** Laertes. Barcelona
- CASTAÑE CASELLAS(1981):"El concepto de educación como desarrollo intencional perfectivo" **en Revista de Pedagogía,153**
- CASTILLEJO,J.L. (1981): "La educabilidad categoría antropológica" en **Teoría de la Educación.**
 A.A.V.V. Anaya. Madrid
- CASTILLEJO, J.L. (1984): **Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación.** Anaya. Madrid.
- CASTILLEJO, B.(1985): "Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica" en P. **AZNAR. Conceptos y propuestas.** Nau Libres. Valencia
- _____ (1987) : **Pedagogía Tecnológica.** CEAC.
 Barcelona.
- COLOM, A.J. (1982): **Teoría y Metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas.** Mexico. Trillas
- (1986): **Pensamiento tecnológico y teoría de la educación en Tecnología y Educación.**
 Ceac. Barcelona.
- COOMBS, P. H. (1985): **La crisis mundial de la educación: Perspectivas Actuales.** Santillana.
 Madrid.
- CUBE, F.V. (1981): **La ciencia de la Educación.** CEAC.
 Barcelona
- DAHAL (1968): **Análisis sociológico de la política.**

Ceac. Barcelona.

DEBESSE, MIALARET, (1973): **Historia de la Pedagogía**. Oikos-Tau. Barcelona.

DE LA ORDEN (1981): "La perspectiva experimental en Pedagogía" en **Revista Española de Pedagogía**, nº 153.

DE MIGUEL, M (1987): **Paradigmas de la investigación educativa**. II Congreso Mundial Vasco, octubre, (paper)

DENDALUCE, I. (1978): **Aspecto metodológicos de la investigación educativa**. Narcea. Madrid.

DEWEY, (1971): **Democracia y Educación**. Ed. Losada. Buenos Aires

----- (1918): **Las escuelas del mañana**. Librería de los Sucesores de Hernando. Traducción L. Luzuriaga. Madrid.

----- (1957): **La ciencia de la educación**. Trad. Castellana. Buenos Aires.

DILTHEY (1965): **Fundamentos de un sistema de Pedagogía**. 8ª Ed. Losada. B. Aires

DOCKRELL y HAMILTON (1983): **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa**. Narcea. Madrid.

DOVAL SALGADO, L. (1979): "Acercamiento etimológico al término educación" en **Revista española de pedagogía nº 146**. S.E.P. Madrid.

DURKHEIM, E (1975): **Educación y Sociología**. Ed. Península. Barcelona.

ELLIOT, J (1979): "Los valores del profesor neutral" en **BRIDGES- SCRINSHAW (comp) valores, autoridad y educación**. Anaya. Madrid.

ESCAMEZ, J (1986): "Funciones de la antropología axiológica para la tecnología educativa" en **Tecnología y educación**. Ceac. Barcelona

----- (1983): "Educación y Normatividad" en **Teoría de la Educación**. Límites. Murcia.

ESCOLANO A. (1978): **Epistemología y educación**. Sígueme-Salamanca

ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (1983): "El concepto de educacai y su red nonológica" en **Teoría de la educación (El problema de la educación)** Límites. Murcia.

FAURE, E (1978): **Aprender a ser**. Alianza Editorial. Madrid.

FENSTERMACHER, G.D. (1989): **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza** en WITTRICK: **La investigación de la enseñanza**. Paidós.

Barcelona.

FERMOSO.P.(1976): **Filosofía de la Educación.** Agulló.Madrid.

------(1985): **Teoría de la Educación:una interpretación antropológica.** Ceac. Barcelona.

FERNANDEZ PEREZ,M.(1971):"Etiología y cambio educativo" en **Bordón nº 181- Mayo**

FERNANDEZ TRESPALACIOS,J.L.(1983):"Epistemología" en **VARIOS.Diccionario de las Ciencias de la Educación** Santillana. Madrid. T.I. pág. 553

FERRANDEZ-SARRAMONA(1984):**La educación: constantes y problemática actual.** CEAC. Barcelona.

------(1990): **Tecnología educativa.Una valoración crítica.** Ceac. Barcelona.

FERRATER (1979): **De la materia a la razón.**Alianza Universidad. Madrid.

FEYERABEND, P. (1981): **Tratado contra el método.** Tecnos. Madrid.

FLINTER,W.(1972): **Manual de pedagogía general.** Herder.Barcelona.

FREUND, (1975): **Las Teorías de las ciencias humanas.** Ed.Península. Madrid. FULLAT (1978): **Filosofía de la educación.** Ceac. Barcelona.

GARCIA HOZ, V. (1960): **Principios de Pedagogía sistemática.** Rialp. Madrid. -----

(1962): **Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Educación.** Rialp. Barcelona.

------(1984): **Teoría de la Educación.** C.S.I.C. Madrid.

GARCIA CARRASCO,J(1983):**La ciencia de la Educación.¿Pedagogos para qué?.** Santillana. Madrid.

------(1983): "La educación como reproducción"en CASTILLEJO et al: **Teoría de la Educación.** Límites. Murcia.

------(1978): **El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de Herbart.**en ESCOLANO:Epistemología y Educación. Sígueme. Salamanca.

------(1984): **Teoría de la Educación** en Escolano: Dic. de CC. de educación. Anaya. Madrid.

------(1987): **Apuntes de Teoría de la Educación.** Universidad de Salamanca.

GIACINTO, S. (1974): **Epistemología pedagógica**

tedesca contemporánea. La Scuola. Brescia

GIMENEZ FOX, M. (1977): "Posibles líneas-eje de la educación formal" en **Revista Española de pedagogía** nº 135.

GIMENO, S. (1981): **Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum.** Anaya. Madrid

GIROUX, H (1980): **Critical Theory and Rationality in Citizenship Education.** C Inquiri N° 10

GOOT HOFF, HANS (1967): **Pedagogik.** Fischer-Buchera. Frankfurt

GÖTTLER, J. (1955): **Principios de la Pedagogía Sistemática.** Herder. Barcelona

GRIFFITHS, A. P. (1982): **Las razones y las causas.** En DEARDEN, R.F. y otros: **Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico.** Narcea. Madrid.

HARBISON, F. M. (1977): "Recursos humanos y educación no formal", en **BREMBECK y THOMPSON** (op. cit.)

HEMPEL, C.G. (1978): **La filosofía de la ciencia natural.** Alianza Edt., Madrid

HENZ (1968): **Tratado de Pedagogía sistemática.** Herder. Barcelona

HERBART, (1983): **Pedagogía General derivada del fin de la educación.** Ed. Humanitas. Barcelona.

HERBART, J.F. (1806): Cfr. QUINTANA CABANAS, J.M. en **Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación.** Dykinsow. Madrid.

HIRST. P.H. (1966): **Educational Theory,** en **J.W. TIBBLE. The study of education (29-58)** Routledge and Kegan Paul. London

HUBERT, R. (1970): **Tratado de Pedagogía general.** Ateneo. Buenos Aires. 6ª Ed. -----(1975): Idem-----7ª Ed.

JUIFF y DOVERO, F. (1972): **Guide del'estudiant en sciensces pedagogiques.** P.V.F. París

KANE, M. (1989): **Improving Schools Using what we know.** Sage Pub.London.

KEMMIS COLE (1983): **Orientations to curriculum and transition.** Institut of Secondary Education.Victoria.

KERSTEN (1983): "Critical models of interpretative" en PUTNAM y PAKANOWSKY: **Communications and Organizations.** Sage Publications. London.

KRIECK E. (1959): **Bosquejo de las C.C. de la educación.** Ed. Losada.Buenos Aires.

- KIRK, R. E. (1982): **Experimental design: Procedures for the Behavioral Sciences.** Belmont. Ca.: Brooks/Cole Publishing Co.
- KUHN, JH. (1979): **La estructura de las revoluciones científicas.** Fondo de Cultura económica. Buenos Aires.
- KUHN, T.S. (1980): **La estructura de las revoluciones científicas.** F.C.E., México
- KRIECKEMANS, A. (1968): **Pedagogía General.** Ateneo. Buenos Aires
- LANDSHEERE (1982): **La recherche expérimentale en éducation.** Paris. Unesco
- LAKATOS, (1974): **La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales.** Tecnos. Madrid.
- LAKATOS, I. (1981): **Matemáticas, Ciencias y Epistemología.** Alianza . Ed. Madrid
- LARROSA, J. (1990): El trabajo epistemológico en Pedagogía. P.P.U. Barcelona.
- LEMUS, L.A. (1965): **Pedagogía. Temas fundamentales.** Kapelusz. Buenos Aires.
- LLOPIS SANCHEZ, J.(1964):El historicismo y la educación en **R. Calasancia.** Madrid
- MARIN IBAÑEZ (1983):"Medio siglo de pedagogía general" en **Rev. de Pedg. N° 41**
- MANGANIELLO, E. (1970): **Introducción a las Ciencias de la Educación.** Librería de Buenos Aires.
- MARTINEZ MARTIN, M.(1986):**Inteligencia y educación.** P.P.U. Barcelona.
- _____ (1981):"Sobre el concepto de inteligencia y educación" en **Revista Española de Pedagogía.** n° 151. Enero-Marzo.
- MIALARET (1984): ¿Qué son las CC. de la educación? en **Educación y sociedad plural.** SEP. Madrid.
- MISHLER, E (1979): Meaning in context: Is there any other king. Hadrvard Educational Revie N° 49
- MOORE (1980): Introducción de educación. Alianza Universal. Madrid.
- NASSIF, R. (1958): **Pedagogía General.** Kapelusz. Buenos Aires.
- (1975): **Pedagogía General.** " . 2ª Edi.
- (1980):**Teoría de la educación.** Paidós. Barcelona
- NOHL, H.(1968): **Teoría de la Educación.** Ed. Losada. Buenos Aires
- O'CONNOR (1971): **Introducción a la filosofía de la**

- educación.** Paidós. B. Aires.
- ORDEZ HOZ, DE LA (1981): **La perspectiva experimental en pedagogía:** Revista española de pedagogía nº 153
- ORTEGA ESTEBAN (1978): "Hacia una ciencia de la Educación" en Epistemología y Educación. Sígueme. Madrid.
- PAULSTON, R.G. (1977): "Alternativas educativas no formales" en **BREMBECK y THOMPSON** (op. cit.)
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1978): **Las fronteras de la educación.** Zero. Bilbao
- PEREZ SERRANO, G. (1990): **Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo.** Dykinson. Barcelona
- PETERS, R. S. (1969): **El concepto de educación.** Paidós. Barna.
- PLANCHARD, E. (1969): **Pedagogía Contemporánea.** Rialp. Madrid.
- (1975): Idem-----3ª Edi.
- POPKEWITZ, TH (1984): Paradigms and Ideology in educational Research. The Falmer press. New York
- POPPER, K. (1970): **La lógica de la investigación científica.** Tecnos. Madrid
- POPPER, K. (1970): "Sobre la teoría de la inteligencia objetiva". En M. ALBENDEA y colaboradores. **Ensayos de filosofía de la ciencia en torno a la obra de K. POPPER.** Tecnos. Madrid.
- PUIG ROVIRA, J. (1982): "Ciencias de la Educación: diagnóstico y alternativas" en **Educación y Cultura.** Universidad Palma de Mallorca.
- PUIG ROVIRA, J. (1986): **Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico- cibernética.** PPU. Barcelona
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1980): **Sociología de la educación.** Hispano Europea. Barna.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1983): "Pedagogía. Ciencia de la Educación" en BASABE y otros. **Estudios sobre epistemología y Pedagogía.** Anaya. Madrid.
- (1988): **Teoría de la Educación.** Dikinson. Barcelona.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1988): **Teoría de la Educación. Concepción Antinómica de la educación.** DYKINSON. Madrid
- QUINTANA, J.M. (Coord.) (1986): **Investigación**

participativa. Madrid. Narcea. QUINTANILLA, M.A.(1976): "El problema de la racionalidad tecnológica" en **Studia Paedagógica**, n° VI. Salamanca.

----- (1978): "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación" en ESCOLANO y Otros. **Epistemología y Educación.** Sígueme. Salamanca.

----- (1980): **La tecnología, la educación y la formación de educadores.** Estudio pedagógico n° 6

RAEYMAEKER, (1969): **Introducción a la Filosofía.** Gredos.Madrid

REQUEJO, O. (1983): "Dimensión histórico problemática y perspectiva de la educación formal, no formal, informal". **Comunicación al I seminario de Teoría de la Educación** (Documento multicopiado). Salamanca.

SAEZ, J/GONZALEZ A.(1991): Análisis de pedagogía: Secretariado de publicaciones e intercambio científico.

SANVISENS, A. (1968): **Memoria docente sobre Concepto, Método, Fuentes y Programa de Pedagogía General.** Inédita. F. F^a y CC. de la educación. Valencia

----- (1983): **Concepción sistémico-cibernética de la educación.** Límite. Murcia

----- (1984): **Introducción a la Pedagogía.** Edit. Barcanova. Barcelona

SARRAMONA (1985): **¿Qué es la pedagogía?** Ceac. Barcelona

SARRAMONA, J. (1989): **Fundamentos de educación.** CEAC.Barcelona.

----- (1990): **Tecnología educativa** (una valoración crítica). Ceac. Barcelona

SCIACA, M.F. (1962): **Problemas de educación.** Paidós. Barcelona.

SCHOFTHALER, J(1981): **Educación informal.** Edit. Tubigen.R.F.A.Vol 24

SIERRA BRAVO(1984): **Ciencias Sociales. Epistemología lógica y metodología.** Paraninfo. Madrid.

STACHOWIACK, H. (1973): citado por CUBE, F. Von (1981): op. cit.

STEMBERGHER, (1956): **Epistemología.** Instituto Superior de Philosophie (Lovaine)

STENHOUSE, L. (1984): **Investigación y desarrollo del**

currículum. Morata. Madrid

SUCHODOLSKI, B. (1971): **Tratado de Pedagogía.** Península. Barna.

SUPPE, F (1979): La estructura de las teorías científicas. Editora Nacional. Madrid

SWENSON, C. (1984): **Teorías del aprendizaje.** Paidós. Buenos Aires.

TRAVERS, R.M. (1990): **Introducción a la investigación educacional.** Paidós. Madrid

TOULMIN, S. (1977): **La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos.** Alianza. Madrid.

TOURIÑAN, J. (1977): "La estimación personal del valor y su sentido pedagógico" en **Revista de Ciencia de la Educación**, nº 90.

----- (1981): "Teoría de la educación" Identificación de la asignatura y competencia disciplinar" en **Revista de la educación** Nº 137. Madrid

----- (1983): "Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la Educación" en P. Aznar: **Conceptos y propuestas (II).** Nau Libres. Valencia.

----- (1987): **Teoría de la Educación.** Anaya. Madrid

TRILLA, J. (1986): **La Educación Informal.** P.P.U. Barcelona

ULLMANN, J (1976): **La penssé educative contemporaine.** Presses Universitaires de France. Paris

----- (1982): **Estudio sobre epistemología y pedagogía.** Anaya. Madrid.

VARIOS (1986): **Tecnología y Educación.** CEAC. Barcelona

VAZQUEZ GOMEZ, (1980): "Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores"

----- (1981) n=1: **Un nuevo paradigma de investigación pedagógica.** Revista española de pedagogía, 151, 3-13

----- (1984): "La pedagogía General. ¿La teoría general de la educación?" en **Cincuentenario de los estudios de Pedagogía.** Universidad Complutense. Madrid.

----- (1982): Nº1: Un nuevo paradigma de

investigación pedagógica en **Revista Española de pedagogía 39 (151)**

----- (1984): "La investigación pedagógica en el marco de una sociedad plural". **Actas VIII Congreso Nacional de Pedagogía.** SEP. Madrid.

VIDAL XIFRE, C (1988-89): "Algunas reflexiones epistemológicas sobre investigación educativa" en **Educación nº 145. Barcelona.**

ZUBIRI, X. (1979): **Sobre el hombre.** Alianza Edit. Madrid.

CAPITULO IV

LA EDUCACION COMO FENOMENO SOCIO-CULTURAL

Para hablar de la educación y de sus implicaciones sociales, se hace necesaria una aproximación al concepto de **sociedad**. Definir este concepto, resulta sumamente difícil porque se trata de una realidad muy compleja en la que intervienen múltiples y heterogéneos factores. Sin embargo, lo que está fuera de duda es el considerarla como un hecho relacional que se consuma mediante la "**comunicación y la participación de sus miembros en actividades de interés común**" NASSIF (1980, Pág. 44). La sociedad no se constituye con la suma de sus integrantes sino con la relación que éstos establecen al y para comunicarse. A este hecho de comunicarse DEWEY atribuye carácter educativo al decir que toda comunicación y por lo tanto toda sociedad es educativa.

La sociedad es definida por KRIECK (1959), como convivencia, proximidad y sujeción a una serie de pautas que unen las generaciones pasadas con las presentes, lo que hace clara referencia a la cultura, como elemento inherente a cada grupo social y en la misma línea habla DURKHEIM de la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las jóvenes como una necesidad. Sin embargo, no podemos defender el sociologismo de DURKHEIM porque

considera que la educación es una socialización al afirmar: **"La educación es la que forma y desarrolla el ser social que es el hombre. Cada sociedad tiene un ideal de hombre, que es el que la generación adulta desea plasmar en la generación joven"** Cfr: FERMOSE (1985, p. 48).

DURKHEIM defiende que la identificación entre Pedagogía y Sociología es total y obviamente, no podemos compartir tal afirmación, pues hemos defendido que la Sociología es una de las ciencias de la Educación pero no es la Ciencia de la Educación.

Desde la corriente sociologista de DURKHEIM y NATORP, **"La realidad humana se reduce a su dimensión social y el hombre solo se hace mediante la comunidad humana"** (QUINTANA CABANAS, 1988, p. 150). Según esta concepción, lengua, cultura, religión, valores estéticos, etc. son aportes sociales y el hombre se halla en el centro de esa dependencia como un ser pasivo en el que no influye su componente psicológico a nivel individual, negándose de este modo, aspectos tan importantes e inherentes como la creatividad, los valores personales la espontaneidad, etc., configurando la sociedad como fundamento de la valiosidad de los patrones educativos, lo que significa identificación de lo valioso con lo social, confundiendo las reglas de moralidad social. De tal concepción educativa afirma (ESCAMEZ 1983 p.71): **"El planteamiento durheriano es que la educación debe tener como función la adaptación social, porque sólo lo social existe. Ignora las iniciativas personales, la interacción social de los grupos (familia, escuela, etc.) y quizás el hecho de que la persona es producto del conjunto social, pero también del propio proyecto de vida personal"**.

Compartimos el pensamiento de ESCAMEZ, porque defendemos el proceso de personalización como esencial al proceso educativo, juntamente con los procesos de instrucción y socialización que son negados, sobre todo los dos primeros por la corriente sociologista (FERMOSE, 1985, p. 48).

En el ámbito de los valores y en cuanto a la identificación de los mismos con las expectativas sociales así como al aspecto moral de la educación, ya nos pronunciamos en otro punto del libro. Defendemos que la educación que el hombre pueda realizarse personal y socialmente; entendemos que el proceso de socialización atiende al desenvolvimiento de los aspectos sociales y a los aspectos de relación con los demás y que pasan por la propia convivencia en comunidad y por la asimilación de pautas de conducta y por los valores compartidos por los integrantes del grupo/os, aspectos estos, constitutivos de

la faceta psicosocial de la persona, sin la cual, el proceso de personalización no se realizaría (FERMOSO, 1985). Defendemos en definitiva; una educación que a través de los principios ya mencionados **"se preocupe por fomentar aquellas actitudes que permitan orientar al sujeto hacia lo que se estima más valioso; una conducta justa, el respeto a la dignidad y a la libertad del prójimo, un comportamiento eficiente, la disposición para la generosidad, el altruismo, la solidaridad y la comunicación con el prójimo"** (MARIN IBAÑEZ, 1983, p. 113). Este modelo o tipo de educación por el que optamos, no parece posible, si la sociedad es la que impone sus fines y el hombre es el en palabras de ESCAMEZ (1983) **"el producto de esas finalidades"** Entendemos, como QUINTANA (1980), que la educación y a **nivel cuantitativo** predominan los objetivos sociales, pero **cualitativamente**, que nos parece por lo menos tan importante, desde una concepción personalista, predominan los objetivos personales, entre otras cosas porque consideramos, que los valores y las finalidades son criterios de decisión personal fundamentalmente.

Considerando la educación un proceso personal y considerando que el hombre está hecho para vivir con otros hombres, desde Aristoteles que lo define como animal político (zoon politikón), pasando por Tomas de Aquino que defiende, que el hombre necesita de la sociedad para desarrollarse, tanto en sus aspectos materiales como espirituales o lo que es lo mismo: para alcanzar su plenitud y perfección y **"para alcanzar el pleno uso de su libertad"**, TOURIÑAN (1979, pág. 131). Consideramos que ha de ser la escuela, la que se ocupe de la tarea de socializar al individuo por medio del aprendizaje, aunque como veremos este aprendizaje no ha de circunscribirse únicamente a la educación FORMAL, sino también a los procesos NO FORMALES e INFORMALES. Acerca de esta función de la escuela nos dice GARCIA HOZ (1963, p. 356): **"es justamente del contenido social de la educación, de donde arranca la sustantividad de la escuela como institución"**

No podemos identificarnos con el Sociologismo por las razones expuestas ni con el individualismo porque no le confiere a la educación, dimensión social alguna, lo cual resulta inaceptable desde nuestra perspectiva pues como afirma NASSIF (1958, p. 165) **"la educación es socializadora y la sociedad es educadora"**. Defendemos pues el personalismo, que propugna una relación de coordinación entre el individuo y la sociedad posibilitando así un

tipo de educación formadora. En esa posición intermedia entre sociologismo e individualismo en la que nos hemos situado y defendemos, participamos plenamente del pensamiento de X. ZUBIRI (1979), que la cultura, la sociedad y los grupos humanos determinan "**tipos**" humanos, pero no llegan a determinar "**lo humano en sí**" y esto indica, que en toda manifestación humana, hallamos la impronta de sus circunstancias sociales, pero en el hombre existen elementos que están por encima o por debajo de esas circunstancias.

Considerando que el individuo es el primer beneficiario, de la educación ya que gracias a ella alcanza su plenitud, también reconocemos, que esa plenitud necesita del proceso de socialización, que a su vez revierte en el beneficio de la sociedad misma y de este modo, "**las aportaciones sociales de la educación, suponen también, a la vez contribuciones positivas para la personalidad de los propios individuos**" (QUINTANA, Cf. 1980, P. 13) al fomentar la capacidad crítica frente a las realidades sociales existentes, estimulando la creatividad individual (que el sociologismo negaba) y posibilitando la transmisión de la herencia cultural, los usos, las costumbres (GARCIA HOZ, 1968) las creencias etc. que constituyen el acervo cultural de los pueblos (KRIECK, 1959) y facilitan la armonía y la cohesión social en el marco de la participación democrática, teniendo en cuenta, que el hecho educativo, como fenómeno antropológico humano, está en relación con la influencia social de transmisión de ingredientes culturales, propios de toda la sociedad y de la asimilación de los mismos por parte del sujeto desde su realidad histórica. La educación, se proyecta así en contexto socio-histórico como perpetuación, conservación del acervo cultural por parte de la sociedad y como inserción social, como proceso de socialización por parte del individuo. REQUEJO OSORIO (1985, pág. 53). Los estímulos provenientes del medio, son el fruto de la exploración y de las múltiples y variadas relaciones del niño en el medio en que se desenvuelve y que actúa constantemente sobre él comenzando ya en el seno familiar.

La incidencia de la educación en la sociedad rompe el marco de las instituciones educativas y nos invita a entrar en el análisis del entorno. Más allá de las instituciones escolares en las que se imparte la educación formal, el estudio del entorno, de las mentalidades sociales, de las pautas culturales, etc. modificó el objeto de estudio de la disciplina".BARREIRO (1984, pág. 402).

La influencia de la sociedad en la educación y viceversa ES TAL, que varios autores sostienen, que la teoría de la educación es el estudio de un proceso social que tiene su aspecto histórico, psicológico y sociológico. Nosotros no defendemos tal identificación, pues ya nos hemos pronunciado al respecto pero si nos pronunciáramos por un modelo educativo de auténtico implante social, pues como maestros y como profesores de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., entendemos que la función del buen maestro, ha de proyectarse al ámbito social, involucrándose e involucrando a sus alumnos y a la comunidad más próxima, en aquellos eventos culturales existentes en la localidad y creando otros que faciliten la integración grupal sintiéndose uno más en la comunidad socio-educativa desde una situación de animador social y maestro al mismo tiempo. Desgraciadamente, existe en el Cuerpo de docente del magisterio y salvo excepciones, cierta esclerosis a la innovación y una preocupante tendencia a considerar que su función comienza y termina con el horario escolar, aunque parece según FERMOSO (1985, p. 76) que **"los estudios: Escuela y Comunidad, han contribuido al interés de los educadores por lo extraescolar, interrelacionado con la comunidad y la sociedad"**. Consideramos, que es fundamental la intervención socio-educativa **"con el fin de dinamizar la acción escolar y modificar activamente el sentido pedagógico de sus realizaciones"** (COLOM, 1985, p. 48).

JUSTIFICACION DE LA INCLUSION DE LOS SISTEMAS NO FORMAL E INFORMAL EN UN PROYECTO EDUCATIVO.

Considerando cual debe ser la función del profesor de EGB en el ámbito de la animación y participación socio- comunitaria, como labor complementaria a la actividad que desde el sistema educativo Formal le es encomendada, entendemos, que sólo desde el marco de la educación **no formal e informal**, pueden ser atendidos aspectos y ámbitos educativos como la **E.MORAL- E.AMBIENTAL. E. PARA LA PAZ.E.OCASIONAL etc.** que no poseen un implante adecuado en los Currícula escolares y que contribuyen a la conformación de una verdadera educación. Entendemos, que si se descuidan estos aspectos y dado que los programas escolares continúan siendo altamente memorísticos y bastante descontextualizados, se puede llegar a la peligrosa identificación de dos conceptos sobre los que hay que mantener siempre una clara diferenciación: instrucción y educación.

Creemos en un modelo de educación en el que se cuide el desarrollo integral del individuo y ello pasa, por la consideración ya justificada del mismo, como un elemento integrante de un grupo social y por tanto, elemento activo, para lo que hay que prepararle con el fin de lograr una integración plena. Sin necesidad de entrar en aspectos educativos ya mencionados como: **E. Ocasional, E. Moral, E. Ambiental, E. Incidental, E. Etocrática, E. Extraescolar etc. etc.**, que consideramos importantes desde nuestro planteamiento y que pueden hacerse realidad desde los modelos **NO FORMAL E INFORMAL**, basta recordar lo que DEWEY (1918), dice: **"Los ejercicios para conmemorar días de fiesta o estaciones del año son más interesantes y valiosos que las fiestas donde los alumnos recitan poesías individualmente y los adultos pronuncian discursos"**.

Como introducción, podríamos hacer uso del pensamiento de FERNANDEZ PEREZ (1971), cuando afirma: "El sereno y diáfano, perfectamente comprendido, dominado y planificado mundo académico, ha entrado en ebullición, desde dentro y desde fuera. A nivel interno el desfase entre la teoría científica y la praxis educativa, por lo abismal, se ha tornado insostenible. Los métodos didácticos, el tipo de relaciones humanas dentro de los centros de enseñanza, la monótona rutina de la gran masa de enseñantes, la fosilización de las estructuras administrativas de los organismos del estado "al servicio" de la educación nacional, los sistemas de inspección y gestión de los centros ofrecen fáciles costados a la severa crítica del ciudadano especializado en sentido común". FERNANDEZ PEREZ, M. (1971, pág. 243). Y en el mismo sentido se manifiesta COOMBS (1971): "De igual modo que un adulto no puede usar ya los trajes que lleva en la niñez, un sistema educativo no puede oponerse, con éxito a la imperiosa necesidad de cambio cuando todo a su alrededor está cambiando" COOMBS, P.H. (1971, pág.12)

Con la presencia en Europa de las grandes potencias mundiales como EE.UU. una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial y con el nacimiento de nuevas nacionalidades, se da un cambio importante en la mentalidad y forma de pensar de las naciones que intentan su resurgimiento al sacudir el yugo de la dominación extranjera y también en aquellos otros que intentan dar a sus sistemas educativos un aire más democratizador. Este cambio se produce de manera ostensible en el campo de la educación y a mediados de la década de

los sesenta son varios los países en los que se habían duplicado los sistemas de educación y como consecuencia de ello también las inversiones en la educación. Resultaba entonces que la panacea de todos los males que aquejaban a un país era la educación y nada más alejado de la realidad, como se demostró en el año 1967 en la Conferencia de Williamsburg (Virginia), donde se evaluó la situación de la educación mundial en ese momento.

Fue la obra de COOMBS, el documento que sirvió de base de discusión ya que en ella, se ponían de manifiesto dos cosas muy distintas: por una parte, los esfuerzos que las administraciones de todos los países habían hecho a nivel económico, para elevar al nivel de conocimientos de los ciudadanos aún a costa de fuertes inversiones: y de otra la crisis que se había desencadenado en la mayoría de los sistemas educativos, mostrada fundamentalmente porque una vez finalizada la contienda de la Segunda Guerra Mundial los cambios experimentados por las sociedades, fueron muy importantes.

Las necesidades de la guerra habían sido determinantes para que la ciencia y la tecnología alcanzaran cotas de desarrollo impensables diez años antes . Frente a estos cambios, la sociedad ya no encuentra en sus sistemas educativos las respuestas educativas que tal evolución necesita y el desfase se produce porque los sistemas educativos se quedan obsoletos e ineficaces. Las causas de los desfases según el informe se concentraban en cuatro. Afirma COOMBS (op. cit. pág. 23).

*** un fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa**

*** la grave escasez de recursos**

*** la inercia inherente a los sistemas de educación, que originó una adaptación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas necesidades externas, aún cuando los recursos no constituyen el principal obstáculo para esta adaptación. * la inercia de la sociedad misma.**

Estaba claro, que para dar salida a la crisis planteada, había que aunar los esfuerzos de todas aquellas personas y entidades que tuviesen algo que ver en el proceso educativo: maestros, instituciones y sociedad, entendiendo por sociedad, no sólo la propia de cada país en cuestión, sino la sociedad en general. La salida de esa crisis pasaba por una fuerte inversión económica para la adquisición de elementos fundamentales en la tarea educativa;

formación de profesorado más eficiente y actualizado, construcciones de nuevos edificios destinados a centros de formación, mayor inversión en material e investigación y en definitiva, poner los sistemas, en condiciones óptimas de ser válidos a sus sociedades respectivas. De aquí surge un problema importante, derivado de la implantación en determinados países, de sistemas educativos importados del extranjero que por no estar ajustados a las necesidades de vida y medios económicos del país de instalación, en ningún caso dieron los resultados apetecibles o que pudieran esperarse.

Participamos del discurso de GIMENEZ FOX (1977), cuando afirma: "Los sistemas educativos actuales y de los próximos años tendrán que experimentar múltiples cambios tanto en los países desarrollados como en los de en vías de desarrollo. Por una parte es esencial al hombre de hoy un cierto grado de preparación cultural, por otra, la sociedad industrial abre día a día el abanico de nuevas profesiones y el individuo que quiere integrarse en ella, precisa de un mínimo de cualificación profesional". GIMENEZ FOX, C. (1977, pág. 42).

Durante la década de los 70, cuando se plantea la necesidad de cambiar y de introducir innovaciones en los sistemas educativos puesto que había quedado demostrada la ineficacia de los "importados". En aquel momento y ante la comprensión de tan imperiosa necesidad, por parte no sólo de los gobiernos sino también de los educadores, se admite de buen grado el cambio. Era el momento oportuno. Todo cambio implica de algún modo que lo existente no funciona y esto podría suponer de una manera velada cierta culpabilidad por parte de los educadores, ocasionando el rechazo por parte de estos al mencionado cambio. Era de temer tal rechazo pero afortunadamente y por eso hago referencia a lo oportuno fue bien recibido y asumido por los que en última instancia habían de poner en práctica los nuevos sistemas. Si se quería atender a las necesidades de la población rural y potenciar más las del medio urbano, era necesario, plantearse una nueva concepción de la educación. Una definición de la misma en la que ésta no se identificase con escolarización, se imponía ampliar esta definición y salvar en principio el obstáculo de que solamente las escuelas fuesen las encargadas de educar.

Se imponía la necesidad de cubrir todo el espacio que quedaba desde que terminaba la edad escolar legalmente fijada por la escuela como institución, hasta la edad adulta para aquéllos que habían tenido la suerte de poder asistir a

la misma y para los menos afortunados, que desgraciadamente eran mayoría y no habían podido hacerlo en sus años jóvenes. El espacio a cubrir era algo impensable cuando llegaban a la edad adulta sin los conocimientos elementales. Esta ampliación del concepto educación ya no era equivalente a escolarización sino a aprendizaje y proceso que dura toda la vida. Al considerar la educación como proceso de aprendizaje en todo momento y en cualquier lugar, se abren campos de nuevas posibilidades para grupos sociales determinados, que por causas de muy variada índole, no habían podido satisfacer sus necesidades mínimas de recibir educación y al mismo tiempo se refuerzan las posibilidades de la educación organizada institucionalmente en un momento de constantes cambios en la evolución económica y social de los países.

Segun FAURE (1977): "Así se explica la necesidad que se viene sintiendo desde el comienzo de este siglo, y más particularmente desde final de la guerra, de exigir a la educación que se adapte más, por una parte, a las necesidades de la sociedad, en especial a las exigencias económicas, y por otra parte, a los deseos y a las aptitudes de los enseñantes, al mismo tiempo que se realizan en materia de instrucción las condiciones de una mayor igualdad de oportunidades". (FAURE, E; 1977, pág. 63).

Desde estas consideraciones, creemos que se puede justificar la necesidad de los sistemas No Formal e Informal como complementarios al sistema educativo Formal.

EDUCACION NO FORMAL

COOMBS la define como "Toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto de adultos como de niños. La educación no formal definida así, incluye por ejemplo programas de entrenamiento en extensión agraria y ganadera, programas de alfabetización de adultos,

perfeccionamiento profesional dado fuera del sistema formal, clubs de juventud con fines educativos y diversos programas comunitarios de formación de temas de salud, de nutrición, de planificación familiar, de cooperativas, etc." COOMBS, P.H. (1985, Pág. 46)

Para TOURIÑAN (1983 Pág. 123): "**La educación no formal es el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades no conformadas por el sistema escolar."**

La educación no formal, resulta de extraordinario valor porque es un instrumento muy válido que cubre las deficiencias de la educación formal sobre todo en el ámbito rural y en el desarrollo de ciertos curriculum educativos altamente implantados en una sociedad en continuo cambio. La educación No Formal no constituye un sistema educativo independiente del sistema formal, sino que es una actividad educativa fuera de su ámbito de sistema organizado. La que juntamente con la educación informal cubre o intenta hacerlo, las necesidades de aprendizaje de un grupo social determinado.

Admitiendo, que los sistemas educativos actuales están montados en el engranaje de lo "**institucional**", con todo lo que ello conlleva, no se podría afirmar de manera rotunda la supremacía del sistema formal, sino la necesidad de apoyo, que cada uno de ellos debe recibir de los otros dos, para el que el grupo o comunidad educativa a quien vaya dirigido, tenga las mayores garantías de lograr sus objetivos de: adquisición de conocimientos, aprendizaje necesario para una mejor adaptación al medio y en definitiva para lograr un progreso más rápido y más eficaz.

Aunque se realiza fuera del marco institucional, la educación No Formal es muy importante. Es metódica y tiene unos objetivos prefijados promovidos por las instituciones no educativas propiamente y posee además otras características que justifican su utilización:

*** Es capaz de equilibrar los desajustes sociales que favorece la educación formal, desde el momento en que esta crea y mantiene los privilegios de una clase social que puede acceder a ella y que recibe sus correspondientes titulaciones, mientras que los que no acceden , muy**

difícilmente pueden mejorar su status.

*** Posibilita y capacita para actividades concretas a personas que hayan demostrado su competencia aunque no poseen los títulos que imparte la Institución, lo que daría lugar a una mayor movilidad social. Afirma ANDERSON, C.A. que los países en vías de desarrollo mantienen aún el prejuicio occidental de que la educación académica es la más valiosa, poniendo empeño para que "las escuelas irregulares (no formales) no se conviertan en sectores altamente prestigiosos". (Cfr. BREMBECK y THOMPSON. op. cit. pág 85)**

*** Al no estar contemplada en los Curricula de la Educación Formal, permite el ascenso en los niveles de institución, sin tener en cuenta la edad.**

*** No está supeditada los intereses políticos y estatales.**

INSTITUCIONES DE LA EDUCACION NO FORMAL

ESPECIFICAS:

- * Autoescuelas
- * De Artes Aplicadas
- * De idiomas (no oficiales)
- * Escuelas de verano
- * Aulas para la 3ª edad
- * Educación permanente de adultos
- * Colonias de verano
- * De artesanía...
- * Otras...

NO ESPECIFICAS:

- * Museos
- * Bibliotecas
- * Asociaciones de vecinos
- * Clubs deportivos
- * Colegios profesionales
- * Zoológicos

* Otras...

ESCUELAS NO CONVENCIONALES

* Escuelas sin paredes * Medios Itinerantes

* Enseñanza a distancia * Enseñanza por correo

* Otras

MEDIOS

* Televisión * Vídeo

* Radio * Cine

* Material impreso * Multi-media

No formales (fuera de la escuela pero organizada):

* Televisión educativa * Aulas la Tercera edad

* Autoescuelas * Escuelas oficiales de Idiomas

* Demás instituciones no formales que imparten cursillos * Educación a distancia (UNED)

* Alfabetización de adultos * Formación básica de adultos

* Formación para 1º empleo * Reconversión profesional

- * Cursos de reciclaje * Cursos sobre alimentación
- * Cursos sobre higiene * Cursos sobre planificación

Informales:

- *Telefilms de serie * Tertulias de café * Juego espontáneo etc

Tipos de Educación no Formal:

- * Educación abierta * Educación ocasional
- * Educación ambiental * Educación etocrática,etc.

CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION NO FORMAL:

- **Metódica**
- **Objetivos definidos**
- **Al margen del sistema estructural de enseñanza**
- **Sistematizado**
- **Prefigurada por una intervención pedagógica intencional y consciente.**
- **Genera habilidades (Harbison)**
- **Incluye todos los procesos de socialización y aprendizaje (Paulston).**
- **Abarca programas no formales subvencionados por instituciones educativas formales.**
- **No formal no se define exactamente como opuesto a escolar pero sí al sistema educador.**
- **Fuera de los cursos académicos (Anderson, C.A.)**
- **Integra también ciertos medios pertenecientes al Sistema Educativo tradicional**

P.H. COOMBS: Activa organizada, sistemática, educativa, organizada fuera del marco escolar oficial.

NASSIF, R.: La considera como forma intermedia entre la enseñanza informal y la enseñanza formal La Educación No Formal se diferencia básicamente de la Educación Formal en: Su carácter no escolar y su ubicación al margen del sistema educativo, graduado y jerarquizado

Tienen en común: Son sistematizadas y jerarquizadas

EDUCACION INFORMAL

Es a partir de la publicación de la obra de COOMBS, cuando los términos Educación Informal y no formal , comienzan a ser utilizados de forma menos accidental en la terminología pedagógica, cuando se publica la obra de COOMBS: **La crisis Mundial de la educación en 1968** y que en 1967 había sido el documento base en torno al que discurrió la Conferencia de Wiliansburg. En el año 1970 se denominaba Educación Formal a la Educación institucionalizada y No Formal a todos los demás términos.

Desde la Conferencia de Lomé en 1972, la escuela institución, se contrapone la escuela de la vida, con la importancia creciente de la educación a base de los medios de comunicación y organizada fuera de las instituciones tradicionales. **"El concepto de Educación Formal queda restringido a programas educativos extraescolares, el resto se llama Educación Informal"**. SCHOFTHALER, T. (1981, Pág 90)

En España, los primeros estudios acerca del concepto **"Educación Informal"**, se llevaron a cabo en 1974 en las **Jornadas de estudio sobre la Educación Informal, organizadas por el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona y dirigidas por el Dr. SANVISENS.**

Han sido muchos los estudios posteriores sobre el tema, sin que hasta la fecha, se hayan unificado los criterios. De tal manera, los conceptos no están tan claros que nos permitan diferenciar sin error, cualquier actividad o hecho educativo y encuadrarlo como informal o no formal. Son conocidos los trabajos realizados por QUINTANA J.M., CASTILLEJO, COOMBS, TRILLA J., TOURIÑAN J.M, REQUEJO OSORIO, etc.

Definiciones de Educación Informal.

SANVISENS (1983).

"Considerada la educación de una persona como un universo de sucesos educativos acontecidos en diferentes tiempos, diremos que uno de estos sucesos pertenece al conjunto de la Educación Informal cuando en él se da un grado de intencionalidad por parte del que educa, mínimo y/o un grado de conciencia por parte del ser que se educa, también mínimo"

Desde esta definición, se puede afirmar que la formalidad de un hecho educativo, tiene grados de mínima y de máxima informalidad en función del factor "**intencionalidad educativa**" y "**consciencia educativa**". Si el que educa tiene consciencia de lo que hace y el que recibe esa información no tiene consciencia de ello, la informalidad es mínima. Si el que educa no tiene consciencia de que lo que está haciendo va destinado a educar, esto es, si está educando sin intención de hacerlo y el que recibe el hecho educativo tampoco es consciente de que es educado, la informalidad es máxima.

COOMBS,(1985)

"Es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes en su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, diversiones, con el ejemplo y las actitudes de sus familiares y amigos, mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general la educación informal carece de organización y de sistema"

Esta definición, tal vez sea la más completa de todas las que hemos citado, porque en ella aparecen contempladas las características de las que hemos hablado anteriormente y no sólo hace referencia al valor educativo informal del medio o entorno sino que enumera muchos medios de información social como canales eficaces por los que actúa la educación informal.

Al principio, los términos no formal e informal, fueron utilizados indistintamente. Sin embargo, con el paso de los años, se fueron delimitando los campos de cada uno de ellos y aunque no se ha llegado a una verdadera estructuración de los dos conceptos, ya se han agrupado aquellas actividades o hechos educativos informales y también las no formales en categorías distintas aunque sigue manteniendo entre ellas cierta interdependencia, que determina, que en una misma actividad se manifiesten rasgos de informalidad cuando esta se halla encuadrada o "**etiquetada**" como no formal o viceversa. ABRAHAM PAIN (1983, pág 69) pone una vez más, de manifiesto, que la constante evolución de la sociedad, demanda constantemente unas necesidades educativas para aquellos que por su edad o situación socio-económica o laboral, no pueden obtenerlas de las Instituciones Educativas instituidas. Es de destacar, que PAIN, refiere esas necesidades educativas a los jóvenes entre los 16 y los 18 años, que ya están fuera de la enseñanza obligatoria y a los mayores y jubilados para ocupar su ocio, pasando por las edades intermedias de aquellos que en su momento y por las causas que fueren, no han podido acceder a la cultura.

Admitimos, que existen procesos y factores capaces de generar adquisición de conocimiento y de actitudes y que no fueron estudiados ni previamente programados de una forma premeditada para la consecución de tales logros. En el contacto diario con nuestro entorno, se dan multitud de influjos, que aunque no nos demos cuenta de ello (inintencionalidad), al actuar sobre nosotros nos están enriqueciendo continuamente y a esa captación de valores del exterior que penetran como por osmosis, se le puede llamar educación, aunque también hay quien admite que no todas las influencias son educativas y al respecto afirma TOURIÑAN (1983, pág 117): "**La influencia socio-ambiental, es un factor con el que tenemos que construir nuestra realidad personal; a través de esa influencia tomamos conciencia de la realidad, pero eso no significa en absoluto, que cualquier toma de conciencia sea educativa**".

TRILLA.J (1986), Nos cita otras expresiones que en cierto modo están próximas en su contenido, al concepto de Educación Informal y entre ellas están: **Educación Asistemática, Educación Abierta, Educación del Mundo, Educación Difusa, Educación Cósmica, Educación Etocrática, Educación Funcional, Educación Extraescolar, Educación Incidental, Educación Natural, Educación por medio de la vida, etc.** Estas expresiones identificadas como informales, se refieren a medios, ámbitos y factores no planeados pedagógicamente en función de objetivos educativos concretos, pero que generan efectos educativos. Solamente excluyen de su universo a la Escuela y a las instituciones específicas de carácter pedagógico.

Como puede comprobarse, el abanico de posibilidades educativas, es amplio y en él tienen cabida múltiples formas y proyectos en torno al proceso educativo, pudiendo incardinarse temáticas tan importantes como el aprovechamiento curricular de las Tradiciones Festivas, de elevado interés por sus connotaciones socio-antropológicas y su enraizamiento en el acervo cultural de los pueblos y los relativos a un buen planteamiento de la Educación para la Paz y la Convivencia Social, en unos momentos históricos en los que la violencia; la opresión y las miserias humanas constituyen un azote para la sociedad.

CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION INFORMAL

No es sistemática, no es metódica, no consciente, no es intencional, es espontánea, a veces es deformadora es un proceso que dura toda la vida, fomenta el tradicionalismo, se considera categoría restante, actúa en procesos educativos del mesonivel, transmite valores y contravalores, tiene un sentido amplio de socialización y culturación, no se realiza a partir de la definición previa de objetivos, surge de las relaciones del individuo con el entorno, se adquiere sin mediciones pedagógicas, se adquiere directamente de estímulos no directamente educativos

Sus variables fundamentales son :

- 1.- la intencionalidad del Agente Educativo**
- 2.- la consciencia del sujeto educado**

* se da en el transcurso de las actividades de los adultos en las que participan los jóvenes

* en ella, no existe el reconocimiento social educador

* genera efectos educativos no específicamente reconocidos como educativos

El hecho de que los sistemas educativos tuvieran que evolucionar y dar entrada a otros diferentes y nuevos, capaces de aportar soluciones válidas en el complejo mundo de la educación, se debe fundamentalmente a que el proceso educativo se desarrolla en el seno de las sociedades, siendo éstas las que deciden qué aspectos son válidos y han de aprovecharse y cuales hay que desechar porque no sirven en un momento concreto de evolución de ese grupo social.

Sin embargo, lo que esta fuera de toda duda, es que en el proceso educativo, no puede hablarse de educación desligada del entorno social.

BIBLIOGRAFIA: (VEASE CAP.III)

CAPITULO V: MULTICULTURALISMO Y EDUCACION

La educación, que se ofrece como un hecho personal, es, al mismo tiempo, un hecho social y, por tanto tiene una doble vertiente: personal y colectiva, lo que le confiere la calidad de hecho cultural. *"La cultura, como actividad del hombre ante la naturaleza y como producto del quehacer de las técnicas que los hombres emplean en su desenvolvimiento personal y en su vida de relación, incluye el hecho educativo como factor de desenvolvimiento y de interacción"* (SANVISENS,1984).

La educación, se integra, nace y se desarrolla en la cultura, formando parte de la misma y utilizando el acervo cultural para su propia actividad específica y para su proyección en la sociedad y en la historia humana.

La educación se nutre, transmite y hace cultura, a través de un proceso de adquisición evolutiva, de crecimiento y maduración. De ahí que la historia de la educación vaya unida a la historia de la cultura y, a la inversa, que la historia cultural implique, por sí misma, la historia de la educación y de las instituciones educativas.

El proceso de culturización se yuxtapone al proceso de educación y viceversa; son procesos que se requieren mutuamente en el proceso global del desenvolvimiento humano. La relación educación-cultura es tan significativa como la relación hombre-educación, educación-sociedad y, también, por implicarse en todos los aspectos determinados por estos vínculos estructurales y dinámicos, la relación educación-comunicación. El hecho comunicativo está en la raíz del hecho formativo humano, social y cultural. Así, podemos decir que las formas humanas, sociales y culturales son formas comunicativas, manifestaciones comunicativas, como una dimensión de la racionalidad humana y de los procesos de interacción entre los hombres y los pueblos.

Desde los ámbitos de la filosofía, la antropología, la psicología y la sociología, se ha estudiado el hecho cultural en relación con el aprendizaje, la formación de patrones de conducta, el desenvolvimiento personal y social y, en última instancia, los procesos de educación y sus diversas plasmaciones institucionales. Desde los citados ámbitos se han analizado e interpretado sus vinculaciones. Desde la pedagogía, acaso con menos insistencia que la que sería de desear, han hecho hincapié en la relación íntima entre procesos culturales procesos educacionales, y han penetrado en el sentido paidéutico y antropoevolutivo de la cultura.

Autores como Spranger han señalado el importante papel del desenvolvimiento personal y, de la educación en la creación de formas culturales, así como han desvelado el sentido de la cultura y de los valores que implica, para dar significación al proceso educativo, en todos sus aspectos y determinaciones.

La cultura nos plantea el problema de su unidad y el de su diversidad. La cultura, entendida en sentido amplio como manifestación humana, de carácter psicosocial, frente al hecho, puro y simple, desenvolvimiento natural, de índole física y biológica, adquiere formas modalidades peculiares en la vida de los grupos y de los pueblos, llegándose a pluralidad de manifestaciones, de funciones y de contenidos diversos que enriquecen y fecundan toda aquella vida de las comunidades y países y, en definitiva, de humanidad en su conjunto. La cultura, en este sentido, algo más estricto, ha podido ser caracterizada como *"el estilo de vida de los grupos humanos"*, haciendo referencia a sus valores y modos de pensar, sentir y comportarse. No hay ni de haber oposición entre desarrollo genérico cultural y desarrollo específico o peculiar de las culturas. Por lo mismo, la educación, que es una y múltiple, en relación con el hombre y la sociedad y en relación con cada pueblo, cada comunidad y cada grupo social, debe adecuarse, a la unidad formativa y evolutiva que corresponde desenvolvimiento humano y a la variedad y pluralidad que arranca de y adquiere sentido en cada pueblo y en cada grupo comunitario donde tiene lugar su proceso. Unidad y diversidad, pues, en relación educación y cultura, como la expresan dos grandes términos de la misma en su propia realidad y añadirán que dicha relación debe ser armónica, que posibilite el desenvolvimiento evolutivo conforme de ambas dimensiones.

EDUCACION Y PLURALISMO CULTURAL

Al asumir el pluralismo, con respecto a la educación y las manifestaciones culturales y lingüísticas, se asume también su fundamentación doctrinal al mismo tiempo que sus aplicaciones y modalidades factuales y prácticas.

Por su importancia cultural y por los problemas educativos que comporta, se da un relieve especial al hecho lingüístico y, concretamente, a la cuestión del interculturalismo y bilingüismo, tan acuciante en nuestro planteamiento educativo, por afectar gravemente a comunidades históricas de nuestro país y constituir una cuestión básica de la formación en todos los ámbitos en que se ofrece un cruce y diversidad de culturas. Tampoco podemos desentendernos de la interesante problemática de la educación popular, que forma parte de la entraña misma de la relación educación y cultura, así como de los problemas sociológicos-lingüísticos y pedagógico-didácticos relativos a los códigos de lenguaje. Así, en conjunto, los contenidos y los aspectos a tratar serán múltiples, como corresponde al estudio de la pluralidad cultural en sus diversas vertientes.

INTERCULTURALISMO Y EDUCACION

Es necesario plantear debidamente los problemas del interculturalismo, atendiendo a las posibilidades y grados de aprendizaje simultáneo de los hechos o factores culturales, a la importante cuestión del ritmo de aprendizaje cultural, al nivel de estimación mayor o menor son aspectos de subordinada dependencia- de una cultura sobre otra, por ser considerada autóctona. Hay que enfrentarse a las dificultades, partiendo de una base sólida, integrando conocimientos y estudios múltiples y rigurosos, no si sólida, integrando conocimientos y estudios múltiples y rigurosos, no siempre generalizables.

La relación cultura-educación aquí es manifiesta y se impone un estudio de áreas y en profundidad, longitudinal y transversal, descriptivo y comparativo, con todos los recursos de la metodología científica, atendiendo tanto a los aspectos cuantitativos como a los cualitativos, sincrónicos o situacionales y diacrónicos o procesuales, y a las bases antropológico-sociológicas y

psicoeducativas, como a los campos de aplicación de resultados y experiencias plenamente verificados y que puedan considerarse fructíferos.

"Una de las características que mejor definen a la sociedad actual, es su carácter plural en valores e ideologías" (ORTEGA, 1991).

Sin embargo, como diría McLUHAN, el mundo que habitamos se ha convertido en la *"aldea global"* por la tendencia generalizada a la homogeneidad y convergencia de las peculiaridades de los individuos, los pueblos y las culturas, o lo que es lo mismo a la pérdida de identidad en beneficio de la sociedad de masas.

Concurren, pues, dos aspectos por todos reconocidos. De una parte la sociedad plural y de otra las tendencias homogeneizadoras. Esta circunstancia justifica la necesidad de una educación multicultural que propicia la expresión y el desarrollo de los valores de las diferentes culturas. Una educación concebida desde el respeto, el conocimiento y el reconocimiento de las identidades culturales. Es evidente, que tal planteamiento requiere nuevas reflexiones sobre la práctica educativa y sobre los fines de la institución escolar, que concebida para atender las necesidades culturales de sociedades homogéneas se ve desbordada por las circunstancias actuales, de sociedades plurales.

El Currículum multicultural busca compensar las desigualdades. El ideal es un Currículum único para todos, que tenga en cuenta las diversas sociedades, para ello deberá incorporar los contenidos culturales diferenciados de la cultura de acogida que consideren más idóneos aunque como denominador común prevalezcan los criterios éticos universales que están por encima de las diferencias culturales.

EDUCACION Y DIVERSIDAD CULTURAL

Igualdad en la diversidad, justicia frente a la desigualdad y derecho a la diferencia, pueden considerarse como principios básicos sobre los que asentar la perspectiva que se caracteriza por la defensa de la *"diversidad étnica y cultural y de la justa valoración de las identidades culturales de los grupos dominantes"*. (ALEGRET TESERO, 1992,p. 93).

Actualmente se admite, que un modelo educativo anti-racista constituye el más importante paradigma de la Educación Multicultural en el proceso de creación o construcción de modelos de sociedad en los que lo pluricultural, la justicia y la democracia sean las notas diferenciadoras y las metas a lograr desde las corrientes renovadoras de los Sistemas Educativos . En nuestra sociedad existen un conjunto de costumbres y prácticas rutinarias que tienen como consecuencia que los miembros de los grupos étnicos no dominantes tengan menos oportunidades y estén en peores condiciones frente al grupo autóctono, en el campo de la educación, la vivienda, la salud, el trabajo, etc. El porqué de estas costumbres y prácticas discriminatorias parece ser, que radica en la estructura y relaciones internas que tradicionalmente han establecido los grupos dominantes y de las que las minorías étnicas (gitanos, magrebíes, dominicanos, etc.) quedan excluidos; unas veces con argumentaciones de carácter étnico, lo que se identificaría con el "*racismo institucional*" y otras, de manera inconsciente, lo cual es bastante más grave y su erradicación ya no se soluciona con una modificación más o menos profunda de orden legal, sino que se sitúa en el ámbito de ese subconsciente colectivo, cuya concienciación requiere tal vez del transcurso de varias generaciones para el necesario cambio de mentalidad y de actitudes favorecedoras de la igualdad y la justicia social.

Cuando se aborda este tema, suelen emplearse los términos "*multicultural*" e "*intercultural*" con cierta ambigüedad a lo que conviene hacer ciertas precisiones cuando se definen las conductas racistas. Desde la perspectiva multiculturalista, el racismo se identifica como fallo del proceso de socialización mientras que desde la perspectiva interculturalista, el problema es más complejo y responde más a cuestiones actitudinales y culturales del grupo, que a las inherentes a las estructuras sociales desde las que como hemos dicho se llevan a cabo los procesos de socialización. Desde la concepción multiculturalista, se considera, que para eliminar el racismo es necesaria la inclusión de elementos de la cultura y de la historia de las minorías en el currículum. Hablaríamos en nuestro caso, de la inclusión de aspectos históricos, costumbres, tradiciones etc. del pueblo gitano en los programas escolares, con el fin de proyectar una imagen positiva de estos grupos desde la propia escuela, como conformadora de la personalidad del niño.

El objetivo fundamental de una educación anti-racista ha de ser la de crear y mantener las condiciones adecuadas para el desarrollo de una sociedad justa, democrática, no racista en el contexto multicultural en que nos hallamos.

El racismo es un fenómeno social muy arraigado en las sociedades modernas, por mucho que se intente ocultar y en el que intervienen multiplicidad de factores.

El racismo no se define fundamentalmente por la hostilidad hacia determinados seres humanos, sino por la defensa de sistemas en los cuales los individuos que los integran y que son mayoría, gozan de una serie de privilegios que son negados a los integrantes de las minorías. Hoy en día, son necesarias respuestas urgentes tendentes a evitar la discriminación de culturas y grupos minoritarios.

La educación intercultural es un reto que han de afrontar las sociedades desarrolladas. Se trata de nuevos enfoques de la educación, que han de ir unidos a la propia evolución de sociedades democráticas. Situaciones sociales de pluralismo cultural, requieren de nuevos marcos teóricos praxis educativas adaptadas a esas situaciones para evitar que los grupos minoritarios se sientan marginados. Se abre así la posibilidad de la Pedagogía Multicultural como nueva disciplina.

CURRICULUM MULTICULTURAL Y FORMACION DEL PROFESORADO

Cualquier intento de operar el cambio en el seno social resulta utópico si no disponemos de un profesorado mentalizado y adecuadamente preparado. El profesorado ha de ser educado multiculturalmente, tanto en su formación inicial como en la permanente.

Los países pioneros de esta inquietud han ideado planes de estudio introductorios, que capaciten al profesor y le predispongan al buen cumplimiento de su misión como motor del cambio social.

El papel del enseñante es fundamental. El hecho multicultural exige un conocimiento de las realidades con las que se enfrentan en la convivencia con

personas de diferente medio socio-cultural. La buena voluntad no es suficiente. Son necesarios unos profesores, que se preparen para la recepción y comprensión de alumnos y familias que poseen otra cultura y por tanto otros comportamientos, otras lenguas y otros modos de vida en definitiva (Conseil de la Cooperación Culturelle, 1986, pág 36).

La recomendación R: (84), 18, del Comité de Ministros de los Estados Miembros (25-9-1984), sobre la formación de los docentes para la comprensión intercultural, en contexto migratorios, advierte a los gobernantes de los Estados miembros, acerca de la necesidad de que incluyan la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente (FERMOSO, 1992,pág. 129).

El éxito o fracaso de la Educación multicultural depende en buena medida de la formación inicial y permanente del profesorado. En países como Francia e Inglaterra, se está atendiendo al problema de la formación de profesores multiculturales a través de centros especializados (C.E.F.I.S.E.) que colaboran con la Universidad, destacando los de GRENOBLE y METZ, en los que se organizan cursos de 36 semanas para el reciclaje de maestros de enseñanza primaria que han de trabajar con minorías étnicas. Los contenidos de estos cursos se centran en los aspectos siguientes:

- * *evolución histórica de los movimientos migratorios*
- * *los aspectos sociales de las etnias.*
- * *los aspectos culturales*
- * *La problemática lingüística*
- * *La realidad escolar y la situación social.*

En el caso de Inglaterra, aún siendo uno de los países que más se preocupa por la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Multicultural, se reconoce que *la dotación fragmentaria e incompleta del reciclaje de maestros, para una sociedad multicultural; evidentemente, en muchas áreas, es inexistente y nunca adecuado.*(EGGLESTON, 1981). Cfr FERMOSO.Op. cit.

En España se recoge en el marco de la L.O.D.E. (Título Preliminar, Art. 2), que la actividad educativa tendrá como fines la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia y del ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

En el Artículo 9 de la LOGSE, se propugna una educación que permita avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad de raza, sexo o religión y fomente el espíritu de cooperación, responsabilidad moral y tolerancia.

La reforma educativa reclama la adecuación de la educación española a una nueva sociedad plural en la que la referencia cultural es múltiple, no sólo por la diversidad cultural que nuestro país ofrece, sino también por el hecho de hallarse integrada en el nuevo proyecto de la Europa sin fronteras.

La coexistencia de grupos étnico-culturales es cada día más abundante y ello determina la necesidad de que la comunidad educativa pueda ofrecer directrices y estrategias generadoras de actitudes flexibles y abiertas ante el abanico de realidades socioculturales que se nos presenta y que demanda urgente solución en una sociedad moderna cuya necesidad permanente es la democracia.

Varias son las características de una sociedad que se rige democráticamente. Sin embargo, es el pluralismo la característica que mejor define la democracia. No es posible entender una comunidad democrática sin hacer referencia a la diversidad.

El pluralismo encuentra su justificación social en las mismas concepciones relativas que impregnan la ciencia, el arte y el conjunto de la vida colectiva. *El nivel de democracia de una organización social está en función de su capacidad para crear y soportar diferencias.* SARRAMONA (1992). El pluralismo se entiende como cultural y justifica la necesidad de la educación multicultural como posibilitadora de la convivencia cultural entre pueblos y comunidades, facilitando la desaparición de fronteras de carácter político, económico, social, étnico etc. Suele establecerse paralelismo entre la sociedad multicultural y la educación multicultural, pues el proceso educativo no es

ajeno al fenómeno de la pluralidad cultural.(FERMOSO,1992). Ya no se trata de un tipo de educación basada en el hecho del respeto a las minorías, como se consideró en principio como suficiente porque la pretensión no iba más allá del intento de integración de las minorías en la cultura mayoritaria. Actualmente, se aboga por la aplicación de un modelo de educación intercultural cuyos elementos vertebradores sean la consideración de la cultura propia y el contexto socio-cultural, como garantías de la identificación personal y de la pervivencia del grupo lo que invalida la acostumbrada y siempre pretendida imposición de los modelos culturales de la sociedad dominante sobre las denominadas sociedades de minorías. Esta imposición cuyos argumentos se basan en el poder y en el prestigio social suele resultar determinante para la supervivencia de las citadas minorías (gitanos, magrebíes etc.).

Abogar por un tipo de educación tendente a la promoción de la igualdad entre todos los grupos humanos pasa inevitablemente por la estipulación, desarrollo y logro, de objetivos tendentes a la creación de condiciones posibilitadoras de la existencia en una sociedad justa, democrática y no racista en un contexto multicultural en el que la igualdad de oportunidades constituya el elemento vertebrador de la misma.Una auténtica igualdad de oportunidades desde la que se contemple, no sólo la eliminación de las clásicas barreras que obstaculizan el acceso de determinados grupos a todos los niveles educativos, sino también las posibilidades de integración en el mercado de trabajo, una vez superados los citados niveles educativos.

LOS OBJETIVOS

Resulta siempre difícil la tarea de plantearse objetivos en la vida misma. Pero tratándose del proceso multicultural, la situación resulta mucho más complicada entre otras cosas porque hay que tener en cuenta aspectos como:

a) La realidad social.

b) La realidad multi-racismo.

c) La realidad multicultural.

Así las cosas, es necesario articular objetivos, como mínimo, relativos a estas tres realidades y que además de idóneos sean posibles.

En el ámbito de lo social, consideramos de vital importancia, el conocimiento de aquellos aspectos o rasgos de orden histórico, social y cultural de los países de procedencia y de asentamiento de las étnias en cuestión y también la promoción de vías de integración en el mundo laboral potenciando la identidad de los grupos minoritarios desde el respeto mutuo y la consideración del trato entre iguales.

Desde la realidad del multi-racismo, el objetivo básico sería la eliminación de los prejuicios étnico-racistas favoreciendo la convivencia y el respeto por aquellas peculiaridades propias de cada etnia: folclore, tradiciones populares, lengua etc.

Desde la consideración multicultural, los objetivos básicos son la integración en la sociedad receptora y la promoción de los procesos de endoculturación y aculturación porque defendemos lo que suponen de enriquecedor las aportaciones de las culturas minoritarias de cara a la mejora cuantitativa y cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que se impone la necesidad de crear una relación fluída y bidireccional entre la cultura básica y las diferentes culturas minoritarias.

La institución escolar necesita de la adecuada flexibilización y adecuación de sus estructuras para afrontar una auténtica educación multicultural. Esta flexibilización y cambios se centrará en:

** Flexibilidad de horarios.*

** Flexibilidad de los agrupamientos.*

** Adecuación e incorporación de nuevos métodos, materiales y recursos.*

La sustitución de la evaluación sumativa al uso, por otras que se ajusten mejor a las profundas carencias instructivo-formativas que presentan los sujetos de este tipo de educación.

LA INTERVENCION PEDAGOGICA EN SOCIEDADES MULTICULTURALES

Los modelos de educación pedagógica más usuales, responden a tres planteamientos claramente diferenciados aunque con una única misión:

a) Diseño de programas educativos tendentes a facilitar la integración de los grupos minoritarios.

b) Proponer un diseño Curricular desde el cual sea posible no solo la modificación de hábitos y formas arraigados, que son generadoras de procesos de discriminación. Se trata de intervenir en el llamado curriculum oculto. (PUIG-M.MARTIN, 1992).

c) Dotar a los niños de un curriculum multicultural que contemple de manera objetiva los modos de ser, de pensar y de vivir de los distintos colectivos, tanto receptores o mayoría como de las minorías.

LOS OBJETIVOS DE LA FORMACION DE PROFESORES MULTICULTURALES

Según los últimos datos (MUÑOZ SEDANO, 1991), la cuarta parte de los niños gitanos en edad escolar obligatoria, está sin escolarizar. La presencia gitana en otros niveles escolares de una parte y el alto grado de analfabetismo que dicho colectivo presenta de otra, son determinantes de la grave situación social que sufren porque les dificulta e imposibilita para el acceso a profesiones con cierto grado de cualificación y a otro tipo de bienestar de carácter social.

Se impone la necesidad de realizar esfuerzos necesario para conseguir, que la escolarización de los niños gitanos sea plena. Y ello requiere de la

planificación de acciones específicas pero integradas en un ambicioso plan social desde el que se contemplen también otros problemas como sanidad, vivienda, ocupación, ocio, etc.

Un plan de escolarización que contemple la educación intercultural, ha de atender no sólo a la educación del ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de la diversidad cultural de la sociedad, sino también al conjunto de actitudes del profesorado que en definitiva ha de encargarse de su puesta en práctica.

Este plan de escolarización ha de asentarse sobre una serie de objetivos que contemplen las realidades o dimensiones del hecho multicultural: *"La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo"* (C.Sastrem art. 30,5).

Partiendo del supuesto de que escuela y comunidad se hallan interrelacionadas, la educación multicultural sólo será auténtica si en la sociedad se reconoce teórica y prácticamente sobre todo, el multiculturalismo en el vivir de cada día y que se traduce fundamentalmente en :

- a) *La integración en viviendas y barrios de gentes de distinta procedencia étnica.*
- b) *Las relaciones de intercambio cultural.*
- c) *La presencia mixta en las Instituciones.*
- d) *El reconocimiento de los derechos de ciudadanía y residencia.*

La problemática de las minorías étnicas derivada de la marginación que sufren, requiere acciones de orden político-social y cambios estructurales muy profundos que van más allá de la acción educativa. (SCHNEIDER, 1991).

Un modelo educativo, que se precie de moderno y acorde con los tiempos, o es intercultural o no es tal sistema educativo. La problemática de inserción de los grupos minoritarios surgen precisamente por la dificultad de inserción y

acomodo social en la denominada sociedad de la mayoría en contra de lo que frecuentemente se pretende que consiste en la búsqueda del cambio en modos, costumbres, formas de vida y cultura en definitiva, con el fin de asimilarlo a la cultura de la sociedad en la que se hallan instalado. "La educación no tiene otro sentido que mediar para la realización de oportunidades personales, tratando mediante proyectos y políticas culturales, de que se instituya una nueva diferencia que no esté condicionada por la extracción social, el sexo, la raza o el lugar de nacimiento".(GARCIA CASTAÑO,1992 p.17).

¿QUÉ SE ENTIENDE POR MINORÍAS?

Aunque el significado parece ser claro, consideramos pertinente una delimitación del concepto por la polisemia que presenta al ser interpretado desde distintas acepciones, evitando así cualquier reduccionismo. Normalmente se considera la minoría, como un conjunto de personas de condición y opinión distinta a la mayoría. Suele utilizarse esta acepción cuando nos referimos a pueblos o grupos, que asentados en una nación difieren de la mayoría en función de una serie de características como: lengua, raza, credo religioso etc. Este significado suele aplicarse cuando hablamos de minorías étnicas. Se trata pues de grupos minoritarios, que poseen unas características, distintas de las que posee el otro grupo dominante llamado mayoría.

En derecho internacional se define minoría como "*parte de la población de un estado, que difiere de la mayoría en raza, lengua o religión*".

Cuando hablamos de minorías, siempre se hace referencia a las mayorías y como los intereses de ambas suelen ser contrarios, y sus actitudes también, las situaciones conflictivas se generan con relativa y no deseada frecuencia, y en el fondo del problema, lo que subyace casi siempre es la necesidad de emancipación que buscan las minorías para salvaguardar sus diferencias étnicas en contra de las mayorías que pretenden imponerles su cultura. Se trata en definitiva, de un problema entre culturas y es desde el sistema educativo, desde donde se deben articular los medios que garanticen el derecho a ser diferente.

En esta aproximación al concepto de minoría, se hace necesario definir su característica fundamental denominada etnia y que hace referencia al conjunto

de rasgos físicos, mentales, culturales y raciales inherentes al grupo, lo cual le hace diferente de los demás grupos y que genera en sus integrantes un profundo sentido de identidad ya sea racial o cultural, porque cada miembro del grupo étnico pertenece al mismo porque ha nacido en el seno del mismo y sus progenitores pertenecen a él. Por eso cuando hablamos de diferenciación cultural, hacemos referencia al profundo sentimiento de pertenencia al grupo y que vincula al individuo a un patrimonio socio-cultural concreto. (GALINO, 1990). Cfr. FERMOSO (1992)

Es importante tener en cuenta la diferencia entre identidad racial e identidad cultural porque, en buena parte determinan el tipo de relaciones que se establecen entre mayorías y minorías. Mientras la identidad cultural aunque es determinante, ofrece cierto grado de opcionalidad, la identidad racial determina una serie de diferencias objetivas, que son las que generan los mayores conflictos en base al intento por parte de la mayoría numérica - que al mismo tiempo se siente poseedora de una cultura más sólida y de mayor bienestar económico social- por imponer su supremacía de raza sobre las minorías. Por fortuna, en la actualidad estamos viviendo un proceso de reafirmación de las culturas minoritarias frente a la discriminación. La búsqueda de la identidad cultural de individuos y de grupos, quiere convertirse en una meta a alcanzar, aunque la realidad cotidiana nos está demostrando la dificultad que entraña dicho proceso.

MINORIAS, DESIGUALDAD SOCIAL E IMPLICACION INSTITUCIONAL

Las minorías marginadas por causas de origen social, viven una problemática a la que no parece haber una fácil solución porque la situación es muy parecida en todo el mundo, independientemente de que en unos países se les reconozcan más derechos y por tanto más posibilidades que en otros. Lo cierto es, que existe una estrecha relación entre factores políticos y económicos y que la convivencia en la desigualdad social genera situaciones de dialéctica permanente y de violación de los derechos humanos. Consideramos, que la democracia no es plena sino es capaz de garantizar los derechos del hombre.

Es evidente que la problemática multicultural desborda cualquier intento de solución que se plantee, si ello no se canaliza a través de las instituciones, lo que no quiere decir que tal canalización resuelva los problemas totalmente pero, es obvio, que la implicación institucional facilita y posibilita técnica y económicamente la puesta en marcha de los mecanismos de intervención tendentes a la solución de la citada problemática.

Estas implicaciones institucionales, han de responder a las inquietudes, carencias y diversidad de situaciones de marginación en las que se hallan los grupos minoritarios y las etnias (gitanos, magrebíes, dominicanos etc.) desde los organismos y áreas correspondientes:

** atención laboral * atención educativa*

** atención sanitaria * atención social * otras*

BIBLIOGRAFIA

- ALKAN, M.(1990):"Intercultural education and Curriculum Decision-Making";**Comunicación presentada en la Conferencia Europea: Recerca i educació Interculturals. Girona.
- ALEGRET TEJERO J.(1992):"Racismo y educación"** en FERMOSO ed. op.cit.
- CAMILLERI.(1985): Antropología cultural y Educación.** Unesco.
- ESCRIBANO, A. y GALINO, A.(1990): La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum.** Narcea, Madrid.
- ESTEVE, J.M.(1991): "Educación y Estado en las autonomías ante el reto del multiculturalismo europeo".** Ponencia al III Congreso Nacional de Teoría de la Educación.
- FERMOSO.(1992):Educación Intercultural:la Europa sin fronteras.** Narcea. Madrid
- FERMOSO, P.(1992):"Formación del profesorado para la educación multicultural"** en FERMOSO, op.cit.
- GARCIA CASTAÑO,(1992): "Educación Multicultural y Antropología de la educación"** en FERMOSO ed. op.cit.
- GRANT, G.E. (1983): "Ethnicity, exceptionality and teacher**

- education"**. Learning, Disability Quarterly, num.6, p.573.
- JORDAN SIERRA,(1992):L'Educació Multicultural.**Ceac.Barcelona.
- LIPIANSKY, E.M.(1989):"Comunicación, codes culturels et attitudes face l'alterité".** Intercultures núm. 7, pp. 27-37.
- PALMER, F.(1986): Anti-racism and assault on Education and Value.** Sherwood Press, London.
- SARRAMONA, J.(1992):"Los programas de inmersión lingüística. Una estrategia de integración cultural en Cataluña".** En FERMOSO ed. op.cit.

CAPITULO VI: LA EDUCABILIDAD: CARACTERISTICAS

Cuando nos planteamos cuestiones de orden educativo, hemos de partir de que existen multiplicidad de aspectos íntimamente relacionados y conformadores del proceso, tales como: la posibilidad, la necesidad y las condiciones y límites del proceso educativo. A estas y a otras cuestiones iremos dando respuesta en el desarrollo del tema porque son conceptos

básicos de los que hay que partir para un correcto enfoque del mismo.

En todo proceso educativo, intervienen como mínimo dos elementos: uno con capacidad de influenciar y otro capaz de ser influenciado. Toda fundamentación de posibilidad educativa reside en una concepción del hombre como ser no enteramente determinado por la herencia o el ambiente. FERRANDEZ-SARRAMONA (1984). Admitir la no determinación total, implica que se acepte su libertad y por tanto que sea susceptible de transformarse. Esta posibilidad de transformación es lo que en filosofía de la educación, se conoce como educabilidad.

La introducción del término "**educabilidad**" así como la situación del mismo en el conjunto de términos desde los que se articula el espacio nociónal teórico de la educación, es atribuida a HERBART por muchos autores. Del citado autor, seleccionamos el siguiente texto: "**El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno (...). El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia.(...). De la educabilidad volitiva se encuentran rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en los hombres**" (HERBART).

En este párrafo alude Herbart con el término educabilidad a tres aspectos: la plasticidad, la evolución animal y la relación exclusiva al hombre (categoría humana).

Debido a la dificultad que presenta la definición de HERBART en el orden semántico, el profesor GARCIA CARRASCO (1987, p.22):**nos dice lo siguiente: "si mantenemos las peculiaridades de los muchos procesos aludidos, y mantenemos, igualmente, el término educabilidad, este se carga de equivocidad. Para superar tal equivocidad no quedará más remedio que indicar en cada caso a que hacemos referencia (...). Aunque el término herbartiano parece solemne y atractivo padece graves problemas semánticos"**.

A pesar de la cósmica extensión de la educabilidad y como consecuencia de cierta aproximación de significado entre educabilidad y plasticidad, la construcción teórica sobre la educabilidad se fundamenta desde la

consideración de esta cualidad referida siempre al hombre.

LA EDUCABILIDAD ES UNA CATEGORIA HUMANA.

Se entiende, que la educabilidad es un modo esencial del hombre que le hace capaz de perfeccionamiento y consecuentemente llegar a ser lo que es. **"Nace en la peculiar forma de ser del hombre (ser abierto a), se desenvuelve en el equilibrio dinámico "tensión hacia" y se orienta hacia la "actualización" o realización personal"** (CAPITAN DIAZ, 1979, p. 68). La realización personal le convierte en autor de su vida (CASTILLEJO, 1981, p. 29). En la educabilidad radica la posibilidad que tiene el hombre de hacerse, de ahí la identificación hecha por FLITNER (1972). El hombre al existir, se encuentra con la tarea fundamental de hacerse (ZUBIRI, 1944) porque al nacer es un animal defectivo. A diferencia de animales menos diferenciados, cuenta el hombre con una dotación de reflejos más escasa, que no le garantizan por si solos, la supervivencia física tras el nacimiento. Ello ocurre a pesar de que su estancia intrauterina es la más dilatada de todas. Si la cuestión fuese estrictamente natural, es obvio, que la sabia naturaleza hubiera resuelto el problema mediante un período más largo de gestación, **"Pero no es así, y el hombre nace a la vida extramaternal, en el momento de su mayor plasticidad, y se proyecta al mundo en un encuentro fundamentalmente afectivo"** (GARCIA CARRASCO, p. 37) y bien preparado para ser influenciado (educatividad) y en condiciones de asimilar aquello que le estimula (plasticidad). A través de esa constante asimilación de influjos que le hominizan, se va conformando su personalidad y su adaptación social. Es por ello, según FERMOSE, que **"la educabilidad individual, no puede separarse del contexto histórico en que de hecho, puede actualizarse, pues el hombre concreto está en medio de las coordenadas de tiempo y de espacio, rodeado por una cultura específica en el seno de la cual cada hombre ha de realizarse por la captación y vivencia de los valores predominantes en el momento y lugar que le condicionan"(...)** **"La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad"** (FERMOSE, P., 1985, p. 191)

Es evidente, que la plasticidad o maleabilidad de los seres vivos, tanto a nivel cualitativo como a nivel cuantitativo, depende básicamente del grado de

complejidad de su estructura biológica. A mayor complejidad de la estructura mayor posibilidad de respuesta y de comportamientos flexible y a mayor simplicidad de estructura biológica el grado de rigidez de su conducta es mayor. La plasticidad hace referencia al criterio cuantitativo, es decir al gradiente de flexibilidad-complejidad mientras que educabilidad se refiere a un tipo especial de plasticidad que solo puede ser predicada del hombre porque supone cambio intencional. Ciertamente la educabilidad es cambio intencional (proposición-cognición), que se sustenta en la plasticidad de todo ser vivo. Para hablar de educabilidad es necesario que el cambio o modificación sea diferenciado y desvinculado de las pautas fijas biológicas y pueda ser dirigido a una finalidad propuesta. Supone un cambio tal, que permite ser inscrito en las coordenadas humanas. **"Así pues, tanto la hipercomplejidad de la estructura psicobiológica del hombre (flexibilidad), como la intencionalidad (que supone cognitividad), permiten al hombre que ya es, aprender a ser el hombre único e irrepetible que se propugna"** (CASTILLEJO BRULL, J. 1981, p. 31).

Al admitir, que la educabilidad es una categoría específica del hombre cuyo estudio se ha planteado desde el ámbito antropológico, ha de plantearse como una visión globalizada unitaria y exclusivamente humana y más que preguntarse donde radica la educabilidad humana, en qué potencias o dimensiones, se interesa por el hombre, uno y único" (FERMOSO, P. 1985, p. 195)

La educabilidad del ser humano se hace posible porque es capaz de comunicarse y para comunicarse requiere de la puesta en práctica de los oportunos mecanismos de apertura hacia los demás, lo que determina capacidad de elección a la hora de afrontar las diversas opciones que se le presentan. La opcionalidad es permanente porque las situaciones que se presentan en la vida diaria así lo requieren y no pueden hallar adecuada respuesta desde lo puramente instintivo. Esta cualidad fue defendida por JASPERS desde la corriente existencialista ubicándola en el marco de la inteligencia y de la libertad como potencias posibilitadoras de apertura al mundo de las relaciones humanas a través de las cuales el ser humano, es capaz de proyectar su autoperfeccionamiento y autorrealización. Sin apertura no es posible la educabilidad. Existe identificación entre proceso de autorrealización y posibilidad de educarse. La capacidad de comunicarse que el hombre posee y que apuntábamos al principio puede entenderse al menos,

desde dos ámbitos claramente diferenciados aunque en estrecha relación: el ámbito del saber y el ámbito de la relación personal.

El hombre es un ser cultural, activa y pasivamente, es decir, puede crear y escribir cultura". Aunque la comunicabilidad de la cultura fue negada por algún sofista y el mismísimo SAN AGUSTIN la pone en entredicho, se admite, que la comunicabilidad de saberes es algo evidente y que se produce a través de procesos de participación y donación que coinciden en la relación profesor-alumno en la que interviene la comunicación personal. (REDONDO, E. 1959).

Varias teorías sitúan la educabilidad en la dimensión psico-biológica del hombre, como principio de conducta que posibilita la educación gracias al dinamismo de estas disposiciones o principios de la naturaleza.

La capacidad del hombre de comportarse de un modo dúctil frente a los influjos educativos intencionales es denominada por FLITNER como formatividad. Esta ductilidad es un modo de ser accidental que caracteriza a la naturaleza humana y que tiene fundamento biológico porque la educabilidad supone adaptación al medio ambiente. El hombre es un ser de aprendizajes porque su complejidad psico-biológica a la que ya nos hemos referido, le ha liberado prácticamente de las conductas instintivas y genéticas y ello posibilita el proceso educativo a través de la asimilación de influencias estimulativas y de vivencias que la enriquecen elaborando nuevas estructuras espirituales en el plano individual y como miembro de la comunidad a la que pertenece (proceso de personalización y socialización). A esta capacidad de aprender HUBERT HENZ la denomina educabilidad. Según FERMOSO en (Educadores, nº 140): **"La falta de organización instintiva es el fundamento de la necesidad de aprendizaje"**.

Las teorías psicológicas acerca de la educabilidad, han identificado la capacidad y potencias del hombre, con el ser del hombre abierto a las cosas, es decir, con su apertura óptica, donde tiene razón de ser la educabilidad pues según CAPITAN DIAZ (op.cit p. 87) **"Las potencias con sus procesos constituyen únicamente la infraestructura psíquica de las operaciones espirituales"**

LOS LIMITES DE LA EDUCABILIDAD

Según GARCIA CARRASCO Op.cit. **"Los determinantes de la naturaleza humana son sus límites fronterizos: el biopsíquico, el social y el espiritual, con sus genuinas traducciones en el mundo de la cultura, que por separado, pero, sobre todo, a través de actuaciones conjuntas e interrelacionadas definen el espacio de la educabilidad"**.

Se le ha denominado también a la educabilidad, como el principio o límite de la educación, porque tiene sentido hablar de educabilidad con referencia a las fronteras humanas ya que la mismidad humana radica en la capacidad para reflexionar sobre sus fronteras y en consecuencia asumirlas y desarrollarlas. La limitación del ser humano es ostensible y múltiple. Las limitaciones existenciales, puestas de manifiesto por los filósofos existencialistas, son limitaciones ontológicas, que condicionan la educabilidad de un ser, que no puede soñar utópicamente con capacidades ilimitadas. La perfectibilidad es limitada, porque la radicalidad humana lo es también. El hombre ni es plenitud de ser, ni plenitud de perfección o de perfectibilidad. La limitación mayor de la educabilidad es la corporeidad, porque ella circunscribe y fija contornos al espíritu, que de suyo dice horizonte, proyección, apertura, anhelo, ambición y creatividad. El espíritu no es todo el hombre; y la totalidad humana está impregnada de todo lo bueno y perfecto y de todo lo imperfecto y defectuoso. En nuestro caso, la corporeidad,- que en el hombre es materia, frena los impulsos hacia lo infinito sentidos por el espíritu. Si la espiritualidad es la base de la educabilidad; la corporeidad es la base de sus limitaciones.

Se han predicado muchas limitaciones del ser humano. Se ha dicho que el hombre es un ser indigente, un mendigo, un ser contingente, un ser vulnerable, un ser enfermo o enfermable, un ser envuelto en espacialidad y temporalidad, en definitiva un ser para la muerte que es destrucción. La antropología médica es pródiga en expresiones similares a éstas; y, en cuanto ser educable, el hombre comienza su vida lleno de ignorancia, olvida lo aprendido y se deteriora mentalmente, entre otras cosas. No hace falta incurrir en el pesimismo freudiano, traducido en que : **"el niño es un perverso polimorfo"**; pero sí reconocer las limitaciones educativas provenientes del mismo ser del hombre.

La problemática de los límites de la educabilidad fue tratado desde varias perspectivas de análisis, pero han sido tres las que aglutinaron a un mayor

número de defensores:

A: La Herencia

B: El Ambiente

C: Herencia y Ambiente

Si por educación entendemos el proceso de transformación que se opera en el individuo llevándolo a su perfeccionamiento y plenitud humana, se comprende que haya condicionantes ambientales de la educación desde el momento en que llegamos a constatar unos condicionantes ambientales de la personalidad. Si el medio social determina el tipo de desarrollo del individuo, debemos admitir que ejerce en éste una acción educativa, sea de signo positivo o negativo. El problema está en saber hasta qué punto esas circunstancias llegan a configurar la personalidad individual. En esto no todos los autores coinciden, sino que algunos proponen incluso soluciones extremas, exclusivistas y opuestas. Cabría hacer tres grupos: los que opinan que todo el desarrollo personal depende de factores constitucionales, hereditarios y congénitos (de orden biológico y psicológico, como los cromosomas y el temperamento); los que piensan que esos factores no cuentan en absoluto, de tal modo que sólo intervienen causas ambientales, que obran de un modo decisivo; por último, hay quienes admiten la influencia conjunta de la herencia y del medio social.

EL PESIMISMO PEDAGOGICO

Entre los autores que defienden esta teoría y que son muy pocos, citaremos a Lombroso, quien afirma que en la constitución congénita del individuo se halla ya inscrita toda su evolución personal, de tal modo que cabe hablar de delincuentes natos o de individuos normales y héroes también natos. Justamente, esa tesis del origen natural o predisposición biológica de la delincuencia (cuando nadie ignora las causas sociales que suelen motivarla) ha hecho irrupción de nuevo en el mundo científico actual, por haberse advertido una relación entre ciertos cariotipos cromosómicos y la delincuencia. Autores como CARREL, BANDURA, R.H. ALEXIS, atribuyen las diferencias de aprendizaje de los distintos individuos a las diferencias constitucionales que se dan entre ellos.

Otros autores sostienen la misma tesis desde el campo literario o antropológico, siendo este el caso de Ibsen y Zola, quienes presentan en sus obras unos personajes movidos por la fuerza del destino biológico. Para el filósofo Schopenhauer el carácter benévolo o maligno de las personas es algo innato en ellas e inmutable, constituyendo eso un fatalismo caracteriológico que hace inútil todo intento educativo. Schopenhauer, cuyo pesimismo tiene su origen en la filosofía de la India, afirmaba que: "**en esencia, toda la vida es dolor**", cfr: URDANOZ, T. (1975 pag. 476).

Esta teoría, constituye la postura más radical y es defendida por la corriente genetista del siglo XIX desde Galton que afirma, que la educabilidad es prácticamente nula. Según esta teoría, nada o poco puede modificar el educador porque el código genético es la explicitación de toda conducta humana. La naturaleza es el principal factor del desarrollo humano y está determinada por la genética. Este pesimismo conduce al fatalismo y como dijera Herbart, donde no hay libertad no puede haber educación. Según los autores genetistas, la educabilidad como base de una intervención sobre el hombre, es un propósito imaginario que no entra en el campo de acción posible. Consideran que el trabajo pedagógico es un engaño piadoso porque las influencias educacionales solamente se suman a la dinámica impulsiva de la propia naturaleza. Al respecto GARCIA CARRASCO afirma: "**La "construcción" del hombre, se lleva a cabo a partir de los elementos proporcionados por el medio activo influyente en el que se encuentra socio-culturalmente inserto, y no con los aportes, proclamas y sugerencias de profesionales a sueldo**" (GARCIA CARRASCO, 1987, p. 204). La educación vendría a ser como un añadido superficial y efímero que no modifica el natural del individuo el cual está atento a desprenderse del mismo y dar salida y expresión a los patrones de comportamiento natural en cuanto deja de experimentar la presión educadora. Desde esta interpretación pesimista se puede entender, que la identificación hombre-mamífero es evidente. Son planteamientos cuyo fundamento arranca desde una perspectiva meramente biológica del análisis del desarrollo humano. "**El punto de partida será dentro de la secuencia animal, en el sentido de mayor diferenciación biológica y menor especialización del comportamiento, el hombre ha sido la meta y la consumación del proceso evolutivo**" (GARCIA CARRASCO, op. cit. p 204). Según ROSTAND, (1968), las voluntades e intenciones que el hombre propone a otros hombres, son meramente superficiales porque el hombre no procede de otros hombres sino

por la línea de la biología (genética adaptativa) y por eso lo que es pedagógicamente inducido o culturalmente fomentado no queda incorporado a la especie. Los procesos educativos solo pueden entonces ser considerados como conformantes. Se argumenta que si el medio intelectual o social fuera incorporando a la naturaleza y el hombre a medida que transcurren los siglos, naciera mejor adaptado e incrementando sus cualidades éticas e intelectuales, el proceso sería indefinido; pero nada adquirido se transmite ni se inscribe en la especie porque todo es superficial.

Desde el planteamiento pesimista, el fenómeno educativo, presenta los caracteres siguientes:

- * **El esfuerzo es desproporcionado respecto a los efectos conseguidos.**
- * **El fenómeno educativo, histórico y bioespecíficamente considerado, manifiesta desorientación respecto a los objetivos básicos de la naturaleza.**
- * **La capacidad intelectual del hombre optó como metas del fenómeno educativo ciertas mitificaciones que suplantaron inconscientemente a las metas estrictamente evolutivas de las demás especies animales, que demostraron en su momento su valor y significado intrínseco al posibilitar la aparición del hombre sobre la tierra.**

Este planteamiento presenta como defectos de base, que sus teorías parten de la consideración como actividad propiamente específica aquella de origen endógeno cuya meta es el desarrollo de programas genéticos del organismo; junto a otra también endógena a la especie a través de la cual alcanza sus metas evolutivas.

EL OPTIMISMO PEDAGOGICO

El punto de partida de esta teoría, es la consideración de que **"en la formación de la personalidad fundamentalmente intervienen factores o causas ambientales, que obran de modo decisivo"** (QUINTANA CABANAS, 1985, pág. 70). Existen dos vertientes:

a) La sociológica:

El socialismo clásico se ha mostrado siempre propicio a ver en el grupo social una fuerza moldeadora de los individuos, y en éstos unos seres destinados a configurarse según el grupo. La educación es el instrumento moldeador, con lo cual no sólo se le confiere una enorme importancia, sino que, además, se le atribuye un poder configurador absoluto. Como autor más representativo de estas ideas podemos citar al inglés Owen (siglo XIX), cuyo determinismo sociológico, en lo que a la personalidad humana se refiere, es tan estricto que viene a decir -y de un modo consecuente, por cierto- que un hombre concreto no tiene mérito ni culpa de sus actos, y que a un niño se le puede imprimir el temperamento que se quiera, para lo cual basta con manejar unos u otros resortes.

El socialismo moderno, fiel a esta tradición, sigue manteniendo los mismos puntos de vista. Sabido es que el marxismo ve en el hombre un simple producto de las relaciones sociales y - lo que es lo mismo- de la situación histórica concreta que le ha tocado vivir. La antropología marxiana abunda en testimonios a este respecto, e igualmente los hallamos en todos los autores marxistas, siendo Suchodolski, entre los más asequibles a nosotros, uno de los que más pródiga y claramente se expresan en este sentido.

En esas mismas ideas abunda el sociologismo. Sus fundadores Durkheim y Natorp afirmaron que, si bien la naturaleza nos hace individuos, sólo la sociedad nos hace personas, ya que exclusivamente de la sociedad recibe el individuo todo lo que constituye su mundo espiritual superior: lenguaje, sentimientos, cultura, religión, arte, etc. Llamando educación, de un modo global, a todo ese bagaje con el que la sociedad (de forma impositiva) equipa a sus nuevos miembros y así los socializa, nos sale la conocida frase -idéntica en ambos autores- de que el hombre es hombre sólo porque vive en sociedad y es educado en ella.

La Sociología insiste en que la personalidad así definida no es innata, sino adquirida o lograda con el tiempo. Edificada sobre los recursos que la naturaleza ha dado al individuo, la personalidad humana es un producto del condicionamiento social. Por tanto, la personalidad está también determinada por el poder condicionante de la herencia cultural y por los modelos sociales de comportamiento que los grupos sociales crean, aprueban, defienden y transmiten a la siguiente generación. Así, el sociólogo ve la personalidad como un reflejo de las situaciones sociales en medio de las cuales el individuo

se ha formado y ante las cuales reacciona. Para BURGESS, (1921): **"La personalidad es un producto de contactos y comunicaciones sociales"**.

b) La psicológica:

Gabriel Tarde, uno de los fundadores de la Psicología Social, sostuvo -contradictoriamente a Lombroso- que el delincuente es un producto de su ambiente. Se halla en eso implícita la tesis psicológica de que la personalidad humana es plástica y, además, se va configurando progresivamente según las experiencias a que se ve sujeta. La consecuencia es también aquí que la educación, vista como el conjunto de todas ellas, tiene una acción omnipotente.

Tal sucede en la concepción conductista, que define la personalidad como **"el conjunto de las características de la conducta de una persona"**. Watson, máximo representante de esta corriente, entiende que el comportamiento deriva meramente de un **"aprendizaje"**, de condicionamientos externos, quedando excluidos otros factores como herencia y constitución. La personalidad es un principio pasivo que puede manipularse desde fuera.

WATSON, siguiendo los experimentos de PAWLOV y BEKHEREV sostenía que virtualmente toda la conducta humana puede ser explicada como condicionamiento. Las respuestas quedaban elaboradas con los estímulos como resultado de conjunciones repetidas y la personalidad de un sujeto representa la totalidad de las mismas. WATSON no descartó por completo la existencia de normas innatas de conducta. Aceptaba la existencia de una variedad de reflejos innatos relacionados con los procesos fisiológicos relacionados con el mantenimiento. Considera, que la naturaleza humana está relativamente abierta, esto es, sin contenido antes de ser condicionada por el ambiente: **"Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mediante el condicionamiento, haré de ellos, médicos, artistas, ladrones, (...), independientemente de su talento, inclinaciones, tendencias, habilidades y a pesar de la raza de sus ancestros"** (WATSON, 1930, p. 104)

En la actualidad una postura análoga hallamos en LOBROT, quien describe la personalidad como un conjunto de pulsiones y reflejos que se van moldeando por el ambiente: todas las personas son iguales al nacer, de modo

que las aptitudes humanas son exclusivamente fruto de la experiencia y, por tanto, de la educación: el individuo es un producto de su educación, hasta el punto de que los diversos pueblos históricos han sido lo que han sido como resultado de la educación que se daba en ellos.

Como entiende BERTAUX, la personalidad no es algo que se traiga ya de nacimiento; se forma en el curso de la existencia en sociedad, y adquiere su forma definitiva con la madurez social. Se trata de un fenómeno social, de un producto de la sociedad.

La postura optimista la defienden quienes creen que por la educación, puede el hombre desarrollarse plenamente. El máximo exponente como defensor de la misma fue BRUNER, quien afirmó: **"Partimos de la hipótesis de que a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo se le puede enseñar eficazmente cualquier materia de una manera intelectualmente honesta. Es una hipótesis audaz, y de todo punto fundamental para reflexionar sobre los tipos de planes de estudio. No existen pruebas que la contradigan, y si bastantes pruebas la confirman"**. (BRUNER, 1960 pág. 156).

En este sentido ya se había pronunciado KANT al afirmar que todo cuanto el hombre es, lo es por la educación y también lo hizo el famoso antropólogo LANGEWELD. Podríamos afirmar que Platón y Aristóteles fueron los precursores, a su manera, de esta tesis optimista, pues creyeron que por ella se conseguirían ciudadanos preparados para cumplir las funciones sociales que dentro de la organización política y civil les corresponde.

A modo de resumen:

*** Se defiende, que los objetivos educacionales pueden ser alcanzados en su totalidad.**

*** De surgir el fracaso, la causa está en que no fueron correctamente aplicados los procedimientos recomendados por su idoneidad o bien porque los educadores encargados de hacerlo no son personas adecuadas para el desarrollo de la actividad educadora.**

*** Se entiende que existe fracaso educacional cuando no se produce una correlación adecuada entre el modo de comportarse del individuo y las metas propuestas por la colectividad y puestas en práctica por los educadores.**

*** El optimismo pedagógico fue un claro producto de la Ilustración.**

EL OPTIMISMO MODERADO

La postura de optimismo moderado se mantiene sorda al genetismo y ambientalismo. Esta tercera actitud es fruto de la persuasión de que la interacción entre el código genético y el ambiente es la más legítima explicación del desarrollo humano. En este supuesto, la intervención educativa es oportuna y necesaria, porque es posible influir en la herencia, que jamás explicará en solitario el ser del hombre. Es posible que BRUNER exagere, pero es igualmente verdad que, en la enseñanza, una metodología adecuada a cada edad y a cada individuo permite informar a toda clase de alumnos. La doctrina sobre los períodos óptimos, los estilos cognitivos, el aprendizaje por descubrimiento y el énfasis sobre la cualidad cognitiva más que sobre la cuantitativa avalan esta postura moderadamente optimista. Es comunmente admitido, que la plasticidad es prácticamente ilimitada porque las potencialidades están latentes.

Suele admitirse, **"que la capacidad de "hacerse" de "autorrealizarse" de "cambiar" en definitiva del hombre, no es ilimitada ni infinita. Es obvio, que la carga genética, filogenética y ontogenética determina el límite. Pero éste, en términos absolutos y relativos, nos es desconocido porque la educabilidad sólo puede entenderse y contemplarse vinculando la dimensión genética con la dimensión ambiental"** (CASTILLEJO, JL, 1981, p. 32)

Según CAVALLI (1970), solamente la interrelación de ambos vectores (genéticos y ambientales), pueden permitirnos una aproximación a la explicación de la educabilidad.

LIMITACIONES GENERALES DE LA EDUCABILIDAD

Fundamentalmente, pueden reducirse a dos, los condicionamientos de la capacidad humana de autodesarrollo. Uno radica en la misma naturaleza del hombre y otro en la naturaleza de la intervención educativa.

LIMITACIONES DE LA EDUCABILIDAD

HARTMANN habló del fondo irracional de la educabilidad constituido por las contradicciones y aporías, que han inquietado a bastantes teóricos de la educación, desde Herbart. Él mismo las dejó entrever. Cfr.(SANCRISTOBAL, 1965,pág. 169).

La primera contradicción emanada del mismo ser del hombre es la del determinismo-libertad pues según escribió Herbart, los sistemas filosóficos que admiten el fatalismo o la libertad trascendental se excluyen por si mismos de la naturaleza.

La libertad es un extremo del citado binomio y es requisito fundamental de toda educabilidad. De ella no proviene la aporía; al contrario, es el lado positivo y permisivo de la educabilidad. La contradicción proviene del lado limitador, que se corresponde a la instintividad ciega, sometida a las inexorables leyes biológicas, o de la corporeidad, en cuanto que representan el lado contrapuesto a la llamada espiritualidad según denominación de la filosofía contemporánea. Lo sometido a determinación específica es básicamente lo genotípico, dado que, mientras la indeterminación se encuentra más del lado de lo atribuible al ambiente, la determinación se explica por la maduración espontánea, la indeterminación, por el aprendizaje.

Según afirma WINEKEN, **"nosotros conocemos hoy una determinabilidad muy individual y concreta, por la ciencia biológica y el estudio de la ciencia. Esta nos presenta el problema de cuánto y en qué relación el hombre es determinado y fijado inevitablemente por la herencia"**. Cfr. LUZURIAGA, op. cit.p.58

La segunda aporía se refiere a la oposición entre naturaleza y cultura. HERBART, ya la preveía al decir que la pedagogía, no debe suponer educabilidad alguna ilimitada. La indeterminabilidad del niño se haya limitada por su individualidad. La determinabilidad por la educación está limitada

además por las circunstancias de la situación y del tiempo. Interpretado esto pedagógicamente significa que el niño no es meramente un fin en sí, sino que también está obligado respecto a las estructuras y fines objetivos para los cuales es educado. Estas estructuras no son sólo medios educativos para la estructura individual, sino que poseen su valor propio, y el niño no puede meramente ser educado para sí, sino también para el trabajo cultural, la profesión y la comunidad nacional. De aquí se desprende la bilateralidad de toda educación.

Limitaciones derivadas de la intervención técnica

Según JASPERS(1981), los límites de la técnica son:

- a) Necesita algo sobre lo que actúa y que previamente haya sido dado.
- b) Tiene limitaciones cuantitativas.
- c) El Dasein está indefectiblemente unido a las limitaciones de la vida como realidad biológica.

Interpretando TÖLLKÖTTER estas limitaciones jasperianas, sostiene que todas las limitaciones educativas proceden de la correlatividad básica entre el "Yo-mismo" y el mundo. Por ello, el educador es incapaz de ofrecer al educando algo absoluto; y es que el hombre es una existencia posible, algo inacabado. Por todo lo cual el educador corre el doble peligro de objetivar su relación con el educando o de incurrir en la relación subjetiva, cuando tendría que equidistar igualmente de la mera técnica y de la pura comunicación intersubjetiva; finalmente el proceso educativo no permite ser absolutamente planificado. (TÖLLKÖTTER, 1961).

Limitaciones concretas:

- a) Por el educando
- b) Por el educador
- c) Por las situaciones socio-culturales

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCABILIDAD.

- A) Personal
- B) Intencional
- C) Dinámica
- D) Necesaria

Personal: esta característica confiere a la educabilidad la categoría de exigencia individual e irrenunciable y se genera desde la personalidad del individuo. La educabilidad es un derecho personal como individuo y como integrante de un grupo social. **"Hablar de un derecho a la educación es ante todo constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo"** (PIAGET, p. 11). El derecho a la educación intelectual y moral, implica algo más que un derecho a adquirir unos conocimientos. Se trata de un derecho a forjar instrumentos espirituales extremadamente valiosos, y cuya construcción reclama un ambiente social específico no constituido únicamente de sumisión.

La educación no es tan sólo una formación, sino también una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural. Decir que toda persona tiene derecho a la educación supone admitir, que el individuo no puede adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación y que, a todos los niveles - desde los más elementales a los más elevados- constituye una condición de desarrollo. **"El derecho a la educación no es más ni menos, que el derecho del individuo a desarrollarse normalmente en función de las posibilidades de que dispone y la obligación de la sociedad de transformar esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles "** (PIAGET, p. 19). Esta obligación que dimana la sociedad, ha de ser puesta en práctica por el estado. En palabras de FERMOSO **"los estados reconocen un derecho existente ya; no añaden nada, sino que brindan facilidad para que lo posible pase a ser real"** (FERMOSO, P. 1985, p. 192). La verdadera educación está implícita en la libertad de la persona humana..

La libertad se presenta totalmente integrada en la realidad humana. Posee sentido unitario porque nace de la propia naturaleza humana que es a la vez su origen y límite. Elegir no es ausentarse de las necesidades e impulsos propios, tampoco es olvidarse de las circunstancias en las que obramos. Elegir es asumir esas necesidades y circunstancias de acuerdo con nuestro

proyecto de vida (TOURIÑAN, p. 54). Elegimos porque queremos deliberadamente ese algo que hemos captado como conveniente (DERISI, O.N., 1969, p. 17, YELA GRANIZO M. 1969).

Dinámica: "Libertad y autoridad son dos términos ineludibles en la educación. El hombre no resuelve su vida si realiza su formación encerrado en los límites de su egoísmo individual" (MANTOVANI, p. 55), todo lo que le rodea influye, en la constitución de su personalidad mediante la interiorización que hace de tales influjos, que contribuyen a enriquecer el desarrollo personal posibilitando que las potencialidades se conviertan en acto. Es lo que constituye el carácter dinámico de la educabilidad.

Intencional: El ser humano es autónomo en cuanto ser individual pero en cuanto se lo considera como deber ser sufre influencias heterónomas que lo elevan hasta un plano ideal. De esas influencias heterónomas dimana la intencionalidad como característica de la educabilidad. Al respecto afirma (QUINTANA CABANAS, 1984, pág 418): "**Desde la consideración de la educación como proceso heteroeducacional, se justifica la intervención y la intencionalidad (...) En la autoeducación resulta prácticamente imposible salvar la normatividad, la intencionalidad y el carácter dialógico o comunicacional**".

Necesaria: "La educabilidad es necesaria porque sin ella el hombre se vería privado de posibilidades de autorrealización, de personalización y de socialización. Ser educable y poder llegar a ser hombre es la misma cosa" (FERMOSO, P. op. cit. p. 192). En la educabilidad se ubican por igual las potencialidades realizables por desarrollo natural y las realizables desde la intencionalidad del proceso educativo.

LA ESPIRITUALIDAD DEL SER HUMANO

Las teorías espiritualistas sitúan la educabilidad en el espíritu del hombre y por tanto la consideran categoría perteneciente esencialmente al espíritu. Así la define SANCRISTOBAL.

"La educabilidad es una categoría general del espíritu, incide en el espíritu humano y se manifiesta en sus funciones; sólo el hombre puede

ser sujeto adecuado de educación, por cuanto sólo es poseedor privilegiado de la dimensión espiritual" (SANCRISTOBAL SEBASTIAN, A., 1965, p. 76). La educabilidad es tal en cuanto que el hombre, espíritu, está abierto por su libertad ontológica, al proceso de su propia constitución. MAX SCHELER (1972) asigna al espíritu las siguientes cualidades: libertad o autonomía existencial frente a la presión de lo orgánico, apertura al mundo que le rodea y objetividad o posibilidad de ser determinado por la manera de ser de los objetos mismos.

"El espíritu es la explicación suprema de la educabilidad porque para ser educado es condición primordial, ni estar preparado ni determinado de antemano" (FERMOSO, 1985). La propia naturaleza del hombre, no constituye el fundamento de la educabilidad porque ni lo biológico, no lo instintivo ni los actos reflejos pueden ser educados aunque son fundamentos de la educabilidad porque el espíritu está ligado a lo somático. Sólo el hombre es educable porque sólo el hombre es portador del espíritu y de las características a él asignados. **"La única parcela del ser humano que admite perfectividad es aquella que por su misma esencia es flexible y dúctil. Sólo el espíritu posee la inteligencia y la libertad perseguida por la educación. La espiritualidad es la primera condición de la educabilidad"** (FERMOSO, op. cit. p. 200)

El ser del hombre se encuentra vinculado a las cosas en una relación de libertad y de estar a distancia de ellas. Con este encontrarse el hombre queda liberado de la rígida determinación de su ser. Tiene un ser implantado en una apertura proyectada hacia formas nuevas. El ser del hombre no está dado sino que se realiza. En contraposición a los seres naturales el ser del hombre permanece siempre abierto a nuevos incrementos. El hombre no es naturaleza pura ni tampoco puro espíritu; sino que participa de ambos modos de ser. Las operaciones superiores las realiza el hombre a través de su espíritu.

Las teorías espiritualistas asignan tres características fundamentales a la educabilidad (SANCRISTOBAL 1965, p. 81): personal, relacional y activa. Es personal porque se da en la persona como espíritu encarnado y libre. Es relacional porque la educabilidad posee una estructura que dice relación del espíritu con las cosas. **"Es activa por la operatividad que posibilita. La realización del espíritu humano no se adquiere sino que se actúa (...). La educación se logra "en" y "por" el ejercicio de la actividad personal del propio espíritu"** (CAPITAN DIAZ, 1977, p. 83)

BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI, A. (1951) : **Saggio sulla natura del fatto educativo**. La scuola. Editrice. Brescia.
- CAPITAN DIAZ, A. (1977): **Teoría de la Educación**. I.C.E. Granada.
- CASTILLEJO, J.L. (1980): "**La educabilidad categoría antropológica**" en VARIOS: **Teoría de la Educación**. Anaya-2. Madrid.
- (1984): **El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista**. Nau Llibres. Valencia.
- CATALFAMO, G. (1955): "Il fondamento dell'educabilità" en **Il problema pedagógico**. Brescia.
- DERISI OCTAVIO, N. (1969): **Los fundamentos metafísicos del orden moral**. Madrid.
- DEWEY, J. (1946): **Democracia y Educación**. Losada. Buenos Aires.
- DOUBOUCHET, J. (1978): **La condición del hombre en el universo. Determinismos naturales y libertad humana**. Ed. Médica y Técnica. Barcelona.
- FERMOSO, P. (1985): **Teoría de la educación. Una interpretación antropológica**. Ceac. Barcelona.
- : "La necesidad de la educación". Rev. **Educadores** nº.140. Barcelona.
- FLITNER, W. (1972): **Manual de Pedagogía general**. Herder. Barcelona.
- FRANCIS, G. (1874): **English Men of Science. Their Nature and Nurture**. New York
- GARCIA CARRASCO, (1972): **Teoría de la educación**. Anaya. Madrid.
- GONZALEZ ALVAREZ, (1952): **Filosofía de la educación**. Universidad de Cuyo.
- GÖTTLER, J. (1955): **Pedagogía sistemática**. Herder. Barcelona.
- HARTMAN, N. (1945): **Principios de una metafísica del conocimiento**. París.
- (1954): **Ontología I, fundamentos**. F.C.E. Méjico.

- HERBART, J.F.(s/f): **Bosquejo para un curso de pedagogía**. La Lectura. Madrid.
- HUBERT, R. (1992): **Tratado de pedagogía general**. Buenos Aires.
- JENSEN, A.R.(1973):**Educability & group differentes**. Harper & Roco. Nueva York.
- JASPERS, K.(1933): **El ambiente espiritual de nuestro tiempo**. Labor. Barcelona.
- (1967): **Psicología de las concepciones del mundo**. Gredos. Madrid.
- KRIEKEMANS, A.(1973):**Pedagogía General**. Herder. Barcelona.
- LANGEVELD, M.(1952):**Bekopte Theoretische Pedagogiek**. Groningen.
- LARROYO, F. (1973):**Sistema de filosofía de la Educación**. Porrúa. México.
- LEMUS LUIS, A.(1973):**Pedagogía. Temas fundamentales**. Kapelusz. Buenos Aires.
- LUZURIAGA, L.(1981):**Pedagogía General**. Losada, Buenos Aires.
- MANGANIELLO, (1970):**Introducción a las ciencias de la educación**. Librería del colegio. Buenos Aires.
- MANTOVANI, J.(1972):**Educación y plenitud humana**. El Ateneo. Buenos Aires.
- (1966): **La educación y sus tres problemas**. El Ateneo. Buenos Aires.
- MILLAN PUELLES (1968): **La síntesis humana de naturaleza y libertad**. C.E.C.A. Madrid.
- NASSIF, R. (1975): **Pedagogía General**. Kapelusz. Buenos Aires.
- NOHL, H.(1963): **Teoría de la educación**. Losada. Buenos Aires.
- ORTEGA Y GASSET, (1956): "El hombre y la gente". **Revista de occidente**. Madrid.
- PIAGET, (1979): **A donde va la educación**. Teide. Barcelona.
- QUINTANA, C.J.M.(1980): **Sociología de la Educación** .Hispano Europea. Barcelona.
- RAMOS, J.P. (1986):**Los límites de la educación**. Universidad de Buenos Aires.
- REDONDO, E.(1959): **Educación y comunicación**. C.S.I.C. Madrid.
- RICHMOND, N.K.(1971): **La revolución de la enseñanza**. Herder. Barcelona.
- ROTH, H. (1966): **Pedagogische Anthropologie**. Hannover.
- SAN CRISTOBAL, A.(1965): **Filosofía de la educación**. Rialp. Madrid.

- SCHELER MAX.(1957):**El puesto del hombre en el cosmos**. Losada. Buenos Aires.
- SPRANGER,E.(1948): "La importancia de la pedagogía científica para la vida del pueblo" en **Cultura y educación**. Espasa Calpe. Buenos Aires.
- TOURIÑAN,J.M.(1979): **El sentido de la libertad en la educación**. Magisterio Español. Madrid.
- TUMLIRZ, O. (1921):**Einführung in die Jugendkunde**. Vol. I.
- WINEKEN,G. "Antinomias generales de la Pedagogía".en LUZURIAGA Op.Cit.
- WATSON, J. (1928): **Behaviorism**. Nueva York.
- YELA, M. (1976): "Familia y nivel mental". Karpós. Madrid.
- ZUBIRI, X. (1948): **Naturaleza, Historia, Dios**.Ed. Poblet. Buenos Aires.

CAPITULO VII

ES NECESARIA LA EDUCACION?:FUNDAMENTACION

Como ya se ha dicho, la educación se posible por esa categoria propia del ser humano que se la educabilidad, pero ligada a esa posibilidad, se halla otra categoria, de no menor importancia.

La persona no termina jamás de realizarse plenamente, en tanto hay hábito espiritual en el ser humano, en cuanto viviente. El proceso educativo se inicia con el nacimiento y se acaba en la muerte. El espacio temporal comprendido entre estos dos paréntesis, que atenazan la existencia, es un enriquecimiento

constante, caminando hacia el ideal preconcebido sobre sí mismo y manifestado en los niveles de aspiraciones, que motivan en su esfuerzo de perseguir la consecución de la imagen soñada.

Podríamos afirmar, que educabilidad es a educable, lo que educandidad es a educando. Posiblemente es el sustantivo que mejor refleja la acción del gerundio "educando", que a referido al presente, cargado de dinamismo, para denotar el fieri de la educación. El tema de la necesidad de la educación no es nuevo en las Ciencias de la educación; puede serlo el modo de tratarlo, a la luz de la antropología contemporánea

Tres son las expresiones latinas que Los antropólogos utilizan tres expresiones latinas cuando hacen referencia a la posibilidad y a la necesidad de la educación; hablan de: homo educabilis, homo-educandus, y homo educabilis et educandus. La conjunción de ambas expresiones simples en la última fórmula induce a pensar que la educabilidad y la educandidad corren parejas.

Se atribuye a HERBART la expresión: Homo educabilis, si bien es cierto que él de lo que habló fue de **Bildsamkeit** (formatividad), puesta en circulación en 1835, fecha en la que publicó su («**Bosquejo para un curso de Pedagogía**»). La educabilidad es otra cosa, es **Erziehbarkeit**, dado que los alemanes tienen un contencioso entre la **Bildung** (formación) y **Erziehung** (educación) (WEBER, 1969). La evolución histórica de «**formatividad**» la escribió Hocht, en 1927.

La Antropología pedagógica del s. XX utilizó de manera preferente la expresión homo educandus, a pesar de que puedan hallarse precedentes en el siglo pasado. Han sido las décadas de 1950 y 1960 las que más bibliografías han registrado en los antropólogos centroeuropeos, de cultura sajona, insistiendo siempre en esta expresión latina, para enunciar una de las principales tesis del pensamiento contemporáneo sobre educación. Nombres célebres, en esta porfía heurística, son los de H. Roth (1966), M. J. Langeveld (1962), K. Dienelt (1970) y H. Bokelmann (1970). Pero, entre todos, ha sido M. J. Langeveld (op. cit.) quien afirmó que sin la educación ningún hombre llegaría a ser tal». Esta segunda fórmula da pie para hablar de la «educandidad».

La síntesis de las dos formulaciones anteriores, podríamos hallarla en esta otra expresión: Homo educandus et educabilis la favorecida por W. Loch (1965), convencido como está de que estas dos categorías humanas - educabilidad y educandidad- configuran la ciencia pedagógica como saber autónomo. De la misma opinión es A. Flitner (1963), más audaz aún, al creer que es la Antropología pedagógica la que convierte en objeto propio esta actitud ecléctica y sintetizadora: «El tema de la Antropología pedagógica es el estudio del hombre como ser educable y educando (homo educandus et educabilis). Esto explica que en un manual de conceptos básicos pedagógicos, publicado en 1969, se dijera que "es la categoría central de la investigación antropológico-pedagógica".

¿Necesita el hombre de la educación?

Considerando como ya se ha dicho el doble sentido del término "necesidad" y dejando a un lado una mayor precisión, cabe responder a esta pregunta, aunque se ha de reconocer, que se complica más aún el problema si se tiene en cuenta que la educación puede ser considerada como fenómeno personal o social. También en la segunda acepción se habla de necesidad de la educación, para estimular el progreso y el cambio de la sociedad, creyendo algunos que es el talismán transformador incluso de las estructuras. Todo lo podría la educación, nada se resistiría a su poder mágico. Prescindimos aquí de esta segunda acepción -la necesidad social de la educación-, para circunscribirnos a su necesidad personal.

De nuevo acecha otro escollo. ¿Ha de entenderse la "necesidad de la educación" desde una perspectiva autoeducacional o heteroeducacional? Desde ambas podría ser afirmativa la respuesta; pero lo es, sobre todo, heteroeducacionalmente, que es donde la "intervención" y la "intencionalidad", son patentes. El profesor J. M. Quintana (1984) opina que no es claramente defendible esta necesidad, cuando se hace desde la perspectiva autoeducacional. En la autoeducación resulta prácticamente imposible salvar la normatividad, la intencionalidad y el carácter dialógico o comunicacional, sin lo que difícilmente puede hablarse de educación, pues el influjo de la generación adulta en los que cronológicamente le siguen es bloqueado, disminuido o anulado. En cambio, cada día es más unánime el clamor que pide todo esto al proceso educativo (CASTILLEJO, J.M., 1984).

El aspecto autoeducacional exagerado por el Idealismo, no posee tantos argumentos para proclamar la necesidad de la educación como los tienen las posiciones heteroeducacionales. Todas estas posturas se reflejan en la bibliografía alemana, de manera especial. No es menester acudir a la antropología educacional contemporánea para constatar que la mayoría de los pedagogos germanos son partidarios de la necesidad de la educación. El existencialismo puede ser un ejemplo, al concebirla como una autorrealización o humanización. El protagonismo de esta actitud nadie puede discutírselo a K. Jaspers (1977), que introduce en la entraña del "ser-sí mismo" la incitación a la mejora y al yo ideal, sin olvidar la trascendencia que la "comunicación" tiene en esta tarea, pues es el mejor paladín a su favor. Nos encontramos con una prueba más de la incontenible reacción de la filosofía alemana contra los idealismos, que situaban en la participación del Espíritu o del Absoluto el proceso educativo. Nada de eso; la educación sólo puede darse en una interrelación o comunicación -especial según Jaspers-, en la que los dos polos de referencia son el educador y el educando. El planteamiento de esta cuestión no puede entenebrecerse y ensombrecerse aún más, por lo que opto por el planteamiento antropológico y relego cualquier otro.

La evolución del pensamiento pedagógico es percibida también en este tema, en el que desde Comenio, en 1657, se ha venido afirmando la necesidad de la educación para llegar a ser hombre; el autor de la **Didáctica Magna** aseguró que si "el hombre quiere llegar a ser hombre, ha de ser educado". En Alemania, después de él, han repetido este pensamiento B. Trapp (1780), Ziller (1856), Rolfus y Pfister (1863), Göttler (1948), Haberlin (1953), Lochner (1967), Bokelmann (1970) y E. Weber (1972).

¿Es necesaria la educación para la humanización?. ¿Se puede llegar a ser hombre sin ella? No hay unanimidad absoluta en responder a favor de la necesidad de la educación, aunque sean mayoría los que la defienden. Hipotéticamente son dos las soluciones.

A): No es necesaria

A lo largo de la Historia de la Pedagogía, hubo pedagogos, que negaron la necesidad de la educación. Hagamos un sucinto recuento.

Uno de los más connotados ha sido J. F. Herbart (1913), que entiende la necesidad de la educación como una **exigencia o norma moral**, pero no como una exigencia natural. Estas son sus palabras: «El hombre adquiere el conocimiento mediante la experiencia y mediante el trato con los demás y las relaciones en él implicadas». Más aún, el trato y las relaciones no son suficientes para desarrollar nuestra vida espiritual; ha de recurrirse entonces a la educación como **complemento**, no como necesidad: "La verdadera esencia de nuestra vida espiritual no puede entenderse ni formarse con éxito sólo por la experiencia y el trato relacional" (HERBART, op. cit.). Aunque pueda concebirse al hombre sin la educación, sin embargo no debe dejársele al azar, si se le desea desarrollar adecuadamente (HERBART, op. cit.). El modelo a imitar es la relación y la acción terapéutica del médico: "Los hombres que han sobresalido han llegado a alcanzarlo por sí mismos, en la gran mayoría de los casos; los mediocres... no salen de su mediocridad a pesar de la técnica empleada para mejorarles...; los educadores han de aprender del médico, que deja obrar a las fuerzas naturales, cuando su propio ingenio no es capaz de lograr la curación" (HERBART, op. cit.). O este otro testimonio, que no deja lugar a los subterfugios: "El mundo y la naturaleza hacen más por el educando, que lo que pueda conseguir, por término medio, la educación" (HERBART, op. cit.).

En esta misma línea de pensamiento acerca de la no necesidad de la educación, se encuentra Schleiermacher, que cree que aun en las sociedades despreocupadas por la educación el hombre ha adquirido cierto desarrollo de su razón, por lo que si se fuera partidario de la necesidad de la educación habría que hacerlo más como necesidad social, que personal: "La razón se habría desarrollado, aunque no se hubiera efectuado educación alguna. Si nos imaginamos un pueblo en el que la educación ha sido nula, encontraríamos no obstante que el hombre se ha desarrollado hasta cierto punto" (SCHLEIERMACHER, F., 1957).

Helvecio (1777), resta importancia a la educación y a lo sumo se la atribuye a la informal: "El hombre, como lo prueba la experiencia, es un plagiador e imitador. Si vive entre ciudadanos honrados, él mismo lo será; puede aprender la lengua materna y la virtud, sin apenas esforzarse".

Otro autor que defendió las mismas teorías fue Willmann (1957), que no

estima necesaria la educación para la humanización, al atribuir a la hoy llamada educación informal tanta eficacia como a la formal, ya que los jóvenes y adultos terminan asimilando espontáneamente las opiniones, las formas, el estilo y las costumbres de la sociedad en la que viven, lo que no comprueba otra ley que aquella que la Psicología social asume para explicar muchos de los fenómenos de contagio mental y de socialización.

La teoría defendida por HERBART, la repite sin apenas modificación DILTHEY, Y según la cual los jóvenes asimilan la cultura imperante y las formas adultas de comportamiento, de manera espontánea o cuasi espontánea, precisando sólo de la educación para completar la beneficiosa influencia del medio ambiente.

Hay pedagogos y filósofos para quienes el natural proceso de maduración no explica la humanización, sino que es provechosa la educación, como complemento y facilitación. Pero no puede exigirse la intencionalidad, exigida por la filosofía educacional, para que el acto pedagógico exista. El hombre se realiza sin que sea necesaria una expresa acción teleológica por parte de los adultos, si bien ha de admitirse que dicha intervención es útil y economizadora de esfuerzos innecesarios. La educación es exigible únicamente en cuanto que canaliza las relaciones sociales y las estimulaciones culturales, detectables en la vida de cualquier niño, en orden al desarrollo de su personalidad (BREZINKA, W., 1959). Tampoco puede postularse que las acciones adultas, etiquetables de "cuidados", puedan considerarse educación, pues también los animales rodean de atenciones a sus crías, sin que por ello pueda decirse que ejercen intervención educacional; los "cuidados" son consecuencia de la vida instintiva paternal.

Argumentan aquellos autores que defienden la no necesidad de la educación para la humanización, que es un medio para conseguir un fin; pero no consta que sea ésta el único recurso posible para poder llegar a realizar los objetivos previamente concebidos. Si en algún momento pudiera usarse el esquema "causa-efecto", habría que admitir que no es la única causalidad de la humanización. Hasta puede otorgarse la categoría de "beneficio" y "provecho" a la intervención adulta, pero nunca concluir que sin ella el hombre estaría condenado a verse privado de privilegios y habilidades sólo atribuibles a los "educados". La historia de la humanidad y la de la educación apoyan la defensa de la tesis de estos autores. Hay hombres, que merecen este apelativo,

sin que hayan recibido un tratamiento institucional y sistemático. Se lo plantearon los legisladores y los misioneros de las Indias, cuando descubrieron unas nuevas maneras de ser hombres, de raza y costumbres excéntricas; los teólogos se cuestionaron si eran realmente sujetos de Sacramentos.

B: Es necesaria

El cúmulo de nombres y citas se multiplicaría indefinidamente si quisiéramos aducir muchos de los militantes en este segundo grupo de adictos, a esta alternativa. Antropólogos hay que interpretan la expresión **homo educandus** como la exigencia natural de la educación por parte del hombre. Para iniciar la exposición de este segundo supuesto reduciremos las posibilidades y mencionaremos exclusivamente a dos nombres sobresalientes, K. Dienelt (1970) y H. Bokelmann (1970). Ambos creen que el gerundio **educandus** sugiere expresamente la necesidad de la educación.

Existe coincidencia entre esta hipótesis y sus impugnadores en que la educación es, al menos, un complemento, un colmo del desarrollo espontáneo. Dicho con palabras rusonianas, la educación de los hombres culmina la obra iniciada espontáneamente por la naturaleza; no son contradictorias. Sin embargo discrepan, porque unos creen que cabe avanzar más y que se debe reivindicar mayor progreso, para que pueda el ser humano llegar a serlo en verdad. Tampoco están de acuerdo los defensores de esta última opción en si la necesidad es accidental o esencial, o sea, si **todo hombre** ha de recibir la intervención adulta intencional o si sólo es imprescindible en determinadas circunstancias culturales o geográficas, tan exigentes, que el ser en desarrollo nunca adquiriría la preparación ineludible para adaptarse y desenvolverse adecuadamente, de no ser moldeado por la generación adulta.

a). Necesidad accidental.

Es una expresión de sabor aristotélico, repetida en la historia de la filosofía occidental para significar que ciertas cualidades o capacidades humanas no son exigencia de la hominidad, porque pueden faltar en algunos individuos de la misma especie. La necesidad accidental implica que no todos los hombres precisan de ella; sería un **menester individual**, pero nunca extensible a toda

la especie humana. Un norteamericano o un alemán, por citar dos países a la cabeza de la civilización, difícilmente podrían realizarse como personas, en el contexto cultural que les aprisiona, si no recibiesen la ayuda de la educación formal e institucional. En cambio, quienes viven aún en sistemas tribales primitivos podrían plasmar en sí mismo las exigencias limitadas de su propio entorno, sin que para ello hayan de pasar por las aulas y las universidades. Los roles y funciones a desempeñar son tan recortados y tan poco ambiciosos, que por el mero proceso de imitación, de identificación y de tipificación quedarían sobradamente preparados para ejercerlos.

b). Necesidad esencial.

Bajo esta expresión, aristotélica también, se requiere la generalización y universalización de la categoría educacional para llegar a ser hombre en cualquier tiempo histórico, en cualquier cultura y en cualquier lugar. La necesidad esencial abunda más en textos de Antropología educacional y de Filosofía de la educación, es decir, en aquellas investigaciones que no atienden a circunstancias diferenciales, como lo hacen los manuales de las disciplinas antes citadas, los cuales tienen muy presentes la coyuntura, el entorno y el momento en que conculcaron los preceptos legales de la comunidad o en el que se apartaron de la conducta habitual y común en su entorno. Según los partidarios de la necesidad esencial todo hombre -pasado, presente o futuro- ha necesitado o necesita, sin remedio ni excepción, de la educación. O como prefieren otros, en lenguaje un tanto desgarrado, todo hombre está condenado a ser educando durante toda su vida (LANGEVELD, op.cit.), porque lo necesita para realizar su "sí mismo".

Lo que no es unánime es la extensión de la educación a toda la existencia, porque les ha faltado a muchos un conocimiento de cuanto hoy se acepta en el movimiento de Psicología evolutiva. Cuando los teóricos y filósofos circunscriben la necesidad de la educación a un período de la vida humana, lógicamente lo hacen pensando en la infancia y en la adolescencia, como los momentos más óptimos para formarse. Así Aristóteles, Kant, etc.

Los determinantes empleados con más frecuencia para justificar esa necesidad son "principal", "consustancial" y "general" (RITZEL, W., 1973). La expresión "necesidad general de la educación" es contrapuesta a "necesidad individual de la educación". La primera pide que todo hombre sea

educado; la segunda, sólo lo exige para algunos.

Las pruebas aducidas por unos y otros son muy ingeniosas, como por ejemplo lo hace O. F. Bollnow (1965), cuando acude a las interrelaciones sociales manifiestas en la educación. Otros, más modestos, envuelven en vaguedades sus pruebas y pregonan su necesidad como tendencia generalizada al aprendizaje, como deseo de autonomía, como falta de socialización, como enculturación y personalización, como interacción...

LA EDUCACION ES NECESARIA: FUNDAMENTACION

Fundamentación biológica

Todo hace pensar que el hombre es un ser distinto a cualquiera de los animales superiores. Y esa superioridad, biológica incluso, explica la necesidad de la educación, pues sin ella el hombre llegaría a realizarse peor o con dificultades. La fundamentación biológica, como la psicológica, la sociocultural, la ideológica y la filosófica, tiene una coincidencia manifiesta: la **incompletud o inacabamiento del ser humano**. Quiere significarse con esto que jamás está terminado y realizado, porque en cada momento, mientras su cerebro superior funcione, puede añadir un medro y una mejora. A pesar de las situaciones límite a que está sometido, sólo una de ellas -la muerte- pone punto final a su biografía y a su pleno desarrollo. El hombre es el mamífero superior que nace más incompleto y menos evolucionado, si se compara su conducta y sus posibilidades con las que son comunes a los adultos de su especie. La naturaleza parece dar a entender que deja en sus manos programar su historia, en cuanto no está determinado por las leyes inexorables que rigen el universo, dentro del cual el hombre proyecta a su antojo porque goza de libertad, a su vez necesitada del pensamiento y de capacidades para saturarse y esa saturación la consigue por la educación. El estado carencial del hombre es calificado por unos de indefinición; por otros, de inmadurez; por otros, de inespecificidad; por otros, de apertura; y por otros, de informidad... Todo significa que el animal es un ser apegado al medio, mientras que el hombre es un ser abierto al mundo.

Las diferencias biológicas entre el hombre y el animal nos permiten sacar dos conclusiones:

1.ª) El dilatado proceso de maduración y desarrollo del ser humano le facultan convertirse en persona en medio del ambiente sociocultural. El animal madura espontáneamente; el hombre necesita relacionarse, para avanzar hacia el perfeccionamiento.

2.ª) El hombre es esencialmente un ser aprendiz, porque sólo así puede configurarse, partiendo de la inespecificidad biológica y de la defectuosa organización de su vida instintiva. La necesidad de aprendizaje es correlativa a la necesidad de educación.

La inespecificidad.

La inespecificidad del hombre, en su estructura biológica, es hoy una tesis universalmente admitida (ROTH, op. cit.). Suele deducirse esta inespecificidad de su plasticidad, de su pobreza instintiva, de sus impulsos no especializados y del largo período a seguir en su desarrollo (infancia-adolescencia) (BREZINCA, op.cit.). Pero, sin duda, una de las obras más clásicas sobre la fundamentación biológica de la necesidad de la educación es la **Padagogische Anthropolgie** de H. Roth (op.cit). En el primero de los dos volúmenes recuenta hasta veintidós contrastes o diferencias biológicas entre el animal y el hombre, diferencias que pregonan la inespecificidad del ser biológico de éste, claro antagonismo con las peripecias de los demás animales. Entre las enumeradas son destacables las siguientes: abierto al mundo, la mano como órgano- instrumento universal, formas conductuales que se adquieren por aprendizaje, existencia de la pubertadadolescencia, lenguaje, aprendizaje por intuición, capacidad de transmitir sus descubrimientos, necesitado de socialización... (ROTH, op. cit.). Las resume en esta sucinta expresión: "Las capacidades y los instintos del hombre son inespecíficos. Quizás sea más acertado decir que el medio del hombre no es el mundo, sino el cosmos" (ROTH, op.cit., p. 124).

Fundamentación psicológica

El hombre nace indeterminado cultural, lingüística y profesionalmente, aunque sea portador de un código genético condicionante.

El hombre a través de la educación, es capaz de controlar y manejar el medio ambiente que le envuelve, canalizándole hacia una u otra realización. Los exponentes máximos de la inespecificidad son el pensamiento y la libertad, tal y como ya se ha insinuado las opciones cognitivas y decisorias son abundantes. El día de su nacimiento, un niño normal lo puede ser todo, pero inmediatamente va incorporando la lengua que se habla a su alrededor, las estimulaciones visuales, el mundo sonoro, la suavidad o aspereza de su vestido, etc.

La inespecificidad psíquica del hombre la expresó PORTMANN así: "La conducta del animal está vinculada a su entorno y asegurada por su instintividad de forma simplicísima. El hombre, por el contrario, está abierto al mundo y carente de coacciones".(en Roth op. cit., p.147)

El fundamento de la necesidad de aprendizaje en el hombre, viene dado por su falta de organización instintiva, fenómeno típico del psiquismo, aunque haya de entenderse con más profundidad que la sugerida por las investigaciones skinnerianas sobre el aprendizaje animal. El hombre aprende pautas de conducta insospechadas por los mamíferos superiores: roles a desempeñar, costumbres sociales, escala de valores, interrelación con los iguales, códigos éticos, etc. Todo esto es fruto del aprendizaje; nada de esto se observa en las ratas de las cajas experimentales.

Instrucción, personalización, socialización y moralización, son los procesos en los que puede consistir la educación, son también polimorfos, inespecíficos. Pero en cada caso se verifican de una manera peculiar, originando así un tipo humano singular. El educando opcionaliza y elige. No otro sentido tiene, por ejemplo, la intervención orientadora que acompaña a la educación de las generaciones jóvenes. El hombre no nace instruido, ni personalizado, ni socializado, ni moralizado; todo lo consigue por la educación, que despierta y acrisola disposiciones psíquicas, las cuales, actualizadas, dan como resultado una conducta fenotípica, por más que el genotipo ejerza su influjo poderoso.

El hombre es un **ens loquens** (ser hablante), pero jamás se expresaría articuladamente si no oyera una lengua concreta en el seno familiar. La capacidad lingüística es genérica, inespecífica; la situación hablante que le rodea determina de qué forma va a comunicarse con los demás. La naturaleza

le brinda tiempo -duración-para autorrealizarse cada día nuevo. Siempre tiene oportunidades en los presentes~, que abren posibilidades indefinidas al ser contingente. Necesita tiempo para plasmar sus proyectos, qué son futuro; cuando comenzó su vida era un papel blanco en el que nada había escrito, tal y como ha venido enseñando desde el S. XVII la filosofía empirista. El tiempo le permite ilusionarse y acariciar programas que colman de sentido su existencia, a través de la cual da forma a los ricos materiales con que le obsequió la naturaleza. Y a esta formación contribuye la educación.

Fundamentación sociocultural

No es preciso acudir a Durkheim para probar la necesidad de la educación, porque sin ella el hombre no se socializaría. Ni lo es atenerse al pensamiento de G. Dilthey (1944, p.58-59), vertido bellamente en unas páginas de justeza expresiva: **"La educación es una función de la sociedad... Pero este proceso (transmisión de los bienes culturales) necesita del complemento de una actividad intencional y planeada que llamamos educación. Para esta educación todas las otras fuerzas que actúan en la formación se convierten en condiciones, en educadores colaboradores, por decirlo así, en coeducadores. Esta educación, en tanto que adapta los jóvenes a las necesidades de la sociedad, es también una necesidad de la sociedad..."**. Ni recordar el discurso de Th. Brameld (1971) sobre las bases culturales de la educación. Los intervencionistas hablan del sistema cósmico, del sistema ecológico y del sistema social (CASTILLEJO,J.L., 1984, p.19), y se pronuncian a favor de la necesidad de la intervención educativa dentro del marco referencial del sistema social (CASTILLEJO,J.L., 1981, p.36-64).

Y en la misma línea de pensamiento afirma Escámez:"En definitiva, el hombre ha transformado el medio en mundo, instalándose en una realidad cultural, por su capacidad de objetivación. Aún más, el hombre no sólo se ha instalado en un mundo cultural, sino que debido a su radical indeterminación se está haciendo a partir de ese mundo a través de la endoculturización" (ESCAMEZ,J., 1981 p.23).

Para su realización personal, necesita el hombre de un entorno humano en el que desenvolverse. El hombre no se realiza en solitario; ha de respirar lo humano en torno a él para humanizarse, pues sin este hábito resultaría un

salvaje, como lo prueban los casos históricos de aislamiento total. La plasticidad, último fundamento del aprendizaje, le permite asimilar y dialogar con su mundo, organizándole a su manera personal; imposible autorrealizarse como hombre si no se convive con semejantes. Cuando únicamente convive con lobos, se lobezniza, mientras que los animales domésticos no se humanizan. Todo hombre es, en este sentido, un eterno aprendiz y, por consiguiente, un eterno educando. Nadie se socializa etéreamente, reducido en una jaula aséptica o enviado a lugares extraterrestres. La socialización se lleva a cabo por contagio, por tipificación y por imitación de la conducta de seres humanos que forman la comunidad en la que se inserta el niño o adolescente.

Fundamentación ideológica

Los credos religiosos, las disquisiciones metafísicas, los códigos éticos y el pensamiento político han secundado esta tesis. El Cristianismo, con su doctrina sobre el pecado original, ha reclamado la redención y la liberación, único camino válido para conquistar la perfección. Pero nada tan eficaz como la educación, que es entendida por las confesiones cristianas como salvación, lo que constituye un argumento teológico en su favor. Por la educación el hombre es un colaborador de la divinidad y de la gracia, predisponiéndose para que ésta sea eficaz. El Cristianismo ha encumbrado a la ascesis, en cuanto supone esfuerzo y dominio, para someter las aviesas disposiciones psíquicas. La utopía religiosa ha favorecido la concepción mesiánica de la educación, que es vista como una necesidad para encarnar en el mundo el mensaje divino (BREZINCA, op. cit., p. 195-199).

La utopía religiosa ha ido acompañada de la utopía social de la educación, considerada como talismán transformador de las comunidades y activador inigualable del progreso y del cambio en el mundo occidental. Sociológicamente se ha defendido también la necesidad general y universal de la educación. La sociedad moderna ha tenido en M. Kant un adalid de la utopía social, con su pensamiento sobre la perfectibilidad del hombre y la convicción de que el hombre se realiza principalmente por la educación. Fichte repitió estas mismas ideas cuando Berlín estaba cercado por las tropas francesas napoleónicas. He aquí su grito-slogan: **"Sólo la educación podrá salvarnos de todos los males que nos aquejan"**. La utopía y el romanticismo despertaron en Fichte (1977) un fervor extraordinario por la educación, considerada el mejor antídoto de todas las calamidades y el remedio para que

Alemania volviera a su grandeza perdida o acosada. La fundamentación ideológica, menos exigente y exacta que lo son las ciencias de la educación, ha asegurado la pervivencia, incluso en nuestros días, del mito de la necesidad general y universal de la educación, que ha sido señalada como el principal factor residual del progreso de los pueblos.

Fundamentación filosófica

La Filosofía de la Educación radica la necesidad de la educación en el **inacabamiento del hombre**, que tiene mucho que ver con la inespecificidad de la fundamentación biológica y de la psicológica. El hombre necesita de su razón, porque no tiene ningún instinto (como los animales) y se tiene que trazar él mismo su conducta. Al nacer, no es capaz de hacerlo por si mismo, porque está aún en estado salvaje; de ahí la necesidad de ser ayudado por el otro. La especie humana ha de manifestar, con el propio esfuerzo, las cualidades naturales de las que está adornada.

Algunos testimonio filosóficos.

"El hombre está más enfermo, es más inseguro, más alterable, más indeterminado que ningún otro animal, no hay duda de ello... El eternamente futuro, el que no encuentra ya reposo alguno ante las fuerzas acosantes, roído implacablemente por su futuro, como un agujijón en la carne de todo presente...". (NIETZSCHE, F.W., 1887,p 140).

"El hombre y su mundo no están maduros en el momento, sino que se cosechan en virtud de una serie de situaciones" (JASPERS,K.1958, p.470). "La certeza es mínima respecto al hombre que, como ser histórico, se hace a sí mismo en cada experiencia que realiza y de la cual es consciente, por lo que nunca deviene un objeto firme; en su esencia radica que su conocimiento lo modifique de manera imprevisible e incalculable" (JASPERS, op. cit. p.102).

"Me importa subrayar esto para aquellos que se ocupan de la filosofía: no son dones hechos al hombre. Nada que sea sustantivo ha sido regalado al hombre. Todo tiene que hacérselo él" (ORTEGA Y GASSET J., en Revista de Occidente, p.85).

"Hasta ese grado, a diferencia de los demás seres del universo, el hombre no es nunca seguramente hombre, sino que ser hombre significa precisamente estar siempre a punto de serlo, ser viviente problema, absoluta y azarosa aventura, o, como yo suelo decir, ser por esencia, drama... Y para decir toda la verdad, es nuestra individualidad personal un personaje que no se realiza nunca del todo, una utopía incitante, una leyenda secreta que cada cual guarda en lo más hondo de su pecho" (ORTEGA Y GASSET, op. cit,p.89

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- BLEIDICK. U.: **Pädagogik der Behinderten**, Marhold, Berlín, 1972.
- BRAMELD Th.: **Bases culturales de la educación**, Eudeba, Buenos Aires, 1971.
- BRANDT. G. A.:**Pädagogik und soziale Arbeit**, Luchterhand, Neuwied, 1971.
- BOLLNOW, O.F.:**Die anthropologische Betrachtungsweise, in der Pädagogik**, Neue Deutsche Schule, Essen, 1965, pág. 176.
- BREZINKA. W.: **Erziehungsziele**. *Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*, Reinhardt, Verlag, München, 1976, págs. 43-54.
- :**Grundbegriffe...**págs 195-199.
- :"**Sprache und Bildsamkeit.**" *Die Sammlung*, 14 (1959) págs 197-207.
- :**Erziehungsziele**. *Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*, Reinhardt, Verlag, München, 1976, págs. 43-54.
- : **Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft**, Reinhardt, München, 1977, págs. 40-62, págs. 177-183.
- : **Grundbegriffe...** pág. 160.
- : **Grundbegriffe...** pág. 167.
- : **Grundbegriffe...** pág. 168.
- : **Grundbegriffe...** pág. 174
- : **Grundbegriffe...** pág. 177.
- : **Grundbegriffe...** pág. 179.
- : **Erziehungsziele...**págs. 40-62
- : **Grundbegriffe....**pág. 194.
- BOKELMANN, H.:«**Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft**, en SPECK J. WEHLE G.(Eds):**Handbuch pädagogischer Grundbegriffe**, Kösel,

- München, Vol. II, 1970, págs. 178-267.
 -----: **Pädagogik...** pág. 189.
 CASTILLEJO, J. L.: **El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista, Conceptos Propuestas (I)**, Nau Llibres, Valencia, 1984, pág. 19.
 -----: **"El marco sociocultural de la educación"**, en CASTILLEJO, J. L., ESCAMEZ, J., MARÍN, R.: **Teoría de la educación**, Anaya, Madrid, 1981, Págs. 36-64.
 -----: **"El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista"** **Conceptos y Propuestas (I)**, Nau Llibres, Valencia, 1984, págs. 17-29.
 DIENELT, K.: **Pädagogische Anthropologie**, Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1970, pág. 108
 -----: **Pädagogische...** págs. 53-64.
 -----: **Pädagogische Anthropologie**, Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1970.
 -----: **Pädagogische...** págs. 53-64
 DILTHEY, W.: **Pädagogik, Gesammelte Schriften, Vol. IX**, Teubner, Stuttgart, 1961, pág. 192.

 -----: **Fundamentos de un sistema de Pedagogía**, Losada, Buenos Aires, 1944, págs. 58-59.
 DURKHEIM, E.: **La educación como socialización**, Sígueme, Salamanca.
 ESCAMEZ, J.: en CASTILLEJO-ESCAMEZ, MARÍN: **Teoría...** pág. 23.
 El lector interesado por este autor alemán puede consultar mi artículo **"BREZINKA W.: teórico de la educación"**, en la **Revista de Ciencias de la Educación**, que será publicado al mismo tiempo que éste.
 FLITNER, A.: **Wege Pädagogischen Anthropologie**, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1963, pág. 218.
 FULLAT, O.: **Filosofías de la educación**. CEAC, Barcelona, 1978, págs. 109-130.
 FICHTE, J. G.: **Discursos a la nación alemana**, Editorial Nacional, 1977.
 GÖTTLER, J.: **System der Pädagogik**, Kösel, München, 1948.
 HÄBERLIN, P.: **Allgemeine Pädagogik in Kürze**, Huber, Frauenfeld, 1953.
 HELVETIUS, C. A.: **Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner erziehung**, Pichler, Wien, 1877, pág. 247.
 HERBART, J. F.: **Pädagogische... Vol. I**, pág. 293.
 -----: **Pädagogische Schriften, Zickfeldt, Osterwieck, Vol. I**, 1913,

pág. 290.

-----: **Pädagogische... Vol. II.** pág. 186.

-----: **Pädagogische... Vol. III,** pág. 592.

-----: **Pädagogische ... Vol. I,** pág. 126

HöCHT, P.: **Der Bildungsamkeit in der deutschen Pädagogik des 19. Jahrhunderts,** München, 1927

JASPERS. K.: **Filosofía..** , pág. 102.

-----: **Filosofía,** Revista de Occidente, Madrid, 1958, Vol. I, págs. 470-471.

-----: **Psicología de las concepciones del mundo,** Gredos, Madrid, 1967, pág. 540.

-----: **El ambiente espiritual de nuestro tiempo,** Labor, Barcelona, 1933, pág. 146

-----: **Was ist Erziehung?,** Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1977, págs. 376-380.

KANT, I.: **Über Pädagogik,** expone estas ideas en la Introducción a esta obra.

LANGEVELD M.J.: **Einführung in die Pädagogik Klett,** Stuttgart, 1962.

-----: **Einführung...**, pág. 168.

-----: **Einführung...** pág. 108.

LEMPP. R.: **"Forensische Jugendpsychiatrie"**, en HARBAUER, H. y otros: Lehrbuch der speziellen Kinder und Jugendpsychiatrie, Springer, Berlín, 1971, 346.

LOCH, W.: **«Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise»**, Bildung und Erziehung, 18 (1965), ; pág. 165.

LOCHNER, R.: **Deskriptive Pädagogik,** Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt,

MOLLENHAUER. K.: **"Sozialpädagogik"**, en Groothoff, H.-H: **Pädagogik,** Fischer Lexikon, Frankfurt, 1964, págs. 288-295.

NATORP. P.: **Sozial-Idealismus. Neue Richtlimien soziakizer Erziheung,** Springer. Berlín.

NIETZSCHE. F. W.: **Zur Genealogie der Moral. Vol. III,** 1887, págs. 140-141.

ORTEGA Y GASSET. J.: **"EI hombre y la gente"**, en obras Gompletas de, Revista de Occidente, Madrid; Vol. VII, pág. 85.

-----: **"EI hombre...~,** pág. 89.

-----: **"EI hombre..."**, págs. 101-103.

PETERS. K.: **Grundprobleme der Kriminalpädagogik,** De Gruyter, Berlín,

- 1960, pág.14.
- PORTMANN. A.: citado por ROTH. H.: **Pädagogische... Vol. I**, Pág. 147.
- PESTALOZZI. H.: **Gesammelte Werke**, Rascher, Zürich, 1946, págs. 193-470.
- QUINTANA, J. M.: "La educación como autodesarrollo según la **Pedagogía idealista**", Revista de Ciencias de la Educación, 30, (1984), págs. 411-436.
- RITZEL. W.: **Pädagogik als praktische Wissenschaft**, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1973,
- ROLFUS. H., PFISTER A.: Citados por BREZINKA W.: **Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft**, E. Reinhardt Verlag, München, 1977, pág. 157.
- ROTH, H.: **Pädagogische Anthropologie**, Vol. I.: **Bildsamkeit und Bestimmung**, Schroedel, Hannover, 1966.
- : **Pädagogische...** págs. 109-110, en las que recibe, a su vez, testimonios de Ghelen Portmann Litt...
- : **Pädagogische...** toda la obra completa, de dos volúmenes.
- : **Pädagogische... Vol. I**, Pág. 145-146
- : **Pädagogische... Vol. I**, Pág. 124
- : **Pädagogische... Vol. I**, págs.114-124
- : **Pädagogische...** págs. 131-132.
- : **Erziehungswissenschaft**, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Schroedel, Hanno ver, 1967, pág. 17.
- : **Erziehungswissenschaft...** pág. 149.
- SACRISTAN, D.: «**El hombre como ser inacabado**», Revista Española de Pedagogía; 40 (1982), págs. 27- 41.
- SANVISENS, A.: «**Concepción sistemático-cibernética de la educación**»
- SARRAMONA J.: «**La educación como comunicación**»
en VARIOS: **Teoría de la educación (I)**, Ediciones Límites, Murcia, 1983, págs. 43-62.
- SCHLEIERMACHER, F.: **Pädagogische Schriften**, Küpper, Düsseldorf, 1957, pág. 99.
- SOLER. P.: **El ser indigente del hombre**, Guadarrama, Madrid, 1966. Es una sistematización de la antropología de Laín Entralgo.
- SÜSSMUTH, R.: "Erziehungsbedürftigkeit», en SPECK. J, WEHLE, G. (Eds.): **Handbuch...** Pág.405.
- TRAPP, E. Ch.: **Versuch einer Pädagogik**, Nicolai, Berlín, 1780.
- WEBER E. (Ed.): **Der Erziehungswissenschaftlichen 20. Jahrhundert**,

Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1969. Se public una Revista con el título **Bildung und Erziehung**.
-----: **Pädagogik. Vol I: Grundfragen und Grundbegriffe**, Auer, Donauwörth, 1972.
WILLMANN. O.: **Didaktik als Bildungslehre**, Herder, Wien, 1957, pág. 9.
ZILLER, T.: **Einleitung in die Allgemeine Pädagogik**, Teubner, Leipzig, 1856.
ZUBIRI, X.: **Naturaleza, Historia y Dios**, Editora Nacional, Madrid, 1963, pág. 370.

CAPITULO VIII

EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO DE LA EDUCACION

Al interpretar la Pedagogía: situaciones, actuaciones y hechos humanos difícilmente regulados por leyes científicas, se ha planteado una cierta resistencia por parte de algunos autores a su consideración como Ciencia. Se recurre a la consideración de que estos hechos que ocurren en el contexto social e histórico, son no causales singulares e irrepetibles, y por tanto de difícil comprobación científica. BUNGE (1965, Pág. 278) aunque reconoce un alto grado de singularidad a los sucesos, ésta no es total y por tanto el conocimiento científico es posible. Por otra parte, el hecho de no causalidad de los sucesos educativos tampoco niega su carácter científico porque: "**la ciencia se compone de leyes causales y no causales**" FERRANDEZ-SARRAMONA(1984,p.63)

La negación del carácter científico, deviene en la consideración de la educación como una cuestión o tarea práctica, hecho que a su vez deriva en la identificación de la misma como arte, negándole así toda posibilidad especulativa. "**Durante muchos siglos, la educación fue considerada como un arte y consiguientemente, excluía todas las preocupaciones científicas**" MIALARET(1984, pág 127).

FERRANDEZ-SARRAMONA, (1984, Pág. 65) defienden que la educación no solamente puede, sino que debe ser objeto de conocimiento especulativo, afirmando que muchos problemas del ámbito educativo no pueden ser tratados empíricamente pese a ser condicionantes de la acción educativa.

En la actualidad ya casi nadie discute, que la educación no solamente puede, sino que debe ser objeto de conocimiento especulativo, afirmando que muchos problemas del ámbito educativo no pueden ser tratados empíricamente. No resulta fácil concebir un proceso educativo que no se halle fundamentado en conocimientos generados desde lo puramente especulativo. Sería un proceso no sistemático y no es posible su comprensión en una tarea tan compleja como lo es la educativa, sobre la que actúan factores del orden biológico, psicológico, sociológico, económicos, etc, que necesitan ser sometidos a análisis del orden científico para determinar en lo posible ya no la totalidad, porque ya hemos dicho que las ciencias del comportamiento mantienen siempre grandes dificultades -el como interactúan o influyen y en definitiva intervienen en el proceso educativo. **"No se discute la posibilidad del saber científico sobre educación, sino que se desea conocer cuales son las columnas y pilares que mantienen el edificio pedagógico"** FERMOSO ESTEBANEZ (1985,pág 37)

Los factores enumerados, por su complejidad inherente, unidos a los del propio ser humano, como sujeto social de la educación y a la problemática de los fines que si bien pertenecen al discurso filosófico, la tarea pedagógica está relacionada con ellos cuando trata de interpretarlas, explicarlas y justificarlas, con los problemas que ello comporta y que analizaremos brevemente. Pues bien, esta problemática de fines a la que se enfrenta la Pedagogía, constituye un dificultad más, que se suma a las ya mencionadas y que obviamente, hace más difícil la calificación de la ciencia o ciencias de la educación. La pedagogía tiene que asumir esa problemática de los fines porque en ella, se abordan problemas esenciales del proceso en esa búsqueda de perfección del hombre, que constituye el objeto de la educación y que como afirma HUBERT, R. (1970. Pág. 6):

"más allá de la Pedagogía aplicada, está el acto de la educación, que es la puesta en acción por cada educador de los conocimientos de la doctrina y de las fórmulas que enseña la Pedagogía".

Es menester pues, concebir la Pedagogía como un conjunto de secuencias en las que están representadas por este orden: la ciencia, la moral o filosofía práctica, las técnicas y por último la creación. Vista así, ninguna calificación exclusiva le es aplicable: es ciencia y reflexión práctica, es técnica y arte y todo a la vez. **"Se reconoce que los problemas epistemológicos aún no han sido superados y que uno de los motivos radica en la dificultad existente para delimitar el área en la que se enmarca la Pedagogía."** PÉREZ GOMEZ (1978).

El modelo tradicional sitúa a la educación como objeto de tratamiento de una ciencia intermedia entre las ciencias positivas y las ciencias filosóficas debido a que permite el estudio empírico de las manifestaciones del proceso educativo y también el análisis y tratamiento especulativo en torno a las finalidades y los límites de la educación, así como a las consecuencias que se derivan de la misma.

Dimensiones del proceso educativo según SARRAMONA:

- a.- La educación como tarea práctica**
- b.- La educación como tarea especulativa**
- c.- La educación como tarea normativa.**

a). Al considerar la educación como una praxis, partiremos de que saber de educación si de ello no se obtienen resultados prácticos, nada resuelve y el proceso educativo no se realiza. Es necesario ese **"arte"** y esa continua creación facilitadora de intervenciones pedagógicas adecuadas a la multiplicidad de situaciones que se dan en el proceso y para lo cual, el educador a modo de ejecutor de ese arte, ha de poseer la suficiente imaginación, capacidad de improvisación y como no una buena dosis de intuición. Se puede entender la educación como arte si se entiende arte como un conjunto de disposiciones positivas y subjetivas para obrar. El arte confiere disposición natural.

b). Hablar de la educación desde el aspecto especulativo implica que ha de considerarse unido en el proceso al aspecto práctico. No es posible actuar coherentemente sin un conocimiento previo del camino que debemos seguir para la consecución de unos fines predeterminados. Una actuación profesional

basada en la práctica y sin el apoyo teórico correspondiente es según HENZ (1968, Pág. 18):«**problemática y peligrosa (...) y en muchos casos debe calificarse de irresponsable**». " **EL educador no puede ser sólo un práctico de la educación, necesita ser igualmente un teórico**". FERMOSO P.(1985,pág.30)

c). En cuanto a la dimensión que hace referencia al tercer aspecto o dimensión normativa es consecuencia del anterior. De esa función especulativa ya expuesta, surgen principios intervinientes en el proceso desde otros ámbitos, pero que interactúan decisivamente en el acto educativo: principios biológicos, principios psicológicos, principios éticos, etc., los cuales generan una serie de normas acerca de lo que debe ser la educación, que a su vez justifican el proceso educativo. "**El educador, ha de conocer y manejar las técnicas y los métodos más idóneos en la transmisión de conocimientos, pero no puede olvidar que su objetivo primero es personalizar, socializar y moralizar**" FERMOSO P.(1985, pág.30).

El estudio del término Pedagogía pasa inevitablemente por el estudio del término educación desde el que en la época clásica arrancaba no sólo del carácter etimológico sino también del uso y aplicaciones que las distintas civilizaciones le fueron confiriendo, en el transcurrir histórico. Sin embargo han sido tantos los estudios y aportaciones al campo del saber pedagógico y educativo, que el estudio se quedaría muy pobre y no acorde con el progreso si no nos quedáramos con aquellos dos aspectos al principio citados. La Pedagogía posee un importante contenido epistemológico por su relación con otras ciencias cuya especificidad es el estudio del hombre, a las que se les denomina C.C. Humanas y que son generadoras de ámbitos de estudio sobre los que la investigación se proyecta en busca de conocimientos.

Los estudios realizados sobre educación, y que que habían sido privativos de la Pedagogía se ve de pronto enriquecidos por los estudios de otras ciencias cuyas implicaciones con la Pedagogía son evidentes ya que al interpretar también lo educativo desde sus ámbitos favorecen el crecimiento del conocimiento de la educación y la profundización en el análisis epistemológico así como una contribución importante a la imagen social de la Pedagogía, hoy por hoy casi inexistente. Existen grupos sociales, que niegan o desprecian la ocupación pedagógica,TOURIÑAN (1987), como facilitadora de esa tarea de guiar que le es propia y que necesita de un estatuto

epistemológico pleno en el que se defina su propio estatuto interno y en el que puedan hallar respuesta satisfactoria una serie de preguntas que aún no la tienen. Sin embargo en el marco teórico que nos ocupa, proliferan términos no reconocidos unánimemente por los investigadores. Según VIDAL XIFRE, 1989, se echa de menos la falta de estructuras conceptuales con significación inequívoca que puedan traducirse en realidades operables y controlables. Faltan escuelas con líneas claras de investigación y acción que guíen.

Una de las cosas que más desconcierta al estudioso de la Pedagogía es la desorientación epistemológica que se observa en los principales tratadistas en la materia, comenzando ya por el concepto de Pedagogía, que desde la consideración de que **"es una ciencia"**, **"no es una ciencia"**, **"es una ciencia como encrucijada de otras ciencias"** (QUINTANA, 1988) etc. y de la multiplicidad de definiciones existentes y que obviamente responden a la variadísima gama de interpretaciones de un mismo hecho, nos da una idea del desconcierto epistemológico que tenemos en este campo. Por estas y otras razones, son muchas las anécdotas, que recogen la frialdad con la que suele acogerse en el seno universitario la Ciencia en la Educación: VAZQUEZ GOMEZ, G.(1982). **"Con frecuencia se niega a quienes nos dedicamos al estudio del hecho educativo la denominación de científicos (...), se nos califica como "ideólogos" con la connotación peyorativa que este término parece manifestar"** ESCAMEZ (1983, p. 65).

Reconocemos a pesar de las dificultades, que es necesario un punto de vista ecléctico, que nos facilite una visión general y unitaria del quehacer pedagógico, que por otra parte, es tarea difícil en Ciencias Sociales. De este modo, es necesario adoptar una **"posición epistemológica, que defina el modo de concebir la producción de conocimiento científico como su peculiar caracterización formal del objeto de investigación"** (VIDAL XIFRE, 1989, P. 151).

Como tarea, como rendimiento, como metas a lograr, como modelos de intervención son aspectos de la educación como ámbito a conocer, y de ahí que concurren multiplicidad de perspectivas de análisis y preocupaciones en su conocimiento. Pero tal vez por la complejidad que representa y por la concurrencia de factores intervinientes, no constituyó una preocupación independiente de otras, sino una preocupación analizada y estudiada como parte de otras preocupaciones intelectuales más generales: la preocupación

por clasificar los saberes en un primer momento (FERRATER, 1979) y la clasificación de las ciencias particulares más tarde, comienza a reconocérsele lo que se ha llamado independencia de las ciencias particulares respecto de la filosofía (FREUND, 1975).

Existe cierta tendencia al reconocimiento entre los estudiosos y los profesionales de la educación, de que se carece de un conocimiento teórico adecuado desde el cual se pueda comprender una tarea tan compleja como lo es la educación, en la que confluyen dificultades de orden intrínseco y de orden extrínseco. Pero ello, no debe ser obstáculo a la hora de intentar definir de modo preciso la educación como objeto de conocimiento. Estas carencias de orden teórico tienen su origen fundamentalmente y como añadido a las inherentes y ya mencionadas dificultades que entraña el proceso y, a que las **"investigaciones acerca de la educación mantienen salvo raras excepciones una situación de peligrosa dependencia y subternación respecto de otras ciencias; peligrosa porque ha dado lugar a un trasvase de conceptos desde otros campos sin reparar en el cambio de significado que conlleva el trasvase"**(TOURINÁN,1987,p 9

Se hace necesario incrementar constantemente su eficacia porque el desarrollo tecnológico y la evolución social así lo requieren y para ello, se hace necesario el avance en la solución o soluciones al problema de la educación como objeto de conocimiento. Y ello, determina la urgente necesidad de justificar los paradigmas de investigación pedagógica. Cuando decimos, que el sistema educativo necesita aumentar su eficacia, es evidente, que en ello, estamos demandando la necesidad de destreza epistemológica por parte de los profesionales de la educación. El hecho de interrogarnos acerca del conocimiento de determinada realidad educativa -en este caso objeto de estudio- obliga a organizar y sistematizar esa parcela lo cual, contribuye a crear una estructura de interpretación de los fenómenos educativos y a guiar la intervención pedagógica. Interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento requiere una doble pregunta:

a)¿Cuáles son los componentes del fenómeno educativo y qué hay que conocer para entender adecuadamente el fenómeno?

b)¿Cómo conocer y qué garantías de credibilidad posee el conocimiento que podemos obtener en el campo de la educación?

IDENTIFICACION GENERAL DE LA CORRIENTE AUTONOMA DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACION

El crecimiento por innovación constituye un reto para el futuro del conocimiento de la educación. El origen de esta forma de concebir el conocimiento de la educación arranca de Herbart.

Plantea Herbart como punto de partida, que la solución científica del problema educativo se encuentra en su fundamentación en la psicología y en la ética. **"quien se tiene por sensato sin dominar la ciencia, guarda en sus miras errores iguales o aún mayores sin notarlo (...) pues sus puntos de contacto con el mundo se encuentran embotados"** (HERBART, 1935, p. 13) en clara alusión a LOCKE y a ROUSSEAU por la ausencia de **"organicidad científica en el tratamiento educativo"** (GARCIA CARRASCO, 1978, p. 111). Ni las aportaciones de la psicología ni de la ética, agotan el contenido formal de la pedagogía porque ésta, posee contenido científico propio que radica en la educabilidad humana, que está en función del fin de la educación ya formulado desde la ética y la moral.

La concepción epistemológica de Herbart arranca desde la consideración **de una ciencia de la educación de carácter práctico** cuyos fundamentos se orientan en:

a) Concrección de fines (objetivos educativos) que sitúa a nivel de moralidad.

b) El corpus científico propio, se sitúa en el proceso a seguir para construir eso fines.

c) Ese proceso se analiza desde la metodología utilizada en la psicología y con la función de elaborar los objetivos educativos (fines). G^a CARRASCO (1978, p.137), afirma: "La ciencia en Herbart no se constituye por el método empleado para analizar un fenómeno, sino por el sistema fin-proceso-evaluación del resultado.

Nosotros concluiríamos (...) que para Herbart, la ciencia de la educación es una tecnología; el análisis de un proceso, que ha de ser

eficaz, de alcanzamiento de unos objetivos previamente supuestos."

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de los datos de otras ciencias como la psicología; pero esos datos se interpretan desde el hábito específico de la educación o mejor dicho, desde el marco conceptual con significado intrínseco a la educación y en este sentido, la intervención se resuelve pues desde los principios construidos desde la educación.

Dilthey sostiene que no existe ciencia alguna de la pedagogía derivada del fin con validez general desde la cual pueda decidirse la solución de los problemas de enseñanza para todos los pueblos. La educación ha de cumplir los compromisos sociales respecto a la cultura del momento y cada momento de la historia posee unas finalidades bien diferenciadas. **"La moral varía con los cambios históricos, y por tanto, no pueden sacarse de la Ética, fundamentación de validez general, y de la psicología no puede derivarse ninguna pedagogía"** (FERMOSO, P., 1976, p. 116)

NOHL, defiende también la autonomía de la pedagogía y en los mismos términos que DILTHEY y sostiene, que las diversas pedagogías se refieren a oposiciones de la concepción del mundo.

"Pretender fundar una Pedagogía de validez general en el fin de la educación con contenido cultural, es abocar a la Pedagogía al fracaso porque la unidad en estos intentos no es la unidad del sistema sino la unidad del ideal que no es racionalmente necesaria ni derivable lógicamente de principios" (DILTHEY, 1968, p. 13)

"No puede fundamentarse con validez general la ciencia de la educación (...) cada época histórica exige una revisión de la fundamentación pedagógica (...). Supone la obligación de dar consistencia, en cada momento a la Pedagogía" (FERMOSO ESTEBANEZ, P. 1976,p. 117)

La pedagogía como ciencia o lo que identifica NOLH con Teoría de la Educación con validez general exige:

- a) Rechazar las pedagogías derivadas del fin de la educación con contenido histórico.
- b) Rechazar las pedagogías de carácter subalternado porque rechazan

abiertamente los fines, pero de forma indirecta legitiman su pedagogía de medios por su utilidad para el logro de los fines aceptados por la sociedad.

En función de lo expuesto, defendemos las argumentaciones en favor de la corriente autónoma de la Pedagogía, considerando que una fundamentación no puede alcanzar el rango de perpetuidad, sino corrigiendo e incorporando aquellos saberes nuevos o descubrimientos de la ciencia.

"Salvadas las modificaciones impuestas por las circunstancias históricas y la cultura de cada pueblo, opinan lo más, que puede hacerse un tratamiento general y válido, siempre y cuando se fundamente la Pedagogía en el sedimento cierto y seguro que las ciencias auxiliares vayan legando (...) el tema de la fundamentación de la Pedagogía ha de enjuiciarse a la luz del cambio de valores, al menos desde un punto de vista sociológico, que caracteriza a la aceleración histórica que nos arrastra. Imposible, pensar que la justificación de la Pedagogía convincente hoy, pueda tener validez dentro de cincuenta años" (FERMOSO, P., 1976, p. 117)

Estamos haciendo referencia a circunstancia histórica a cultura y a hombre y por eso defendemos que el verdadero fundamento de la educación está mucho más cerca de la Antropología que de la Psicología.

Entendemos que teorizar sobre educación sin haber fijado una idea del hombre al que va dirigida resulta si no imposible, de muy difícil realización. **"La Antropología es una ciencia mucho más ambiciosa que la Psicología; ésta se reduce a la investigación cuantificable (...). La Antropología cuanto sobre el hombre hay enseñado las ciencias del hombre, para hacer antropología integral"** (PINILLOS, 1962) Cfr. (FERMOSO, E. 1976, p. 126)

EL PROBLEMA DE LA OBJETIVIDAD

Si consideramos lo ya expuesto sobre la conflictividad generada al abordar el tema del conocimiento de la educación y que ello se debe fundamentalmente a la ausencia de pautas o normas intersubjetivas a la hora de analizar los esquemas de acción, problema que abarca también al ámbito de análisis del proceso, hemos de recorrer la posibilidad de afirmar y sostener opiniones desde la experiencia, pero conocer científicamente, exige

la formulación de proporciones garantizadas. Esas afirmaciones u opiniones poseen un límite de credibilidad en función de la garantía que nos ofrece su contenido o cuando nos interrogamos acerca de la objetividad del conocimiento.

El término objetividad y el concepto ser objetivos, constituyen el elemento vertebrador de toda actividad humana y como es evidente, alcanza su mayor grado de significación cuando hablamos de elaboración de teorías y de investigaciones científicas.

El conocimiento científico constituye el más elevado peldaño del saber y ello conlleva, a que se dogmatice con excesiva frecuencia acerca del conocimiento, aún reconociendo, que existen aspectos de aquel, que el propio conocimiento científico no puede garantizar.

El problema de la objetividad constituye según QUINTANILLA (1976) uno de los mitos de la ciencia porque alcanza ese no deseable estado de mitificación, se generan estimaciones, que no siempre se corresponden con el propio fundamento de la objetividad, que debe presidir toda construcción científica y por tanto la pedagógica.

Abordamos someramente, la evolución histórica del concepto y la justificación del mismo desde las distintas y más significativas corrientes ya que la citada evolución ha generado diferentes modos de defender la objetividad (REICHEMBACH, 1938). "**Se acepta en el campo de la epistemología de la ciencia, que la reconstrucción racional de la ciencia en este siglo pasa fundamentalmente por la existencia de tres corrientes, que mantienen su propia identidad respecto a la objetividad del conocimiento: Según TOURIÑAN(1987,p.93)**

a)La corriente heredada.

b) La corriente del racionalismo crítico, llamada también popperiana.

c) La corriente postopperiana (...) comprensiva o Weltanschauungista.

Las tres teorías son significativas respecto no sólo al problema que estamos estudiando -la objetividad- sino también respecto al problema de la

neutralidad en el conocimiento de la educación, que es el que realmente nos interesa. No son exclusivamente cronológicos y ello es bueno porque facilita la vigencia de distintas perspectivas de análisis en un momento determinado.

Desde la concepción heredada y respecto al problema de la objetividad, se considera como enunciados científicos sólo aquellos que den seguridad de certeza y ello se logrará a través de la verificabilidad de los mismos desde la constatación de la experiencia (SUPPE, 1979). Según QUINTANILLA (1976), la concepción heredada defiende el mito de la infalibilidad de la Ciencia desde cuatro postulados:

- * **La verdad científica es absoluta.**
- * **El conocimiento científico es total y agota todo el conocimiento posible**
- * **El conocimiento científico es seguro y atemporal**
- * **El conocimiento científico es infalible.**

Frente a esta concepción, nos dice SARRAMONA (1990, p. 13) "**Advertida la provisionalidad del conocimiento científico no extrañará, que periódicamente hayan de revisarse sus contenidos y aplicaciones.**"

Desde el racionalismo crítico defendido por POPPER (1934), el problema de la objetividad se identifica desde los siguientes postulados:

- * **El conocimiento científico no ofrece garantías de certeza**
- * **No hay carácter acumulativo en el conocimiento científico (corroboración y validez futura del conocimiento.**
- * **La contrastación científica es deductiva**

La defensa que hace POPPER del conocimiento científico no ofrece garantías de certeza absoluta, rechaza el planteamiento epistemológico subjetivista de la corriente heredada, que considera como directas o inmediatas las experiencias observacionales que él puede considerar como buenas y eficaces, pero de ello no se infiere su fiabilidad (POPPER,1974).

"La base empírica de la ciencia objetiva, pues, no tiene nada de absoluta; la ciencia no está cimentada sobre roca; por el contrario, podríamos decir que la atrevida estructura de las teorías se eleva sobre un terreno pantanoso" (POPPER, 1977, p. 106) Cfr. (TOURINÁN, 1987, p. 109)

La objetividad de los enunciados científicos descansa en el hecho de que puedan contrastarse intersubjetivamente. El criterio no es la verificación sino la contrastación deductiva de enunciados básicos apoyándose en otros enunciados anteriormente aceptados. En los conocimientos no se da un proceso de acumulación progresiva porque la contrastación no garantiza su rendimiento posterior.

La objetividad viene dada por la corroboración o falsación -no por la confirmabilidad- de la corriente post-popperiana o comprensiva, citamos a KUNH (1979), TOULMIN (1977 y 1974), LAKATOS (1974), FEYERABEN (1981), como los más representativos defensores.

Esta nueva concepción epistemológica reconoce los presupuestos de POPPER y los desarrolla desde diversas perspectivas, confluyendo en el desacuerdo con la tesis del citado POPPER.

Las propuestas mantenidas desde la corriente post-popperiana como conclusión acerca de la objetividad en el racionalismo crítico, se podrían sintetizar en:

1-La objetividad exige rigor lógico, pues las observaciones no se interpretan al margen de la teoría (cada teoría genera una configuración de la realidad, lo que determina la significatividad de las distintas observaciones de los mismos datos.

2-El acuerdo intersubjetivo de la comunidad entorpece el normal desarrollo de las teorías.

3-No es posible garantizar la certeza absoluta.

4-La comprensión del conocimiento científico no reside en la verdad empírica directa que defienden desde la concepción heredada ni en la verosimilitud corroborada como afirman desde el racionalismo crítico.

"Estos son procedimientos a aplicar en la ciencia, pero, si la meta es construir una representación mejor de la realidad y procedimientos explicativos mejores, no puede mantenerse que los sistemas formales de proposiciones o los acuerdos en los enunciados básicos sean únicas formas legítimas de explicación científica" (TOULMIN, 1977)

Como conclusión a la corriente comprensiva, defiende las siguientes tesis sobre la objetividad:

a- La carga teórica en las observaciones nos facilita la explicación científica no sólo como inferencia lógica desde enunciados básicos sino como un constructo desde el que se configuran nuestras experiencias. Elaboramos representaciones y ubicamos una clase de fenómenos en un esquema desde el que los interpretamos y conocemos (comprendemos) racionalmente.

b- El acuerdo intersubjetivo en los enunciados no es garantía suficiente de racionalidad como demuestra el hecho de que enunciados básicos que fueron rechazados por los científicos en un momento determinado sirvieron como base en otras investigaciones científicas.

c- Si se le reconoce la importancia que tiene el proceso de elaboración de interferencias, no menos importante lo es, la racionalidad de la elaboración conceptual.

Afirma TOURINAN (1987, p. 122):

"(...) mantenemos que la objetividad es un problema de correspondencia pública entre acontecimientos y símbolos cuyos principios de regulación no se establecen "a priori", sino como experiencia de mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos".

EL PROBLEMA DE LA NEUTRALIDAD

El desarrollo de la educación como objeto de conocimiento científico entra en conflicto con el carácter axiológico de aquella, desde el ámbito de la filosofía de la ciencia tradicional y que se concreta en el principio de la neutralidad en la investigación.

Los partidarios de la neutralidad defienden que el conocimiento de la educación si aspira a ser científico, no puede ocuparse de establecer normas (ULMAN, 1976) porque esa no es la función de la investigación científica.

Por otra parte, es obvio que en la tarea educativa el establecimiento de relación educando-educador, supone la transmisión de una serie de valores, normas de actuación y de decisiones facilitadoras de ese cambio perfectivo que intencionalmente llevamos a cabo. El problema de la neutralidad tanto en la tarea educativa como en la tarea investigadora, debe centrarse a nuestro modo de entender en una cuestión de la calidad lograda en la educación cuando se actúa neutralmente y esa actuación supone evidentemente cierta carga axiológica y también se admite que cuando se investiga acerca de la citada calidad de la educación conlleva una serie de decisiones a tomar, que pueden ser manipulables.

No existe neutralidad interna, porque el neutralista asume que ese tipo de conocimiento científico es válido para la explicación de la realidad.

A modo de conclusión respecto de las tesis neutralistas en el estudio científico de la educación defendemos, que no existe neutralismo intrínseco porque los hechos educativos en concreto, tienen carácter axiológico y por tanto el contenido de la ciencia no está libre de valores.

No existe neutralidad técnica porque toda elección supone una elección de fines y de medios implicados en la actividad que se ha de desarrollar. Así, el científico y el tecnólogo articulan normas y la **"racionalidad científico-tecnológica exige y fundamenta con conocimiento de elección técnica que el profesional de un ámbito es responsable de los fines y medios subsidiarios, es decir, lógicamente implicados en un ámbito de actividad"** (TOURIÑAN, 1987, p.168)

Respecto de la neutralidad moral y frente a los neutralistas, defendemos que si bien es cierto que la ciencia no hace juicios morales genuinos, también es cierto que no es ajena a dichos problemas morales.

La existencia del conocimiento teórico descansa en lo que podríamos llamar invención conceptual, pues partimos de los conceptos ya existentes sin la

seguridad de que inequívocamente nos vaya a conducir a explicaciones científicas verdaderas.

LA RACIONALIDAD CIENTIFICO-TECNOLOGICA

El estudio científico de la educación determina que **"una vez elegido, el conocimiento de la educación y lo que hay que hacer para conocerla, depende de la racionalidad científica. La responsabilidad intrínseca respecto de la actividad que se realiza, tiene un "a priori": la elección moral previa de realizar la actividad. Pero todas las orientaciones de la acción a partir de ahí son fundados en el conocimiento teórico y en su posibilidad de crear valores a partir de la condición fáctica de los mismos"** (TOURIÑAN, 1987, p. 170)

Las decisiones técnicas en el conocimiento teórico, afectan a las representaciones conceptuales de lo que se investiga y por tanto a los programas de investigación.

La función del conocimiento tecnológico es la transformación de la realidad utilizando para la elaboración de reglas que orienten la acción, el fundamento de la elección técnica, lo que le confiere cierta semejanza con el conocimiento científico y ello determina la tendencia actual a hablar de racionalidad científico-tecnológica. Este tipo de conocimiento tecnológico nos guía en la praxis educacional para producir o generar aquellos cambios ya regulados pedagógicamente. **"Es un saber o conjunto de saberes orientado a la acción y con una relación compleja pero sistemática con los conocimientos científicos disponibles"** (LARROSA, 1990, p. 46)

Al investigador se le plantean desde esta corriente, opciones de orden moral y también social a las que responde desde el fundamento teórico correspondiente, lo que se opone a las tesis neutralistas desde las cuales no se contempla esta actuación porque la racionalidad práxica no es suficiente para la ciencia.

El proceso educativo se articula en torno a dos pilares básicos: enseñanza y aprendizaje y que el resultado o rendimiento del proceso se cuantifica en función de las actitudes, destrezas, conocimientos y hábitos que capacitan al que se educa (educando) para su transformación perfecta y considerándole

también como agente de su propio desarrollo, entendemos que los objetivos intrínsecos a lograr en esa conquista de educación se deciden en la investigación pedagógica con fundamento de elección técnica.

En función de lo expuesto, consideramos que la racionalidad científico-tecnológica no es suficiente, aunque necesaria, para resolver los conflictos morales pero sí suficiente para resolver los problemas de fines y medios de la tarea elegida.

La Pedagogía es según BLANCHE (1973), una forma de conocimiento científico-tecnológico desde el punto de vista epistemológico. **"Desde un punto de vista ontológico según BUNGE (1979), GARCIA CARRASCO (1984), la Pedagogía se incluye en la categoría de las ciencias factuales. El objeto de la Pedagogía es factual porque se identifica con la explicación justificación y transformación de acontecimientos y acciones educativas"** (TOURIÑAN, 1987, p. 198). **"Tanto los estudios científicos subalternados como los estudios científicos autónomos de la educación, utilizan, la forma de conocimiento científico-tecnológico"** (TOURIÑAN, 1987, p.199)

Considerando la provisionalidad del conocimiento científico SARRAMONA (1990), se impone la necesidad de revisión periódica de aspectos como la verificación del saber científico, que ha de estar siempre al servicio de una sociedad en constante evolución y cambio tecnológico. El cambio de las circunstancias y fenómenos o aspectos intervinientes en el proceso educativo, ya sean de orden externo al propio proceso ya sean inherentes al mismo, implica la revisión constante de los modos de conocer, que por ser provisionales facilitan el avance de la ciencia.

Actualmente se considera, que el **"conocimiento racional"** no se alcanza **"sólo a través del método de investigación científica, o al menos, no sólo a través de su mera y estricta aplicación (...). Las innovaciones en los procesos hizo surgir una nueva forma de acceso al conocimiento y aún, una nueva forma de conocer y pensar el conocimiento: la Tecnología, o "el conocimiento tecnológico, como expresión definitiva del pensar y del hacer tecnológico, que se diferencia del científico al menos en principio en la atención que pone en los procesos de investigación transformándolos y renovándolos en función de un objeto normalmente definido a priori,"**(COLOM CAÑELLAS, 1976, p. 14). Cuando defendemos una

tecnología en la que intervienen el hacer y el saber estamos convencidos que ello contribuye a la mejora de la calidad de enseñanza y también al logro de una mayor profesionalización de los profesionales de la enseñanza.

Según SARRAMONA (1990, p. 14) la racionalidad científico tecnológica posee las siguientes características:

- * **Racionalidad**
- * **Sistematización**
- * **Planificación**
- * **Claridad de metas**
- * **Control**
- * **Eficacia**
- * **Optimización.**

El desarrollo tecnológico está presente en todos los aspectos de la vida hasta el punto, que es capaz de modificar el curso de la misma, y considerando, que la educación es un aspecto esencial de la vida misma no puede quedar aislada y de espaldas a la tecnología, que según SARRAMONA apuntará al proceso dos razones básicas: incorporación del modo de actuar tecnológico y desarrollo de razonamiento crítico mediante el cual la educación se prepara para unas circunstancias en las que como ya anunciábamos, la tecnología es el futuro.

Las críticas a este modelo por sus connotaciones conductistas, han sido en cierto modo ya superadas, y se puede concebir la tecnología como un modelo susceptible de aplicación al proceso educativo porque se han reformado planteamientos en los que se contempla la aceptación de objetivos integradores que facilitan la participación activa del educando porque son claros, observables y cuantificables.

La primera característica de la tecnología educativa es la racionalidad o justificación del modo de actuar y que ha de superar la opinión del actuante.

La tecnología implica actuación en función de razones. Cuando hablamos de técnica, hacemos referencia a instrumentos o habilidades facilitados de la ejecución de acciones por eso, se suele definir como **"un sistema de acciones humanas intencionalmente orientadas a la transformación de objetos**

concretos para conseguir de forma eficiente un resultado valioso"
(QUINTANILLA, 1989, p. 34)

La tecnología surge cuando la técnica constituye el objeto de conocimiento. La tecnología constituye pues, la teoría de la técnica. Aparece cuando se pretende resolver la acción inherente al proceso, mediante la aplicación de técnicas lo que comporta la correspondiente reflexión teórica.

La resolución de problemas del orden que nos ocupa, presenta dos vertientes que constituyen el todo a resolver. De una parte la praxis y de otra la dimensión teórica de los mismos. Sobre la primera actuará la tecnología, que a través de la técnica nos facilitará la solución y sobre la segunda o teórica actuará el oportuno proceso de reflexión acerca de la naturaleza de los mismos. De la interacción de ambos aspectos, se confluye en la solución, en la medida que sea posible a los mismos desde la consideración del enfoque científico de los problemas, que han de resolverse en la práctica en palabras de BUNGE. **"En la tecnología, al haber justificado se añade la reflexión sobre tal hacer (...). La fundamentación inicial y la reflexión posterior implican un tipo de pensamiento que se sitúa a medio camino entre la teoría científica y la aplicación práctica"** (SARRAMONA, 1990,, p. 22)

La actuación científico-tecnológica requiere el conocimiento del porque se actúa de ese modo y no del otro y ello es fruto de un análisis previo de la problemática a resolver y de una valoración exhaustiva de las posibles alternativas por las que se puede optar, en las que el elemento esencial independientemente de la opción tomada es siempre la acción a través de la cual se modifica esa realidad-problema en el sentido deseado. De este modo, la tecnología al constituirse como un saber aplicado que proporciona las reglas de acción, adquiere un carácter eminentemente normativo; mientras que la ciencia tiene un carácter especulativo-descriptivo (SARRAMONA, 1991)

"La ley científica da cuenta de la forma de los hechos y el enunciado normativo proporciona la regla de actuación" (GARCIA CARRASCO, 1983, p. 160)

Ciencia y tecnología presentan diferencias importantes: según COLOM (1986, p. 20)

- La tecnología establece normas y la ciencia persigue leyes .

- La tecnología es menos profunda que la ciencia. El tecnólogo simplifica el conocimiento científico según sus necesidades.

- La tecnología busca la eficacia mientras la ciencia busca la verdad.

- La tecnología no prevé aunque posibilite las soluciones para cambiar lo que puede ocurrir o evitar que ocurra.

- El tecnólogo utiliza teorías, mientras que el científico las contrasta.

- El tecnólogo aconseja los medios a través de los cuales se puede alcanzar los objetivos propuestos, mientras que el científico, dadas las condiciones, predice los resultados.

COLOM (1986, p. 19) nos dice, que la tecnología aporta una parte del conocimiento racional: el conocimiento acerca de la acción, el cual se añade al conocimiento sobre la realidad aporta la ciencia. Cfr. (SARRAMONA, 1990, p. 24)

La Pedagogía como ciencia autónoma de la educación, que posee carácter propio y su objeto de estudio es la educación entendida como actividad de perfeccionamiento y carácter interdisciplinar que según VAZQUEZ GOMEZ (1980) facilita la comprensión del hecho educativo en su complejidad, refuerza la unidad y autonomía del cuerpo pedagógico y favorece la maduración de la Pedagogía a través de interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas-que es el modelo que defendemos frente a la tesis de subalternación- se identifica con Teoría de la Educación y su forma de conocimiento es el científico-tecnológico: BLANCHE (1973), TOURIÑAN (1977, p. 198), BUNGE (1980), CASTILLEJO (1987), COLOM (1980), GARCIA CARRASCO (1987), SARRAMONA (1985, 1990), MOORE (1980).

A modo de resumen de lo expuesto, dice :TOURIÑAN (1989, pp. 17-18): **"En la Pedagogía como disciplina científica autónoma se entiende la Teoría de la Educación como construcción científico-autónoma, (...). La forma de conocimiento científico-tecnológica tiene tres niveles de análisis reconocidos epistemológicamente: teoría, tecnología y la práctica o ajuste**

de la secuencia de intervención aun caso concreto"

Considerando el nivel práctico, que es el que realmente da sentido al proceso educativo porque en él se concretan y fructifican los teóricos y tecnológicos, conviene reflexionar acerca del como se pasa del conocimiento científico al modo de hacer práctico, porque la aplicación de la ciencia no puede ser algo mecánico sino un conocimiento **"que debe situarse dentro del contexto específico de las acciones de los profesores, ocupando el lugar que la investigación científica no puede ocupar: la pasión, la percepción intuitiva, la intencionalidad y la moral"** (FENSTERMACHER, 1989, p. 169)

Afirma SARRAMONA (1990, p. 29) "No hay nada que objetar a que los profesores se erijan en investigadores a la vez que prácticos de la educación. Pero esta demanda supone vincular a la profesión de profesor la responsabilidad de elaborar los mismos conocimientos científicos que habrán de utilizar para resolver los problemas prácticos".

La puesta en marcha del proceso implica el seguir los siguientes pasos:
(SARRAMONA, 1990)

- 1- Identificación de un problema de interés para el grupo**
- 2- Recopilación de datos acerca del mismo**
- 3- Selección de conocimientos facilitadores de la explicación y avance en el mismo**
- 4- Selección y aplicación del procedimiento de actuación adecuado/os**
- 5- Evaluación continua del proceso.**

EVOLUCION DE LA PEDAGOGIA CIENTIFICA DESDE HERBART A LOS GRANDES INNOVADORES.

Herbart es el primero en plantear expresamente el problema de una ciencia de la educación desde la dificultad que KANT detecta en el pensamiento del momento: **"la actuación práctica del proceso educativo es un arte, cuya práctica debe perfeccionarse a través de las generaciones; lo que es lo mismo que afirmar, que los procesos de educación no tienen la misma validez absoluta que las leyes de la naturaleza, y que, por lo tanto, el aspecto metodológico de la pedagogía tiene una movilidad y un relativismo intrínseco que no es propio de las adquisiciones científicas"** (GARCIA CARRASCO, 1978, p.132).

En principio y como punto de partida Herbart, plantea que la solución científica del problema educativo encuentra su fundamentación en psicología y en la ética **"quién se tiene por sensato sin dominar la ciencia, guarda en sus miras errores iguales o aún mayores sin notarlo (...) pues sus puntos de contacto con el mundo se encuentran embotados."** Ni las aportaciones de la psicología ni de la ética, agotan el contenido formal de la pedagogía porque ésta, posee contenido científico propio que radica en la educabilidad humana, que está en función del fin de la educación ya formulado desde la ética y la moral. Esta referencia al contenido científico propio de la pedagogía, constituye el primer eslabón de lo que se denominaría corriente autónoma del conocimiento de la educación defendida por DILTHEY (1986), NOHL (1968), TOURIÑAN (1987) y que desde nuestro planteamiento defendemos también en este PROYECTO DOCENTE.

La primera objeción sería al planteamiento herbartiano proviene de Gentile que no acepta la diferencia o distinción de la psicología y de la ética si se las consideran como fundamentales de aquellas y si por el contrario se renuncia a la distinción, no es fácil reconocer la cientifidad (GENTILE, 1927). Frente a esta concepción de la pedagogía como ciencia autónoma defiende Gentile **"que no puede existir una teoría de la educación si no es filosofía de la educación"**.

La concepción epistemológica de Herbart arranca desde la consideración **de una ciencia de la educación de carácter práctico** cuyos fundamentos se orientan en:

- a) Concrección de fines (objetivos educativos) que sitúa a nivel de moralidad.
- b) El corpus científico propio, se sitúa en el proceso a seguir para construir eso fines.
- c) Ese proceso se analiza desde la metodología utilizada en la psicología y con la función de elaborar los objetivos educativos (fines).

Para Herbart, la ciencia de la educación es una tecnología; el análisis de un

proceso, que ha de ser eficaz, de alcanzamiento de unos objetivos previamente supuestos.

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de los datos de otras ciencias como la psicología; pero esos datos se interpretan desde el ámbito específico de la educación o mejor dicho, desde el marco conceptual con significado intrínseco a la educación y en este sentido, la intervención se resuelve pues desde los principios construidos desde la educación. **"Quizás fuera mejor que la Pedagogía intentara en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar más una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de una serie de investigaciones"** (HERBART, 1806,p. 72).

Dilthey sostiene que no existe ciencia alguna de la pedagogía derivada del fin con validez general desde la cual pueda decidirse la solución de los problemas de enseñanza para todos los pueblos. La educación ha de cumplir los compromisos sociales respecto a la cultura del momento y cada momento de la historia posee unas finalidades bien diferenciadas. **"La moral varía con los cambios históricos, y por tanto, no pueden sacarse de la Ética, fundamentación de validez general, y de la psicología no puede derivarse ninguna pedagogía"** (FERMOSO.P, 1976, p. 116). **"Pretender fundar una Pedagogía de validez general en el fin de la educación con contenido cultural, es abocar a la Pedagogía al fracaso porque la unidad en estos intentos no es la unidad del sistema sino la unidad del ideal que no es racionalmente necesaria ni derivable lógicamente de principios"**(DILTHEY, 1968, P. 13).**"No puede fundamentarse con validez general la ciencia de la educación (...) cada época histórica exige una revisión de la fundamentación pedagógica (...). Supone la obligación de dar consistencia, en cada momento a la Pedagogía"** (FERMOSO, P. 1976, p.117).

EL POSITIVISMO

Desde la consideración de los tres estadios, que según COMTE ha de pasar la humanidad: teológico, metafísico y positivo, podríamos afirmar, que es el estadio positivo, el que acoge **"todos los aspectos de la realidad pueden ser**

agrupados en un sistema científico" (SARRAMONA, 1985, pag. 106). El positivo es el estadio del saber científico. En él, el hombre puede explicar y razonar todas las cosas utilizando los datos de la ciencia.

La Pedagogía adquiere rango científico en el positivismo, desde la sistematización de conceptos a partir de la experimentación, mientras que HERBART entendía dicha construcción científica desde el estadio metafísico.

La corriente positivista reclama para la Pedagogía las aportaciones de ciencias como la biología, la antropología, la higiene, etc., como facilitadoras de datos positivos que posibiliten un mejor conocimiento del educando.

La base de la educación para el positivismo pedagógico, es la enseñanza a partir de los hechos concretos racionalmente demostrados y verificados en el terreno experimental. Se trata de un mensaje educativo nuevo, para una sociedad nueva.

La finalidad última de la educación positivista, radica en la preparación del hombre para la vida moderna cuya característica es el progreso técnico. Por tanto **"las enseñanzas científicas y técnicas serán primordiales para la educación positivista"**(SARRAMONA-MARQUES, 1985, pág. 106).

Como síntesis del positivismo pedagógico podríamos enumerar las siguientes características:

- a) Defiende la dimensión natural y social de la educación.**
- b) Defiende el uso del método científico.**
- c) Acepta las tesis evolucionistas.**
- d) Aboga por el conocimiento de los condicionamientos ambientales.**
- e) Considera que tanto la Psicología como la Sociología son ciencias indispensables para la Pedagogía.**

f) Considera fundamental el conocimiento de los profundos cambios producidos en la sociedad y su incidencia en la educación.

g) Aboga por un nuevo modelo cultural estructurado en base a los datos, los hechos, la observación, experimentación sistemática etc.

Todos los campos del conocimiento están dominados por el cientifismo. Para COMTE la instrucción ha de articularse en torno a tres dimensiones: científica, moral y social y un marco político adecuado en el que el pueblo pudiese participar del poder.

Acerca del sociologismo pedagógico de otro precursor de esta corriente como es DURKHEIM, ya nos hemos ocupado en otro punto de este Proyecto, sin embargo señalaremos tres aspectos de su teoría que consideramos de relevancia:

a) La pedagogía se ocupa del aspecto teleológico de la educación desde la consideración de que su fin es la formación social de cada uno.

b) La pedagogía propone métodos concebidos desde y a partir de la realidad social. Cuando DURKHEIM aborda el concepto de educación, lo hace como algo que sucede en la dinámica social y entre dos entidades: la entidad individual y la realidad social, que se hace presente en el individuo a través de la influencia consciente o inconsciente del contexto social.

EL EXPERIMENTALISMO

Afirma BINET (1898, pág. 23). **La pedagogía nueva tiene que fundamentarse en la observación y en la experiencia: en primer lugar tiene que ser experimental en el significado científico de la palabra**"(cfr. SARRAMONA-MARQUES, 1985, pag.110).En el nacimiento de la pedagogía experimental confluyen varios factores decisivos:

a) La preocupación por asentar la educación sobre bases empíricas y no meramente especulativas.

b) La progresiva introducción del método experimental en ciencias afines a la educación, impulsado por (BERNARD, C. 1959) desde su concepción de idea experimental como orientadora de la investigación científica.

c) La vinculación inicial con la psicología. Esta ciencia aportará a la pedagogía un modo de trabajar. Así, los trabajos de laboratorio de WUNDT por ejemplo, constituyen el ámbito de formación de un clásico de la pedagogía experimental como MEUMANN. La psicología aportará según: (BARTOLOME PINA, 1984, pág. 383)

- un modo de trabajo
- un área de interés
- una metodología
- unos instrumentos de medida

En el ámbito anglosajón, se manifiesta una fuerte dependencia teórica de la psicología, aun cuando en la actualidad se acuse también la influencia de la Sociología y de la Antropología.

LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS

Según (GIROUS, 1980, pág. 335) "**la mayoría de los modelos existentes de educación ciudadana se categorizan bajo lo que puede ser denominado: tres modos de racionalidad pedagógica: la tecnológica, la hermenéutica y la emancipativa**". Conviene señalar, que los paradigmas son estructuras de racionalidad o marcos de referencia en las que se inspiran distintas corrientes o tendencias pedagógicas.

A): PARADIGMA CIENTÍFICO-TECNOLOGICO (Ya estudiado)

B): EL PARADIGMA HERMENEUTICO O FENOMENOLOGICO

La transformación social y el desarrollo científico de los años "sesenta", motivó que "**se desplegaran otras formas de conocimiento**"(MISHLER, 1979) y ello supuso:

1º. Que se cuestionase el método científico (BENSON, 1983)

2º Como consecuencia de tal cuestionamiento al positivismo surge el post-positivismo, caracterizado por nuevas visiones acerca del conocimiento pedagógico, que como saber sistematizado y organizado en torno a la educación permita:

a) La reconsideración del status y naturaleza del conocimiento de la educación.

b) Nuevas interpretaciones de las relaciones entre teoría pedagógica y praxis educativa.

c) Nueva reflexión acerca de la utilización del conocimiento en orden a una mejor ordenación de la justicia y del bienestar social. (KANE, 1981)

C): EL PARADIGMA CRITICO

Se constituye como alternativa a los dos anteriores. Desde este paradigma, no se acepta la doctrina determinista estructura-superestructura que olvidaba el momento constructor del hombre en su entorno social. Parte de que la construcción social de la educación sucede en un contexto histórico-social determinado. Este supuesto del paradigma crítico, aleja a los teóricos críticos de la educación de los interpretativistas para los que es un proceso libre y voluntario y también de los científicos de la educación para los que la educación es una entidad objetiva y externa al hombre: (SAEZ, 1991). El hombre se educa en interacción con otros hombres en las tareas socialmente significativas de trabajo crítico y de la elaboración (KEMMIS/COLE, 1983). La tarea educativa exige la participación social de manera crítica, con la

finalidad de alcanzar una mejora de la situación.

La teoría crítica no tiene como meta la contrastación de hipótesis para comprobar su grado de validez o falsedad científica, sino la emancipación de la persona humana.

El objetivo de la teoría crítica es la mejora de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- AVANZINI, G (1977): **La pedagogía del s.XX**. Ed. Narcea. Madrid.
- BLANCHE (1973): **La epistemología**. Oikos-Tan. Barcelona.
- BELTH (1971): **La educación como disciplina científica**. El Ateneo. Buenos Aires.
- BISQUERRA, R. (1989): **Metodos de investigación educativa**. (Guía práctica). Ceac. Barcelona.
- BLOCH,(1990): **Innovación educativa**. Trillas Ed. Distribuidora. Madrid
- BOCHENSKI, I.M. (1971) : **Los métodos actuales del pensamiento**. Rialp, Madrid.
- BORRELL, M.J. (1979): "Teoría de la cognición" RANOLD, W. y otros. **Diccionario de Psicología**. Rioduero. Madrid
- BUNGE, M. (1965): **Causalidad. El Principo de Causalidad en la ciencia moderna**. Ed. E.U.D.E.B.A. Buenos Aires
- BUNGE, M. (1979): **La investigación científica. Su estrategia y su filosofía**. 6º Ed. Ariel. Barcelona.
- (1980): **Epistemología**. Ariel. Barcelona.
- (1976): **La ciencia. Su método su filosofía**. Siglo XX. B.A.
- CARR-KEMMIS (1988): **Como planificar en investigación-acción**. Laertes. Barcelona
- CASTILLEJO, B.(1985): "Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica" en P. **AZNAR. Conceptos y propuestas**. Nau Libres. Valencia
- _____ (1987) : **Pedagogía Tecnológica**. CEAC. Barcelona.
- COLOM, A.J. (1982): **Teoría y Metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas**. Mexico. Trillas
- (1986): **Pensamiento tecnológico y teoría de la educación en Tecnología y Educación**. Ceac. Barcelona.

- CUBE, F.V. (1981): **La ciencia de la Educación**. CEAC. Barcelona
- DAHAL (1968): **Análisis sociológico de la política**. Ceac. Barcelona.
- DE MIGUEL, M (1987): **Paradigmas de la investigación educativa**.II Congreso Mundial Vasco, octubre, (paper)
- DENDALUCE, I. (1978): **Aspecto metodológicos de la investigación educativa**. Narcea. Madrid.
- DEWEY, (1971): **Democracia y Educación**. Ed. Losada. Buenos Aires
- (1918): **Las escuelas del mañana**. Librería de los Sucesores de Hernando. Traducción L. Luzuriaga. Madrid.
- (1957): **La ciencia de la educación**. Trad. Castellana. Buenos Aires.
- DILTHEY (1965): **Fundamentos de un sistema de Pedagogía**. 8ªEd. Losada. B. Aires
- ELLIOT, J (1979): "Los valores del profesor neutral" en **BRIDGES-SCRINSHAW (comp) valores, autoridad y educación**. Anaya. Madrid.
- ESCAMEZ, J (1986): "Funciones de la antropología axiológica para la tecnología educativa en **Tecnología y educación**. Ceac. Barcelona
- (1983): "Educación y Normatividad" en **Teoría de la Educación**. Límites. Murcia.
- ESCOLANO A. (1978): Epistemología y educación. Sígueme-Salamanca
- FENSTERMACHER, G.D. (1989): **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza** en WITTRICK: **La investigación de la enseñanza**. Paidós. Barcelona.
- FERMOSO, P. (1976): **Filosofía de la Educación**. Agulló. Madrid.
- (1985): **Teoría de la Educación: una interpretación antropológica**. Ceac. Barcelona.
- FERRANDEZ-SARRAMONA (1984): **La educación: constantes y problemática actual**. CEAC. Barcelona.
- (1990): **Tecnología educativa. Una valoración crítica**. Ceac. Barcelona.
- FERRATER (1979): **De la materia a la razón**. Alianza Universidad. Madrid.
- FEYERABEND, P. (1981): **Tratado contra el método**. Tecnos. Madrid.
- FLITNER, W. (1972): **Manual de pedagogía general**. Herder. Barcelona.
- FREUND, (1975): **Las Teorías de las ciencias humanas**. Ed. Península. Madrid.
- GARCIA CARRASCO, J. (1983): **La ciencia de la Educación. ¿Pedagogos para qué?**. Santillana. Madrid.

- (1983): "La educación como reproducción" en CASTILLEJO et al: **Teoría de la Educación**. Límites. Murcia.
- (1978): **El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de Herbart**. en ESCOLANO: Epistemología y Educación. Sígueme. Salamanca.
- (1984): **Teoría de la Educación** en Escolano: Dic. de CC. de Educación. Anaya. Madrid.
- (1987): **Apuntes de Teoría de la Educación**. Universidad de Salamanca.
- GIACINTO, S. (1974): **Epistemología pedagógica tedesca contemporánea**. La Scuola. Brescia
- GIMENEZ FOX, M. (1977): "Posibles líneas-eje de la educación formal" en **Revista Española de pedagogía nº 135**.
- GÖTTLER, J. (1955): **Principios de la Pedagogía Sistemática**. Herder. Barcelona
- HENZ (1968): **Tratado de Pedagogía sistemática**. Herder. Barcelona
- HERBART, (1983): **Pedagogía General derivada del fin de la educación**. Ed. Humanitas. Barcelona.
- HERBART, J.F. (1806): Cfr. QUINTANA CABANAS, J.M. en **Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación**. Dykinsow. Madrid.
- HIRST. P.H. (1966): Educational Theory, en **J.W. TIBBLE. The study of education (29-58)** Routledge and Kegan Paul. London
- HUBERT, R. (1970): **Tratado de Pedagogía general**. Ateneo. Buenos Aires. 6ª Ed.
- KEMMIS COLE (1983): **Orientations to curriculum and transition**. Institut of Secondary Education. Victoria.
- KRIECKEMANS, A. (1968): **Pedagogía General**. Ateneo. Buenos Aires
- KUHN, JH. (1979): **La estructura de las revoluciones científicas**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- KUHN, T.S. (1980): **La estructura de las revoluciones científicas**. F.C.E., México
- LANDSHEERE (1982): **La necherche expérimentale en éducation**. Paris. Unesco
- LAKATOS,(1974): **La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales**. Tecnos. Madrid.
- LAKATOS, I. (1981): **Matemáticas, Ciencias y Epistemología**. Alianza . Ed. Madrid
- LARROSA, J. (1990): El trabajo epistemológico en Pedagogía. P.P.U.

Barcelona.

MIALARET (1984): ¿Qué son las CC. de la educación? en **Educación y sociedad plural**. SEP. Madrid.

O'CONNOR (1971): **Introducción a la filosofía de la educación**. Paidós. Buenos Aires.

ORTEGA ESTEBAN (1978): "Hacia una ciencia de la Educación" en **Epistemología y Educación**. Sígueme. Madrid.

PEREZ GOMEZ, A.I. (1978): **Las fronteras de la educación**. Zero. Bilbao

PEREZ SERRANO, G. (1990): **Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo**. Dykinson. Barcelona

POPPER, K. (1970): **La lógica de la investigación científica**. Tecnos. Madrid

POPPER, K. (1970): "Sobre la teoría de la inteligencia objetiva". En M. ALBENDEA y colaboradores. **Ensayos de filosofía de la ciencia en torno a la obra de K. POPPER**. Tecnos. Madrid.

PUIG ROVIRA, J. (1982): "Ciencias de la Educación: diagnóstico y alternativas" en **Educación y Cultura**. Universidad Palma de Mallorca.

PUIG ROVIRA, J. (1986): **Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico-cibernética**. PPU. Barcelona

QUINTANA CABANAS, J.M. (1983): "Pedagogía. Ciencia de la Educación" en BASABE y otros. **Estudios sobre epistemología y Pedagogía**. Anaya. Madrid.

----- (1988): **Teoría de la Educación**. Dikinson. Barcelona.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1988): **Teoría de la Educación. Concepción Antinómica de la educación**. DYKINSON. Madrid

QUINTANILLA, M.A. (1976): "El problema de la racionalidad tecnológica" en **Studia Paedagógica**, nº VI. Salamanca.

----- (1978): "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación" en ESCOLANO y Otros. **Epistemología y Educación**. Sígueme. Salamanca.

----- (1980): **La tecnología, la educación y la formación de educadores**. Estudio pedagógico nº 6

SAEZ, J./GONZALEZ A. (1991): **Análisis de pedagogía: Secretariado de publicaciones e intercambio científico**.

SARRAMONA (1985): **¿Qué es la pedagogía?** Ceac. Barcelona

- SARRAMONA, J. (1989): **Fundamentos de educación**. CEAC.Barcelona.
- (1990): **Tecnología educativa** (una valoración crítica). Ceac. Barcelona
- SCIACA, M.F. (1962): **Problemas de educación**. Paidós. Barcelona.
- STEMBERGHER, (1956): **Epistemología**. Instituto Superior de Philosophie (Lovaine)
- STENHOUSE, L. (1984): **Investigación y desarrollo del currículum**. Morata. Madrid
- SUPPE, F (1979): La estructura de las teorías científicas. Editora Nacional. Madrid
- TRAVERS,R.M.(1990): **Introducción a la investigación educacional**. Paidós. Madrid
- TOULMIN, S. (1977): **La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos**. Alianza. Madrid.
- TOURIÑAN, J. (1981): "Teoría de la educación". Identificación de la asignatura y competencia disciplinar" en **Revista de la educación N° 137**. Madrid
- (1987): **Teoría de la Educación**. Anaya. Madrid
- VARIOS (1986): **Tecnología y Educación**. CEAC. Barcelona
- VAZQUEZ GOMEZ,(1980): "Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores"
- (1981)n=1: **Un nuevo paradigma de investigación pedagógica**. Revista española de pedagogía, 151, 3-13
- (1984): "La pedagogía General.¿La teoría general de la educación? en **Cincuentenario de los estudios de Pedagogía**. Universidad Complutense. Madrid.
- (1982): N°1:Un nuevo paradigma de investigación pedagógica en **Revista Española de pedagogía 39 (151)**
- (1984): "La investigación pedagógica en el marco de una sociedad plural". **Actas VIII Congreso Nacional de Pedagogía**. SEP. Madrid.
- VIDAL XIFRE, C (1988-89): "Algunas reflexiones epistemológicas sobre investigación educativa" en **Educación n° 145. Barcelona**.

CAPITULO IX: EDUCACION Y VALORES.

La problemática de los valores ocupa y preocupa a la política educativa de cualquier país, tanto a nivel de contenidos como de métodos en los sistemas educativos.

Es a partir de los años 90, cuando se cuestionan todos los valores de una sociedad en crisis en la que se producen cambios continuos, transición y fuertes reconversiones de todo tipo, que generan el pragmatismo y la inmersión de la persona en un mundo en el que el status social, el amor al dinero, el confort etc, son las metas a lograr de forma inmediata, descuidando otros aspectos más permanentes y menos "presentistas" y configuradores de lo que debiera ser una sociedad más integradora y solidaria.

Abordamos aspectos axiológicos de la educación y por ende, entramos en el mundo de la filosofía, aceptando, que las cuestiones más amplias y penetrantes que se plantean a menudo son cuestiones filosóficas por lo que los modelos que se adoptan, tienen siempre tras de sí una determinada filosofía. Así, como influjo de la filosofía en la educación cabe citar la influencia de Dewey sobre las metas de la educación, la reforma de los currícula y la reconsideración de la importancia del contexto social y del método para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje. Sin pretender agotar los posibles problemas filosóficos de la Educación, presentaremos los interrogantes metafísicos, epistemológicos y axiológicos de mayor transcendencia para este campo.

Considerando, que el fundamento filosófico de la educación radica en la educabilidad y que constituye la razón última de la educación, irán surgiendo cuestiones como: cual es la naturaleza del educando, cuales con los valores de la actividad de la educación, que grado de libertad tiene el alumno e incluso qué entendemos por libertad. Paralelamente a estos problemas de orden metafísico surgirán los epistemológicos y axiológicos como qué es el conocimiento desde la perspectiva del educador y del educando, o qué diferencia y que relación hay entre aprender y saber.

Debido a la naturaleza normativa de estas cuestiones, las respuestas

repercuten sobre las direcciones que debe tomar la educación y presuponen normas para su realización práctica, quizá por esto mismo, suelen estar relacionadas con problemas no estrictamente filosóficos. A su vez, las acciones de la Filosofía a estos problemas no son únicas ni precisas, ya que dependen en buena medida las posiciones previas que se adopten. (KIDD,1979, pp. 104-106), describe cinco grupos de filósofos cuyas aportaciones han influido especialmente en la teoría y práctica del aprendizaje considerándolas, más que portadoras de ideologías antagónicas, como especulaciones que al profesor le resultarán provechoso explorar y comparar.

Desde la Filosofía se intenta dar respuesta a esta problemática considerando tres aspectos:

1º- la naturaleza del educando

2º- el valor de la actividad de los alumnos

3º- los fines de la educación

La naturaleza del educando es una de las dimensiones más estudiadas desde las distintas posiciones o puntos de vista de la filosofía educativa. Nos centramos en las aportaciones de la perspectiva humanística por ser la referencia más frecuente entre los autores estudiados y la que orienta las discusiones de muchos foros internacionales. Existen dimensiones en la vida humana que difieren profundamente de la vida animal y, precisamente esas características que no compartimos con los animales, son las que nos hacen más hombres. La característica que nos separa más radicalmente de otros niveles de la vida es la "**conciencia de sí**", argumentando su posición, por la distinción que establece entre "**conciencia**" y "**conciencia de sí**". Esta facultad tiene mucho que ver con el hecho de que el hombre es capaz no solo de pensar, sino también de tener conciencia de su pensamiento. La conciencia vuelta sobre sí misma abre posibilidades para el aprendizaje dirigido o intencional, la investigación, la exploración y la formulación y acumulación de conocimientos.

La libertad es la facultad que permite al hombre dirigir su propia vida; unida a la conciencia y a la conciencia de sí. La libertad hace que el hombre sienta la

necesidad de elegir que hacer o que postura tomar ante la vivencia de la realidad. Una característica de la condición humana es la constante tensión entre la dicha de elegir cómo concretar la incertidumbre y el riesgo de la elección. No elegir significa no aceptar la singularidad que nos hace humanos. La persona que acepta una vida en la que los otros deciden por él, vive en un nivel que está por debajo de lo cabalmente humano.

La búsqueda de significado en la vida, ha sido estudiado por autores como V.E. FRANKL y C. ROGERS . Este último sintetiza la singularidad del hombre al decir que una persona es **"una corriente de transformación, no un producto terminado...un proceso fluido, no una entidad fija y estática...una constelación siempre cambiante de posibilidades, no una cantidad fija de rasgos"**(ROGERS (1982, pág 38).

La dimensión social significa que el hombre para ser y vivir como tal, necesita entrar en relación con los demás hombres, influir sobre la sociedad y recibir las influencias de ésta; en palabras de FREIRE **"ser humano es entrar en relación con los demás y con el mundo. Es experimentar ese mundo como una realidad objetiva, independiente de uno mismo, susceptible de ser conocida...La separación del hombre respecto del mundo y su apertura a éste, lo distingue como un ser de relaciones. Los hombres, contrariamente a los animales, están no solo en el mundo sino con el mundo"**(FREIRE,1970, pág 23).

Parece importante considerar, que lo más adecuado para el educador es contemplar no solo este punto de vista sino que ha de armonizar en lo posible sus aportaciones sin adherirse a una posición única. Los seres humanos son también parte del mundo natural y de la sociedad y la cultura en la que viven, es decir, el hombre está condicionado por su propio organismo y por los estímulos de su ambiente, las capacidades de decisión y de autonomía son parte de la naturaleza humana, una parte fundamental, pero limitada.el hombre entendido como individuo concreto **"no nace hombre; se va haciendo, y ello dentro de unas coordenadas históricas... cada sociedad y cada grupo social define de modo particular la frontera entre lo valioso y lo no valioso, lo que es el hombre y lo que no es el hombre. Naturaleza e historia, dan lugar en cada individuo a un constelación única e**

irrepetible"(LERENA. 1980. pp. 54).

VALORES Y FINALIDADES EDUCATIVAS

La preocupación por los valores, no es un problema nuevo en educación y menos, en estos momentos en los que las sociedades atraviesan por graves problemas de identidad generada por la crisis económica, el paro, el fracaso escolar, etc. que en ella concurren y que determinan que los jóvenes necesiten o se vean forzados a un período más dilatado de tiempo antes de alcanzar su autonomía y por tanto más expuestos ante la carencia de expectativas a entrar de lleno en situaciones de vacío moral, conformistas, de indecisión y de lo que es más grave, de desarraigo familiar y social con el inminente peligro de verse abocados a la degradación que supone la droga, la delincuencia o la prostitución. Se manifiesta a nivel individual cierta inseguridad de su conciencia axiológica y a nivel colectivo se manifiesta por la falta de unidad en cuanto a normas fundamentales y en la jerarquización que se establece de los bienes. Se hace necesaria una nueva imagen del hombre, que ha de pasar, por la búsqueda de su propia identidad y por la elección de nuevos estilos de vida, en los que la responsabilidad individual, el amor a la libertad y las actitudes tolerantes y solidarias pueden ser, los pilares básicos desde los que sea posible articular una nueva sociedad, con nuevos ideales y nuevas formas de vida, capaz de aportar a la humanidad aquello que puede hacerla más humana y por tanto posibilitadora del descubrimiento de nuestra identidad. Y como consecuencia nos ayuda a comprender quienes somos, qué cosas valoramos y qué compromisos somos capaces de asumir como persona, ya que es desde esa dimensión desde la que se promueve el proceso de personalización. **"Nada hay más conectado con la persona, que el código de valores morales mediante los cuales se ordena y dirige la vida cotidiana"** (BRIDGES Y P. SCRIMSHAU, 1979, p. 9)

"Ninguna época ha sabido conquistar tantos y tan variados conocimientos sobre el hombre como la nuestra. Sin embargo, en ninguna época, el hombre se ha hecho tan problemático. AGUADO, 1985

Se impone un cambio profundo a través del proceso de socialización, en una sociedad en la que pese a la tecnología y la comodidad, predomina el stress vital, el deterioro ambiental, la falta de relación social y sobre todo el vivir de espaldas a las necesidades de un amplísimo sector social que demanda

urgentemente la salida de esta **crisis** y que parece conformarse con el reconocimiento de la misma, pero sin entrar en la solución de los problemas una vez que se reconoce su existencia; aunque se recurra a la pseudo-justificación, aludiendo a que la propia dinamicidad de los valores y la evolución de la sociedad constituyan cierto grado de dificultad añadida, a la ya de por sí difícil tarea.

Se aportan nuevos matices según el momento histórico; al proyecto de humanizar al hombre, de conducirlo a su plenitud y de insertarle eficazmente en el contexto social. De ahí la necesidad de clasificación del aspecto axiológico. Todo proyecto educativo pretende la incubación de valores y estos estarán en cierto modo determinados por el sistema, la institución, etc., pero sin los valores no hay educación posible. La educación es inevitablemente valoral.(MARIN IBAÑEZ, 1992, p. 4) aunque GARCIA HOZ reconozca que, **"el mundo de los valores, es un campo conflictivo, en el cual parece haber cierto recelo en entrar"** Cfr.(MARIN IBAÑEZ, 1992, p. 5)

Hablar de valiosidad, ha originado controversias de todo tipo porque el relativismo universal imperante, coloca en una situación muy incómoda a quien pretende establecer un código de valores. Pero, entendemos como BREZINCA, W, que no es posible educar sin valores porque educar implica tomar decisiones y ello determina saber lo que se quiere y como consecuencia la existencia de unos fines educacionales, reconociendo que el éxito de una buena educación depende - a pesar del mencionado relativismo- de una jerarquía de valores del contexto social al que pertenecen educando y educador. No será posible la superación de la crisis de educación si no superamos la crisis de valores, de ideas y de moral en que nos hallamos. Así las cosas, nos identificamos con el discurso siguiente: **"Toda crisis de orientación de valores, lleva consigo una crisis en la educación. Una inseguridad en el educar. Una sociedad insegura en los valores, es también una sociedad insegura en materia de educación"** (BREZINCA, W., 1990, p. 14)

LA EDUCACION Y LOS VALORES

Hablar de un modelo educativo para una sociedad plural implica aceptar el pluralismo axiológico de dicha sociedad, dado la realidad está marcada no sólo por opciones de tipo personal, sino también por las exigencias del contexto social.

Aceptar una escala de valores supone la aceptación de la integración social del individuo. No se da un único valor o lo que es lo mismo no todos los valores son del mismo orden, porque cada persona o grupo sustenta su propia escala de valores y opciones personales. Ello no es obstáculo para que la jerarquización de valores sea un hecho, aunque no faltan autores que niegan tal jerarquía.

Convendría acercarnos someramente al concepto de valor desde la dificultad que encierra tal definición, en base a lo ya expuesto acerca de las opciones personales y de la coyuntura social de cada momento y de cada asentamiento histórico-geográfico y al mismo tiempo desde la consideración de que los valores no son permanentes

(MARIN IBAÑEZ,1992,p.6) define: "**Valor es todo lo que responde a las tendencias y necesidades del hombre**".

(TOURIÑAN,1979, P.17) define "**Valor es una cualidad relacional**"

Consideramos que el valor está en función de aquello que es conveniente al hombre pero como los modelos de hombre cambian en función del tiempo y del contexto, los sistemas de valores también lo hacen. Así, lo que resulta adecuado para el hombre real en un tiempo y en un contexto determinado, puede dejar de serlo y ese sistema de valores debe ser sustituido por otros valores o sistemas de valores (dinamicidad a la que ya hemos aludido).

Valores y sistema de valores aún desde la jerarquización ya aludida, presentan cierto dinamismo, fundamentalmente a que el valor es percibido por un agente histórico, que es "**el hombre como ser valorante por esencia y que prefiere unos valores posponiendo otros, en función de su personalidad**" (MARIN IBAÑEZ, 1992, p. 8). Desde un punto de vista

teórico, **"el origen de los mismos son las vivencias y la información"** (FERMOSO, P, 1985, p. 239)

La preferibilidad o acción de preferir unos valores a otros ,en términos de (FERMOSO, 1985, p. 228), es el elemento esencial del valor, puesto que el valor es el resultado del proceso de valoración que hacemos de las cosas y que expresa la preferencia o anteposición de una cosa a otra con lo cual, desaparece la indiferencia frente a un bien objetivo.

Hablar de valores implica hablar de criterios de valoración, aunque **"los valores en cuanto bienes objetivos, son fijos inmutables pero en cuanto valioso para el hombre, atractivo e interesante, preferidos antes que otros que son cambiantes(..). Los seres y los bienes son como son; pero el aprecio de esos bienes sufre vaivenes constantes, asignando importancia hoy a esto y mañana a aquello. El educador necesita oído atento a las nuevas voces e ideas que serán las que conduzcan al joven"** (FERMOSO, 1985, p. 237).

Sin embargo, las realidades de la vida, que a veces son contradictorias, hacen que resulte difícil por parte del joven, la adquisición de un claro sentido de los valores y en esa labor de facilitación y clarificación de los mismos, tienen responsabilidad no solo la institución escolar sino también la familia y la propia sociedad.

Estimar el valor y rechazar el antivalor, obedece a la rotundidad de las reglas de preferir. No cabe el relativismo. **"El educador no puede sentirse partidario de la ignorancia o de cuanto humille la dignidad del educando. Por supuesto hay situaciones en las que lo valioso y lo antivalioso se mezclan en proporciones varias y complican las decisiones pero a este nivel de acercamiento, ni teórica ni prácticamente al educador le es lícito poner en duda su apuesta en favor de lo valioso y su rechazo al antivalor"** (MARIN IBAÑEZ,1992, p. 10)

Es la persona del educador, la que ha de asumir la responsabilidad de contribuir a que el hombre se descubra a sí mismo, descubra al mundo y su profundo significado. La actitud valorativa que posea de los demás hombres y de su inserción en el mundo, constituyen la aportación fundamental que puede

ofrecer al proceso de autorrealización. La escuela ha de partir de unas realidades previas. Cuando el niño tiene madurez para iniciar su escolaridad está provisto de preferencias, disposiciones. Cada educando es portador de una serie de condicionantes la axiologización. Con esta realidad ha de contar la escuela, que desde que ha asumido la socialización del individuo, la educación fue concebida ocasionalmente como un proceso de creación y desarrollo de los valores, asumiendo la dificultad inherente al cultivo positivo de valores, sin menoscabo de la libertad personal. Así; (ESCAMEZ 1981, p. 90) afirma, **"que la educación intencional se presenta como la creación de actitudes positivas hacia los valores"** porque los valores como ideales, manifiestan una dirección y una meta a alcanzar y están exigidos por la naturaleza de la persona y tienen un arraigamiento antropológico en las necesidades humanas. La tendencia a la realización del valor, a partir de las necesidades intrínsecas del sujeto, es un planteamiento de la educación como un fin interior al hombre mismo.

Formas de educación axiológica, según Superka

- * **la inculcación,**
- * **el desarrollo moral,**
- * **la clasificación**
- * **el aprendizaje por la acción.**

De estas cuatro formas, la que nos parece más completa es la del desarrollo moral y como principales valores a cultivar consideramos los éticos-religiosos, morales, intelectuales y estéticos que coinciden con las posibles **"formas de vida"** según (SPRANGER, Cfr. QUINTANA, JM. (1988, p. 273)

LESENNE, propone como valores los siguientes:

-Vitales -Útiles -Estéticos -Intelectuales -Sociales -Morales.

Propone como materias en el currículo: **E. para la Paz, E. Cívica, E. para**

la convivencia y la solidaridad, E. multicultural, E. Moral, E.j para la libertad, etc., que nosotros los consideramos como Finalidades en unos casos y como formas de educación NO FORMAL en otros, pero que consideramos de vital importancia.

Como pedagogos nos compete estar atentos a los nuevos sistemas axiológicos que surjan en la sociedad (contextos familiares, religioso, organizaciones juveniles, etc.) y ser sensibles a aquellos que se propugnan en el tiempo como convenientes para una futura sociedad mejor. **"La pedagogía como tecnología de la educación, persigue la aplicación de los conocimientos científicos para alcanzar unos patrones deseables, cargados de positividad valoral, para el hombre de cada momento histórico y de cada contexto concreto"** (ESCAMEZ, 1981, p. 171)

LA PROBLEMATICA TELEOLOGICA DE LA EDUCACION

La problemática sobre los fines tiene carácter filosófico porque su discurso se centra en aquello que interpretamos o pensamos acerca de las cosas.

Han variado mucho las formas de entender e interpretar las finalidades de la educación y actualmente, se tiende a la consideración del fin como un criterio de decisión interna en oposición a la concepción más clásica de considerarle como un criterio externo al sistema.

La elección de fines, se hace entre aquellos que poseen valor educativo y mediante criterios específicos, en consonancia con las circunstancias intervinientes y a través de procesos participativos. Podemos afirmar que los fines de la educación son tan antiguos como la educación misma. Basta con acercarnos a la enorme cantidad de definiciones de educación para ver que en todas ellas subyace la idea de fin, de objetivos y del tipo de hombre que en

definitiva se pretende lograr a través del proceso educativo. Sin embargo el intento de establecer una Pedagogía de validez general en el fin de la educación con contenido histórico, es un esfuerzo equivocado, porque toda fórmula de contenido sobre lo que debe ser el hombre, está históricamente condicionada (TOURIÑAN, HERBART, DILTHEY, NOLH).

La propia evolución de las sociedades, ha sido un factor determinante para que **"el tema de los objetivos educacionales entrara en crisis, centrándose el debate, no en torno al tipo de fines que conviene realizar sino sobre si debían o no reconocerse los fines educativos"**(NASSIF, R.1977 Pág. 143). Surge la problemática teleológica en el momento en el que se afirman por unos y se niegan por otros, las finalidades educativas y se reconoce, que la práctica de la Educación, pasa por la solución de tal problemática ya que, es precisamente desde esa práctica educativa desde donde se demuestra la posibilidad o imposibilidad, del logro de determinado/s objetivo/s que se han formulado teóricamente. Ello, no determina de modo alguno, que las finalidades de la Educación se identifiquen necesariamente con los resultados obtenidos a través de la citada práctica educativa (intervención pedagógica). Propuesta la finalidad, la diferencia entre ésta y los resultados obtenidos, depende de la optimización alcanzada a través de la práctica educativa y esta optimización según SANVISENS (1983), no se refiere solo a la mejora del sistema sino a cómo ese sistema se adecua a la finalidad propuesta y esta proposición, pasaría forzosamente, por el juicio a que la somete el educador y que es previo al acto por el que decide sobre su valiosidad educativa, lo cual, ya la convierte en meta educativa y ello, le obliga a articular y proyectar las correspondientes líneas de intervención pedagógica y de decisión tendentes a su logro

Esto, tampoco se identifica con una pedagogía por objetivos, puesto que resta valor a los propios objetivos de la enseñanza. Sin embargo, suele ocurrir, que se identifican los fines de la educación, con expectativas sociales sancionadas por la propia sociedad y que son consideradas por ésta, como metas de la educación, identificando así dos conceptos bien diferenciados: aprobación social y valor educativo; lo cual resta el correspondiente y además necesario protagonismo a ámbitos tan importantes como: el conocimiento de la educación, el propio profesional que la ejercita o que la teoriza y a los programas de intervención por él elaborados (TOURIÑAN, 1989).

Estas finalidades de carácter extrínseco (socio-culturales, morales, etc.) suelen constituirse como metas a alcanzar en el proceso educativo y no se identifican con las metas pedagógicas o intrínsecas, que se articulan desde el propio conocimiento de la educación o lo que viene a ser lo mismo, desde el propio proceso educativo como ámbito desde el que según ESCAMEZ (1983), han de ser analizadas y presencionalizadas en patrones, que establezcan como metas dichas finalidades. **Los fines pues, deben ser decididos porque son valores independientes de las exigencias sociales, culturales o morales**, que si como ya hemos dicho se convirtiesen en metas de la educación el sistema educativo se identificaría con las funciones que el sistema desempeña como resultado de tales expectativas y la valiosidad de la educación, radicaría pues en el logro de las mismas, y nada más alejado de la realidad educativa, ya que la tal valiosidad de la educación ha de radicar en lo que pueda generar desde si misma, sin que ello implique, la exclusión de los citados aspectos extrínsecos.

Resulta **difícil** hallar una solución satisfactoria al problema de las finalidades. **Según BELTH (1971), esta problemática es la más discutida y la menos examinada de los problemas educativos.**

La dificultad radica en la polisemia del concepto y en la condicionalidad de dichas finalidades; **"los fines de la Educación dependen de muchas circunstancias y factores, que escapan al limitado ámbito escolar. Los fines educativos no pueden establecerse según los intereses individuales del educador o del pedagogo"**(NASSIF, R. (1977, Pág. 145).

Sin embargo hay autores, que defienden según afirma FULLAT, que el fin no posee categoría de realidad y que es el punto de vista de quien juzga o hace el discurso, lo que establece, lo que es fin y lo que es medio o lo que es lo mismo, de que las cosas en sí, no tienen fines. Los fines los tienen las personas. Existen unas realidades a las que no podemos sustraernos.

a) Realidad individual b) Realidad social

La realidad individual

El hombre cuando nace es sin duda, el más indefenso de los seres vivos del planeta. Esta inmadurez y la necesidad que tiene de ser educado, legitima la intervención sobre él de otros hombres ya formados (educados), que actúan según objetivos o metas prefijadas. Estos objetivos o finalidades, se convierten en principios para la acción, pues según sea el fin tratado, será la manera de actuar y los medios empleados para cumplirlo. **Las finalidades de la Educación, direccionan y dan sentido al proceso permitiendo las valoraciones entre lo conseguido y lo no conseguido, posibilitando los cambios y las estrategias oportunas tendentes al logro del desarrollo integral del educando.**

La realidad social

Considerando que se educa en el seno de la sociedad y para vivir en sociedad, significa, que las finalidades educativas están condicionadas por diversidad de factores de orden histórico, cultural, económico, filosófico, etc. y también, por el modo de concebir la realidad en el momento en el que se establecen los objetivos a lograr, lo cual, obviamente determina la dificultad existente cuando se pretende el establecimiento de soluciones muy concretas porque además de la complejidad y multiplicidad de factores ya mencionados, es necesario tener presente, que las finalidades educativas no se establecen según los intereses del propio educador, lo cual, no impide, que sea el educador el que pueda optar por una serie de finalidades, que considera como metas educativas en un momento dado.

Según lo expuesto podemos concluir con la afirmación de (NASSIF, R.1975, Pág. 145) **"los fines de la Educación están condicionados por diversos factores o, lo que es lo mismo: el establecimiento de los objetivos de la acción educadora, sólo pueden hacerse teniendo en cuenta ciertas circunstancias históricas y culturales y ciertas concepciones del mundo y de la vida propias del momento en que se establecen esos objetivos"**.

"Las finalidades son aspiraciones máximas tendentes a la realización del hombre y de la sociedad y en virtud de ello no son eternas e

independientes del contexto social, sino que, por el contrario, están estrechamente ligadas a la sociedad que educa. Cada sociedad se ha planteado sus propios fines, de acuerdo con la organización y el grado de desarrollo de las fuerzas productivas y la distribución del poder entre los grupos sociales (...). Toda Educación tiene claramente unos fines, pues pretende formar un tipo de hombre determinado".(DELVAL, J.1990 Pág. 88) y todo cambio educativo o transformación social, determina cambios en las finalidades educativas.

La crisis de los sistemas educativos en las distintas naciones hizo pensar en la necesidad de realizar una reflexión seria de análisis de los mismos para identificar los posibles fallos y buscar soluciones que remedien esa situación de crisis. Por otra parte, los avances científicos, tecnológicos, económicos y políticos traen consigo cambios sociales significativos que exigen una renovación, que desde la educación de respuesta a la problemática planteada.

Cuando el planteamiento de esa reflexión toca el fundamento del mismo sistema educativo, no puede soslayarse el problema de las finalidades que se persiguen, que a fin de cuentas son las que marcan la dirección a toda la actividad educativa, ya sea organizativa, de contenido o metodológica. La preocupación por una educación más en consonancia con las necesidades de la sociedad de hoy no se limita a sectores concretos del mundo: la crisis de la Educación parece ser universal; de aquí que se registre la preocupación de reforma educativa a nivel mundial.

En un estudio prospectivo de la UNESCO (1981) se anunció que las reformas educativas propias de este próximo decenio serían aquéllas "**que preveen transformaciones de las metas y objetivos y que generalmente están vinculadas a transformaciones sociales y políticas ajenas al sistema de enseñanza**". Lo que subyace a estas reformas es el proyecto de sociedad y de hombre que se busca realizar y los valores que sustentan y presiden los esfuerzos y actuaciones de ese grupo humano.

La certeza de que en el campo educativo toda innovación implica una orientación en el sector de los valores y por eso mismo afecta al problema de las finalidades de la Educación, indujo a la O.I.E. a plantearse un proyecto de trabajo (1975- 1980) de ámbito internacional.

FULLAT (1982), en su obra "**Las Finalidades Educativas en Tiempo de Crisis**", presenta ocho: felicidad, paz, libertad, democracia, justicia, creatividad, participación y fraternidad. En el Congreso de Bangkok (1982), bajo el título "**Educación en los valores para las sociedades del año 2000**", se escogieron como orientaciones significativas: el respeto al otro en cuanto a diferente, la creatividad, la solidaridad responsable y la interioridad. Los elencos podrían multiplicarse, pero éstos parecen suficientes. FULLAT nos advierte que plantearse estas categorías como "**apriorismos teleológicos de la paideia**" podría ser, cuanto menos, inútil si no peligroso.

Los estudios sobre finalidades educativas realizados esta última década arrojan una luz nueva para su búsqueda, que implica un cambio profundo de planteamiento.

Este cambio reside en partir del hombre real, reconocer sus aspiraciones y su problemática actual y que podría concretizarse en:

- a) **Búsqueda de una identidad cultural de los pueblos**
- b) **Búsqueda de la integridad moral**
- c) **La cuestión del progreso tecnológico y la evolución constante de los conocimientos.**
- d) **Búsqueda de la dimensión moral**

LA EDUCACION MORAL

"La educación moral, no tiene porque suponer una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades para adoptar decisiones subjetivas. La educación moral debe convertirse en un ámbito de reflexión individual."(PUIG ROVIRA - MARTINEZ, M. 1989, Pág. 11).

La sociedad actual está inmersa en una serie de conflictos, que surgen de las relaciones de los hombres entre si y con su entorno natural. Estas relaciones cuyo fruto se traduce en guerras, miserias, degradación humana y del medio, etc., por sus consecuencias, estan demandando una nueva orientación de los principios reguladores del orden social. Serán los criterios morales, plenamente conscientes y reflexivos los encargados de reorientar las actuaciones humanas hacia la solidaridad y la convivencia en el marco de la democracia, desde el cual se legitima la adopción de normas y valores morales.

"La democracia como procedimiento dialógico para plantear conflictos y crear y recrear principios, normas y soluciones es un valor fundamental cuya persecución justifica ya cualquier preocupación por la educación moral". (PUIG ROVIRA - MARTINEZ, M. 1989, Pág. 15).

La delimitación del concepto de educación moral, resulta bastante difícil y esta dificultad ya se pone de manifiesto en los términos **"educación"** y **"moral"**.

Cuando, en otro apartado de este libro, intentábamos definir el concepto de educación, ya mencionábamos las dificultades con las que habría que contar debido a que hablar de educación es tener presente multitud de factores intervinientes en el proceso. Factores intrínsecos y factores extrínsecos. En cuanto a los primeros, hay que decir que en este ámbito de la educación moral, constituyen tal vez lo más importante del concepto como veremos a continuación y respecto a los segundos, obviamente, no es posible entender la vida humana fuera de un contexto social en el que el hombre se mueve a través de unas relaciones y modos de comportarse, que se convierten en acciones con determinado grado de moralidad. **Así pues, la educación, entendida muy genéricamente supone en todo momento moralidad y por tanto cuando hablamos de educación, necesariamente estamos en el ámbito de la educación moral,** sin que ello signifique que puedan identificarse educación religiosa ó político-social ó para la salud, por señalar algunas, con educación moral, si bien pueden tener transfondo moral pero no siempre plantean problemáticas de índole moral.

Hablamos también en otro apartado del libro, de la educación como fenómeno y como función social y de los procesos de socialización que se dan cuando la sociedad impone a los individuos que la componen una serie de pautas de conducta, costumbres (educación etocrática), etc., **y que por ser impuestas no son aceptadas por todos y generan una serie de conflictos de valores, que solamente podrán resolverse correctamente desde la reflexión crítica y el comportamiento autónomo y responsable del individuo.** La existencia de situaciones conflictivas se justifica desde la propia existencia como individuo y como integrante de una sociedad. Afirman (PUIG ROVIRA - MARTINEZ, M. 1989, Pág. 23).

"Tales conflictos morales pueden partir de impulsos y tendencias individuales difíciles de conciliar, o responder a una lucha de intereses personales encontrados, o también explicitar enfrentamientos grupales y sociales".

Así pues, reconocida la existencia de conflictos morales, la solución a dicha problemática, debe pasar forzosamente por la puesta en práctica de una serie de situaciones en las que el individuo actúe de manera **autónoma, libre y responsable** y desde esa triple condición podrá elaborar juicios y seguidamente actuar de la forma que juzgue más justa, con intención de resolver el citado conflicto superando el egocentrismo que impide la comprensión de los puntos de vista ajenos. De este modo, **la educación moral es un tipo de intervención educativa, que tiene lugar en la escuela, la calle, la familia o el trabajo. Esto es, en la vida misma.**

Los conceptos de socialización y de educación moral, parecen identificarse y de hecho algunos autores así lo defienden, sin embargo, presentan aspectos diferenciadores. Mientras los procesos de socialización transmiten información acerca de como actuar e incluso pensar en el ámbito social, sobre pautas conductuales u otros aspectos, que ya se presentan como no conflictivos, la educación moral intenta resolver, otro tipo de situaciones conflictivas que afectan a la dignidad del individuo. Esta intervención ha de ser libre y autónoma, pero esta libertad y autonomía individual, requieren el desarrollo de las disposiciones morales que posee el educando. **Cuando el desarrollo cognitivo alcanza un nivel óptimo,** el individuo desde una actuación

personal más coherente y crítica desarrollará los más puros sentimientos de solidaridad, de cooperación y de justicia para con sus semejantes. Se trata del ámbito educativo más próximo a la optimización de la conciencia individual, que ha de permitir a la persona actuar o no ante una situación determinada, en función de sus criterios personales.

Desde el ámbito de la educación y a través de los educadores siempre se ha aplicado algún modelo de educación moral para resolver o conducir la propia existencia en situaciones variadísimas de conflicto de valores. Entre los modelos aplicados, los más característicos son los basados en valores absolutos, los basados en una concepción relativista de los valores y la construcción racional y autónoma de principios y normas universales.

En el modelo basado en valores absolutos, se da cierta identificación entre la educación moral y la socialización, y ello se debe a que tal modelo se fundamenta en la transmisión de una serie de valores capaces de configurar en el individuo un pensamiento cívico-moral, realizando tal transmisión a través de procesos de instrucción, de inculcación y de adoctrinamiento.

Este tipo de transmisión, convierte al modelo que lo utiliza en poco deseable.

El segundo modelo citado o de la concepción relativista de valores, supone siempre la decisión subjetiva del individuo y se admite la dificultad de determinación de soluciones de carácter general aplicadas a los problemas morales, como se pretende en el modelo anteriormente citado.

Así pues, los conflictos personales, decisiones subjetivas y los conflictos de ámbito social, requieren de soluciones que, aunque sean personales, se basan en las aportaciones científico- técnicas. Según este modelo, se parte de que no existen opciones claras a la hora de decantarse por unos o por otros valores y ello hace imposible la reflexión y el diálogo, dejando la solución en función de los criterios subjetivos de todo tipo (a veces poco deseables) de quien ha de tomarla.

Este modelo de educación moral facilita o conduce a una situación personal de indiferencia crítica desde la que se aceptan los valores sociales ya establecidos.

El tercer modelo, que propugna una educación moral fundamentada en la racionalidad autónoma de principios universales intenta cubrir el espacio que los anteriores modelos no han podido ordenar satisfactoriamente, pues ni la ciencia con todo su valor ni el decisionismo individualista, constituye suficientes garantías para una elaboración reflexiva tan necesaria, en los conflictos de valor.

La propuesta neokantiana no defiende los valores absolutos pero tampoco es relativista y desde la consideración de que existen aspectos o planteamientos mejores que otros, se pueden determinar ciertos principios de actuación universalmente aceptados y basados en: **la razón, el diálogo reflexivo, la autorregulación y la empatía.**

Lo que parece evidente es la afirmación de (LLOPIS SANCHEZ,1964, Pág. 20): **"Sin poner sobre si un ideal, no puede andar derecho el hombre, en el sentido espiritual de la palabra. Los valores en que consiste ese ideal no son viejos ni nuevos valores, sino, "los valores""**

Un curriculum de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de principios y normas universales, debe contar con las aportaciones, no sólo de la Pedagogía y Psicología, sino también de la reflexión filosófica para articular desde un ámbito pluridisciplinar, una personalidad moral, capaz de dar respuesta a la multiplicidad de situaciones de conflicto que normalmente se dan en la vida ordinaria. Ello pasa por un análisis racional del conflicto cuando no existen normas para la solución y además, una elaboración normativa capaz de ser aplicada libremente por todos y que se identifica con el pensamiento de KANT: **"obra siempre de manera que tus actos puedan ser considerados como norma de justicia universal"**.

Las características de una personalidad moral como la expuesta serían: Cognitiva-Formal-Universal-Procedimental, etc.

Sin embargo se admite, que una personalidad moral con estas características tampoco resuelve de inmediato los conflictos de valor que se presentan cada día por lo que es necesario fundamentar o construir dialógicamente, normas históricas adecuadas a cada individuo y a cada colectividad concreta.

«Una personalidad moral moderna, además de haber alcanzado los niveles óptimos de juicio moral formal, debe también adquirir aquellas capacidades y conocimientos que le permitan comprometerse en un diálogo sobre la realidad concreta, y ello con el fin de que cada sujeto pueda criticar de modo autónomo aquellos aspectos de su sociedad que considere reprobables y a la vez sea capaz de construir normas y proyectos contextualizados ».(PUIG ROVIRA-MARTINEZ, M. 1989, Pág. 41).

Hablar de personalidad moral implica la necesidad de hablar de conducta moral. Se impone la coherencia entre el juicio y la acción en la formación de la personalidad moral. **A mayor nivel de optimización del juicio moral mayor coherencia se dará entre juicio y acción.** Así pues, un buen desarrollo del juicio moral garantizará una conducta moral coherente con él.

Los objetivos del modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de normas universales son:

- a) facilitar el desarrollo de razonamiento práctico y los principios de valor universal.**
- b) análisis crítico de las normas morales al uso y la elaboración de normas contextualizadas.**
- c) potenciar la autorregulación y la coherencia entre juicio y acción.**

Teorías del desarrollo moral

El desarrollo de la personalidad moral, puede entenderse desde una perspectiva de adaptación heterónoma, que aglutinará a todas aquellas teorías que entienden el proceso de adquisición de la moralidad como un medio de interiorización por parte del individuo, de las influencias provenientes del entorno y por tanto, dotadas de cierto grado de imposición, lo que limita en gran medida las posibilidades cognitivas del individuo.

Así pues, se entiende la formación moral como una adaptación conductual de las reglas que la sociedad impone.

Desde esta teoría se trata de asimilar lo moral a lo sociológico, esto equivale a decir que la escala de valores morales por las que debe conducirse el ser humano las recibe de la sociedad y la conquista de la autonomía moral consiste en comprender y aceptar que necesariamente ha de ser así.

Es así, como DURKHEIM entiende este pensamiento moral desde una perspectiva laica apoyada en criterios racionalmente justificables, desde los que se admite el componente de autoridad para reforzar la eficacia de la regla moral, que ha de poseer "per se" la fuerza necesaria para que los individuos la entiendan superior y la acaten.

Esta teoría es defendida por DURKHEIM, FREUD, SKINNER, ETC. y aunque tiene aspectos a tener en cuenta en un curriculum de educación moral, se presenta muy tradicional y rígida.

Otra teoría sobre el desarrollo moral es la defendida por PIAGET, KOHLBERG, TURIEL, etc. que entienden que la construcción del pensamiento moral se consigue a través de la elaboración de principios generales de valor y de normas concretas de conducta que faciliten la actuación en el entorno con la suficiente y adecuada capacidad autoorganizativa.

Se defiende desde esta teoría que el desarrollo del pensamiento moral evoluciona naturalmente en diferentes fases o estadios en los que se asciende a través de la optimización y que discurren independientemente del entorno socio-cultural en el que está integrado el individuo. Mientras KOHLBERG diferencia seis estadios, PIAGET defiende dos etapas.

Según esta teoría, el hombre es capaz de valorar a lo largo de su vida una serie de estructuras de razonamiento cada cual más compleja y adecuada a la solución de los conflictos morales, que a su vez, con el transcurso de los años requerirán de soluciones más complejas y elaboradas.

El juicio moral propugnado, no tiene en cuenta la norma conductual impuesta desde la sociedad y se centra en la elaboración de principios generadores de soluciones individuales o de normas concretas de actuación para el logro de formas de vida humana lo más óptimas posible.

Los seis estadios abarcarían las siguientes edades:

1º de 5 a 8 años

4º desde mediada la adolescencia

2º de 8 a 14 años

5º desde final de la adolescencia

3º de 14 en adelante

6º desde los 20 años

Desde este planteamiento, la elaboración de un curriculum de educación moral se asentará en las siguientes bases:

- a) Desarrollo de la capacidad cognitiva**
- b) Desarrollo de la capacidad empática y adopción de perspectivas serias**
- c) Desarrollo de la autoconciencia**
- d) Desarrollo del juicio moral**
- e) Desarrollo de las capacidades de argumentación y diálogo**
- f) Desarrollo del espíritu crítico y de la creatividad**
- g) Desarrollo de la capacidad de autorregulación**

Es imprescindible, que el curriculum de formación moral se halle vinculado con la vida social y ello se consigue a través de la participación de la misma con una serie de actividades, entre las que podríamos citar: ayuda a enfermos, participación en movimientos ciudadanos, actividades de animación socio-cultural, defensa de derechos humanos, etc.

Se trata en definitiva, de capacitar a los jóvenes para una acción social eficaz

y ello requiere como es obvio, la formulación de los fines de la intervención, en cuya elaboración debemos considerar dos aspectos básicos: su bondad y su posibilidad. **Los fines deben ser, en primer término deseables.** (PUIG-ROVIRA, 1990, Pág 180). Esta formación moral no se circunscribirá solamente al ámbito escolar sino que se extrapolará a la familia y los medios no formales e informales de la educación.

Referencia para la formulación de Finalidades educativas

Teniendo en cuenta que la reflexión y el estudio sobre fines y finalidades de la educación, es clave para el pedagogo general y teórico de la educación" MARTINEZ MARTIN. Op. Cit. Pág. 140, intentamos establecer unas referencias.

1.- Las finalidades de la Educación han de establecerse a partir de una reflexión sobre el hombre concreto, encarnado en el aquí y en el ahora al que se destina la Educación. Ello implica el reconocimiento de las diferencias culturales y de la singularidad de los problemas y aspiraciones como punto de partida.

2.- Frente a unas finalidades que inciden excesivamente en lo social y adaptativo... se reconoce la necesidad de preparar al sujeto para que sea libre frente al poder económico y político. La Educación para la información y para una libertad responsable y crítica constituyen metas señaladas insistentemente a nivel mundial como presupuestos de una sociedad democrática.

3.- Ante las desigualdades e injusticias sociales se impone la creación de una sensibilidad hacia las sociedades y mínimos. Se trata de educar a ser más con menos. No se puede hablar de "calidad de vida" indiscriminadamente cuando falta lo indispensable a muchos. Además hay que señalar el límite máximo de desarrollo y confort, pasado el cual se convierte en despilfarro.

Educación para la justicia significará también colaborar en la creación de actitudes sociales favorables para emplear los mayores esfuerzos en pro

de las poblaciones marginales, de cara su integración y desarrollo.

4.- La multiplicidad y cambio del saber, contrastado con la falta de motivación de las generaciones actuales hacia un estudio exigente implica una revisión profunda de las finalidades de la Educación.

Nos inclinamos por un modelo educativo en el que se contemplen una serie de finalidades o metas educativas, cuyo logro facilite la convivencia social y la mejora de la calidad de vida, con todas las connotaciones que ello conlleva y que podrían encuadrarse en una auténtica Educación moral, para la Paz y la Convivencia, Educación para la solidaridad, Educación para la libertad y la tolerancia.

LA TOLERANCIA COMO FINALIDAD EDUCATIVA

Los planteamientos teóricos son necesarios cuando se intenta la formulación de valores o finalidades educativas desde el marco de la racionalidad y en la búsqueda de aquello que se considera como elemento bueno y mejorador del hombre. Sin embargo, pese a que dicha racionalidad es necesaria y es admitida por unos, también es criticada y discutida desde el propio ámbito de la teoría pedagógica por aquellos estudiosos que sitúan el hecho educativo como un proceso en el que intervienen educando, educador y medio social con todo lo que este último es capaz de condicionar y generar el proceso y que obviamente en múltiples ocasiones desborda las perspectivas puramente axiológicas.

Entendemos pues, que partiendo de los conocimientos científicos existente y que ya hemos defendido, es necesario articular finalidades que contemplen esa situación individual y social a su vez inmersa en un contexto socio-histórico determinado. Hablar aquí y ahora de la prisa y de la tensión o stress en que vivimos, no nos parece necesario sino es a modo de introducción del mensaje que queremos transmitir. Es difícil pensar, que nosotros vamos a cambiar esta situación, sin embargo podemos contribuir desde el privilegiado lugar de docentes a la mejora de la misma, en una sociedad que evoluciona constantemente, y que como decía, tenemos los educadores una gran responsabilidad en orden a que este cambio sea perfecto, responsabilidad

que confiere a la educación. La Declaración Universal de los Derechos Humanos considera **"la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos"**, como una finalidad educativa. Constituye pues esta Declaración, el espaldarazo legitimador de la misma como elemento indispensable para el logro de la solidaridad, la convivencia y en definitiva, la paz mundial.(MINGUEZ,1988, Pág. 5) afirma:"**El problema más grave desde su consideración como finalidad, es el haber sido caracterizada como idealista, utópica y hasta abstracta, lo que impedía ser operativizada en los programas educativos; tal vez se suponía que la tolerancia estaba implícita en otros objetivos educativos (...). Por el contrario, los resultados obtenidos en tales objetivos, muestran cada vez más, grados de intolerancia en conductas personales o sociales progresivamente insolidarias, violentas y agresivas"**.

"La tolerancia es una virtud que da ánimo para permitir o incluso respetar, diversas formas de pensar y de actuar en la sociedad, aunque sean objetivamente equivocadas o simplemente contrarios a la propia indiosincrasia" (IBAÑEZ MARTIN, p. 10)

La tolerancia, como garantía de la libertad del otro, no supone la renuncia a la cuestión sobre la verdad, sino que constituye la creación de espacio para plantearla.

Abogamos por un cambio, que partiendo de las propias instituciones (educativas en nuestro caso) que se contemplan en los currícula y en la preparación misma del proceso dado, para llegar en las mejores condiciones a los alumnos y por tanto a las nuevas generaciones que en definitiva serán las que poco a poco irán cambiando un estado de cosas con el que no podemos estar de acuerdo. Es una tarea, que el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza atribuye a la escuela.

La actitud tolerante cumple según MINGUEZ, R. (1988) las siguientes funciones:

a) visión coherente de la realidad

b) expresión de valores personales

c) efecto de normalización

d) reorganización del autoconcepto

La actitud tolerante, constituye o puede constituir unas pautas de conducta individual capaces de adaptar la estructura personal a la realidad propia y a la realidad social, con el consiguiente beneficio, que se deriva de las transformaciones perfectivas que dicha adaptación conlleva a través de un fortalecimiento y flexibilidad de su personalidad y de la preparación que adquiere y necesita para su adaptación social.

El profesor, a través de una acción pedagógica adecuada debe potenciar la búsqueda de la verdad conjugándola con la razón y la aceptación del pluralismo de ideas, implicando a los alumnos de manera que sean capaces de dar respuestas a través de actitudes y en el marco del respeto mutuo aún en las mayores discrepancias ideológicas.

Un elemento importante a tener en cuenta pues, es esa actitud innovadora del profesor, que en todo momento ha de mostrarse como dinamizador capaz de provocar intervenciones optimizadoras desde su posición de persona que domina todo aquello que desea transmitir y que ello es percibido por sus alumnos y que, al mismo tiempo que elimina las situaciones dogmáticas y autoritarias tan mal vistas y opuestas a lo que defendemos, genera en aquéllos, sentimientos de sana admiración, lo que siempre es bueno en la función docente.

Hemos dedicado cierta atención a esta finalidad, porque creemos que es fundamental para la sociedad en los momentos que vivimos sin que por ello, renunciemos a ya clásicos valores y finalidades educativas.

**LA SOLIDARIDAD Y LA LIBERTAD COMO FINALIDADES EDUCATIVAS EN
EL MARCO DE UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL.**

En los años 77-79, el equipo IEPS, abordó un proyecto dirigido al estudio de los valores y su incidencia en el mundo de la educación. Este proyecto supuso un marco referencial para el estudio de aquellos y una propuesta educativa en un momento en que la situación social manifestaba ya cierta crisis en tanto en cuanto ponía en cuestión la axiología existente en los diferentes ámbitos de la realidad.

Un proyecto educativo, ha de concebirse en estrecha relación con los planteamientos y las necesidades que se detectan en el contexto del mundo y del hombre actual. Se vive un progreso de cambio que se manifiesta en el progreso de la ciencia y la técnica y al hombre como dominador de las cosas. Los problemas a nivel cercano, se convierten en cuestiones de alcance mundial (carrera armamentista, distribución de recursos humanos y naturales, etc.).

Abordar esta necesidad supone, un reto a los diferentes pueblos y culturas para llegar a compromisos capaces de lograr una mayor humanización. Se impone la necesidad desde la perspectiva educativa, de presentar opciones que supongan un redescubrimiento y relanzamiento educativo para hacer crecer a los sujetos en una conciencia crítica de libertad y compromiso solidario con el mundo. (CEMBRANOS, E. 1986).

Los objetivos de una educación para la solidaridad se definen en términos de búsqueda para una comprensión global de lo que en el mundo de hoy entendemos por solidaridad. La era tecnológica está configurando al hombre masa. Se trata de la masificación de los hombres de las grandes ciudades, que los atomiza y los aísla; los hace cada vez más individualistas, porque se sienten solos para sobrevivir y han de luchar por su identidad y supervivencia aún a costa de otros hombres.

El educador puede influir en potenciar hombres individualistas, egoístas e insolidarios o por el contrario intentar reconducir el proceso hacia el bien común desde la plataforma de la solidaridad.

El término solidaridad, que etimológicamente proviene de **solium** , significa adhesión a la causa y jurídicamente significa tomar responsabilidad **"in**

solium". Desde la filosofía, la solidaridad se entiende como la interdependencia existente entre las distintas partes de un todo. Desde el planteamiento antropológico, coexisten en el hombre dos tendencias básicas que aunque pueden parecer contrapuestas se vivencian como complementarias con necesidad de ser integradas las tendencias que FROMM denomina separatividad e individualidad.

La solidaridad constituye un hecho general que se manifiesta como la armonía universal que nace de la proximidad. El punto de arranque de la solidaridad es siempre el otro, el que está cerca y por extensión, se amplía a los demás. Para ser solidario, se necesita lograr el equilibrio entre soledad y cercanía. El exceso de distancia rompe la dinámica de la solidaridad. El hombre como persona aspira a la solidaridad más alta y colaborando con los otros, va desarrollándose a la vez individual y colectivamente apoyando a los demás independientemente de su grado de maduración.

Una educación solidaria es:

*** Una educación fundamentalmente integrada**

*** Una educación desde la que se promueven los derechos de los hombres y los pueblos**

*** Una educación basada en la cooperación y no en la competitividad.**

Una educación integrada RIZZI (1984), es favorecedora de la solidaridad y se entiende como síntesis orgánica de las actividades del hombre en cuanto que interviene formando parte de un todo en el que están presentes la familia, el trabajo, la religión etc. El proceso educativo, desde esta perspectiva integradora, amplía la visión del hombre a nuevas dimensiones y a la posibilidad de reflexión acerca de la relación hombre-medio con perspectivas de humanización del mundo.

La promoción de los derechos del hombre, no es traducible en declaraciones de reconocimiento formal, en manifestaciones públicas de testimonio. Es, por una parte, la indagación frente a las situaciones infrahumanas, la denuncia de

187

los privilegios y la desesperación ante la miseria; y por otra, la afirmación de que la defensa y el respeto de los derechos del hombre corresponden a toda la humanidad.

El derecho al desarrollo es el resultado de la realización completa de todos los derechos culturales, sociales y económicos. Es en definitiva el derecho a la construcción de la propia vida y a la realización de la propia vocación y la implicación activa en el proceso histórico.

El respeto total de los derechos del hombre, apunta por tanto, a favorecer la búsqueda de identidad cultural que es el fundamento constitutivo de la persona. Actualmente ya no podemos pensar en un modelo de educación como el propuesto por DEWEY (1916) en el que se busca la creación de una nueva mentalidad superadora de la diversidad originada por la convivencia en las mismas escuelas, de jóvenes procedentes de distintas minorías raciales, religiosas y culturales.

Frente a este modelo de socialización convergente que DURKHEIM (1911) defendiera como socialización metodológica de la generación joven, en la actualidad se entiende el problema de la educación en una sociedad multicultural y multilingüe en la que **"los grupos raciales, étnicos y religiosos, exigen el derecho de ser y a mantenerse orgullosamente diferentes"** (TOFFLER, A., 1990. Pág. 294).

"El momento actual va a exigir del profesor estructuras con valores y objetivos educativos. El proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental, ha sido barrido por un proceso de socialización divergente, que obliga a una diversificación de la actividad del profesor para atender así la diversidad de sus alumnos" (ESTEVE ZARAZAGA, J.M., 1991).

El cambio social y político exige de la educación, una acción simultánea en dos direcciones complementarias: por una parte el mantenimiento de la propia entidad de las distintas nacionalidades y de las minorías culturales y lingüísticas y al mismo tiempo voluntad de integración y unidad solidaria, basada en la comprensión de la dinámica de interdependencia propia de una

sociedad de "pluralismo cultural en el que se acepten valores y estilos de vida diferentes" (ORTEGA ESTEBAN, 1991) y en la que se **"intente unir el desarrollo socio-económico a una identidad cultural común, más sólida y tangible y una ciudadanía basada en la democracia y en los derechos del hombre"** (PEREZ ALONSO-GETA, 1991).

Tal situación, plantea la necesidad de abordar la acción pedagógica desde los planteamientos de una pedagogía de la autonomía y la solidaridad (MARTINEZ, M. 1986).

La solidaridad, no se entiende simplemente como un empeño genérico de disponibilidad hacia los demás, por parte de los que viven en condiciones humanas adecuadas. La solidaridad, ha de entenderse como algo inherente a la persona y como factor de cohesión que **"hace referencia -como valor- a la naturaleza social del hombre y se basa en la igualdad de dignidad de los seres humanos, por lo que supone justicia (...) no existe solidaridad sin respeto a la dignidad del hombre"**. (GARCIA LOPEZ, R. 1991).

Así las cosas, entendemos que un proyecto de educación y solidaridad podría articularse teniendo en cuenta el siguiente cuadro:

LO QUE ES

Reflejo de la sociedad
Formamos al hombre consumidor
Una educación escolar

LO QUE DEBIERA SER

Transformadora de la sociedad
Formar al hombre liberado
Una sociedad educativa

Fomentamos el individualismo
Escuela al margen de la vida

Una existencia comunitaria
Escuela en armonía con la vida

EL PROFESOR SUELE SER:

EL PROFESOR DEBIERA SER:

Autoritario
Poseedor de plenas funciones
Transmisor de conocimientos

Colaborador
Mediador
Catalizador, animador, regulador

SE CONSIDERA UN ALUMNO:

SE PREPARA A UN ALUMNO:

Sujeto pasivo
Sujeto receptor
Sujeto doblegado

Ser activo
Ser indagador
Participativo, organizador...

A modo de conclusión, nos identificamos con ESCAMEZ (1983, p. 74), cuando acerca de la crisis de valores existente en la sociedad actual afirma: **"No solo estamos instalados en la crisis sino que, cada vez, debido a la previsible aceleración del cambio cultural, los patrones educativos válidos en unos momentos, deberán ser cambiados con rapidez. Estamos y estaremos instalados en el cambio y, por lo tanto, la crisis será estructural, no meramente coyuntural."**

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, G.W.(1969): **Desarrollo y cambio**. Buenos Aires
- AZNAR, P. (1985): "Las normas de conducta moral como vector dimensional del input educativo" en **Conceptos y Propuestas (II)**. Papers d'educació. Valencia
- , CASTILLEJO, J.L. y otros (1985): **Autocontrol y educación**. Nau Libres. Valencia
- CARTER, R.E. (1984): **Dimensions of Moral Education**. University of Toronto.Press Toronto.
- CEMBRANOS, C. (1986): "Educación para la solidaridad" en **Crítica** N° 736. Junio
- CRITTENDEN, B. (1972): **Form and context in moral education**. The Ontario Institute for Studies in Education. Canadá
- DELVAL, J. (1990): **Los fines de la educación**. Siglo XXI de España. Edit. Madrid.
- DEWEY, J. (1975):**Moral principales in education Southern**. Illinois University Press U.S.A. (3ª edi.)
- DIEZHOCHLEITNER,R.(1968): **Los nuevos objetivos de la educación** Santillana. Madrid.
- DOWNEY, M. KELLY, A.V. (1978): **Moral education. Theory and practice**. Harper and Row. London
- DURKHEIM, E. (1911): **Educación como socialización**. Sígueme. Salamanca. Trad.1976
- (1947): **La educación moral**. Losada. Buenos Aires
- ESCAMEZ, J. (1981): **La formación de hábitos como objetivos educativos**. Universidad de Murcia.
- (1983): "Educación moral" en **Diccionario de C.C. de la Educación**. Diagonal Santillana. T.(I) Madrid
- CASTILLEJO, J.L. (1988):"Filosofía y Ciencia en la Educación Moral"
Symposium Internacional de Filosofía de l'educació. Bellaterra. Barcelona
- ESTEVE ZARAZAGA, J. (1991): "Educación y Estado de las Autonomías ante el reto del multiculturalismo europeo". **Comunicación al III Congreso de Teoría de la Educación**. Madrid.
- FOOT, PH. (1974): **Teorías sobre la ética**. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO.

FRONDIZI, R. (1972): **¿Qué son los valores?**. Fondo de Cultura Económica. Mexico.

FREINET, C. (1972): **La educación moral y cívica**. Laia. Barcelona.

FREIRE, P. (1970): **La Pedagogía de lo oprimido**. Siglo XXI-12ª Edic. Buenos Aires.

FULLAT, O. (1982): **Las finalidades educativas en tiempo de crisis**. El hogar del libro. Barcelona.

GAIMMAN CHERI, E. y PERETTI, M. (1982): **La Educación moral**. Herder. Barna.

GARCIA LOPEZ (1991): "La solidaridad como valor europeo". **Comunicación al III Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Madrid.**

G.R.E.M. (Grupo de Recerca en Educació Moral) (1991): Multiculturalismo y Educación Moral. Una propuesta curricular. **Comunicación al III Congreso de Teoría de la Educación. Madrid.**

HABERMAS, J. (1985): **Conciencia moral y acción educativa**. Península. Barcelona.

HERS, R.-REINER, J. y PAOLITO, D. (1984): **El crecimiento moral: de Piaget Kohlberg**. Narcea. Madrid

HUSEN, T.-OPPER, S.(1983)(1984): **Educación multicultural y multilingüe**. Narcea. Madrid.

I.E.P.S. (1979): **Educación y valores**. Narcea. Madrid.

————— (1981): **Estudios y experiencias sobre educación en valores**. Narcea. Madrid.

————— (1985): **Educación y valores sobre el sentido de la acción educativa**. Narcea. Madrid.

KAY, W. (1970): **El desarrollo moral. Su estudio psicológico desde la niñez hasta la adolescencia**. El Ateneo. Buenos Aires.

KIEFFER, G.H. (1983): **Bioética**. Alhambra Universidad. Madrid.

KIDD, J.R. (1979): **Cómo aprenden los adultos**. El Ateneo. Buenos Aires.

KOHLBERG, L.-TURIEL, E. (1981): "Desarrollo y educación moral". en **LESSER, G.S.: La psicología en la práctica educativa**. Trillas. México.

————— (1982): "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo", en **Infancia y Aprendizaje** nº 8.

- (1984): **The psychology of moral development: moral stages ant the life cycle**. Harper and Row. San Fracisco.
- (1987): "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral" en **JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas**. PPU. pp 85-114 Barcelona.
- LERENA (1980): **Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la Educación y de la cultura contemporáneas**. Akal. Madrid
- MARIN IBAÑEZ, R. (1981): "Los valores, fundamento de la educación", en la obra **conjunta Teoría de la Educación**. Anaya. Madrid.
- MARTINEZ MARTIN, M. (1987): "Prospectiva pedagógica o Implicaciones curriculares", en **Revista Interuniversitaria** nº2, Enero-Diciembre.Univ.Málaga.
- MARTINEZ MARTIN, M./PUIG ROVIRA (1991): **La Educación Moral.Perspectivas de Futuro y técnicas de trabajo**. ICE. Barcelona
- MARTINEZ MARTIN, M./PUIG ROVIRA (1989): **Educación Moral y Democracia**. Laertes. Barcelona
- MINGUEZ VALLEJOS, R. (1988): "La tolerancia como finalidad educativa".**Comunicación presentada al IX Congreso Nacional de la Teoría de la educación**. Alicante.
- ORTEGA ESTEBAN (1991): "Antropología pedagógica y multiculturalismo." **Ponencia presentada al III Congreso Nacional de Teoría de la Educación**. Madrid.
- ORTEGA, P. y ESCAMEZ, J. (1986): **La enseñanza de las actitudes y valores**.Santillana. Madrid.
- PEREZ ALONSO-GETA Mª, A. (1988): **Estrategias para la Planificación de valores**. Narcea. Madrid.
- PETERS, R.S. (1984): **Desarrollo moral y educación moral**. F.C.E. México.
- PIAGET y otros (1967): **La nueva educación moral**. Losada. (3ª Ed.). Buenos Aires.
- (1971): **El criterio moral en el niño**. Fontanella. Barcelona.
- RATHS, L. y otros (1967):**El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de la clase**. Uthez. México.
- TOURIÑAN LOPEZ, J.M. (1983): "Enseñanza de la ética en E.G.B.". **Magisterio Español**. Madrid.
- (1989): "Las finalidades de la Educación: análisis teórico".

Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Torremolinos.

TOFFLER, A. (1990): **El cambio de poder.** Plaza Janés. Barna.

TURIEL, E. (1984): El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención. **Debate.** Madrid.

VARIOS (1991): **Calidad de enseñanza y escuela democrática.** Ed. Popular. Barcelona

CAPITULO X

LAS TRADICIONES POPULARES Y SU VALOR EDUCATIVO

"Todos hemos asistido a la escuela y la visión que tenemos de ella se basa en la experiencia pero también hemos aprendido fuera de la misma. Este tipo de aprendizaje resulta penetrante y no es nuevo. Quizás parte de nuestro problema resida en que tendemos a identificar educación e instrucción. Es tan obvio que el proceso educativo engloba la instrucción, que que la consideramos la clave configuradora de lo que se aprende. Pero el entorno educativo también enseña y lo que se aprende puede llegar a influir en la conducta humana de manera más profunda que las enseñanzas cognoscitivas que transmite la educación formal"
BREMBECK (1976, pág.85)

JUSTIFICACION DEL TEMA

La justificación del tema la haremos desde distintas perspectivas:

- a) Desde el contexto educativo
- b) Desde el contexto histórico-antropológico y socio-cultural
- c) Desde el contexto de la Normativa legal
- d) Desde el ámbito de la Cultura Popular
- e) Desde el colectivo de profesores
- f) Desde el colectivo de alumnos

"Durante muchos años, la escuela ha estado aislada del contexto. La consideración de aquél como una fábrica en donde los alumnos se moldean según el esquema y necesidades adultas supuso, entre otras cosas, una progresiva ampliación de los conocimientos a asimilar, su alejamiento de los intereses del niño y la consideración del éxito según el criterio de la mayor memorización de concepto, con el desprecio de otros factores, que también configuran a la persona humana" GAIRIN, J.(1983, pág. 9)

"Es necesario dar mayor vida a los sistemas tradicionales, flexibilizar la institución educativa articulándola con el medio social, sustituir las funciones autoritarias por estructuras de participación y aparición de ideas de ambiente y medio educativo total..." FAURE, E. (1977,pág. 76)

El análisis que hacemos desde la docencia en EGB, nos pone de manifiesto, que predomina un sistema metodológico muy centrado en los contenidos y menos en la vida real, con una fuerte desconexión entre la escuela y la vida externa a ella de manera que los alumnos son relegados a un papel pasivo que le adjudica la metodología vigente y con poca intervención en las decisiones a nivel de centro y de aula sobre cuestiones metodológicas y actividades extraescolares. La propia calificación de extraescolares, que reciben ciertas actividades indica hasta que punto la institución escolar y el profesorado parcializan el contenido de la educación y lo valoran, adjudicando el tiempo escolar de acuerdo con dicha valoración de determinadas actividades culturales como: ocio, visitas culturales, conferencias, etc,olvidando que

responsabilidad, sociabilidad, civismo, amor a la cultura, etc. se logran precisamente a través de actividades muy descuidadas hoy por la institución escolar, y por medio del clima que reina en clase, por el papel que desempeña el alumno como aprendiz pasivo de unos contenidos desconectados de sus aplicaciones y de sus intereses vitales". GIMENO SACRISTAN-FERNANDEZ PEREZ (1980, pág. 106)

La enseñanza libresca, memorística y desligada del mundo real, es un vicio histórico todavía muy extendido en nuestro sistema educativo. Sin embargo, la escuela una vez más, parece encontrar la justificación en la propia institución escolar, cuando lo deseable sería, su apertura total al medio en el que está inmersa y a los componentes de la comunidad, como de hecho ocurre ya desde hace varios años en otros países. La escuela debe convertirse en un centro educador de toda la comunidad, y el profesor tiene que ser un estímulo cultural de esa comunidad, proyectándose constantemente fuera del recinto del aula, buscando y promoviendo la participación de todos en la educación e implicando en ella a la escuela misma.

"Es de urgencia considerar que la institución escolar debe estar al servicio de toda la comunidad y que sus posibilidades y responsabilidades no deben agotarse en la atención del aprendizaje de los alumnos. La escuela tiene una responsabilidad social y el profesor tiene que ser un agente cultural dinamizador de la comunidad más inmediata en la que está insertado. Cada vez se reconoce más a nivel internacional la necesidad de ver en el profesor a un trabajador social, comunitario, cuya misión va más allá del desarrollo estrictamente curricular de la enseñanza" GIMENO SACRISTAN-FERNANDEZ PEREZ (1980, pág 132)

LA CRISIS MUNDIAL DE LA EDUCACION

Lo anteriormente expuesto, constituye una pequeñísima muestra de la literatura pedagógica que se ha publicado acerca de la problemática existente en torno a la esclerosis de los sistemas educativos y a sus vinculaciones entre los contenidos de sus programas y las necesidades e intereses básicos del alumno. Esta problemática se puso de manifiesto a partir de la Conferencia de 196

Williamsburg en 1970, a través del documento que sirvió de base a la misma y que luego fue publicado bajo el título de **La Crisis Mundial de la Educación** por COOMBS,P.H., que afirma: "**el verdadero núcleo de la crisis lo constituyen las crecientes desconexiones entre lo que se enseña a los alumnos en la escuelas y los colegios y sus necesidades reales (...) La rigidez de los sistemas educativos que permitía que su programación y sus contenidos fueran quedándose día a día desfasados, mientras el mundo del conocimiento y de la acción que los rodeaba, seguía progresando**". COOMBS (1985,pág. 30).

Descubierta la crisis, la Comisión Faure después de definir la escuela como un organismo concebido para dispensar una enseñanza metódica a la generación que comienza la vida, y como un factor decisivo para la formación de un hombre apto para contribuir al desarrollo social, pone de manifiesto, que es necesario admitir que el sistema educativo está viejo, pero que en vez de abolirlo como proponen algunos radicales (Illich, Reimer, etc.) es suficiente reformarlo, pero tal reconocimiento de crisis en el sistema educativo formal, fue lo que dió origen al nacimiento de otros sistemas o modelos educativos: no formal e informal. Siendo los autores, que no consideran prioridades a ninguno de ellos sobre los demás, sino que entre los tres, son complementarios y no excluyentes.

La educación, prevé preparar a los hombres de hoy, para sociedades del futuro, a través de las nuevas concepciones del fenómeno educativo, considerado desde estos tres sistemas. Para ello, se intenta modernizar las estructuras antiguas para adecuarlas a las transformaciones que se dan en la sociedad y desformalizar las instituciones partiendo del principio de que la educación no es exclusiva de un medio sino de una multitud de medios. Se intenta de una parte la diversificación de las instituciones educativas y de otra, la desformalización de las estructuras tradicionales. En esa prevención de futuro, van a jugar una baza muy importante, tanto el sistema no formal, como en el informal como complementarias al tradicional y obsoleto sistema formal

Esta breve introducción, la hemos considerado necesaria por dos motivos fundamentalmente:

a) Como alusión a la descontextualización entre escuela y medio.

b) Porque el tema que proponemos para el ámbito del sistema formal, se ubica perfectamente en el sistema informal.

JUSTIFICACION DESDE EL CONTEXTO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

Cuando aun no se conocían los modelos no formal e informal, DEWEY (1918), afirmaba: **"Los ejercicios para conmemorar días de fiesta o estaciones del año, son más interesantes y valiosos que las fiestas donde los alumnos recitan poesías individualmente y los mayores pronuncian discursos"**. Esta cita de DEWEY, pone de manifiesto el valor educativo de las fiestas, si se aprovechan adecuadamente en la escuela. En principio, cuentan con el factor interés por parte de los alumnos y se prestan a la participación de todos los escolares, maestros, padres y demás miembros de la comunidad educativa. La participación de los escolares, es activa en la preparación y desarrollo de la fiesta. **"Además de adquirir responsabilidades, pueden confeccionar todo tipo de adornos que realcen el carácter festivo del día"** GAIRIN, J. (1983, pág 13). Esta participación de los estudiantes para organizar adecuadamente las actividades festivas, desarrolla su creatividad y su imaginación y las disposiciones del espíritu cuando por poner un ejemplo, construyen un monumento al maio, confeccionan sus correspondientes coplas satíricas en las que ponen a prueba su agudeza literaria y su actividad en las hemerotecas en búsqueda de lo que fue noticia a lo largo del año, o cuando diseñan y contruyen una máscara de carnaval o preparan la celebración del magosto comunitario. En cada una de estas celebraciones festivas pueden trabajar al mismo tiempo entre 100 y 125 alumnos.

"La relación entre las costumbres y la educación es doble. La adquisición de costumbres, hábitos, rutinas y tradiciones es fuente de la educación. Los modos de obrar consuetudinarios se perpetúan en virtud de la educación o si se quiere, un modo de obrar específico llega a ser costumbre en un grupo social determinado en tanto, que se generaliza y es asimilado por sus miembros y se conserva de generación en generación" TRILLA (1986, pág. 57).

Sobre la influencia educativa de las costumbres, a lo que GARCIA HOZ, (1964, pág.404) denomina educación etocrática; nos dice, que dentro del ambiente social existen estímulos educativos como las diversiones y las posibilidades culturales difícilmente aprehensibles, que contribuyen a configurar el modo de ser del hombre. Las fiestas tradicionales, los usos y las costumbres son denominadas por CASTILLEJO, J.L. (1981), **Agencias Educativas informales** y poseen la característica fundamental de que no son "**directamente educativas**". Nadie discute su valor educativo cuando se presentan a los alumnos debidamente incardinadas en el medio en que se desenvuelve y procurando, que no se queden en lo puramente folclórico y superficial, sino que sean capaces de despertar en él, los valores culturales, históricos y sociales que las conforman.

Se trata de establecer el mayor número de nexos y puntos de contacto entre la escuela y el contexto en el que se halla ubicada. Esta apertura de la escuela hacia el medio, involucrándose en él, conlleva necesariamente el conocimiento del mismo, instado por las distintas Ordenes Ministeriales. Esta apertura hacia el medio, da lugar a una mayor flexibilización del horario, del contenido de los programas y a una participación más activa y efectiva de la comunidad en el proceso educativo.

A tal efecto, MIALARET, G. (1976, pág. 15 y 55) afirma: "**Fuera de la escuela, que constituye muy a menudo un terreno bastante aislado del mundo, el niño recibe del medio en que vive un conjunto de estímulos que pueden ser muy enriquecedores (...). Por su actividad personal, el niño explora el medio, aprende muchas cosas, descubre relaciones de orden causal. El medio educa y no se puede negar ese conjunto de acciones educativas en la medida que transforman al sujeto y le imponen ciertos caracteres de su personalidad ulterior**".

DESDE LA PERSPECTIVA ANTROPOLOGICA-CULTURAL

En el amplio sentido de la palabra, la educación ya sea a nivel formal, no formal o informal, significa la adquisición cognoscitiva de los valores de la cultura y adaptación en la actividad y en el ser, al contenido espiritual de los mismos. Estos valores se pueden adquirir funcional o premeditadamente. De una manera funcional, tiene lugar mediante una asimilación inconsciente, pues el niño va adentrándose en el mundo cultural que le rodea (tradiciones,

costumbres, fiestas populares, modos de vida, etc.), que le van conformando poco a poco hasta su completa aceptación.

Esta influencia que el entorno social de la comunidad ejerce a veces de manera inconsciente sobre los jóvenes lo pone de manifiesto KRIECK (1959, pág. 35) al afirmar, que en cada comunidad, existe una vida espiritual que crece naturalmente. Es un tesoro cultural primitivo que se halla contenido en los cantos, cuentos mitos y leyendas populares, las cuales no tienen ningún fundamento organizado. Se reproducen libremente y en relación con la educación, funciona de boca en boca y de generación en generación.

"El modo como la comunidad influye en su prole, aun cuando esta influencia sea totalmente inconsciente e inintencional de la comunidad sobre las generaciones jóvenes entra ya en el concepto de educación, pues con ello, eleva a los niños de la comunidad a su situación actual, haciéndoles miembros plenos y maduros de ella" KRIECK (1959, pág.35).

De esta cita, podemos sacar como conclusión, que la influencia tanto a nivel consciente como a nivel inconsciente que la sociedad ejerce sobre sus individuos es decisiva y conformante de personalidades y generadora de hábitos y aptitudes.

La forma de transmisión cultural, tiene bastante trascendencia en la relación entre el niño y la educación que recibe.

DESDE LA PERSPECTIVA SOCIAL

Cuando el profesor QUINTANA (1980), define la educación Informal como:

"no intencional, inconsciente, a veces deformadora, generalmente no sistemática, continua en su acción y dimanante de varios factores sociales", considera, que la transmisión cultural se lleva a cabo de tres formas: **enculturación, aculturación y transculturación**. Esta transmisión de valores culturales se denomina culturización y en su proceso intervienen dos elementos importantísimos:

a) Las Instituciones educativas

b) Las relaciones del individuo en la sociedad

Será precisamente del seno de las relaciones del individuo en la sociedad, donde se generarán los hechos educativos de naturaleza informal.

Es la cultura ambiental la que actúa sobre el individuo, configurando su personalidad y haciendo que la educación informal sea importante en el proceso de su formación. Las influencias moderadoras inconscientes de las formas de cultura, son las más sutiles.

"El hombre es modelado por la sociedad, pero la sociedad también es modelada por el hombre. El resultado de la educación de una persona, hasta el momento en que se halle de su vida, es el resultado de las experiencias educativas de toda índole elegidas por ella misma e impuestas desde fuera. La sociedad está llena de educadores." OTAWAY (1973)

Estos elementos educadores a los que se refiere OTAWAY A.K.C. constituyen el entorno en que el educando se mueve cada día: sus amigos, sus centros de reunión, las agrupaciones deportivas a las que pertenece, sus lugares de juego, etc.

Nassif,(1958),**"La educación es socializadora y la sociedad es educadora"**

La educación se nutre fundamentalmente, de lo social y de sus aspectos históricos, psicológicos y sociológicos siendo sus fines y sus funciones, así como sus condicionamientos, de origen social.

Afirma QUINTANA, J. M^a. (1980):

"Toda educación ocurre, de hecho, no solo en un contexto social, sino también más o menos, en el seno de la gran sociedad, ya que ésta configura, de arriba a abajo, todos los elementos que constituyen los diversos contextos sociales (...), pues la sociedad consiste en un sistema de instituciones en las que se verifican relaciones personales que comunican,

de hecho, unas pautas culturales a los individuos, este fenómeno dimana de la misma estructura social, y con él, tiene que ver directamente la educación".

Cada sociedad da un modelo de educación de acuerdo con el ciudadano que quiere formar y por eso proporciona contenidos, medios y estímulos. Toda sociedad es educadora desde el momento que sumerge a sus individuos en la cultura ambiental al transmitirles los valores culturales de la misma, reafirma el proceso de reproducción social, entendiendo por cultura: **"Aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, ley, costumbres y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad"**. QUINTANA (1980, pág. 81).

La educación debe perpetuar la cultura inculcando a sus miembros jóvenes la necesidad del cambio y la evolución social hacia el progreso, capacitándolos para crear más cultura. Esta forma de perpetuar la cultura, se denomina enculturación y debe comenzar en la familia y completarse en la escuela. Es la primera influencia que la sociedad ejerce sobre el niño para transmitirle los valores sociales; valores que el nuevo miembro irá transformando unos, enriqueciendo otros y deshechando los demás, como fruto de su contacto y de su desarrollo vital y evolutivo en el seno de la sociedad.

Constatado está por numerosos autores, que el hombre como sujeto de todas las culturas ha ido conformando su hábitat y sus costumbres, influenciado por el medio en que le ha tocado vivir. Ese hábitat o medio ambiente está definido por tres categorías de factores: naturales, sociales y culturales y puede definirse como: **"todo aquello que rodea al hombre, no solo en el ámbito espacial, sino también por lo que respecta a las distintas formas temporales de utilización de ese espacio por la humanidad (la herencia cultural y el legado histórico)"** NOVO VILLAVERDE (1985, pág.15).

El medio constituye por tanto, el lugar más adecuado para el desarrollo de todas las manifestaciones culturales de los hombres, al tiempo que proporciona "las claves" para una mejor comprensión y valoración de nuestra historia y de nuestra herencia cultural que, por otra parte, estamos en la doble obligación de comprender y transmitir a las generaciones futuras y no permitir, que este legado resulte triturado por la civilización moderna del

consumismo y de la tecnología, imperantes en una sociedad que, más que depositaria del legado transmitido, más bien se ha convertido en dueña y señora del mismo, con capacidad para decidir, incluso sobre su eliminación en muchos casos.

Los fenómenos o **acontecimientos populares**, que tantas veces hemos podido comprobar su arraigo y enraizamiento social constituyen, como lo manifiesta KRIECK (1959, pág.20) todo un acontecimiento histórico que fue transmitiéndose de generación en generación a lo largo de los tiempos, actualizando de alguna manera las formas de vida, las costumbres, las diversiones y, en definitiva, aproximándonos al entorno de nuestros antepasados.

Insistimos bastante en este aspecto de herencia cultural, porque consideramos que no puede desvincularse el pasado histórico del hombre a diferentes formas de vida del mismo, en una sociedad completamente diferente y en muchos casos alienante para los que la constituímos. De ese pasado histórico, cuyo acervo cultural no se ha perdido sino que en muchos casos se ha revalorizado en contenidos y matices diferentes, es de donde intentamos extraer el valor altamente educativo que posee, centrándonos en las fiestas populares-tradicionales.

Es de tener en cuenta, además, que tanto la adquisición como la perpetuación de las costumbres se hace a través de procesos educativos. Estas costumbres se perpetúan en el seno de la sociedad que a su vez y como ya hemos dicho, las hereda de sus antepasados y en ese medio social vivo que Zabalza Beraza denomina macro-ambiente. Se genera el proceso de desenvolvimiento del niño, con la correspondiente influencia que actúa sobre su formación. Retomamos esta afirmación del prof. Zabalza, porque las fiestas populares-tradicionales, pertenecen al contexto socio-cultural en el que se desarrolla el educando y además defendemos y apoyamos también esta otra afirmación suya:

"la profunda contextualización y enraizamiento socio-cultural del hecho escolar, es determinante en la valoración y organización de las conductas que cristalizan en un gran amor por la propia tierra, en su sentido más amplio, como expresión profunda de lo que somos y de lo que es

nuestro". ZABALZA (1986, pág. 51)

Sin embargo, esto que sería lo deseable, no es desgraciadamente lo que ocurre, como muy bien pone de manifiesto FRABBONI (1980, pág.168) cuando dice que: **"Tenemos unos programas escolares anacrónicos y una separación entre el espacio educativo y el espacio social, con la consiguiente institución de la clase, esterilizado por las distracciones planteadas con las actividades fuera de la escuela, que han contribuido a consolidar no sólo una cultura histórica, desligada de los problemas y valoraciones de lo cotidiano"**.

La institución escolar ha ampliado de tal manera el espacio cultural, que arrebató al ambiente su función como fuente originaria de datos, sin tener en cuenta, que el entorno más próximo al educando como es la familia, el barrio en el que vive y su ciudad, están generando constantemente situaciones que, debidamente aprovechadas, poseen un alto valor educativo. En el caso de las celebraciones de las fiestas populares-tradicionales, el niño no necesita ser motivado, sino que se automotiva por los estímulos que toda actividad festiva es capaz de generar. Desde esa automotivación potenciada a su vez como sería deseable, no sólo desde la actitud del profesorado sino desde los propios curriculums, el alumno es capaz de redescubrir los valores culturales más próximos (los de su barrio o ciudad) y desde ahí, proyectarlos a un nivel más abarcativo, lo que le permitirá la conexión histórica entre su presente y su pasado. Al respecto ACEVEDO, F. (1969) de **"las fiestas tradicionales pertenecen a la cultura de los pueblos y la educación es un proceso de transmisión cultural de una generación a otra"**

Considerada la influencia educativa de la sociedad sobre sus miembros, es necesario retomar estos temas de interés, que como hemos dicho anteriormente, presentan altas cotas de motivación y aprovechamiento didáctico.

DESDE LA NORMATIVA LEGAL

La primera de las Resoluciones que consideramos tiene un ligero acercamiento al tema, es la de 21 de febrero de 1964, que como puede verse a

204

través de los artículos 15 y 19, se comienza a hablar de actividades complementarias del programa.

Es tal vez, la primera consideración seria de que además de las actividades hasta entonces contempladas, existen otras, y se insta a los centros a que las desarrollen en función de sus recursos económicos.

Otro decreto posterior (también recogido) de fecha 2 de febrero de 1967, contempla que tanto las peculiaridades histórico-populares, como las folclóricas, así como el entorno cultural, son facetas que debe atender la escuela.

Sin embargo en la parte final del artículo al que nos referimos el nº 43, se puede leer "**especialmente sobre los designados por la Inspección**". Esto hace entrever, cierto acotamiento de la citada disposición, que por otra parte, nos parece que se queda solamente en el reconocimiento del valor educativo de las peculiaridades de cada comunidad. Y decimos que se queda incompleta, porque no se determina una normativa que haga de obligado cumplimiento el que se lleven a la práctica. Ello determina, que todo quede supeditado a la iniciativa particular de unos cuantos maestros preocupados por el tema.

He aquí una de tantas contradicciones del Sistema Educativo en el que por un lado se contempla y legisla lo que debe hacerse y por otro, no se ponen los medios necesarios para que lo dispuesto sea una realidad que se lleve a la práctica.

En la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, en el Título I, en los artículos nº 10 y Título II, artículos nº 16 y 18 se lee:

Artículo 10:

"Se tendrán en cuenta las características regionales..."

Artículo 16:

205

"La información, se orientará...para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad, local, nacional..."

Artículo 18:

"Se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales conducentes al estudio de las posibilidades próximas a la entidad escolar..."

En esta Ley de 1970, a través de los artículos citados, se contempla el reconocimiento de la incorporación de las peculiaridades regionales y del patrimonio cultural, así como de las tradiciones y características regionales.

Sin embargo, y como también contempla en el artículo 16, la necesidad de vigorizar el sentido de pertenencia a una determinada comunidad local, para cuyo logro y según el artículo 18, se elaborarán unos programas de Ciencias Sociales que lo posibiliten nos seguimos encontrando ante la misma o muy similar contradicción que apuntábamos al hacer referencia al Decreto 2 de febrero de 1967 porque no se han experimentado cambios sustanciales, ni en el contenido de los libros de texto que en buena lógica debieran responder y adaptarse al contenido de los programas (y que los profesores echan de menos) ni en los profesores en cuanto a su actitud; como ellos mismos ponen de manifiesto en cuestionarios que han cumplimentado para esta investigación.

La situación de olvido de estas actividades propias al entorno cultural, se hace más crítica a partir de esta Ley del 70, en la que se recogen por primera vez las disposiciones sobre "**Actividades extraescolares**", de las que ya hemos hablado anteriormente y que muy bien podrían ser el enclave para estos aspectos culturales-históricos y folclóricos en cada comunidad, pues en cuanto a contenido acerca del reconocimiento oficial de estos aspectos, esta Ley poco aporta distinto a los mencionados: Resolución 21 de febrero de 1964 y Decreto de 2 de febrero de 1967.

Por **Orden de 17 de enero de 1981**, y en el área de Experiencia Social y

Natural, tanto a nivel de Preescolar como de Ciclo Inicial se recogen como Bloques Temáticos:

- **el medio**
- **el entorno.**

Con la diferenciación de que para el Ciclo Inicial y como es lógico, el entorno social que para Preescolar quedaba en el estudio de familia, barrio, pueblo, se amplía a comarca, provincia y región.

Esta orden se amplía por **Resolución de 11 de febrero** y en ella se considera para el Area de Social y Natural que:

"La principal fuente de aprendizaje para el niño, es la experiencia vital"

Y por Resolución de 23 de febrero del mismo año, se contempla en el punto 2, entre otras cosas:

"El rescate y fomento de las actividades artísticas específicas de la peculiar cultura"

Con fecha de 6 de mayo de 1982, orden que regula las enseñanzas de ciclo medio y también para Ciencias Sociales, fija las enseñanzas mínimas, y dice:

"Ayudando al alumno a situarse dentro de su entorno físico, humano y socio-cultural"(...).

"Al estudio de aspectos de tipo histórico, tales como conmemoraciones y fiestas que se han de programar con carácter cíclico"

Y se hace referencia a:

"Fiestas, tradiciones y folclore de la localidad".

Es a través de los PROGRAMAS RENOVADOS para Galicia, en los que se reconoce explícitamente, la necesidad de incorporar al curriculum educativo

207

aspectos y para ello, se articula una programación de los mismos, con unos objetivos muy claros, unas Unidades Temáticas y las correspondientes actividades a realizar. En dichas unidades aparecen ya contempladas, las fiestas de los mayos y del carnaval.

Por último, con la implantación de la LOGSE, también se prevé un tipo de enseñanza más acorde y tendente a la consideración del medio, como fuente inagotable de recursos.

A los ya citados inconvenientes no sólo de orden curricular sino también de mentalización del profesorado, habrá que añadir dificultades de orden económico a la hora de poner en práctica la ansiada LOGSE.

DESDE EL AMBITO DE LA CULTURA POPULAR.

Para la elaboración de este trabajo, hemos querido saber la opinión acerca de relevantes personalidades del mundo de la Cultura Popular acerca del valor educativo de estas celebraciones festivas **Fraguas** y **Fraguas, Filgueira Valverde, Xaquín Lorenzo, Lisón Tolosana** y otras muchas han detectado los siguientes aspectos educativos:

- **Fomentan la improvisación y la espontaneidad**
- **Son formativas y pedagógicas como elemento testimonial**
- **Transmiten valores culturales**
- **El alumno se siente autor de un proyecto**
- **Poseen su música y su literatura**
- **Se trabaja en equipo**
- **No son impuestas**
- **Crean sentimientos de amistad**
- **Crean sentimientos de cooperación**
- **Tienen carácter colectivo**
- **Transmiten tradiciones**
- **Sirven para recuperar tradiciones populares**
- **Potencian la iniciativa y voluntariedad en el niño**
- **Conmemoran fases de la naturaleza**

- **Reflejan la vida del pueblo**
- **Aportan el conocimiento de nuestras raíces antropológicas.**
- **El niño como elemento más importante de la fiesta**
- **Fomentan la responsabilidad**
- **Constituyen actividades complementarias en la escuela.**
- **Se prestan para el desarrollo de la interdisciplinaridad**
- **Sirven para introducir el estudio de otras disciplinas.**
- **Pueden utilizarse como actividades extraescolares.**

DESDE EL AMBITO DEL COLECTIVO DE PROFESORES

Conocer la opinión de los maestros, era para nuestra investigación un pilar básico al considerar, que son elementos indispensables en todo proceso educativo formativo.

Todos los educadores sabemos, que los alumnos, si reciben la oportunidad y adecuada motivación, son capaces de hacer y de generar grandes cosas en función de su imaginación, de su creatividad, de su curiosidad y en definitiva de su juventud, que les impulsa a todo lo festivo y al juego como necesidad biológica y psíquica.

Consideramos, que la figura del maestro es fundamental como orientador y animador, y que si por el contrario se muestra desinteresado, esos mismos alumnos que son capaces de sorprender por su buen hacer y su poder creativo, nos darán una respuesta negativa a toda actividad que se promueva bajo este condicionamiento de desinterés por parte del maestro.

A nivel personal, creo poder afirmar, que de hecho, se da mucho esta situación de escaso interés por la poca participación con sus alumnos en actividades extraescolares, manifestándose una verdadera obsesión en "**dar el programa**", ya de por sí, recargado de contenidos de difícil memorización y descuidando otros aspectos más basados en actividades participativas por considerar que son menos importantes. Aún se valora mucho el "**llenado de cabezas**" a base de contenidos de problemático valor formativo.

VALORES EDUCATIVOS SEGUN LOS PROFESORES

- a) **Acercamiento del alumno al acervo cultural**
- b) **Se le hace sentir miembro de la comunidad en la que vive**
- c) **Son manifestaciones culturales**
- d) **Le hacen amar más su tierra**
- e) **Redescubren la identidad colectiva**
- f) **Favorecen el acontecimiento y la comprensión del medio**
- g) **Favorecen la convivencia**
- h) **Favorecen el trabajo en equipo**
- i) **Fomentan la participación**
- j) **Favorecen la espontaneidad**
- k) **Favorecen la transmisión cultural**
- l) **Desarrollan la fantasía y la creatividad**
- m) **Fomentan el respeto por las generaciones pasadas**
- n) **Les hace sentirse más libres**
- ñ) **Favorecen la comunicación**
- o) **Favorecen la solidaridad y el compañerismo**
- p) **Favorecen el amor a la naturaleza**
- q) **Favorecen el desarrollo de los valores morales y sociales**
- r) **Favorecen el acercamiento de la escuela al medio**

Resulta sorprendente, que cuando cumplimentan el cuestionario, detectan según sus respuestas el valor educativo de estas celebraciones y siin embargo, muestran apatía y desinterés a la hora de su puesta en práctica.

¿QUE OPINAN LOS ALUMNOS?

Cuando me he planteado este trabajo, lo que realmente sabía con certeza, era precisamente lo que los alumnos piensan acerca de este tema. Este conocimiento provenía de mi relación durante las horas de clases y las tertulias en horas de recreo. Sin embargo, la seriedad que requiere un trabajo de investigación, exige la constatación de los datos y por esa razón, se recurrió al método de las redacciones para la determinación de los mismos.

No nos servían nuestras vivencias personales al frente de los alumnos, si éstas no eran respaldadas por su opinión escrita.

Sentimos una gran satisfacción, al leer en las mismas, palabras tan definitorias como: alegría, compañerismo, diversión, colaboración del profesor, etc. Palabras que aún en textos tan heterogéneos, son lo suficientemente indicativas y portadoras de significados sobre el concepto que los muchachos tienen de estas celebraciones.

Consideramos, que cualquier actividad tanto escolar como extraescolar, que está aceptada socialmente y que para los muchachos resulta alegre y facilitadora del proceso de participación de profesores y alumnos como ellos manifiestan, es altamente educativa si se orienta debidamente hacia la búsqueda de valores y no se deja en lo puramente festivo.

De las redacciones, hemos extraído una serie de frases muy significativas y portadoras de valores educativos.

- a') Estas fiestas son el símbolo de la alegría**
- b') Facilitan la reunión y la unión en un grupo**
- c') Favorecen la amistad**
- d') Son populares y tradicionales**
- e') Son celebraciones típicas del pueblo**
- f') Algunas celebran el despertar del letargo invernal**
- g') Representan el triunfo de la primavera sobre el invierno (Mayos)**
- h') Las tradiciones son elementos vivos de los pueblos**
- j') Son manifestaciones hermosas de Galicia**
- k') Poseen un gran interés artístico**
- l') Poseen un gran colorido**

m') Estas fiestas requieren mucha participación

n') Fomentan la convivencia y el compañerismo

ñ') Desarrollan la imaginación

o') Nos enseñan a amar y respetar la naturaleza.

Si las comparamos con las que hemos tomado de los maestros y de las personalidades del mundo de la Cultura Popular, y salvando las distancias de expresión literaria, en el mensaje de fondo, existe gran coincidencia, lo que a nuestro modo de ver, da a este trabajo de investigación la calificación de hechos probados, que era en definitiva el punto al que deseábamos llegar. Demostrar, que estas celebraciones son portadoras de elementos educativos muy importantes y por tanto, se hace necesaria su incardinación práctica en el currículum escolar.

Consideramos, que a través de un programa conjunto en el que cada institución asumiera sus responsabilidades, las fiestas populares-tradicionales adquirirían un mayor auge y se posibilitaría a su vez una mayor incidencia en el proceso educativo.

LA INTERVENCION PEDAGOGICA

La propuesta que a continuación esbozamos someramente, se fundamenta en la globalización.

La propuesta que se hace para un mejor aprovechamiento didáctico de estas celebraciones festivo-populares-tradicionales, no pretende en ningún momento, que éstas sean contempladas y estructuradas en el Curriculum escolar como obligatorias, ya que ello, podría generar en los alumnos las mismas pulsiones de indiferencia, que se dan ante el contenido memorístico e impuesto desde los programas.

Se pretende dar, unas orientaciones, que podrían ser de utilidad a los maestros y personas interesadas en el tema, partiendo de la siguiente situación:

- Que desde el año 1964 han salido muchas disposiciones legales al respecto y que se concretaron más en la Ley General de 1970 a nivel de todo el Estado a través de los Programas Renovados, para nuestra Comunidad Autónoma.

- La necesidad reconocida unánimemente por todos los pedagogos y educadores, de que la enseñanza debe articularse partiendo del entorno más próximo al alumno y utilizando los recursos didácticos que nos ofrece para un planteamiento interdisciplinar.

Una buena programación interdisciplinar, nos permitiría partir de un tema de interés para los alumnos y desarrollarlo buscando todas las interrelaciones que puedan darse referentes a otras disciplinas. De esta forma, los alumnos adquirirían un mayor conocimiento y comprensión de su entorno.

En los programas de C. Sociales en los que están incluidos los temas en los que tienen cabida estas celebraciones y que son: la historia de la localidad.- Galicia y sus tradiciones.- Las fiestas.- La localidad: tradición e historia. Tradición y cultura regional, da la impresión de que todo se reduce a estudiar Geografía e Historia, pero si tenemos en cuenta, que los hechos históricos poseen connotaciones geográficas, económicas, políticas, sociológicas, antropológicas, etc., que afectan al hombre como miembro de una sociedad, hemos de admitir como Ciencias Sociales la política, la sociología, la antropología, etc. Existen diferentes criterios a la hora de determinar que disciplinas pueden ser incluidas y cuales no, en las C. Sociales entre todas las que intentan dar una explicación del hombre teniendo en cuenta su dimensión social.

Consideramos, que las unidades deberían estar estructuradas alrededor de unas ideas-eje y adaptarlas al nivel en el que se han de poner en práctica y a la motivación que pueden generar en los alumnos teniendo en cuenta, que son estacionales.

Concluimos ya, considerando la necesidad de un profundo cambio, que afecte a todos los elementos intervinientes en el proceso educativo, para que el tratamiento que haya de dársele a estas celebraciones, cuyo elevado valor educativo creemos haber demostrado y que en un pasado no muy lejano, estuvieron sometidas al abandono y la represión y mal consideradas socialmente, pasaron en la actualidad a tomar un nuevo auge, pero todavía se detecta una gran desconexión entre lo legislado para ellas y lo que realmente se hace a la práctica, siendo importantísimo que en un futuro próximo se consiga poner en marcha un tratamiento curricular basado en la globalización, de manera, que se consiga una integración a nivel de contenidos educativos en el contexto social en que se mueve el alumno.

Pensamos que a través de un programa conjunto en el que cada institución asumiera sus responsabilidades, las fiestas populares-tradicionales adquirirían un mayor auge y se posibilitaría a su vez una mayor incidencia en el proceso educativo.

Creemos, que una de las fórmulas válidas para potenciarlas, sería la coordinación entre la Consellería de Educación a través de las Delegaciones de Educación y Cultura, las Diputaciones y los Ayuntamientos, implicando a su vez en el programa a las A.P.A.S. de los Centros, a otras Sociedades Recreativo-Culturales y también a determinadas entidades de crédito que se hayan significado en el apoyo de las iniciativas culturales.

BIBLIOGRAFIA

ARANZADI

ACEVEDO, F. (1969): **Sociología de la Educación**, Fondo de Cultura Económica, México (7ª edición)

BREMBECK, C.S. (1976): **Estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales**. Buenos Aires. Ed. Guadalupe

CARO BAROJA, J. (1965): **El carnaval**, Ed. Taurus, Madrid.

CASTILLEJO, J.L. (1981): "El marco socio-cultural de la Educación" en 214

- Castillejo, Escamez-Marín R.: **Teoría de la educación**. Anaya, Madrid.
- COOMBS, P.H. (1985): **La crisis mundial de la educación**. Ed. Santillana
- DEWEY, J. (1918): **Las escuelas del mañana**, Madrid. Librería de Hernando (Trad. Luzuriaga)
- FAURE, E. (1977): "La educación del futuro" en **Aprende a ser**, Unesco, Ed. Alianza.
- FILGUEIRA VALVERDE, (1927): "A festa dos maios". **Archivos do Seminario de Estudos Galegos**, Tomo I, Santiago
- FRABONI, F. (1980): **El primer abecedario, el Ambiente**. Ed. Fontanella, Barcelona.
- FRAGUAS Y FRAGUAS, A. (1946): "Máscaras y Sermones del Carnaval de Cotobad". **Revista de didáctica y tradiciones populares**. Tomo II
- (15-5-77): "O entroido nas terras do sul de Galicia" en **Revista Nos**, nº 77
- : **La Galicia insólita**, Biblioteca Básica de Galicia. Librigal. (S/F)
- GAIRIN, J. (1983): **Fiestas populares en la Escuela**, Ed. Humanitas
- GARCIA HOZ, (1964): **Diccionario de pedagogía**. Ed. Labor, Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN-FERRANDEZ PEREZ (1980): **La formación del profesorado de EGB, (Análisis de la situación española)**. Ed. Ministerio de Universidades e investigación, Madrid.
- KRIECK, (1959): **Bosquejo de la ciencia de la educación**. E. Losada, B. Aires- 2ª ed.
- MIALARET, G. (1976): **Ciencias de la educación**. Oikos-Tau, Barcelona
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: **Anteproyecto para la reforma de la 2ª etapa de E.G.B.**, Madrid, 1984
- NOVO VILLAVARDE, M. (1985): **Educación ambiental**. Anaya, Madrid.
- OTAWAY, A.K. (1973): **Educación y Sociedad**. Kapelusz, Argentina.
- QUINTANA, J. Mª (1980): **Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social**. Ed. Hispano Europea, Barcelona.
- TARRIO FERNANDEZ, J.A. (1989): **Cultura, educación e tradicións populares en Galicia**. Edic. Castro. Coruña.
- TRILLA, J. (1986): **La educación informal**. P.P.U. Barcelona
- ZABALZA BERAZA, M. (1986): "La didáctica medio ambiental: bases de la estructuración didáctica" en **O ensino**, nº 14, 15, 16 y 17.

CAPITULO XI

EL PROBLEMA DEL AUTOCONCEPTO Y DE LA EXPECTATIVA.

El trabajo de BARKER-LUN (1970) ha investigado algunas consecuencias de la propia estima. Encontró que en gran cantidad de chicos que se "comportaban bien" en la escuela era importante la propia estima y que el fallo resultaba de una propia imagen, depresivamente negativa. La teoría interaccionista, discutida tantas veces, predice que los chicos percibidos desfavorablemente por sus profesores, desarrollarían imágenes propias y que éstas serán reflejadas en las bajas posiciones de clase que estos mismos chicos creerán tener. Por el contrario, predice que los chicos percibidos favorablemente se creerán más altamente colocados".(NASH, R. 1978, p.113).

Construido el "homo" en la relación con los demás, y considerada la cristalización de la autoimagen, se deriva una actitud básica ante el mundo. Se madura un estilo concreto de generar actos-respuesta a los estímulos del contexto.

La expectativa plantea, que el carácter de las referencias con el contexto estarán mediatizadas por la confianza o no con que mi espíritu se ha perfilado en el cúmulo de encuentros humanizadores.

Lo que aquí nos interesa, es en consonancia con el argumento general de la incidencia de los demás, considerar si los encuentros con los profesores provocan algún tipo de expectativa personal en los campos actitudinales y dinámicos de los alumnos.

Las investigaciones de los sociólogos ingleses de la educación, motivado por la problemática de la "educación comprensiva", del esfuerzo por la democratización de la escuela y por avanzar en el mito de la "igualdad de oportunidades", se centraron en conocimiento de los procesos del aula y de las interacciones allí desarrolladas. Nash (1973), Brown (1975), Holt (1975), son algunos de los investigadores empeñados en esta temática.

En sus trabajos aparece con claridad, confirmando la tesis genérica del I.S. (interaccionismo simbólico), sobre la creación de la persona, que las expectativas del profesor son motor de la conducta del alumno, en uno u otro sentido, dado que esas expectativas afectan al desarrollo y a la creación de la propia imagen. Hay evidencia de que la propia imagen del alumno está fuertemente influenciada por las percepciones del profesor sobre él.

Durante mucho tiempo se ha insistido en considerar la clase social como el "chivo expiatorio" de todos los males, en cuanto fracasos, que acaecían a los alumnos en las aulas. Todo dependía de los diferentes códigos lingüísticos y de los campos de intereses rotulados, que el lenguaje ofrecía.

Con excesiva frecuencia se olvida la realidad del aula como laboratorio psicológico de personalidades que se construyen en el encuentro, y del papel del profesor.

Las investigaciones de la interacción en el aula, han despotenciado las ideas algo prefijadas de la incidencia de la clase social como "pandemonium" escolar. Así, por ejemplo, el análisis de los grupos de amistad demostraba, que era más importante que los factores de la clase social.

A su vez, estos grupos de amistad se identifican como integrados por los alumnos que se ven percibidos (la expectativa) favorable o desfavorablemente por los profesores. Si los alumnos se ven considerados positivamente, ellos generan un grupo que tiende a mejorar la conducta. Si los alumnos se perciben negativamente, se agrupan y realizan aquello para lo que el ambiente humano se ha preparado; manifestar conductas negativas.

La expectativa que los demás tienen de nuestra propia conducta, se convierte en el predictor objetivo de nuestros actos; en predictor objetivo, porque se generan externamente las condiciones para que mi conducta sea así, para que mi conducta no traicione el retículo social construido y en predictor subjetivo, porque la interiorización de esa esperanza se convierte en elemento desencantador desencadenante de la conducta.

Esos problemas de la incidencia de la clase social se pueden neutralizar si el profesor interviene más científicamente y profesionalmente, de modo que aparecen otras dimensiones neutralizadoras de las anteriores. Ocurre que si los profesores lanzan expectativas negativas a los alumnos menos comprometidos con su lenguaje, que pueden ser los de las clases trabajadoras, entonces están animando el fracaso. Se despotencia el origen de la propia expectativa y la esperanza del logro positivo.

Todo este complejo problema puede ser retomado desde la profesionalidad de las expectativas del profesor. Poco podemos hacer, si desde la escuela bien que sea inconscientemente fortalecemos las diferencias dinámicas de la personalidad del alumno, ya sea en general o en lo referido al esfuerzo escolar.

Aunque las investigaciones no son definitivas aún en el complejo mundo de las variables escolares y educativas, los indicios son claros; un alumno cuya integración está cargada de imágenes negativas, que inevitablemente están incidiendo en la construcción del propio "yo", está encarando la realización de su propia historia: si le falta la confianza en sí mismo, la seguridad para hacerse persona, estamos con el alumno en el borde del fracaso.

Esta esperanza positiva de la incidencia de la expectativa en el trabajo de los alumnos se comparte desde el horizonte general de la teoría psicosociológica del Interaccionismo Simbólico y desde las conclusiones de investigadores como NASH(1975), HOLT,(1982) etc.

Sin embargo, hay quien no lo ve tan claro. Es el caso de DONNISON (1978), que en su estudio concluye que ningún cambio acontece en la escuela respecto a los alumnos de niveles socioculturales poco desarrollados, a no ser que se produzca un cambio radical en las actitudes de los padres.

Los profesores con dificultades pueden ayudar a provocar conductas negativas en cualquier alumno. Ahora bien, es imprescindible no tener dimensiones profesionales de elementos culturales, por ejemplo a aquellos alumnos más alejados de nuestra expectativa vital o cultural.

El autoconcepto que el alumno tiene como persona, pero más importante aún

el autoconcepto académico, es un factor condicionante del rendimiento escolar, que funciona independientemente de la inteligencia. Alumnos con idéntico coeficiente intelectual pero con autoconceptos académicos distintos tienen probabilidad de obtener rendimientos desiguales. El autoconcepto académico se ha mantenido con los demás, siempre que estos otros sean significativos. GIMENO SACRISTAN (1977, p.228).

El desencadenante de la autoimagen sugerida por la expectativa del "otro significativo" que es el profesor, incide en el rendimiento escolar y en la misma dirección que el sentido de esa expectativa proyectada, y en consecuencia, de la autoimagen elaborada e interiorizada.

BROOKOVER (1964), llega a la conclusión de que el concepto académico que el alumno tiene de sí mismo y alimentado desde muchos aspectos y en concreto desde las calificaciones, es una condición necesaria aunque no suficiente para explicar el rendimiento escolar. De modo que, aunque una gran parte de los alumnos con altos conceptos académicos pueden encontrarse con bajos rendimientos, es por el contrario, muy difícil que con bajos autoconceptos académicos puedan desarrollarse rendimientos escolares altos.

Como en otras muchas dimensiones de lo personal, una variable exclusivamente no puede ser determinante de nada, sin embargo, para que se dé un resultado positivo en cualquier aspecto tiene que estar provocado al menos, por la formalidad de considerarlo alcanzable y de sentirse animado y preparado para lograrlo.

Alcanzar buenos resultados académicos requiere una personalidad alimentada en la autoconfianza y provocada académicamente para el esfuerzo específico de la vida de las aulas.

JONES y STROWIG (1968), con alumnos adolescentes, trataron de relacionar el rendimiento escolar, las capacidades intelectuales, las expectativas sobre sí mismos, el autoconcepto académico y la crítica a la propia identidad.

La conclusión del estudio confirmó la hipótesis de que el rendimiento escolar, las expectativas, el autoconcepto y la identidad, correlacionaban positiva y significativamente.

Es claro que el autoconcepto que el alumno tiene como persona, y aún más la autoimagen académica que posee, son factores condicionantes del rendimiento escolar de cada chico e incide inmediatamente en la propia construcción de la autoimagen.

Se ha repetido en distintos lugares, puede que en exceso, que los alumnos nada más ingresar en el sistema escolar reciben datos, informaciones, calificaciones, juicios de valor, en abundante y torrencial prolijidad. Lo más importante no es sólo esa posible torrentera valorativa, sino el estilo, la actitud, la intencionalidad, desde la que se expresan y manifiestan esas valoraciones; cargadas de ironía, un tanto despectivas, provocantes de distancia y de desconfianza hacia la persona del profesor y distanciamiento hacia aquello que se enseña.

Bastaría con que el cambio que esa temática se perfilase en torno al respeto, a la actitud que el profesor debiera tener hacia el alumno, al que se ve obligado a calificar:

a) primero : liberar la información sobre los trabajos en generalizaciones sobre si " es tonto", "es listo" o" despistado". En todo caso, siempre mantener una expresión de esperanza, de ánimo, de indicación objetiva de cómo hacer una cosa y de expresión de confianza en que cualquier cosa la hará pronto mejor.

b) mostrar actitudinalmente que las calificaciones son pautas indicadoras de cómo se ha hecho un trabajo en función de unos criterios, pero no una valoración de juez, mítica, "agresiva" e incontrovertible, que se expresa como un juicio transcendente sobre la actividad del alumno.

c) en general y constantemente, envolver la relación con cualquier alumno, máximamente con aquellos que puedan manifestarse como más desprotegidos, con una expresión de confianza, de seguridad, de empeño positivo, en mostrar que es posible para él, hacer cualquier cosa: provocar confianza en las propias posibilidades, en la propia energía.

Esto se puede animar con situaciones en las que el profesor realmente esté

dispuesto a creer en el alumno y promoverle iniciativas, abrirle caminos de ciudades, de ejercicio, de investigación, de trabajos, en que no sólo esté presente el cumplimiento rígido de las pautas señaladas, marcadas por el profesor.

No vale la actitud doble de verbalizar frases de ánimo o de confianza paternalista y manipuladora y en la acción exigir de manera cerrada y dogmática la respuesta del contenido académico, exactamente calcada de aquello dicho por el profesor, o la imposibilidad de emprender tareas de propia realización, centradas en el desarrollo de lo más interesante y valioso para la realización personal del alumno.

Un aula en que se respira equilibrio y seguridad, sentido de la actividad y de la responsabilidad personal, espacios de libertad y de realización de tareas más deseadas por el propio alumno bien que enmarcadas en una planificación, es un lugar más adecuado y válido para generar la autoestima conveniente para el logro de mejores rendimientos escolares.

BIBLIOGRAFIA

- AXLINE, C. 1981. **DIBS, en busca del yo**. Diana. México.
- BERGER, P., 1975: **La construcción social de la realidad**. Amorrortu. B.Aires.
- BROOCOVER, L., 1964: **Self-concept of Ability and Social Achievement**. Michigan. S. State Univ.
- BROWN, M. 1965: **Social Psychology**. Free Press, London.
- DONNISON, 1972: **A pattern of Disadvantage**. London.
- FAURE, G., LASCAR, S., 1986: **El juego dramático en la escuela**. Cincel. Madrid.
- HENZ, 1972: **El estímulo educativo**. Heyder. Barna.
- HOLT, 1982: **El fracaso de la escuela**. Alianza. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, 1977; **Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar**. Incie. Madrid.
- MEAD, G. 1973: **Espíritu, sociedad y persona**. Paidós. B.A.
- NASH, 1978: **¿Qué ocurre en las aulas?** C. Press. Madrid
- ROSENTHAL-JACOBSON, 1968: **Incidencia de la autoimagen en el rendimiento**.

SCIENTIF AMERICAN, vol.19

ROSENTHAL,1968. **Pigmalión en las aulas**, 1980. Barcelona, OIKOS-TAU)

VIGY,J 1987:**Organización cooperativa de la clase**. Cincel. Madrid.

ZAVALONI-MONTUSCHI, 1987: **La personalidad en perspectiva**. Herder. Barna.

TEXTOS PARA COMENTAR

TEXTOS DE GARCIA CARRASCO

TEXTO 1

PREJUICIOS ANTE LA DISCIPLINA. TEORIA DE LA EDUCACION

Presentaremos los prejuicios más frecuentes y más arraigados entre la gente de oficio docente y entre aquellas personas que, por diversos motivos, tienen que actuar dentro de procesos de influencia educativa.

El primero es el de *confundir teoría con alejamiento de la práctica*, como si fuera del quehacer educativo, fuera del mundo de los hechos educacionales, existiera un mundo distinto y ajeno, el mundo de las ideas sobre educación, en el que es conveniente entrar *mientras se espera* la entrada en el otro. Se considera que ese mundo de meros pensamientos no tiene otra función que la de alimentar actitudes y buenas disposiciones, alientos e impulsos, energía espiritual que posteriormente habría de emplearse en la práctica, con el deseo de que tarden mucho en consumirse. Pero, de ningún modo se interpreta como

el conocimiento sobre los fenómenos, a partir del cual inferir la regla de acción en un momento dado.

Pocas cosas son tan claras como que solo en función del conocimiento disponible se produce la acción razonable. De ahí que toda persona que actúa dentro de un espacio cultural, entre los elementos cognitivos que asume se encuentra la de los criterios de razonabilidad para la acción. La acción se decide en función de la experiencia anterior o del impulso momentáneo, no en función de inferencia pedagógica. Y es que el educador se encuentra personalmente implicado en la situación, «reacciona» a ella. La desimplicación personal es la consecuencia de la objetivación técnica del hecho. Si no se produce, la situación se convierte en un « diálogo» entre los problemas de los alumnos y los míos, un jaleo. Es frecuente ver un adulto discutiendo « en plano de igualdad» con un niño (su hijo). No es anormal el hecho, pero no se puede decir entonces que el niño tiene un problema. El conflicto es entre los dos.

La teoría, el conocimiento alcanzado sobre un espacio de realidad, no distancia de la misma, a menos que se trate de un discurso cuya intención es precisamente el ocultamiento (ideología-falsa-conciencia, magia). Tampoco significa que el acercamiento que favorece la teoría sea absoluto y definitivo, porque el conocimiento racional es falsable. Ni siquiera la teoría evita el carácter inédito que acarrea cada situación. Por mucho conocimiento científico que se posea, no podremos nunca dejar de sorprendernos con el acontecimiento.

Presumir que la teoría nos aleja de la situación, puede ser la racionalización del conflicto cognitivo que genera el conocimiento respecto a la acción; sobre todo si el conocimiento propone cambio en la acción, con la correspondiente desestabilización personal, en el caso de encontrarse personalmente implicado en la acción que se diseña.

Ciertamente, puede ocurrir que no estemos ante un prejuicio, sino ante desconocimiento. Es decir, en la teoría no hay elementos que permitan decidir sobre los hechos. En este caso, si los hechos no corroboran la teoría, se la discute como menos verosímil. Pero no tiene por qué producirse el fenómeno de *rechazo* que hemos descrito. El científico que descubre la falsedad de una teoría, lo hace como parte de la actividad teórica en la que se ve envuelto.

Este prejuicio es importante, porque puede explicar ciertas reacciones ante la profesión, los estudios académicos, los puestos de trabajo ... del pedagogo. En algo tan activo como la enseñanza y las influencias educativas plantearse consideraciones teóricas es perder un tiempo precioso, una inutilidad de lujo. Es un prejuicio parecido al de quien queriendo aprender a conducir un vehículo considera, como primer acto justificado, ponerlo en marcha y echar a andar, no las clases sobre mecánica.

Ciertamente que, a veces, hacer teoría de la educación ha supuesto confeccionar melífluas consideraciones o distantes elucubraciones de mera gimnasia intelectual. El educador no ve referidos sus problemas en sus propios términos. Del mismo modo, el alumno de Teoría de la Educación, puede no ver realizadas sus aspiraciones cognitivas.

Pero, es muy peligroso, e ideológicamente sesgado, entender que en un proceso de intervención educativa solamente tienen sitio cuestiones relacionadas con la resolución de problemas técnicos concretos. Como tendremos oportunidad de estudiar, desde la tecnología afloran problemas axiológicos y éticos, sin cuya consideración, la cuestión técnica queda culturalmente sin sentido.

Todo ello nos indica que una cuestión pertinente de nuestro quehacer es la de determinar qué tipo de teoría no se distancia de la práctica y cómo atender a la teoría que brota del ejercicio práctico mismo. En este sentimiento se encuentra prendida una de las preocupaciones más acuciantes del pensamiento actual: las relaciones entre teoría y praxis. Pero, al mismo tiempo, también uno de los motivos por los que se hace más difícil la justificación epistemológica de la Pedagogía, por el que aparece ambiguo su tratamiento administrativo y dislocado el papel ocupacional de los pedagogos. Si fuera evidente la conexión real entre conocimiento pedagógico y eficacia en la consecución de los proyectos de política educacional, si el conocimiento pedagógico abaratara el costo real del puesto escolar, sería más fuerte la demanda real de pedagogos. Algunos pedagogos deben cambiar el asunto de sus discursos y dirigir más su capacidad a recabar información sobre los problemas que quitan el sueño a los educadores.

TESTOS DE WOLFGANG BREZINKA

TEXTO 2.

Los problemas de la ciencia de la educación sólo podrán encontrar una solución, cuando se logren descubrir las leyes que siguen los fenómenos individuales en la realidad psíquica y sociocultural. Una teoría científica de la educación es un sistema de tales hipótesis de leyes lógicamente ligadas entre sí y más o menos comprobadas. Es el supuesto previo para las explicaciones, las previsiones y las soluciones de cuestiones tecnológicas. En una explicación se trata de responder a la pregunta: ¿Por qué ocurre de este y de este modo? En una previsión o pronóstico científico se busca la respuesta a la pregunta: ¿Qué ocurrirá si ... ? En cambio, la posición del problema tecnológico suena así: ¿Qué puede hacerse para alcanzar la meta x?

La meta de la educación, señalada al comienzo, la de obtener conocimientos sobre la esfera operativa de la educación, puede ahora definirse con alguna precisión mayor. Se trata, por tanto, de describir los fenómenos (es decir, los objetos, las propiedades, las relaciones, los procesos) de esa esfera operativa y de presentar hipótesis de leyes con cuya ayuda puedan explicarse y preverse tales fenómenos.

Se intenta alcanzar esa meta mediante la aplicación del *método científico*.

Consiste dicho método -para decirlo de modo simple- en formular cuestiones, sobre la base del conocimiento disponible, acerca de una problemática determinada y en proyectar conjeturas provisionales (hipótesis) a manera de respuesta, que después deberán comprobarse teniendo en cuenta su conformidad con los hechos y sus relaciones lógicas con otras hipótesis de la teoría relativamente acreditada.

Un supuesto esencial para la formulación clara de cuestiones científicas así como para la verificación de la hipótesis son los conceptos precisos. Las observaciones y experimentos sirven de poco mientras sólo se tienen ideas confusas de lo que se busca. Sin claridad de conceptos no es posible ningún conocimiento.

TEXTO 3

Como ejemplos de la confusión que se crea por el hecho de definir el concepto de educación con ayuda de la nota característica de las interacciones sociales, valgan las definiciones siguientes. Según Tausch, por educación «hay que entender un acontecimiento entre dos o más personas, una interacción social entre hombres con el objetivo característico y fundamental de producir cambios de la conducta y de la vivencia de unos individuos. De manera parecida formula también la idea Winnefeld: «Los acontecimientos educativos son interacciones sociales, que apuntan al control y cambio de la conducta» . También Loch habla de la «educación como de una forma especial de interacción social. Y Eyferth define la educación como un «proceso de interacción social»

Todos estos autores atribuyen erróneamente a las interacciones sociales unas características que sólo convienen a las acciones sociales o al agente: motivos, autoconciencia, sentido subjetivo y orientación a un fin. Ignoran que cada interacción es «tejido fantásticamente complejo de acción y contraacción» . Este sistema de relaciones mutuas se personifica de una manera indebida, cuando se dice del mismo que «apunta» hacia algo o que pretende «producir» alguna cosa. Ya la misma elección del término «suceso» o «acontecimiento» en lugar del término «acción» por parte de los dos primeros autores citados es realmente inconciliable con la nota conceptual de la «intencionalidad».

En el sistema complicado de acciones y contraacciones, que se llama «interacción», sólo es posible atribuir una orientación hacia la meta al agente por lo que respecta a su acción . Asimismo, y en conexión con los «objetivos», sólo cabe hablar de «producir» en relación con las acciones con las que alguien ha producido, produce o quiere producir alguna cosa. El agente sólo puede controlar (más o menos) sus *propias* acciones, mas no las acciones de su interlocutor o de la pluralidad de sus interlocutores con los que «interacciona». Como científicos de la educación queremos saber en primer término lo que el agente ha producido o puede producir con las mismas, y por lo que respecta a sus propios objetivos, en determinados destinatarios y en determinadas circunstancias. Esto es algo distinto del preguntarse lo que posiblemente surge de los sistemas comunes de interacciones sociales en lo que a

cambios se refiere en las personalidades interesadas. La posición más opuesta al concepto de acción en la educación es la que defiende Klauer, el cual define la educación como el «proceso de la interacción entre enseñar y aprender». A diferencia de los autores, a los que acabamos de referirnos, Klauer tiene claro que ese concepto de educación «no permite hablar en modo alguno del educador o de la actividad del educar». «La educación es para él un proceso de influencias recíprocas, dentro del cual tienen que encontrarse el enseñante y el alumno. Consecuentemente también se pone de relieve que este proceso «no tiene en modo alguno unos objetivos propios. «Por ello se excluye cualquier razonamiento acerca... de los objetivos educacionales o de las metas de instrucción»; es decir, que esos conceptos ya no se admiten en el sistema de Klauer. Lógicamente admite que su concepto de interacción aplicado a la educación «contradice sin duda alguna a nuestro uso lingüístico» , pero cree que vale la pena asumir ese inconveniente frente a las supuestas ventajas que se promete del mismo.

Mas no es posible reconocer en qué consisten esas ventajas del concepto de interacción en el plano educativo, que Klauer «establece de la manera más sencilla»" apartándose del uso lingüístico corriente. De hecho tampoco Klauer puede prescindir del concepto de acción en la educación, cuando quiere caracterizar las acciones con las que se pretende *dirigir* el acontecimiento educativo.

TEXTO 4

En muchas frases, en las que se habla literalmente o según el sentido de la «necesidad de la educación», el significado queda confuso. Recordaré a modo de ejemplo estas frases de Kant: «El hombre es la única criatura que tiene que ser educada.» «El hombre sólo puede llegar a ser hombre mediante la educación. No es sino lo que la educación hace de él". Si en esos textos se sustituye la palabra «educación» por las expresiones «influencia ambiental» o «influencia social», el sentido será totalmente distinto de cuando introducimos la expresión «actividad educativa». Que las «influencias ambientales» forman parte de las condiciones necesarias para la formación de la personalidad es una perogrullada. No sólo el hombre sino todo ser viviente está expuesto a las influencias

del ambiente. Asimismo es incuestionable que también las «influencias sociales» se cuentan entre las condiciones necesarias para la forja de la personalidad. No sólo con el hombre, también con muchas especies de animales ocurre que están expuestos a las influencias de sus congéneres, como se ve por ejemplo en el comportamiento y cuidado de sus crías.

A propósito de la crítica del concepto de necesidad de la educación, en el que subyace el concepto de la educación como suceso, se puede decir fundamentalmente lo mismo que ya antes hemos expuesto contra ese concepto de la educación. Para expresar la dependencia de un «influjo ambiental» en términos generales o de un «influjo social» en concreto, la expresión «necesidad de la educación» es tan desconcertante como inapropiado es la palabra «educación» para designar los acontecimientos externos que producen algún cambio en la personalidad. El concepto así entendido de necesidad de la educación me parece por ello científicamente estéril por el mero hecho de que compendia condiciones totalmente diversas para la formación de la personalidad, y estas condiciones deberían diferenciarse conceptualmente a fin de lograr en la teoría de la educación algo más que concepciones confusas y afirmaciones triviales.

2) Poniendo como base el concepto de educación como acción, sucede que el término «necesidad de la educación» adquiere la significación siguiente: *la característica de un hombre de estar expuesto a unas acciones, por las que otros hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la personalidad (es decir, la trama psíquica de las disposiciones del que «está necesitado de educación») o conservar sus elementos considerados como valiosos.* Así, pues, cuando se dice de alguien que está necesitado de educación, quiere decirse que su disposición o estructura es tal que necesita de las acciones de otros hombres calificadas como «educación» o que tiene necesidad de estar expuesto a esas acciones. De modo que la tantas veces citada afirmación de Kant. O habría que precisarla como sigue: «El hombre sólo puede llegar a ser hombre en cuanto que está expuesto a unas acciones, por las que otros hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera su trama de disposiciones psíquicas.

TEXTOS DE COOMBS,P.H.

TEXTO 5

Desequilibrios socioculturales

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, las instituciones sociales básicas, los sistemas de creencias y de valores y los códigos de conducta - el aglutinante que mantiene compactas a las sociedades y les da su identidad especial- sufrieron cambios sustanciales en todas las sociedades. Pero el ritmo del cambio se aceleró considerablemente en los años setenta, con graves efectos colaterales para las escuelas. Las causas y manifestaciones concretas difirieron en cuanto a tipo e intensidad de un país a otro, pero todas eran parte de una pauta mundial de transformación cultural de base.

En las sociedades occidentales postindustriales, por ejemplo, los observadores sociológicos llamaron la atención sobre la quiebra de la familia como salvaguardia fundamental y educador nato de los niños y de los jóvenes. Señalaban el aumento progresivo de las tasas de divorcio y de hijos al cuidado de uno de los progenitores, la elevación del índice de madres que trabajan cuyos «muchachos con la llave de casa. volvían cada día de la escuela a un hogar vacío, el «abismo generacional-creciente, la falta de comunicación entre padres e hijos y el aterrador aumento de adolescentes prófugos. Esto no era todo. Señalaban la decreciente influencia de las instituciones religiosas sobre los jóvenes y los adultos y la disminución del protagonismo de entidades como las organizaciones juveniles, los grupos sociales y de modestos empresarios que aportaron durante mucho tiempo sus respectivas e importantes contribuciones a la educación, a la socialización y al desarrollo de los jóvenes. El clero, los políticos, los periodistas y los padres apenados censuraban la decadencia de las «pautas morales., cuyo indicador era el aumento de los em- barazos de adolescentes, el consumo creciente de alcohol y de droga, el enorme incremento de los accidentes de coche y de moto en los que se ven envueltos los jóvenes, o el aumento de la delincuencia juvenil. Estudiaremos con más detalle estos cambios culturales, sociales y políticos en un capítulo posterior, y veremos el impacto que tuvieron, y continúan teniendo, en la educación. Aquí nos interesa señalar que la situación estaba madura para buscar cabezas de

televisión pisándole los talones, y la ingente burocracia gubernamental en tercer lugar. Las autoridades escolares, por su parte, señalaban que la fuente de origen de tan inquietantes problemas era el hogar mismo. Demasiados padres estaban descargando sobre las escuelas sus propias responsabilidades. Y las escuelas no eran competentes ni estaban preparadas para hacerse cargo de; tema. Si era cierto, como lo demuestran las encuestas, que el niño medio pasaba más horas semanales ante la televisión que en las aulas de la escuela y no hacía los deberes ni leía un buen libro, o si se le permitía andar suelto por la ciudad con su pandilla de amigos, lejos de la supervisión o de; control de los padres..., poco podían hacer la escuela o los profesores para controlar la situación. Sin embargo, las escuelas por presión pública o por decisión propia intentaron cada vez más llenar el vacío, ampliando nuevos objetivos, actividades y personal. Muchas introdujeron, por ejemplo, cursos de conducir, de educación sexual, sobre el abuso de la droga, y otros varios cursos de entrenamiento «práctico con miras a aumentar las posibilidades de que los jóvenes pudieran encontrar empleo. Introdujeron también varios «cursos de entretenimiento» con poco contenido y escaso rigor intelectual, con el fin de incentivar en posibles desertores «su motivación académica» para que permanezcan en la escuela hasta conseguir el título. Muchas escuelas pusieron también asesores pedagógicos, de orientación familiar y, en las situaciones difíciles, agentes de seguridad para vigilar los corredores. En muchas escuelas, sobre todo de nivel secundario, en el mejor de los casos, era una lucha fatigosa, pero para los que se encontraban en las ciudades más decadentes suponía con frecuencia una batalla perdida. Sería erróneo, sin embargo, cargar las tintas en los aspectos negativos de; cuadro y llegar a pensar que todos los jóvenes de los países industrializados de Occidente se vieron arrastrados a la zona sombría de esta llamada contracultura.

TEXTO 6

Perspectivas a finales de los años sesenta

Al examinar las relaciones de la educación con las necesidades creadas

por el empleo y el desarrollo, el informe de 1968 sobre la crisis mundial de la educación abordó en primer lugar la pregunta sobre en qué medida los sistemas educativos podían afrontar, y afrontaban de hecho, las importantes exigencias de recursos humanos para el desarrollo nacional. Basándose en pruebas dispersas extraídas de una gran variedad de países, el informe concluía que a simple vista existían numerosas divergencias -cualitativas y cuantitativas- entre los tipos de profesionales que se necesitaban y los tipos, calidad y proporciones que estaban produciendo de hecho los sistemas de educación. Se consideraba que esas divergencias eran más llamativas en los países en vías de desarrollo, los menos indicados para permitirse el lujo de sistemas educativos inadaptados. «Un país en vías de desarrollo -señalaba el informe- puede verse envuelto en dificultades profundas por aferrarse de manera servil a formas educativas de países industrializados en un contexto al que no se adecúan. Otra gran parte del problema lo constituían las elecciones desacertadas de los estudiantes, o de sus consejeros, al escoger una especialidad determinada de estudio, sobre todo en el nivel universitario. El cuadro típico en la mayoría de los países en vías de desarrollo mostraba unas trayectorias altamente distorsionadas de titulados en relación con las necesidades urgentes del desarrollo nacional. Por ejemplo, una preponderancia enorme de titulados en letras y en derecho (más del 90 por 100 en algunos casos), menos del 10 por 100 en ciencias naturales e ingeniería, y, frecuentemente, menos del 3 por 100 en agricultura, el área que mayores necesidades de desarrollo tenía entonces en casi todos los países en vías de desarrollo. Las preferencias de los estudiantes eran más racionales de lo que parecían a primera vista. En primer lugar, estaban fuertemente condicionados por lo que la universidad podía ofrecer entonces. Y la mayoría de las universidades de los países en vías de desarrollo eran muy flojas en todos los campos basados en las matemáticas y en la ciencia. Muchas de ellas ni siquiera tenían una escuela superior de agricultura. En segundo lugar, las preferencias de los estudiantes estaban influidas también por la estructura de los incentivos en la economía, frecuentemente ridículos y en contraposición flagrante con las prioridades del desarrollo nacional y con las pautas correspondientes de necesidades de recursos humanos. Los planificadores del empleo o se olvidaron de estas estructuras de incentivos

distorsionadas y contraproducentes o se sintieron impotentes para cambiarlas. El informe señalaba otra incongruencia emparentado con la anterior. Sistemas educativos completos, desde la enseñanza primaria hasta el nivel universitario, estaban volcados en la producción de empleados para el sector moderno de la economía, emplazado mayoritariamente en las ciudades, mientras que la gran mayoría de los trabajadores tenía que ejercer su trabajo profesional en las áreas rurales tradicionales o en el sector informal de las economías urbanas. Por desgracia, los sistemas de educación importados no habían sido diseñados para preparar gente joven que constituyera esa gran mayoría de trabajadores con las actitudes, conocimiento, habilidades y motivación adecuadas para llevar la iniciativa en la modernización de sus comunidades rurales y de los suburbios urbanos. La discusión del informe pasaba entonces bruscamente de la lucha contra las deficiencias de puestos de trabajo a lo que, según el informe, -está convirtiéndose rápidamente en una cuestión grave del empleo, la cuestión de si los nuevos licenciados encontrarán suficientes puestos nuevos de trabajo del tipo adecuado-. Y predecía abiertamente que, en un futuro no lejano, casi todos los países, también los industrializados, tendrían el grave problema de los licenciados en paro. Su razonamiento era sencillo y directo. *El output* de titulados procedentes de la enseñanza secundaria y de las instituciones superiores en casi todos los países crecía más rápidamente que la capacidad de la economía para crear nuevos puestos de trabajo de los tipos y niveles relacionados habitualmente con las diversas titulaciones académicas. Así, una vez que la oferta de esos títulos satisfizo los déficits de recursos humanos acumulados, los mercados del empleo se saturaron y el mercado de vendedores pasó a convertirse en mercado de compradores. No se trataba simplemente de una especulación teórica. El informe demostraba que el fenómeno del desempleo de titulados había aparecido ya en un volumen preocupante en países como India, Egipto, Filipinas y en algunos países de América Latina. Las naciones industrializadas, advertía el informe, no estaban inmunizadas contra esa enfermedad.

BREZINKA, W.

TEXTO 7

En las sociedades industriales urbanas la mayoría de los adultos se habían situado ya tanto a sus complicadas condiciones de vida y de trabajo que apenas se dan cuenta de lo artificiosas que son y de cuánto perjudican los niños. Al parecer son capaces de soportar sin excesivos perjuicios muchos fallos culturales que resultan nocivos para los niños. Entre ellos cabe mencionar el poco movimiento corporal, la actividad unilateral de la persona cuando trabaja sólo mentalmente, un excesivo número de estímulos, el aburrimiento y la soledad. El campo de experiencias de los niños es pobre en posibilidades de una actuación a la vez intuitiva y sana, siendo en cambio riquísimo en estímulos sensitivos, en informaciones entrecortadas y en tentaciones a llevar una vida cómoda a costa de los demás. Favorece, según la constitución de cada cual, ya la pasividad y la indiferencia, ya la excitabilidad. Arrastra hacia un tipo de vida parasitaria en la cual se exigen cosas a los otros sin exigirse nada a sí mismo. Esto tiene que ver con la falta de transparencia de nuestra sociedad altamente tecnificada y tan empeñada en el trabajo. En ella es difícil para muchos niños el percibir qué es lo que han de hacer las personas para mantenerse en la vida. En ella la mayoría de los trabajos de los adultos son demasiado complicados y especializados como para que podamos esperar de los niños que traten de introducirse progresivamente en ellos por simple observación, ensayo e imitación. En eso los niños quedan excluidos del mundo de las actividades serias que se ven recompensadas por el éxito y reconocimiento social, pese a que ellos tienen necesidad de poner sus fuerzas cada vez, mayores al servicio de tareas más responsables. Si esa necesidad tan elemental queda unos años sin satisfacer en esa edad que es la más propicia para el aprendizaje, lo que indefectiblemente se aprenderá son la inapetencia y la pasividad, en lugar del gusto en actuar, del espíritu emprendedor y de la disposición a la responsabilidad.

Ciertamente que la juventud que no ha participado de la comunidad de vida y de trabajo de los adultos luego está incapacitada. Para compensar este hecho, desde hace unos doscientos años se ha procurado garantizar a todos los niños y adolescentes una enseñanza escolar. En muchos aspectos esto ha constituido un progreso, pero las escuelas no podían, substituir adecuadamente la participación activa en la vida real.

El período de escolaridad obligatoria se ha ido prolongando a medida que la cultura se ha ido complicando y que las ocupaciones profesionales se han vuelto más especializadas. Las escuelas están para preparar a los niños para ese complicado mundo de los adultos. Y de acuerdo con su programa, han de procurarlo en todos los aspectos: en lo corporal y en lo m0ental, en lo intelectual y lo emocional, en lo ideológico, lo religioso, lo moral, lo cívico, lo social y lo profesional. No ha de olvidarse el cultivo de ningún elemento esencial de la capacitación para la vida.

TEXTOS DE PUIG-ROVIRA -M.MARTIN

TEXTO 8

La primera intención de Durkheim al escribir *La educación moral*, era trazar las líneas de una educación moral laica, que no tomara prestado nada de la religión sino que se apoyara en criterios justificables racionalmente. En consecuencia, no le basta con retirar lo, religioso de la moral, sino que paralelamente debe descubrir los dinamismos sociales y humanos que convierten al hombre en un ser moral. Tales elementos esenciales de la moralidad son: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Su estudio nos dará las claves de la moral humana y nos indicará cómo intervenir pedagógicamente sobre ella.

Las acciones morales responden siempre a un sistema de reglas preestablecidas. Conducirse moralmente es actuar conforme a ciertas normas que la sociedad tiene establecidas. Por tanto, la moral es el conjunto de reglas previamente definidas que determinan imperativamente la conducta de los hombres. Esto significa, ante todo, que una vida moral es una vida regularizada en la que se han substituido los elementos de arbitrariedad, indecisión o azar por normas sociales que se imponen a los sujetos. En consecuencia, una existencia moral debe ser regular y fija, y por ello deberá encontrar cierto gusto por la regularidad y la conducta prescrita. La adquisición de hábitos es la

vertiente psicológica de esa necesidad propiamente moral. Sin embargo, en las reglas morales impuestas desde el exterior hay algo más que predictibilidad y regularidad de la conducta. Para que sean obedecidas, es necesario que haya también un componente de autoridad es decir, la eficacia de la regla moral supone la influencia o ascendiente que ejerce sobre los hombres un poder moral que reconocemos como superior.

La adhesión a los grupos sociales es el segundo elemento de la moralidad. Este dinamismo moral permite explicar cómo se acepta y reconoce la autoridad que emana de la sociedad y convierte en obligatorias las normas sociales. Para ello, según Durkheim, se debe distinguir entre actos personales y actos impersonales. Los primeros tienen como fin sostener o desarrollar la propia existencia de quien los realiza, y por tanto no son actos morales. En cambio, en los actos impersonales el fin concierne a otra entidad distinta al propio individuo que los realiza, aunque puedan tener también algún interés para él mismo. Estos son los actos propiamente morales. Sin embargo, como resulta imposible hacer algo por todos los demás tomados individualmente, el objeto de los actos morales no puede ser otros que los grupos o sociedades humanas en su conjunto. En definitiva, los fines morales serán aquellos cuyo objeto es la sociedad, y obrar moralmente será obrar por un interés colectivo. Es decir, el comportamiento moral supone la adhesión, solidaridad y vinculación con los grupos sociales. Corresponsabilizarse de fines que superan al individuo y corresponden a la sociedad no es una carga que pesa sobre los individuos sino todo lo contrario. Ocurre así, y el individuo se adhiere a la sociedad, en primer lugar, porque la sociedad es una entidad que es más que la suma de los individuos que la componen; porque posee una naturaleza propia, una personalidad distinta y superior a la de sus miembros. La sociedad constituye pues una entidad que sobrepasa y es superior a cualquiera de los individuos que la constituyen. La sociedad es algo que siendo empírico y no espiritual trasciende la existencia individual de cada hombre. Pero además los hombres tienen un interés en unirse a la sociedad porque en ella reconocen una entidad más variada, eminente y rica que su propia individualidad concreta, y sólo uniéndose a ella consiguen realizar plenamente todas las posibilidades de su naturaleza.

HERSH-REIMER-PAOLITO

TEXTO 9

Escuela, democracia y educación ética

Cualquier discusión sobre el rol de la escuela en los valores y la educación moral debe comenzar por el supuesto de que la educación debe tener lugar en un contexto social y político llamado «democracia». En un régimen totalitario, por ejemplo, la determinación de sus objetivos y métodos sería completamente distinta. Una vez que se hubiera establecido la «línea del partido», todo lo que se necesitaría serían materiales para desarrollarla. La implementación de la instrucción en los valores y sistema moral «rectos» estaría fuertemente controlada y centralizada. En una situación democrática tal control es incompatible con los valores del pluralismo y la libertad de pensamiento.

La escuela juega un rol vital en la prosecución de objetivos democráticos. Este papel requiere que ayude a las personas a adquirir el conocimiento y capacidad apropiados que se necesitan para participar como ciudadano en una sociedad democrática: En esencia esta es la función de conservación o mantenimiento social de la escuela. Al llevar a cabo esta función esperamos justamente que ayude a los alumnos a aprender a respetar nuestra herencia pluralista y a valorar diferencias individuales y de grupo. Además de las funciones de conservación y transmisión, también puede ayudar a aprender a enfrentarse creativamente con el cambio, porque también el cambio es parte de nuestra herencia y futuro. Las escuelas, pues, son instituciones cargadas de valores por su misma función; deben transmitir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una sociedad siempre cambiante.

Los profesores son importantísimos en la transmisión de valores. Como seres humanos no pueden ser neutrales en esto. De hecho, el defender la neutralidad de los valores es en sí una posición axiológica. Por sus opciones pedagógicas y su conducta de modelo, son, por necesidad, educadores morales, sea cual sea la materia que enseñen. Así, cuando se hace la pregunta: «¿Deben las escuelas dedicarse a los valores

y la educación ética?», no tenemos otra alternativa que responder que son necesariamente instituciones con una tarea moral importante.

Demostrar que están implicadas en este tipo de educación no resuelve el problema. ¿ Qué deben hacer los profesores como educadores morales? La inculcación de valores ha sido una respuesta a esta pregunta. Los que adoptan esta modalidad «dan» a los alumnos los valores y respuestas morales acertados diciéndoles lo que deben creer. Este método a menudo considerado como predicación o moralización, ha sido criticado como una forma de indoctrinamiento y como contrario al tipo de educación necesaria para una ciudadanía democrática.

I.E.P.S.

(BARTOLOME-FERREIROS-FONDEVILA-MORILLA).

TEXTO 10

Los valores se estructuran siempre *jerarquizados*. Es decir, en cada persona o grupo se da una escala de valores que sustenta y explica sus opciones, comportamientos, etc. En una situación de cambio social se da una transformación de la escala de valores y es este hecho el que hace diferentes a unos hombres o grupos de los otros. También las colectividades hacen su opción por una escala o jerarquía de valores. Las mayorías son las que siguen de ordinario la escala establecida, pero pueden darse minorías que opten libremente por otros valores, ya sea en un sector particular de la vida humana o en varios a la vez; o bien, que se opongan radicalmente a la escala de valores establecida y busquen otra nueva jerarquización.

Esto supone siempre *un pluralismo axiológico* en la sociedad. La pluralidad viene dada no sólo por las opciones personales, sino también por las exigencias del contexto social.

La aceptación de la escala de valores suele entenderse como expresión de *integración social*. Sin embargo, ésta es siempre relativa, ya que los individuos no sólo no comparten los valores comunes con la misma intensidad, sino que también con frecuencia las diversas opciones de los diferentes grupos dividen o diversifican a los grupos entre sí. Este hecho es aún más frecuente en las sociedades de estructuración compleja, como

es la tecnológica.

La experiencia nos da que los valores no son todos del mismo orden. No se da un único valor, el cual, sólo en diverso grado se encuentra acá y allá, de modo que se puedan comparar entre los bienes, a modo de magnitudes. Se da *heterogeneidad de valores*. Los ejemplos son infinitos, como lo es el mundo de los valores.

Con todo, los valores no aparecen simplemente *diversos*, sino *ordenados* entre sí. Se da, pues, una *jerarquía de valores*. No faltan autores que niegan esta afirmación. Afirman que todo depende de la elección de la voluntad. No hay duda de que la elección o compromiso personal hace que tal valor valga *eficazmente* para el sujeto. Esto apuntábamos al decir que la llamada crisis de valores es más bien crisis nuestra. la *percepción* no es *perfecta* sino en el acto de conferir y preferir. También, a propósito de la historicidad de los valores, hemos insinuado que, al mismo tiempo que rechazamos un total relativismo de los valores y, por tanto, un relativismo ético, sin embargo, supuesto que el mundo absoluto e infinito de los valores *se nos manifiesta* sólo a través del mundo relativo de los bienes y normas, jamás un grupo humano o un trecho determinado de historia podrá alcanzar la íntegra plenitud de; mundo de los valores y, consiguientemente, concebir una *jerarquía de los mismos* total y definitiva, sobre todo en sus pormenores y detalles. De ahí que cambie no sólo la moralidad vigente de los grupos, sino el *ethos*- mismo o la pauta interna de moralidad. Esto tiene suma importancia en los acelerados cambios históricos por los que hoy atraviesa la humanidad. Pero podemos aprehender los valores como ya válidos *-in actu primo*» o considerados en su *-en-sí*» y en su capacidad de realizar al hombre lo mejor posible, teniendo en cuenta todos sus estratos y niveles en el actual momento de su historia. Desde este ángulo de visión distintos autores han ofrecido pautas iniciales para una jerarquización de los valores. Ofrecemos una de ellas que puede presentarse como válida y sugerente para un comienzo de reflexión. los valores se distinguen unos de otros. Pueden colocarse según interesen más o menos al sujeto espiritual y, además, en cada grado, según estén de parte del sujeto (sensitivo espiritual) o de parte del objeto.

TEXTOS DE FERMOSO, P.

TEXTO 11

Parte del reconocimiento de los diversos grupos étnicos en la escuela pasa por que tal diversidad se delimite y defina tanto en comportamientos y acciones como en normas y reglas de cada uno de tales grupos. La diferenciación no pasa sino por hacerse frente a otro u otros, por tener normas y reglas y ejecutar comportamientos y acciones diferentes a las establecidas por los grupos dominantes. A estos «otros» diferentes se les suele denominar grupo minoritario (sin importar ningún dato demográfico), y sería de máxima importancia para la investigación que planteamos el acceso al conocimiento de las normas y reglas y a la observación de los comportamientos y acciones, desarrollando tal conocimiento y observación en contrastación con el otro u otros grupos étnicos con los que interactúan. Se debiera poder acceder al todo de la cultura del grupo minoritario en referencia al asentamiento geográfico del que se proviene y en referencia a su «adaptación» al nuevo medio. Partiendo del reconocimiento de la posibilidad de lengua diferenciada se habrán de estudiar, por un lado, los sistemas de subsistencia, las estrategias económicas, la organización de grupos domésticos, sociales y políticos y los sistemas de creencias; y por otro lado, los sistemas de cognición de la cultura y las instituciones formales encargadas de la transmisión de la cultura. Todo ello refen'do al grupo cultural de procedencia de los diferentes y sirviéndonos para ello de la documentación específica producida sobre tal grupo cultural y de los estudios biográficos que podamos realizar con los sujetos adultos y no adultos de ese grupo cultural diferente.

Tal volumen y referencias informativas ya constituirían por si solas un estudio arduo y costoso. Aquí tan sólo nos serviremos, por un lado, de la literatura existente sobre tal grupo minon'tario a estudiar en su lugar de origen; y, por otro lado, de las versiones que los propios nativos del grupo nos expongan sobre lo que podríamos denominar la cultura de procedencia.

TEXTO 12

Para la alternativa intercultural lo esencial es la defensa de la *gualdad*,

frente a la defensa de la diversidad que es la característica la perspectiva multicultural. Por ello, para la interculturalidad se hace totalmente necesario poner de relieve todo el entramado que el racismo tiene establecido en la sociedad, como condición previa a la defensa de la igualdad en un contexto de diversidad.

Desde la perspectiva intercultural, la Educación Anti-racista debe ubicarse dentro de un contexto político, social, ético y moral más amplio, en el que el objetivo prioritario sea conseguir la erradicación en las escuelas de todas las prácticas discriminatorias, segregadoras y racistas.

Para ello será totalmente necesario, entre otras cosas, incluir la reficidón sobre el racismo en la fortnación permanente del profesorado, así como la elaboración de una normativa específica para impedir todo tipo de manifestaciones racistas en los centros escolares; y todo ello simultáneamente a una revisión de todo el material escolar en uso.

En nuestra sociedad existen un conjunto de costumbres y prácticas rutinarias que tienen como consecuencia que los miembros de los grupos éuúcos no dominantes tengan menos oportunidades y estén en peores condiciones frente al grupo autóctono, en el campo de la educación, la vivienda, la salud, el trabajo, etc. Sin embargo, hay que destacar que este tipo de discriminación por origen étnico no se diferencia, al menos en cuanto a sus consecuencias, de la que viene determinada por la discriminación debido a la pertenencia de clase.

Estas prácticas, costumbres y formas de ver el mundo se mantienen y se reproducen gracias a la existencia de un conjunto de relaciones y estructuras de poder en las que los grupos étnicos y/o clase no dominantes quedan excluidos. Cuando la exclusión se ejerce con argumentos de carácter étnico es cuando dan origen al llamado racismo institucional.

Una de las características de este conjunto de rutinas y prácticas sociales, es que se producen y reproducen de forma inconsciente, en el sentido de que los individuos y los grupos que las practican no tienen una conciencia clara de ello. Quizás ésta sea la explicación de por qué este tipo de racismo sea considerado en nuestra sociedad como un problema poco importante.

