



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació

MARÇ 1988

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

SYMPOSIUM INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DE L'EDUCACIO

Barcelona, 23-24-25-26 de març de 1988.

Sala d'Actes de "La Caixa de Barcelona": c/ Jaume I, n^o 2 (tocant a l'Ajuntament)

PROGRAMA (model)

Dimecres, 23 de març.

15.00- Recepció dels participants i recollida de material.

16.00- Conferència inaugural a càrrec d'O.REBOUL (Universitat de Strasbourg): "L'éducation, les valeurs et le sacré."

Presideix el Magnífic Dr. Josep M^a Bricall, Rector de la Universitat de Barcelona.

18.00 - Ponència, per O.FULLAT (Universitat Autònoma de Barcelona):
"El temps antropològic de l'educació"

19.00- Col.loqui. Moderadors: A. Sanvisens, J.A. Jordán.

Dijous, 24 de març.

9.00- Grups de treball sobre el contingut de les comunicacions.

11.00- Ponència, per L.NOT (Universitat de Toulouse):

"Recherche empirico-formelle de crédibilité pour les méthodes d'éducation"

12.00- Col.loqui. Moderadors: J. Sarramona, J.M. Tejada.

13.00- Visita del Saló de Cent a l'Ajuntament de Barcelona.

16.00- Ponència, per M.LEICESTER (Universitat de Bristol):

"Education in a multicultural society"- Educació en una societat multicultural. (Trad. simultània)

17.00- Col.loqui. Moderadors: R. Marín, A. Pagès.

18.00- Ponència, per J.GARCIA CARRASCO (Universitat de Salamanca):

"Aspectos formales, no-formales e informales de la educación"

19.00- Col.loqui. Moderadors: J. Trilla, A. Ramoneda.

Divendres, 25 de març.

9.00- Grups de treball sobre el contingut de les comunicacions.

FILOSOFIA Y CIENCIA EN LA EDUCACION MORAL

Juan Escámez Sánchez
Universidad de Valencia

A. La "complementariedad" de la Filosofía y la Pedagogía.

Con frecuencia los que dicen hacer filosofía y aquellos que así mismos se sitúan en el campo científico parecen adoptar unas actitudes, personales y de trabajo, que recuerdan lo que Snow llamó las dos culturas, es decir, usan un código lingüístico característico de la posición adoptada, que es incomprendible para los estudiosos situados en el otro ámbito; igualmente cuidan establecer las diferencias en el método, y con frecuencia, manifiestan el desprecio más radical hacia los que no pertenecen a su misma academia. Opino que ésto está ocurriendo en las llamadas Ciencias de la Educación. Por un lado, los filósofos de la educación, y aquellos pedagogos con preocupaciones filosóficas, dilucidan cuestiones lingüísticas relacionadas con los conceptos educativos, plantean el problema de los fines en un alto nivel de abstracción y la reflexión antropológica que aportan en nada difiere de aquellas con fuerte contenido metafísico. Por su parte, aquellos pedagogos que están preocupados por la mejora de los procesos educativos tratan de establecer la normativa o legalidades a la que debe someterse la acción educativa para obtener niveles de eficacia y calidad en esos procesos; renuncian, conscientemente, a cualquier planteamiento filosófico porque dicen que la pedagogía está unida a la praxis y no así la filosofía. Las líneas de trabajo de uno y otro colectivo, afirman, nada tienen que ver.

Esta ruptura en el campo del conocimiento carece, según creo, de sentido histórico: los compromisos políticos de Platón para realizar una sociedad de acuerdo a su República; la atención prestada por Kant a la teoría newtoniana en la crítica de la razón pura; los esfuerzos de B. Rusell para fundamentar la ciencia contemporánea en los principia mathematica, son sólo algunos ejemplos de que los esfuerzos filosóficos y científicos no son dos planos incommunicables y divergentes con los que el hombre intenta conocer, dominar la naturaleza y resolver así sus proble-

mas. Los discursos filosóficos y la investigación científica no son sistemas autosuficientes y cerrados sino que, por el contrario, unos y otros interaccionando entre sí pueden avanzar, en su propio ámbito, hacia un desarrollo del conocimiento, que no podrían alcanzar cada uno independientemente del otro. Quizás los irracionalismos filosóficos y los positivismos científicos hayan generado prejuicios que convendría revisar. Cualquier observador de una reunión, seminario o congreso sobre educación percibe, con claridad, los dos grupos que, con un cierto recelo y animosidad, se enfrentan entre sí.

En este contexto, sin embargo, aparece un fenómeno que atrae la curiosidad del investigador en el campo de la educación moral. Me refiero a la postura adoptada por Kohlberg en sus investigaciones científicas sobre el desarrollo moral; "Nuestra teoría sobre por qué los individuos avanzan de un estadio al siguiente está fundamentada en una teoría filosófico-moral, que especifica que el último estadio es moralmente mejor o más adecuado que el anterior. Nuestra teoría psicológica afirma que los individuos prefieren el estadio superior de razonamiento que comprenden, una afirmación avalada por la investigación. Esta afirmación de nuestra teoría psicológica deriva de una afirmación filosófica que dice que un estadio superior es "objetivamente" preferible o más adecuado por ciertos criterios morales. No obstante, pondríamos en tela de juicio esta pretensión filosófica si los hechos del progreso en cuanto al enjuiciamiento de las cuestiones morales fuesen irreconciliables con sus implicaciones psicológicas." (Kohlberg 1.973). Si bien la teoría psicológica no puede validar una concreta filosofía moral, son dos universos de discurso distintos (pero comunicables), en cuanto que los datos de sus investigaciones no la falsifican—en la teoría filosófica mantiene su vigencia. Por otro lado, la teoría filosófico-moral, en cuanto establece las características de la moralidad y de los principios morales, es un acicate para la investigación psicológica y un requisito indispensable de la misma, ya que la cualificación de "lo moral" y el criterio o principio de moralidad concreto no pueden ser determinados desde la investigación empírica, sino que es necesario hacerlo desde la reflexión filosófica. En cuanto esa reflexión nos posibilite comprender lo que sucede en el mundo de los hechos es una guía imprescindible y necesaria para la inves-

tigación psicológica.

Desde la filosofía, uno de los más caracterizados representantes de la ética discursiva de nuestro tiempo, J. Habermas, afirma que tal teoría ética "Está abierta a una confirmación indirecta (incluso depende de ella) por parte de otras teorías afines. Como tal confirmación cabe interpretar la teoría del desarrollo de la conciencia moral, elaborada por L. Kohlberg y sus colaboradores". Más tarde afirma como orientación general: "En la medida en que el psicólogo convierte una teoría normativa, por ejemplo la de Rawls, en una parte esencial de una teoría empírica, lo que hace, al propio tiempo, es someterla a una comprobación indirecta. La confirmación empírica de los supuestos psicológico-evolutivos se transfiere a todas las partes componentes de la teoría de las que se han derivado las hipótesis confirmadas" (Habermas 1.985: 137-138). La división del trabajo entre la ética filosófica y una psicología evolutiva requiere una autoconciencia distinta tanto de la ciencia como de la filosofía. "La teoría empírica (teoría científica) presupone la validez de la teoría normativa que emplea (teoría filosófica). De igual modo esta validez se hace dudosa en la medida que las reconstrucciones filosóficas resultan no ser utilizables en las relaciones de aplicación de la teoría empírica. Por lo demás, también la aplicación de una teoría normativa, a su vez, ejerce influencia en la dimensión investigadora hermenéutica. La elaboración de datos está más dirigida por la teoría que las interpretaciones normales (Habermas 1.985: 53-54) A esta división del trabajo, entre filosofía y ciencia, han denominado tanto Kohlberg como Habermas la tesis de "complementariedad". En otros términos, el éxito de una teoría empírica, que únicamente puede ser verdadera o falsa, sirve como garantía de la validez normativa de una teoría filosófico-moral que se emplee con objetivos empíricos; el hecho de que una filosofía moral funcione empíricamente es importante para su adecuación filosófica. En este sentido cabe comprobar las reconstrucciones racionales (filosóficas), siendo así que las pruebas suponen el intento de verificar si las diversas partes de la Teoría, presupuestos filosóficos e hipótesis y leyes científicas, encajan de modo complementario en el mismo modelo.

Las posturas adoptadas por Kohlberg y Habermas son, en mi opinión, de gran interés para las ciencias sociales. En

efecto, todos los grandes teóricos que han abierto camino en las ciencias sociales, por ejemplo Durkheim, G.H. Mead, Max Weber, Piaget, Chomsky , etc., han aplicado un pensamiento filosófico como si fuera una chispa en orden a una gran línea de investigación ; pensamiento filosófico que hay que ampliar a un campo de estudio universal y empíricamente verificable. Por su parte, la filosofía, encerrada en sí misma y situada frente a la ciencia, ha caído, en los últimos tiempos, en una pretensión de fundamentación última o en una actitud irracionalista en la que frente a la esfera del conocimiento, con ideales de objetividad, se alzan la creencia filosófica, la vida, la libertad existencial, el mito, la educación; sin embargo, en nuestro tiempo se está abriendo paso una actitud filosófica que partiendo del conocimiento pre-teórico de sujetos competentes en el juicio, la acción y el habla, así como de los sistemas del saber cultural tradicionales, trata de clarificar los fundamentos presuntamente universales de la racionalidad de la experiencia y el juicio, la acción y el entendimiento entre ciudadanos, es decir, los filósofos se dedican a construir una teoría de la racionalidad sin pretensiones fundamentalistas, omnicomprensivas, absolutistas. Así la filosofía abandona el ingrato papel de juez y acomodador de las demás esferas del conocimiento y se aferra a la función de vigilante de la racionalidad de aquellas teorías pretendidamente universales, tratando de reconstruir los presupuestos universales y necesarios bajo los que los sujetos capaces de hablar se entienden acerca de algo que hay en el mundo; este esfuerzo cognitivo del filósofo no es menos falible que todo lo demás que se somete al proceso fatigante de la discusión científica y puede ser invalidado desde los datos contrastados de la investigación empírica.

El interés que despierta la cooperación de complementariedad entre filosofía y ciencia respecto a las ciencias sociales me parece que se manifiesta, en alto grado, en una de ellas, la pedagogía. Actualmente es un lugar común, afirmar, en los teóricos de la educación españoles, que la consideración científica de la pedagogía implica conceptualizarla como una Teoría sustantiva estructurada en leyes que pretende regular todos los procesos educativos (Castillejo 1.987: 19-20); así opera con enunciados observacionales sometidos a validaciones para constatar su verdad o falsedad, por lo que entra en el ámbito de las llamadas ciencias

explicativas. (Quizás este presupuesto universalizador de lo que sea la pedagogía convendría reconceptualizarlo para analizar su racionalidad, pero no es tema de este momento.) Sin embargo, también es un tópico común afirmar que un proceso para ser educativo se tiene que referir a un patrón, o finalidad, optimizador y se ejecuta sobre y por hombres, aún más, parece que la pedagogía tiene la pretensión de ocupar un espacio científico y social porque se considera, prioritariamente, con la función de cooperar, con rigor científico, en los procesos de construcción humana del hombre.

Nos encontramos que la ciencia reguladora de los procesos educativos hace referencia necesaria a tres supuestos fundamentales que, como tal ciencia, no puede determinar. Me refiero al carácter optimizador o valioso del patrón, a la determinación de en qué consiste "lo educativo" y a la concepción de hombre que permita, por su plasticidad, los procesos, y cualifique como optimizadores los patrones de los procesos. Así la pedagogía necesita de aportaciones filosóficas referidas a los ámbitos antropológicos y axiológicos, aunque se conceptualice como una teoría científico-tecnológica (Escámez 1.986). Una concreta construcción filosófica, antropológica o axiológica, tiene que probar indirectamente su validez, frente a otra construcción antropológica o axiológica, en tanto en cuanto sea más adecuada para comprender los procesos educativos y no esté falsada por los resultados científicos. Lo que postulamos es una antropología filosófica desdogmatizada, reconstruida, y constantemente revisada, con los datos de las ciencias naturales, así como con aquellos aportados por la experiencia histórica y la vida social; para decirlo claramente, una antropología de acuerdo con los avances científicos de nuestro tiempo y que, por lo tanto, debe ofrecer el rasgo de la provisionalidad, la racionalidad de sus afirmaciones y la incesante búsqueda de comprensión del ser humano. Una antropología, así concebida, nunca está definitivamente ultimada, pero presenta la solidez de la probabilidad de un conocimiento correcto mientras que no hayan datos que la puedan falsar, tiene la profunda modestia de no considerarse exclusiva, sino provisionalmente más adecuada que otras construcciones antropológicas menos fructíferas que ella para orientar los procesos educativos y ser compatible con los datos obtenidos en los mismos.

Una antropología de estas características aporta a la pedagogía reconstrucciones racionales sobre el hombre que pueden orientar, provocar revisiones o modificar las acciones pedagógicas ; puede conducir a una pedagogía y educación vivas, en constante renovación, donde la pluralidad y el respeto a los diferentes modelos educativos es una exigencia pero, a la misma vez, la fundamentación racional de los mismos, una necesidad. Por su parte y desde su ámbito, la pedagogía como conformadora de estilos cognitivos, complejos actitudinales, destrezas motoras, etc, genera formas variadas y plurales de ser hombre y estar con los hombres que, a su vez, debe reorientar la reconstrucción racional antropológica, es decir, incide en la revisión de la filosofía sobre el hombre.

Una antropología filosófica que pretenda ser lo que debe ser, una reconstrucción racional sobre los seres reales que se denominan humanos, es punto de partida y de llegada de la educación, y de la pedagogía como ciencia de la educación, pero no un punto estable, seguro, definitivo, porque una antropología de tal tipo no refleja el dinamismo de la ciencia ni de los hombres reales; a una antropología plena de convencimientos no fundamentados, de verdades inmutables, de abstracciones desencarnadas es a la que, opinamos, no debe adherirse la pedagogía de nuestro tiempo. Aún más, la pedagogía, tal como hoy es concebida por muchos de nosotros, no es una receptora que aplica otros saberes sino una teoría sustantiva de principios, leyes y estrategias para actuar sobre los procesos conformadores del hombre que puede ser y que queremos que sea.

Esto último nos remite a la cuentión axiológica: a los valores que puedan ser realizados y que se realicen por la educación. La pedagogía, creemos, debe estar conectada con esa parte de la filosofía que denominamos axiología, en tanto en cuanto pueda inferir, de los sistemas de valores, patrones concretos de actuación educativa para los que la pedagogía habrá de diseñar la tecnología educativa adecuada. Los patrones lo son del proceso y, por lo tanto, es inconcebible un proceso sin elementos referenciales que lo doten de sentido y dirección. Creemos que a la pedagogía compete establecer, por inferencias, los patrones concretos presencionalizados en cada proceso. Determinar lo que sea el valor, la preferencia de un sistema axiológico frente a

otro o jerarquizar los valores dentro de un determinado sistema, no es tarea de la pedagogía. La aportación de la filosofía axiológica es absolutamente imprescindible para la claridad racional sobre esas cuestiones. Sin embargo, la filosofía axiológica debe cuidar no dictar imperiosamente unos determinados valores, para no caer en la actividad fundamentant~~z~~y dogmática que en otros tiempos tuvo y, por otra parte, no puede renunciar a su constante función histórica de someter a la razón los posibles valores presentados como los más adecuados para la optimización del hombre.

La exposición, hasta aquí realizada, parte de una convicción profunda que he venido sosteniendo en otros trabajos sobre que la pedagogía, como teoría científica de la educación, es insuficiente para justificar racionalmente ciertos presupuestos, que implícitamente operan como presupuestos necesarios de tal teoría, y, por otro lado, que una determinada filosofía de la educación si pretende tener un cierto nivel de corroboración, y no es un conjunto de afirmaciones gratuitas, formuladas en proposiciones carentes de sentido, tiene que buscar una validación indirecta en los resultados de la ciencia de la educación, o pedagogía como teoría científica pragmática. En otros términos, la función que creo debe desarrollar la filosofía de la educación es la de analizar el lenguaje de las teorías pedagógicas, revisar los conceptos fundamentales, reconstruir los presupuestos antropológicos y axiológicos que más o menos implícitamente operan en aquellas teorías; en síntesis, vigilar la racionalidad de los mismos. A su vez, la filosofía de la educación tiene que estar atenta por si sus reconstrucciones antropológicas y axiológicas se muestran irracionales ante datos aportados por la pedagogía, hablados y probados, que invalidan tales reconstrucciones.

B. Propuesta de una nueva ética: la ética discursiva.

La ética discursiva tiene su antecedente en la ética Kantiana y sus representantes más caracterizados son Habermas y Apel. Frente a las éticas clásicas que se referían a todas las cuestiones de la "vida buena", a cómo podemos ser felices, cuestiones que recorren la ética griega en su conjunto y siguen dando sentido a la reflexión medieval y al utilitarismo de todos los tiempos, la ética de Kant es claramente deontológica, es una ética del deber y, por ello, sólo se refiere a los problemas de la justicia. La ética discursiva es, igualmente deontológica, y en ella los juicios morales determinan cómo pueden solventarse los conflictos de acción sobre la base de un acuerdo racionalmente motivado, justificando para ello ^{las} acciones a la luz de normas válidas y la validez de las normas a la luz de principios dignos de ser reconocidos. La rectitud de la norma es una pretensión de validez análoga a la de verdad. Por eso esta ética también es llamada cognitiva. Como principio normativo Kant proponía el imperativo categórico, que declaraba válidas las normas susceptibles de universalización: lo que está justificado en sentido moral tiene que poder quererlo todos; de aquí el carácter formalista de la ética Kantiana, que también es recogido por la ética discursiva ya que el principio moral que propone es: "Sólo pueden pretender ser válidas aquellas normas que encuentran el asentamiento de todos los afectados como participantes de un discurso práctico". La ética discursiva ^{pretende} que el principio moral propuesto tenga validez universal, es decir, que no sólo represente y exprese las intuiciones de una determinada cultura o época, sino que tenga validez para todas las culturas y épocas. La ética discursiva, por lo tanto, recoge el carácter deontológico, cognitivista, formalista y universalista de la ética Kantiana (Habermas, 1984).

Lo que la ética discursiva ha realizado como aportación esencial es el desplazamiento de la reflexión ética al diálogo*. La "novedad" de nuestro tiempo vendría, pues, constituida por el hecho de situar el ámbito moral preferentemente en el de la solución de conflictos. Tal solución exige ciertamente la realización de los hombres como tales, exige autonomía humana, y precisamente en lo que les distingue como hombres: su racionalidad.

* Es el tercer gran paso: de la ética de la vida buena, con Kant surgió la ética del deber y con la... Teoría discursiva, fundamentalmente Apel (1986), de la ética del deber se pasa a la ética del diálogo.

dad. Pero una racionalidad que no se muestra ya en el hecho de que los hombres se den a sí mismos leyes propias, no extraídas de la naturaleza ni de la religión, sino en la disponibilidad para decidir las, para justificarlas a través del diálogo. Si bien el hombre bueno de las éticas clásicas es el hombre feliz, y el de la ética kantiana el hombre que sólo se somete a su propia ley, a la ley de su razón autónoma, para la ética de nuestro tiempo es bueno quien, en situaciones de conflicto, se haya dispuesto a resolver estas situaciones mediante un diálogo encaminado a lograr un consenso. Si en el primer caso la ley moral viene, en último término, dada por la naturaleza, y en el segundo procede de la razón, en el tercero el diálogo constituye la justificación de normas morales. De ahí que el fundamento de toda norma moral radique en haber sido legitimada a través del consenso. (Cortina, A. 1.986: 108-109).

El procedimiento para conseguir el consenso es el discurso práctico en el que se postula la asunción ideal del rol; esta asunción exige que el sujeto que juzga moralmente se ponga en la situación de todos aquellos que se veían afectados por la entrada en vigor de la norma en cuestión. Los participantes en el discurso tienen que suponer pragmáticamente que los afectados participen, como iguales y libres, en una búsqueda cooperativa de la verdad en la que lo único que debe imponerse es la coacción del mejor argumento. Entienden, por lo tanto, el discurso pragmático como un procedimiento que, por su forma, obliga simultáneamente a todos los participantes a una asunción ideal de rol; transforma la asunción ideal de rol, hecha por cada uno privadamente, en un acto público intersubjetivamente practicado por todos (Habermas 1.984: 290-291). La única forma de fundamentación de las normas morales de nuestro tiempo parece ser, por lo tanto, el consenso.

Es conveniente precisar que al hablar del consenso no se están refiriendo al consenso estratégico, sino que la legitimidad de las normas morales se fundamentaría en lo que de racional tiene el consenso. Lo que legitima una norma no sería la voluntad de los sujetos individuales, sino el reconocimiento intersubjetivo de su validez, obtenido a través del discurso racional; para la consecución de este reconocimiento intersubjetivo no se pueden poner límites a cuantas personas quieran venir a contras-

tar sus pareceres y, además los consensos fácticos alcanzados, en un determinado momento, son todos revisables a partir de nuevos argumentos aportados por los miembros, antiguos o nuevos, participantes en el diálogo.

La ética discursiva tiene a su base la consideración del hombre como racional, autónomo, capaz de comunicación y argumentación, como interlocutor en definitiva. Esto, según A. Cortina (1.986: 126-128), tiene consecuencias inapreciables a la hora de decidir entre los distintos modelos éticos existentes. La primera de ellas es el rechazo de toda ética que desautorice a algunos hombres como interlocutores virtualmente válidos; la identidad de todos los seres humanos, como interlocutores, permite conseguir una moral intersubjetivamente válida; la determinación de lo moral es progresiva y ello supone no considerar la moral como definitiva en ningún momento dado; el contenido concreto de lo moral es determinado por el procedimiento de decisión racional: se decide como válido para los hombres lo que ellos, a través del procedimiento del discurso práctico, reconocen como tal. El discurso práctico es un procedimiento no para la producción de normas justificadas, sino para la comprobación de la validez de las normas postuladas de modo hipotético por los participantes en el diálogo.

Hemos expuesto las tesis básicas de la ética discursiva por las siguientes razones: a) según Habermas (1.985: 148), la ética discursiva se ajusta al concepto constructivista del aprendizaje del desarrollo moral propuesto por Kohlberg. La reinterpretación que realiza de las etapas del desarrollo moral de Kohlberg, desde la ética discursiva, expuesta en la parte que da título al libro "conciencia moral y acción comunicativa" (Habermas 1.985: 137-219), prueba indirectamente la adecuación de esta ética frente a otras, pues es corroborada por los datos empíricos que la investigación psicológico-evolutiva del profesor norteamericano aporta. b) El carácter deontológico, cognitivista, formalista y universalista de esta ética será, así mismo, el carácter explícitamente formulado en la teoría del desarrollo moral que alienta las investigaciones de Kohlberg; c) desde esta ética existe una defensa explícita de los fundamentos filosóficos de Kohlberg que es acusado, frecuentemente, de ignorante filosófico. Habermas entre otros, Cortina entre nosotros, los consideran bási

almente correctos; d) realiza una reconstrucción racional, reflexión filosófica, sobre ciertos supuestos de la teoría de Kohlberg detectando que ciertos problemas que esta teoría no resuelve podrían, en parte, ser solucionados aplicando la teoría ético-discursiva; e) parece ser que es la ética que más ha sintonizado con las preocupaciones morales del hombre de nuestro tiempo; f) es una ética procedimental, como la de Rawls, que Kohlberg asume fundamentalmente y de la que extrae el concepto del principio de justicia. Para Rawls sólo podemos hablar de normas legítimas o justas si se atienden a los principios que los componentes de un colectivo elegirían en unas condiciones ideales; reconoce el carácter autolegislator de los componentes de una comunidad, siendo ese carácter autolegislator el que presta al proceder un valor moral y proporciona, por tanto, un fundamento de legitimidad; g) esta ética afirma que la legitimidad de una norma moral está en el consenso de los participantes en el diálogo; Kohlberg está básicamente de acuerdo con esta tesis como a continuación exponemos. El consenso se consigue por el diálogo entre los miembros de una comunidad dada.

C. El desarrollo moral en la teoría psicológico-evolutiva de Kohlberg.

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg, inscrita en el enfoque cognitivo-evolutivo tal como es propuesto por Piaget, conforma un todo estructurado en el que se enmarcan sus puntuales investigaciones. Las líneas directrices de la teoría son las siguientes: a) Existen seis estadios en el desarrollo moral, cada uno con dos subestadios, entendidos como modos estructurales de reunir, procesar la información y tomar decisiones; b) son universales e invariantes, subsumiendo jerárquicamente el estadio superior a los anteriores; c) existe un progreso moral en los individuos según se asciende del primer estadio a los siguientes; d) cada estadio se caracteriza por unos rasgos formales, manifestados en el razonamiento moral de los sujetos, es decir, por el específico nivel de perspectiva social y por el concreto modo de estructurar las obligaciones y derechos, que adoptan, ante un determinado dilema moral; e) conforme se asciende en los estadios, las normas morales que los regulan manifiestan las propiedades de universalidad, prescriptividad, reversibilidad y generalidad, por lo que la acción moral regulada por los principios de los estadios superiores, quinto y sexto, podemos decir que es universalmente adecuada y obligatoria.

En la teoría del desarrollo moral, la comunicación interpersonal ocupa una posición central y privilegiada. En efecto, el desarrollo moral depende de unos estímulos definidos en términos cognitivo-estructurales, pero estos estímulos deben ser también sociales, resultantes de la interacción social y de la toma de decisiones morales, el diálogo moral y la interacción moral (Kohlberg, 1.976). Como cada estadio moral se caracteriza por unos rasgos formales, manifestados en el razonamiento moral de los sujetos, siendo estos rasgos formales, el específico nivel de perspectiva social en el que se sitúa el sujeto y el modo concreto como estructura las obligaciones y derechos ante un dilema moral, entonces cada estadio moral depende del modo concreto como se estructuran las relaciones de justicia. El nivel de perspectiva social progresa cuando el sujeto tiene oportunidades de adoptar diferentes roles y así comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en

su lugar; por ejemplo, el avance en la adopción de roles, necesario para el razonamiento moral del estadio segundo, implica la conciencia de que toda persona que se encuentra en una situación dada puede considerar, y de hecho considera, el punto de vista de todos los demás individuos que se encuentran en esa misma situación. El nivel de adopción de roles es, pues, un puente entre el nivel lógico-cognitivo y el nivel moral; es el nivel de cognición social del sujeto. El intercambio personal de puntos de vista y actitudes con la familia, compañeros, etc., forma parte de las oportunidades de adopción de roles. Una amplia participación en cualquier grupo no es esencial para el desarrollo moral, pero sí lo es la participación en algún grupo; cuanto mayor es la participación en un grupo más oportunidades se tiene de adoptar las perspectivas de los otros y, como muestran los resultados de las investigaciones empíricas realizadas, el aumento en la adopción de perspectivas de los demás conlleva progreso en el desarrollo moral.

La adopción de roles se produce en todas las interacciones sociales y en todas las situaciones en las que hay una comunicación. Si alcanzar un determinado nivel de adopción de roles es una condición necesaria para el desarrollo moral, lo que caracteriza la moralidad del estadio es la específica estructuración de derechos y obligaciones, en otras palabras, es la concreta referencia a las formas morales, referentes al principio de justicia. Los principios morales, por otra parte, no son innatos sino que emergen en el sujeto a partir de la interacción con los demás miembros de un conjunto social dado. El punto de vista moral es un punto de vista libre de controversias cuando los sujetos, aún teniendo orientaciones axiológicas diferentes, no pueden hacer otra cosa que aceptar aquel. Este punto moral de referencia han de extraerlo, en consecuencia, de las estructuras en las que siempre se encuentran previamente los participantes en la interacción en la medida en que actúan de modo comunicativo.

De la breve exposición que hemos realizado se puede inferir que el concepto de moral subyacente a la teoría psicológico-evolutiva de Kohlberg presenta las notas ya detectadas en la ética discursiva; me refiero, en concreto al carácter: a) deontológico, puesto que cada etapa depende del modo concreto de estructurar las relaciones de justicia; b) cognitivo, el desarrollo

moral de una etapa a otra implica que el sujeto reconstruye las estructuras cognitivas preexistentes, de tal manera que puede resolver mejor que antes los problemas de la misma clase y progresa en la solución consensuada de conflictos de acción moralmente relevantes; c) formalista, lo que caracteriza a las etapas son los rasgos formales que se manifiestan en los argumentos en relación al específico nivel de perspectiva social y en relación a cómo estructurar derechos y obligaciones. No se proponen normas concretas sino que la norma ha de ser consensuada por los participantes en el diálogo; lo único que se postula es el procedimiento, el punto de vista moral, ^{que} implica la necesidad del consenso racional alcanzado por los participantes en la medida que actúan de modo comunicativo; c) universalidad, las normas y principios así obtenidos son universales, incondicionados y con validez intersubjetiva ya que el punto de vista moral implica que los participantes en el discurso dialógico, aún teniendo orientaciones axiológicas diferentes, no pueden hacer otra cosa que aceptar aquellas normas o principios. De este modo el consenso se sitúa igualmente como la base que legitima la norma moral.

La analogía entre los planteamientos de la ética discursiva y la teoría psicológico-evolutiva de Kohlberg se nos manifiesta en la concepción que tiene del principio de justicia: La justicia, nos dice, no es una regla o un conjunto de reglas, sino un principio moral; entiende por tal un modo de elección que es universal, que nosotros deseamos que todo el mundo adopte siempre en cualquier situación. Un principio moral es un principio para resolver situaciones conflictivas según la justicia o la igualdad, pero un principio moral no es solamente una regla de acción sino una razón para la acción. Como una razón para la acción, la justicia es llamada respeto para el pueblo. (Kohlberg 1.981: 39-40).

La educación moral, una actividad cooperativa de la filosofía y la ciencia con la práctica.

La educación moral ha sido interpretada en la corriente cognitivo-evolutiva, iniciada por Piaget y profundizada por Kohlberg, como desarrollo del conocimiento moral, es decir, como proceso por el que, a través de la discusión de dilemas morales hipotéticos en el aula, el alumno asciende de un estadio moral a otro estadio superior, en el que las razones que exhibe de su preferencia u opción moral muestran unas normas o modalidades de concepción superior del principio de justicia. Se busca potenciar el desarrollo del juicio moral en las discusiones ante las situaciones hipotéticas planteadas en los dilemas, y discutidas en las aulas, porque se cree que el desarrollo del razonamiento moral alcanzado, y mostrado en las discusiones en el aula, permite pronosticar la acción moral de los alumnos ante las situaciones no hipotéticas sino reales, ya que entre el razonamiento moral de los estadios superiores y la acción moral parece haberse comprobado empíricamente que hay consistencia (Escámez, 1987). La educación moral se centra, básicamente, en aplicar los resultados que la investigación psicológico-evolutiva ha establecido sobre el proceso del desarrollo moral, de tal manera que la acción educativa es una consecuencia y un campo de pruebas de la investigación psicológica.

En los últimos años, Kohlberg (1985) se ha autocriticado denominando a esa postura de "falacia psicologista". Entiende por tal el hecho de que el psicólogo, con frecuencia, supone que las variables importantes para su investigación son importantes también para los profesores, o que las leyes y generalizaciones válidas que se derivan de esa investigación deberían ser la base del pensamiento del profesor sobre la práctica pedagógica. Sin embargo es conveniente tener en cuenta que una teoría psicológica puede ser válida para explicar muchos resultados de la misma, pero puede no ser una auténtica teoría pedagógica en el sentido de servir de base a una buena práctica educativa. Una teoría pedagógica válida lo primero que ha de procurar es una aceptación por los profesores para constituir así una base sólida para la práctica; es por lo tanto, una teoría de doble entrada, es decir, construida en colaboración recíproca en-

tre el teórico y el educador; el teórico investiga conceptos y métodos que ayuden al profesor a tomar decisiones sobre educación moral y en la eficacia demostrada de esas decisiones, en la moralización de sus alumnos, la teoría justificará o no su validez como teoría pedagógica. En otros términos, una teoría pedagógica es un saber sobre educación y la educación se debe tratar con la acción y no sólo con el razonamiento, con situaciones de la vida real y no sólo con situaciones hipotéticas. Esta nueva perspectiva alcanzada por Kohlberg, cuando intenta aplicar su teoría psicológica a la educación, le conduce a considerar que la educación moral: a) no debe plantearse como una disciplina o "asignatura", sino como una dimensión del curriculum de cualquier materia, puesto que cualquiera de ellas tienen contenidos que suscitan temas relacionados con los valores que pueden ser discutidos; b) las discusiones deben centrarse en torno a decisiones reales, no en torno a dilemas hipotéticos; decisiones reales que los alumnos hayan de tomar; las decisiones sobre dilemas reales implica participación y responsabilidad que exigen un clima de confianza en la clase; c) es necesario, para una auténtica educación moral, la construcción de una comunidad escolar en dónde se realicen los principios de moralidad, es decir, una comunidad escolar justa y democrática. La educación moral para Kohlberg, desde esta segunda perspectiva, no es sólo la intervención para el desarrollo del juicio moral sino también, y sobre todo, la preparación del escolar para las decisiones morales de la vida real; lo que supone que tomar la decisión de llevar un programa de educación moral a un centro sea arriesgado y comprometido, porque las normas de actuación que regulan la actividad de ese centro pueden u deben ser sometidas a discusión moral democrática y participativa.

Lo que legitima la práctica de la educación moral es, precisamente, el reconocimiento del principio de justicia como contenido de la misma y no la imposición de las creencias de un grupo sobre las creencias del otro; la enseñanza del principio de justicia exige la organización de escuelas justas en las que la participación de los estudiantes es una materia vivida. En una comunidad escolar justa, las decisiones son tomadas por consenso, más que por la regla estratégica de la mayoría, sintiéndose cada uno obligado a respetarlas pues son el resulta-

do de conjugar los intereses de cada uno con los de los otros y la comunidad (Kohlberg 1986.). Esta visión de la práctica de la educación conduce a una real educación democrática, no sólo a una democracia formal, ya que prepara a los jóvenes para tomar decisiones morales ante los hechos y situaciones que inevitablemente encontrarán en su vida. Los educadores democráticos deben ser guiados por un conjunto de principios psicológicos y éticos que, de un modo abierto, ofrecen a sus alumnos, invitándolos a la comprensión crítica de los mismos (Kohlberg, 1981: 95). Desde la práctica de la educación moral adquiere la investigación psicológica y la reflexión filosófica su sentido y significación. Siguiendo a Dewey , Kohlberg (1984) cree que la teoría y la investigación psicológica que no vayan directamente o indirectamente a obtener resultados prácticos son más que estériles, son equivocadas y vagas en su significación. Una llamada semejante hace a la filosofía: un compromiso con la práctica diaria; y la práctica cotidiana de la filosofía es primordialmente la educación porque los profesores y alumnos necesariamente se comprometen a entender, evaluar y transmitir el núcleo de conceptos del mundo cultural, filosófico y científico, incluyendo los conceptos de moralidad y justicia. La importancia de la educación moral no es tanto un ámbito de aplicación de la teoría psicológica y de la reflexión filosófica para instruir a profesores ignorantes, sino la arena de la práctica en la que la teoría moral deberá ser probada.

REFERENCIAS

- Apel, K.O. (1.986) Estudios éticos. Ed. Alfa. Barcelona
- Castillejo, J.L. (1.987) Pedagogía tecnológica. Ed. CEAC. Barcelona.
- Cortina, A. (1.986) Etica mínima. Ed. Tecnos. Madrid.
- Escámez, J. (1.986) "Los valores en la pedagogía de la intervención". En varios Tecnología y educación. Ed. CEAC. Barcelona.
- Escámez, J. (1.987) "Relación del conocimiento moral con la acción moral". En varios. La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas. Ed. P.P.U. Barcelona.
- Habermas, J. (1.984) "Moralidad y eticidad. Problemas de la ética del discurso". Teorema 3-4.
- habermas, J. (1.985) Conciencia moral y acción comunicativa. Edicions 62 Barcelona.
- Kohlberg, L. (1.973) "Moral development and the new social studies" Social education, 37
- Kohlberg, L. (1.976) "Moral stages and moralization" En Lickona T. (Ed.) Moral development and behavior. Rinehart and Wiston. New York.
- Kohlberg, L. (1.981) "Education for justice: a modern statement of the socratic view". En The philosophy of moral development. Harper and Row. San Francisco.
- Kohlberg, L. (1.984) The psychology of moral development. Harper and Row. San Francisco. Introducción.
- Kohlberg, L. (1.985) "The just community approach to moral education in theory and practice" En Berkowitz, M. W.; Oser, F. Moral education: Theory and applications. Ed. LEA. LONDON.
- Kohlberg, L. (1.986) "Education moral democrática" En Rvta. de Filosofía y didáctica de la filosofía. Madrid. Junio. Traducción de Pérez Figueras.

Alexandre Savini

METODE FENOMENOLÒGIC I EDUCACIÓ

No és possible assolir la facticitat educativa en la seva puritat, o autonomia, per part d'un cognoscent d'aquesta mateixa facticitat. El fenomen educant és fenomen des de l'inspeccionador. Aquí pretenem esbrinar el des de configuratiu del positum. La positivitat constitueix un mite romàntic.

La hipòtesi de treball del meu esforç al voltant d'inquirir l'esquema mental des d'on, i repeteixo, només des d'on, es pot intel.ligir, en última instància, tot treball educador propiament humà, ara com ara, pot presentar-se així:

"L'acte educador específicament humà és, en el seu nucli -eidos- i en les seves fonts entitativo-epistemològiques (allò a partir del qual es fa intel.ligible com a acte pròpiament humà), és, deia, confrontació de dues consciències, confrontació constitutivament violenta".

En la mesura que és un fet, tot acte educatiu és violència. En canvi, com a desig compensador de la facticitat, tot acte educador és teleològic, és indicació de la utopia.

Amb el significant violència entenc d'antuvi:

"Activitat que modifica la conducta d'altri -les seves informacions, les seves actituds i les seves habilitats- sense que aquell se n'adoni bé-sigui per falta de consciència o a causa de l'encantament exercit sobre ell-, o fins i tot en el supòsit que se n'adoni, en contra de la seva voluntat".

Aquesta definició prescindeix de la dimensió axiològica de la violència. Hi ha violències inesquivables i n'hi ha de positives, com també n'hi ha de negatives, en vista a noves conductes valorades com desideràtum.

La violència és mútua quan els dos agents actuen de manera semblant, tal com ocorre en el procés educatiu.

Poden coincidir de manera estable les voluntats de l'educand i de l'educand~~er~~, suprimint-se de tal faísó la violència?; no, ja que en tal hipòtesi eliminariem les dues consciències, o una si més no, indispensables per a la relació educacional humana. Quan una, o les dues consciències desapareixen, el que queda no-més és, ~~+~~ ensinistrament o bé rebuig neurofisiològic a l'ensinistrament.

Hi ha, i tan sols hi ha, educand humà -consciència- quan enfront d'ell es planta l'educador humà -consciència-, i viceversa.

Ara, un cop apuntalat el concepte d'educació, ja serà pertinent plantejar-se la qüestió metodològica.

Els mètodes, per a descobrir el que sigui, no valen per si mateixos, sinó que estan, òbviament, en funció de la textura d'allò que es pretén esbrinar. El que ja no resulta tan clar és cridar l'atenció al voltant d'una altra dependència que determina igualment els mètodes escollits. Aquesta segona supeditació no salta a la vista i es mou disfressada i oculta. Es tracta del següent: s'adopta també un mètode, per a la inquisició intel·lectual, per raó -habitualment dissimulada- de pressupòsits metafísics-epistemològics. Però, no acaba aquí el joc dels mecanismes recòndits. Els pressupòsits metafísico-epistemològics, al seu torn, descansen sobre suposicions metafísico-ontològiques. En última instància, doncs, depèn i prové, no sols de l'objecte a estudiar, sinó també de l'opció metafísica preferida.

Les alternatives metafísiques apuntades poden reduir-se a tres i les emuncio així:

A- Tot és, i només és, racional.

B- No tot és racional, però sí al menys raonable.

C- Hi ha realitats que no són ni racionals ni raonables.

Els termes racional, irracional i raonable generen multitud de definicions, enllaçades totes elles amb consideracions metafísiques. Per tal d'esquivar aquest contratemps i obtenir, no obstant això, una exactitud semàntica que ens permeti utilitzar-los, els delimitem pragmàticament de la següent manera. Qualifiquem de racional aquell conjunt de seqüències discursives que obtenen unanimitat per part de totes les ments, enteses en el tema, implantades en un mateix temps i espai civilitzats. Raonable és un discurs semblant a aquest però que no aconsegueix l'assentiment unànime. Un i altre discurs^s procuren que entre les seves seqüències hi hagi continuitat en comptes d'elemental contigüitat. Els grecs clàssics anomenaren logos a allò que feia que hi hagués continuitat en un raonament. L'irracional, en canvi, es caracteritza o bé per falta de discurs o bé perquè aquest discurs està format per bocins de pensament inconexos entre si. En aquest darrer cas, no arriba ni a plantejar-se una possible unanimitat entre els parlants, tant per manca del significat de les paraules -desòdificació lingüística- com d'un criteri que permeti concedir la raó a un i prendre-la a l'altre.

La tercera de les alternatives no permet cap mètode que abordi la realitat, qualificada d'inefable per definició. En tal supòsit resulta pertinent el que escriu Wittgenstein al final del seu Tractatus Logico-Philosophicus:

"L'inexpressable, malgrat tot, existeix.

Es deixa sentir; és allò místic" -6.522-

"Ara bé, sobre allò de què no es pot par-

lar, val més guardar silenci"- 7-.

Malgrat això, la primera alternativa, "Tot és racional", no resulta més valuosa que les altres; al cap i a la fi, l'e-nunciat "Tot és racional", no és, ell, precisament, racional en el sentit que pugui provar-se de manera aclaparadora, o sigui concloent, per a tota possible ment.

L'haver-d'escollir" al voltant de la naturalesa del real evidència que l'arkhé -fonament o principi- de tot discurs no és, precisament, el logos, tal com va pretendre Aristòtil a la seva Metafísica (1), sinó el pathos, allò "sense-raó" forçosa, que la voluntat o el sentiment, sacsejats en part per la circumstància sociohistòrica, sadollaran amb el seu ímpetu.

Els valors d'una societat -helènica, romana, medieval, renaixentista o típica de la revolució industrial -privilegien concrets discursos i en menyspre en d'altres. Es tendeix a qualificar de racionals aquells processos mentals que reben, de facto, l'aplaudiment social. Adhuc se'ls designa amb el mot ciència. Cap discurs científic no és capaç d'assenyalar la frontera entre ciència i no-ciència; ¿des d'on parlaria?; ¿ja des de la ciència?, ¿o potser des de la bogeria de la no-ciència?. El discurs mental que aborda la constitució de l'experiència, ell no pot ser mai experimentable, i acaba conseqüentment en un discurs metafísic, o en discurs més enllà de tota possible experiència.

Heidegger a la seva Essència del Fonament - Questions- I (2) - indaga quina sigui la possibilitat, base, legitimació o fonament del discurs; entre les seves diverses consideracions em quedo amb el que sosté a la pàgina 152 on escriu que "La llibertat és llibertat-per-a-fundar". Aquest tema el concreta a les pàgines 156 i 157, de la mateixa obra, en les que podem llegir, entre altres coses:

"El fonament -del discurs- reposa sobre la llibertat mateixa, convertint-la, així

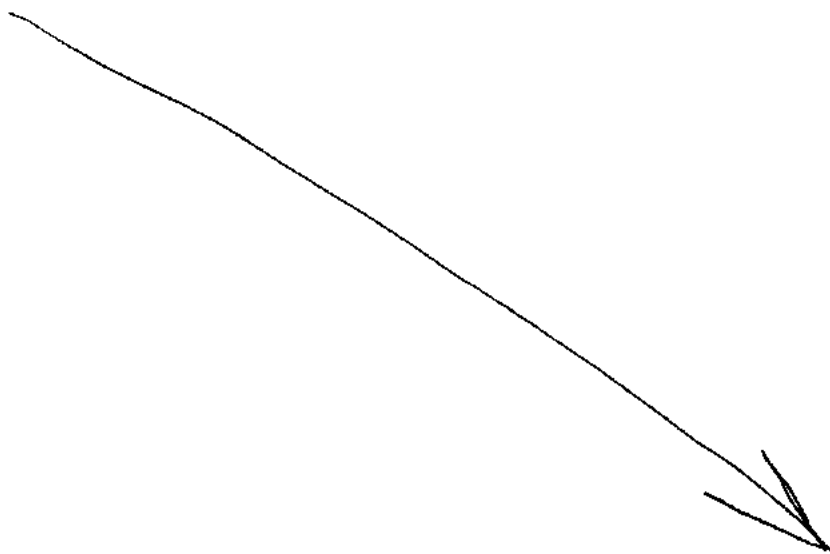
pel que fa a l'origen, en el fonament.

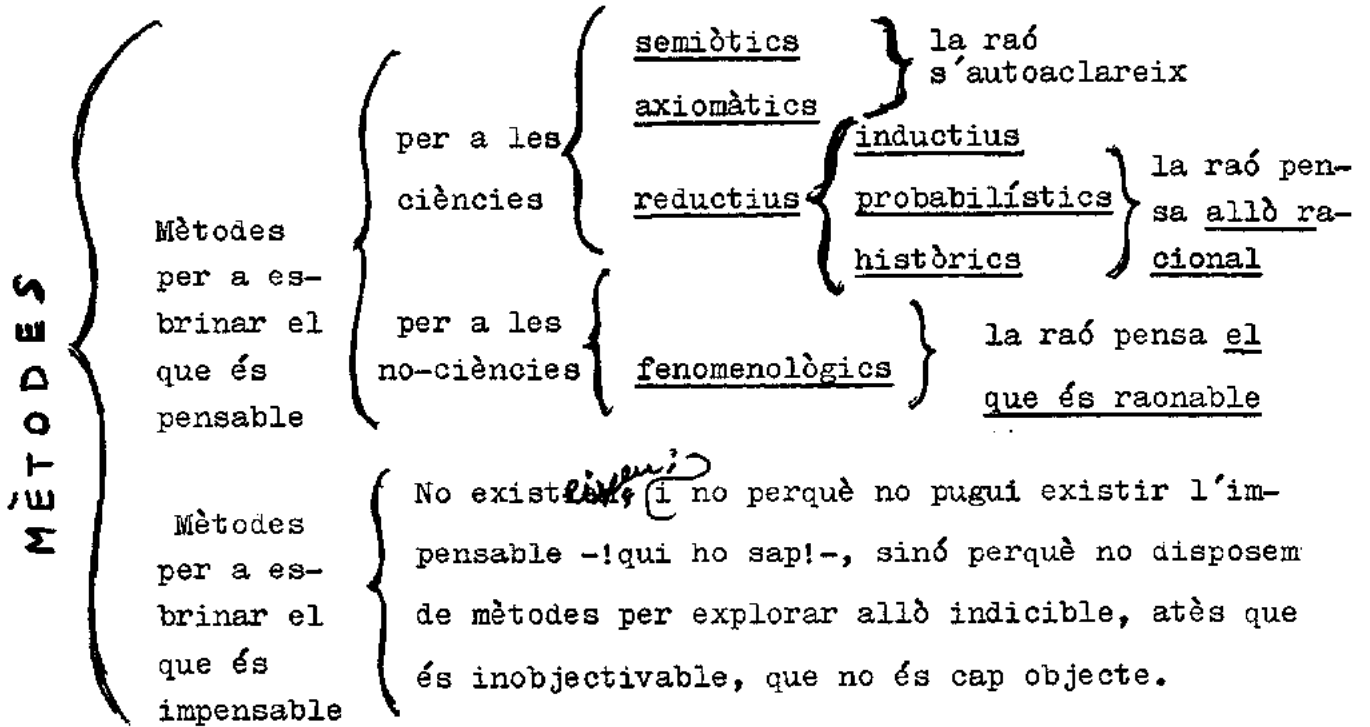
La llibertat és el fonament del fonament, la raó de la raó... Però, precisament, perquè és aquesta base -Grund-, la llibertat passa a ser l'Abisme -Abgrund- de la realitat humana".

A l'origen de tot saber hi ha l'astorament, la meravella, l'engavanyament, l'estupefacció, l'estranyesa, l'esglai, l'admiració, la sorpresa, l'esbalaïment, la torbació i fins i tot la inseguretat, peripècies no gens raonables, per cert. La deu de qualsevol saber -no dic fonament- no és pas un saber o un altre, sinó que és ^{la fam} ~~el~~ més elemental.

Amb el plantejament fet suara, no he pretès altra cosa que cridar l'atenció sobre la im-pertinència del valor exclusiu dels mètodes utilitzats per les ciències, siguin aquestes formals o bé empíriques. El dir sobre l'educació, per al qual busco un mètode, no serà científic, segons les coordenades que neixen en el Renaixement italià, però tampoc no es tractarà d'elemental doxa grega. Ens ocupa la recerca d'un mètode que ens porti l'aclariment de l'essència de l'acte educant. El mètode preferit no és cap mètode científic, però és un mètode: el fenomenològic.

Inspirant-me en Bochenski (3), proposo la següent esquematització entorn a la metodologia:





Únicament admetent ~~el~~ "à-meson", la bogeria i la insensatesa -rauxa-, al costat del més, coneixement i circumspecció -seny-, resulta plausible plantejar-se la possibilitat de mètodes no científics de persquisició intel.lectual. Si tot plegat és, i només és, racional, no queda espai per a la llibertat. Llibertat i raó són inversament proporcionals. Ni en Hegel ni en els científics ^{no} hi ha lloc per a la llibertat. Ara bé; que tot sigui, o no sigui racional, és negoci, per cert, ben poc racional.

O comptem amb l'esperit, com a entitat irreductible a matèria, o la raó no va més enllà de ser un arranjamant de la zoologia posada en societat; la raó, en tal supòsit, no és altra cosa que un acomodament de les conductes hedòniques -Eros, dirà Freud- i de les conductes agonístiques -Thánatos, consignarà el mateix Freud- introduïdes, unes i altres, a la polis. En l'origen empíric del discurs humà descobrim la cupiditas dominandi -la concupiscència de dominar, que donarà la política-, la cupiditas possidendi -la concupiscència de posseir, que donarà pas a l'economia-, i la cupiditas honoris -concupiscència d'honor,

que engendrarà la cultura-. La raó, en l'alternativa del monisme materialista, es limita a ser epifenomen del bíos apolaustikós aristotèlic -vida orientada pel goig i la satisfacció immediats-, epifenomen psicoendocrí, que en diríem avui, sense que hi hagi res a veure amb el bíos theoretikós d'Aristòtil, o la plena capacitat de discerniment.

Les vacil·lacions i els titubeigs de l'epistemologia contemporània -falsacionisme de Popper, programes d'investigació de Lakatos, paradigmes de Kuhn, anarquisme gnoseològic de Feyerabend- deixen al descobert la fluixedat i anèmia de la raó humana. ¿Per què, doncs, fiar-se exclusivament del discórrer científic, que al capdavall, queda suspès de les axiologies socials, les quals, al seu torn, descansen sobre atavismes zoològics mal dissimulats per la civilització?

El mètode fenomenològic proposat no ambiciona confeccionar un "model-esquema" del fet educacional que sigui operatiu -didàctic, per exemple-, o que, no sent operatiu, sigui descriptiu o bé explicatiu; no. A l'únic que s'aspira és a facilitar un "model-esquema" d'educació que sigui comprensiu de la mateixa educació, que constitueixi una autocomprensió de l'home a través de la seva categoria educandidat. No podem perdre de vista que un model no és jamai una presentació de la realitat, sinó simplement una "re-presentació" d'aquesta realitat; és a dir, una hermenèutica o donació de sentit de la mateixa. No totes les representacions, certament, se situen en el mateix pla -n'hi ha de científiques i n'hi ha de no-científiques-. Quan el model és comprensiu, en lloc de ser científic o tecnològic, el grau d'interpretació, que es porta a terme, del positum és encara més gran.

Amb el mètode fenomenològic apuntem el contingut de l'educació més enllà del seu contingut psíquic. L'essència d'educació és un objecte de consciència, un objecte intencional d'aquesta consciència. Ens dirigim a la cosa educació a partir de la cons-

ciència que en tenim. La consciència de l'educació constitueix l'educació tal com aquesta apareix i en la mesura en què apareix. L'essència de l'educació és una unitat ideal de sentit de l'experiència educacional. Allò experimentat per la consciència és l'únic que sigui evident de la realitat educativa. En la intuïció de l'educatiu, la consciència no percep ni processos psíquics ni processos socials, els quals constitueixen extraestructures pel que fa a la intuïció.

Allò intuït per la consciència trascendental és complexe; cal, per tant, descriure els elements que configuren la intuïció de l'educatiu.

El mètode proposat, no obstant, arrenca de l'empeiria a fi que finalment salti la intuïció. En el meu supòsit educacional, és necessari recórrer les violències antropològiques fins arribar a la violència entre dues consciències, violència especificadora de l'acte educatiu. El mètode confirmarà o desmentirà l'indici originari.

L'empeiria proporciona notícies al voltant de l'exercici violent de l'educació. Tant l'experiència personal com el periodisme i els estudis sociològics ens mostren actes intemperants en la tasca educativa. La història de l'educació no és menys pròdiga en informacions sobre la virulència i àdhuc el furor de l'activitat educant. La violència queda al descobert tant si és qüestió d'educació individual com si es tracta de l'educació considerada col·lectivament. Tal positivitat temps ha que m'ha despertat l'ànsia per tal d'esbrinar si la vehemència i l'abrusament educacionals constitueixen un accident, quelcom fortuït i volander, o, ben al contrari, són substància, categoria i embalum de no importa quin acte educador. El meu interès s'ha desvetllat i he decidit examinar si tenim prou bulls en la tasca educadora a causa de la contingència i del atzar -en tal supòsit, resultaria possi-

ble, un dia, suprimir-los del tot controlant les imprevisions-, o bé, comptem amb arreglataments educatius perquè ella, l'educació, és, i només pot ser, violenta -en aquesta hipòtesi, resultarà possible reduir els desmoderaments, però mai no podrem acabar amb ells del tot-. El més greu i seriós de la meua indiscreció, per consegüent, està en saber si la fogositat i la rudesia educatives constitueixen un mer contratemps, o bé són categoria i essència de la mateixa educació; si hi ha actes violents educatius perquè l'educació és violenta, o bé l'educació és violenta perquè hi ha actes educatius violents.

Amb la fenomenologia pretenc "des-cobrir", deixar despullada, tant l'estructura com la funció de tot acte educacional.

El meu objectiu no és altre que: Intel.ligir la positivitat de l'educatiu a base d'un esquema mental del mateix que el faci possible com a fenomen. No hi ha fenomen educacional sense un a priori cognoscitiu d'aquest fenomen. No ens està donat aconseguir la realitat tal com ella sigui; cal abordar-la inescapablement, des de. Precisament, esbrinar l'esmentat des de constitueix l'objectiu de la present reflexió sobre el mètode. La mera fenomenitat del quefer educant -en el sentit de poder assistir a allò que sigui autònomament l'educació- resulta inasequible. La positivitat és un mite; la ciència positiva, un somni romàntic. Acabo de fer un nou pas: no és gens fàcil discernir entre la categoria ontològica educativa i la categoria epistemològica de l'educació. Allò que sigui en la seva entitat essencial "el fet educador" estarà sempre, per nosaltres, imbricat amb el a priori des del qual l'afrontem, fins a tal extrem que no hi ha forma de separar l'ontològic de l'òntic.

La hipòtesi de treball des d'on arrenca el meu esforç a l'entorn del mètode queda anunciada breument així:

"L'acte educador específicament humà, és, en el seu nucli i en la seva deu entitativa, confrontació de dues consciències; confrontació constitutivament violenta".

De tal fairsó, s'intel.ligirà que, en el pla dels fets, tot fenomen educatiu sigui violència. Succeirà, a més, que cadascuna de les consciències en conflicte -la de l'educand i la de l'educador- procurarà salvar la seva mala consciència -la causada per la mútua contesa- exigint la utopia, els valors, entre els quals despunta el valor comunicació absoluta.

Si es confirmés la meua hipòtesi de treball, quedarien aclarits els fets educatius com a actes de violència i els desigs educacionals com a anhels de la utopia. El mètode s'haurà mostrat útil.

És ben plès que amb aquest mètode no es pot plantejar una investigació científica, ni científicopratural ni tampoc científicohumana o social. Ens trobem davant una exploració de tipus filosòfic. I en aquest cas l'ús del mètode exigeix codificar el llenguatge fonamental, en la mesura que això sigui possible en discursos elaborats des de la filosofia. Si les ciències humanes ofereixen ja dificultats a aquest respecte, pel que fa referència a les ciències de la naturalesa, resulta fàcil adonar-se que els tràfecs i esculls augmenten quan es tracta de reflexions metafísiques, que són aquelles que procedeixen sempre més enllà de tota possible experiència.

El llenguatge filosòfic tampoc no és un stock de termes, sinó que també ens trobem aquí davant d'un sistema de conceptes. Cada significat no és independent de la difusió d'altres termes, essent el sistema de relacions entre conceptes el que proporciona un status teòric al llenguatge. Els llenguatges teòrics apa-

reixen sovint com excloents entre ells. Les tendències a construir híbrids teòrics originen d'ordinari errors de talla.

En ciències socials, les escoles que tenen vigència en l'actualitat són: el funcionalisme, el marxisme, l'estructuralisme, la teoria dels sistemes generals, la psicoanàlisi, el conductisme, la teoria de la informació... Cadascuna d'aquestes escoles poseeix el seu llenguatge propi i no és recomanable la barreja de llenguatges, sobre tot si s'arriba al sincretisme. El cas, per exemple, del freudomarxisme, només resulta tolerable en la mesura que es raoni convenientment tal posició eclèctica. Els conceptes característics d'un llenguatge no han de quedar buits de la seva funció, esmerçant-los arbitràriament en un altre context teòric. El discurs filosòfic procurarà respectar aquests extrems, encara que indefectiblement acusarà molta més anèmia i major trencament.

Tot i seguir les pautes prudencials exposades, cal reconèixer que la teoria no ^{ens} pot explicar mai del tot el camp de l'experiència. Si això és així tant en les ciències de la naturalesa com en les ciències socials, cal tenir encara molt més present l'oposició entre teoria i experiència quan el recorregut mental es porta a terme des de la filosofia.

L'educació no és cap cosa -encara més: em sembla improcedent referir-se a l'existència de coses-; pot entendre's a mode de propietat, però m'estimo més referir-m'hi com relació. Amb quin mètode tractar la relació educativa?

L'educació és una configuració, una manera de ser i de comportar-se. El saber metodològic, en el nostre cas, té com a objecte la relació educativa; concretament la seva configuració. ~~Aquesta~~ ^{l'}educació, un cop tractada metodològicament, es muda en concepte: el concepte d'educació, el qual es converteix en proposicions. La hipòtesi de treball que ~~veia~~ ^{he} presentar anteriorment és una proposició, i aquesta no expressa l'ésser de l'educació sinó el que en pensem.

Altre cop pregunto: ¿amb quin mètode aconseguir la validació o la falsació de la hipòtesi formulada, segons la qual L'acte educador és, en el seu nucli i en la seva deu entitativa, confrontació de dues consciències? No resulten útils en semblants casos ni els mètodes axiomàtics, ni els mètodes reductius —tant si aquests mètodes utilitzen la inducció com la probabilitat—, ni tampoc els mètodes històrics. Ens queuen els mètodes semiòtics i el fenomenològic. Els primers són tan útils pel coneixement mediat com pel saber directe; són, en conseqüència, mètode de mètodes. Amb ells solament, no resulta possible adquirir llum al voltant de la nostra hipòtesi. En conseqüència, el mètode principal que ens resta no és altre que el fenomenològic.

El talant positivista comença a acusar una certa crisi a partir de 1880, considerant-se fins i tot el possible convencionalisme de les mateixes lleis naturals. Se sospita que les ciències poden ser relatives. Es torna al subjecte pensant que va voler precisament eliminar el positivisme. Brentano -1838-1917- descobreix la intencionalitat de tot fenomen psíquic. El contingut d'un concepte lògic o matemàtic és distint del contingut psíquic en què s'actualitza. Husserl amb el seu mètode fenomenològic procurarà apuntar més enllà del contingut psíquic real. L'objecte del matemàtic i del lògic es dóna en una evidència, que no es redueix al sentiment psíquic d'evidència, sinó que és consciència de la "cosa mateixa". L'essència de quelcom és un objecte de consciència amb el mateix aret que qualsevol altre objecte. Husserl distingeix entre el contingut viscut per una consciència i l'objecte intencional de l'esmentada consciència. Per tal de dirigir-nos a les coses, resulta indispensable tornar a la consciència que posseïm d'elles.

L'a priori és, en aquest cas, la correlació essencial "consciència-coses".

L'educació se'ns queda reduïda, amb el mètode fenomenològic, a la cogitatio, a l'ésser del ego cógito, a allò viscut que, en tant que viscut, constitueix una dada absoluta. La intel·ligència no ha de quedar fascinada per les relacions educadores, sinó que haurà de tornar a la consciència que inspecciona. Cal partir de l'objecte de l'experiència evident, però l'important no és metodològicament allò que apareix, sinó l'ésser de la oposició, la seva objectivitat.

Existim envoltats de realitats -no hi ha consciència sense "circum-stantia"; ara bé, els éssers que ens encerclen estan situats i orientats amb respecte a la consciència que els confereix significació i valor. La consciència, d'alguna manera, posa el món. Ja no es pot ser ingenu, positivista. La consciència proporciona sentit; la consciència constitueix els objectes tal com se m'apareixen. Han desaparegut els objectes completament transcendents; l'educació és ja, un transcendental. L'educació no sols existeix en la consciència; a més existeix per la consciència. En l'ego cógito hi ha quelcom més que la cogitatio; s'hi troba la mateixa educació en quant apuntada, pensada, percebuda o imaginada. El cogitatum qua cogitatum, de l'educació, es troba en el cógito en tant que és el "ser-per-a-mi" de l'objecte educació. L'essència de l'educació és una unitat ideal de sentit de l'experiència, és un Télos o una Idea en el sentit kantianà, és a dir, un principi regulador a priori que determina el desenrotllament infinit de les síntesis d'aparicions sempre concordants de l'educacional. El món de l'educació no és quelcom en sí, sinó l'avenç d'una unitat ideal; les lleis que regeixen l'ésser educador són les mateixes lleis de la consciència, essent l'experiència d'aquesta consciència l'única evidència possible de la realitat educativa.

No comptem amb cap altra possibilitat del món objectiu educacional que l'existència d'una comunitat intersubjectiva.

Però, de moment, abandono aquesta qüestió.

El mètode fenomenològic aplicat a l'educatiu es basa en la intuïció d'allò donat a la consciència significant. Aquesta consciència ^{no} desatén tant l'existència de l'educatiu com l'accesori de l'educatiu. Es tracta de no veure més del que hi ha en l'objecte present en la consciència. Tant els positivistes com els analítics han dubtat d'aquest mètode, però si el rebutgem perdrem bona part de l'educatiu. Al cap i a la fi els coneixements indirectes o mediats són conclusions a partir de quelcom originàriament vist. Fenomen -d'ací fenomenologia- denomina Husserl allò donat a la consciència. Ens trobem lluny tant de l'abstracció com del coneixement discursiu.

El mètode fenomenològic exclou les mires pràctiques, tot entregant-se a la contemplació de l'objecte intuït, el qual, per altra banda, no quedarà captat de forma exhaustiva. Les explicacions psicològiques y sociològiques de l'educació van més enllà del mètode fenomenològic ja que, en la intuïció de l'educatiu, la consciència no percep ni processos psíquics ni processos socials, els quals són extraestructures pel que fa a la intuïció.

L'objecte educacional és enormement complex àdhuc en l'acte que queda intuït per la consciència. Cal descriure l'esmentada complexitat deixant en la carn viva els elements que la configuren. El fenomenòleg realitzarà, en conseqüència, una exegesi de la intuïció.

Cal analitzar la intuïció immediata del fet educacional tot i deixar en suspens el seu aspecte psicològic-empíric -reducció eidètica-. Només ens importa l'estructura purament racional de l'educació, el seu eidos o essència. Sota la forma de Bedeutung, de significació, l'eidos constitueix la naturalesa invariable de l'objecte educatiu. La noesis o aspecte dinàmic de la intuïció ens remet al noema o aspecte estructural objectiu

~~de la intuïció~~
~~d'aquesta natura~~ } La consciència intencional uneix l'acte conscient amb el seu objecte. La realitat educadora es reflecteix, sencera, en l'àmbit de la consciència constituent.

El mètode fenomenològic no implica un platonisme; no aconseguirem, doncs, amb ell una essència ideal objectiva de l'educació. Arranquem de la subjectivitat de la consciència trascendental. La relació educativa quedarà absorta per la seva gènesi intencional. El món de la vida educadora ens apareixerà com el correlatiu intencional de la constitució trascendental de la vida de la consciència.

Inspeccionar l'eidos educacional és esbrinar quin aspecte -species- té la realitat educativa. Ens desentenem de la pluralitat i successió d'educacions per inquirir què constitueix l'educació. Es tracta, doncs, de l'aspecte essencial de la cosa educativa. El mot idea procedeix del grec, del verb idein que significava veure. El mètode fenomenològic vol obtenir una visió, en la qual l'únic mancat absolutament d'interès és aquell que hi veu, essent únicament suggestiu l'aspecte o figura que ofereix l'activitat educadora. Apuntem, no pas al bulto empíric de l'educació, sinó a la "idea-espectacle" d'aquesta educació. Els sentits no ens serveixen per aquesta feina, com no sigui a tall d'entrada. Fins i tot podria ocórrer que la idea d'educació acabés sent, només, un a priori que possibilités i organitzés el coneixement dels fets educants. No insisteixo en tot això. El que sí sembla cert és que la idea d'educació ens proporciona l'esquema del contingut objectiu del fet educacional comprès en la seva generalitat i prescindint de les especificacions empírico-materials. Quan Plató insisteix que no podem acceptar o rebutjar les aretai sense pre-suposar un saber precís al voltant del seu què són, s'està referint a les idees de les virtuts, a l'esbós del seu què, perfil que no podem confondre amb l'experiència. La idea d'educació

és la "possibilitat-possibilitant" d'un nombre il·limitat de realitzacions educatives.

El mètode fenomenològic, no obstant, no coincideix completament amb l'eròtica de Plató. El fenomenòleg entén que l'evidència equival a una veritat que s'autoverifica. "De-mostrar", en semblant conjuntura, significa reduir a evidències. Ara bé, en contra de l'optimisme platònic, cal reconèixer que no hi ha cap punt de vista despullat de punt de vista; dit d'altra manera, no comptem amb cap punt de vista que pugui ser omniscient. És tractaria d'un sense sentit. L'eidos educacional no és una idea eterna, és una visió, que pretén, certament, assolir el quid est de l'educant, però que no pot anar més enllà de ser una hermenèutica, una interpretació, una Deutung. El resultat d'un treball així no passarà de ser discret, reservat, modest, retingut, caut. L'evidència fenomenològica constitueix indefectiblement exegesi i comentari de la facticitat. A més, ja no cal intentar posseir una evidència de l'educació excelsa, sinó, tot el contrari, cal llegir fenomenològicament els fets educants tal com s'ofereixen a la sensibilitat, bé sigui immediatament, bé sigui a través de la mediació d'historiadors, de sociòlegs i àdhuc de periodistes. És propi de la fantasia topar amb l'educació perfecta, la desitjable. El mètode tal com es proposa se cenneix al fenomen educacional tal com assalta a la percepció, per tal d'intuir en ell el seu eidos, el seu espectacle intel·lectual.

La metodologia per aquests menesters no ha estat ~~utilitza-~~da pels sabers científics, ni tan sols per les ciències socials. No és procedent, això no obstant, sentir-se extremadament minusvalorat; al cap i a la fi, ni les ciències socials ni les tecnologies de les que se serveixen, resulten tan objectives com d'ordinari és costum afirmar. És que potser, per exemple, el conuac-tisme no és una tècnica guiada, en gran part, pels instints de

l'experimentador?; aquella frase atribuïda a Alfred Binet, "Anomeno intel·ligència allò que mesuren els meus tests", ¿no apofantitza la falta d'objectivitat?. El mètode del fenomenòleg, en conseqüència, no ha d'escandalitzar més del que toca. Succeeix que els científics que treballen en ciències humanes tenen, com a objecte d'estudi, al mateix home, que quan menys és un objecte molt peculiar ja que és font intencional de significats. Aquest fet, encara que es procuri dissimular-lo, perturba els resultats de la investigació. Adhuc el mateix investigador està menat per intencions. ¿Com pot parlar-se, aquí, d'objectivitat?. La relació entre un físic i una partícula material no coincideix amb la relació entre un psicòleg i un nen o un conjunt de nens. En aquesta segona circumstància, tant el psicòleg com els nens posseeixen intencions, que, per cert, no són coincidents, intencions que desorganitzen el tranquil treball objectiu. Al cap i a la fi, un psicòleg i un nen es comuniquen com dos subjectes y no pas com un subjecte i un objecte. Resulta difícil aconseguir un saber objectivament pur. La fenomenologia, convençuda de les dificultats estructurants del coneixement de l'humà, ha preferit assajar uns altres camins, no per això més segurs.

Sempre serà cert allò d'Arthur S. Eddington (4) quan, en referir-se a l'ictiòleg que llança una xarxa per tal d'estudiar la vida oceànica, acusa d'incorrecció les conclusions de l'investigador en aquests termes:

"Hi ha, li diria, una gran quantitat d'animals al mar que tenen una longitud menor de cinc centímetres, i vostè no els ha vist perquè la seva xarxa no serveix per a agafar-los".

Alguns homes de ciència repeteixen la mateixa autodefensa de l'ictiòleg, que raona així:

"Qualsevol objecte que la meua xarxa no pugui agafar ^{queda} ipso facto fora de l'objecte del coneixement ictiològic i no forma part del conjunt dels peixos, els quals han estat definits com l'objecte del coneixement ictiològic. En resum: Allò que la meua xarxa no pot agafar no forma part del món dels peixos" (5).

No sembla molt encertat inferir les lleis generals de conducta a partir d'experiències amb ratetes o, simplement, amb animals que viuen en un medi artificial. Les mateixes hipòtesis de les que es val l'home de ciència són interpretacions prèvies; i, per altra banda, ¿com s'arriba a concebre una hipòtesi?; naturalment, de forma molt poc objectiva. Les ciències socials intenten estudiar subjectes com si es tractés d'objectes; doncs, bé, el fenomenòleg procura acostar-se cognoscitivament als subjectes no perdent de vista que es tracta, precisament, de subjectes.

El fet educacional relaciona subjectes humans; la fenomenologia inquirirà quin ha de ser l'eidos de l'educació, però tenint molt present la subjectivitat en joc. Max Scheler va publicar, el 1913, Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass; en aquesta obra inaugura metodologies noves per tractar la comunicació humana, de la que en constitueix una modalitat la relació educativa.

Paul Ricoeur, en el pròleg que escriu per a ^{una} obra de Stephan Strasser (6), distingeix tres modalitats d'objectivitat que resumeixo en el següent esquema:

objectivitat	{	1- pre-científica	-la quotidianitat de la vida
		2- científica	-el resultat del mètode empíric triat
		3- postcientífica	-nascuda de la problemàtica de les significacions o interpretacions

Ricoeur, referint-se a la labor de Strasser, escriu:

"L'objet est toujours une découverte faite par des sujets humains et l'objectivité le resultat d'une certaine approche subjective. L'objectivité est ainsi replacée dans un procès de culture: elle est le projet nécessaire d'une humanité sur la voie de la conscience et de la libération; l'entreprise d'expliquer l'homme par la science est seulement un segment de ce projet général" (7).

La fenomenologia es col·loca en l'objectivitat postcientífica. Husserl ha estat el primer en obrir camí; i Husserl no procedeix a base de prova, sinó veient allò que es deixa veure, és a dir, el fenomen. L'acte de consciència és sempre "menció-de-quelcom", i quan aquest quelcom s'evidencia té lloc la intuïció. La consciència constitueix l'objecte com a objecte, i l'acte mitjançant el qual el constitueix es denomina intencionalitat. L'objecte evidenciat és un objecte ideal, l'objectivitat del qual brota de la consciència en tant que consciència. No es nega que ni hagi objectes reals -fets educadors-; simplement en prescindeix per aferrar-se a l'eidos de quelcom.

Ni la història de l'educació, ni tampoc la psicologia o la biologia o la sociologia o l'economia de l'educació poden fundar una validesa absoluta dels fets educacionals. Els fets no poden fundar, absolutament, res. Quan una investigació procura aconseguir un concepte d'educació que sigui definitivament vàlid, no pot descansar exclusivament sobre els posita. Ego cogito cogitatum -l'educació- i el cogitatum és el fenomen per a la consciència, és el manifest. Ens abstenim dels fets educants i ens fixem en el seu eidos; no perdem l'educació real, sinó únicament el caràcter de realitat de l'educació. L'eidos procurat és el de l'educació real i no, precisament, el de l'educació ideal o ex-

celsa.

Al fenomenòleg, no li importen els mecanismes psicofisiològics que puguin explicar l'origen de la consciència com a activitat mental, sinó la consciència mateixa, el pur apercebre. La consciència d'educació consisteix en intuir ^{l'educació} ~~la~~ com allò vers el qual es dirigeix la consciència amb la seva intencionalitat o noesis. L'educació així captada és el noema, o intentum, de la consciència, és el terme intencional. El noema "educació" no depèn de la consciència, sinó del mateix noema. La intenció de la consciència la converteix en consciència constituent del noema a través d'experiències diverses, constituent del noema pel que fa a l'objecte, no pas pel que fa a la seva totalitat.

El mètode fenomenològic no explica l'educació -tal com ho fan les ciències-; es limita a comprendre-la. I això és mercès a què en la fenomenologia es posa més atenció a la realitat essencial que no pas a la realitat fàctica. Dilthey va referir-se a les Verstehende Wissenschaften -ciències de la comprensió- en parlar d'antropologia i de psicologia. En servir-se de la fenomenologia es vol comprendre el procés educant en lloc de procurar eluciar-lo etiològicament. Strasser distingeix (8) tres funcions intencionals completament distintes del significant comprendre. Són les següents: 1- intuïció pre-científica; 2- hipòtesi o interpretació, i 3- visió global. Cap de les tres funcions és discursiva. Jo privilegio la tercera funció, sense prescindir del tot, no obstant, de les altres dues. No podem perdre de vista que intentar una comprensió del fet educatiu és escometre la comprensió del mateix home. I allò propi de l'humà, en contraposició a la realitat natural, és que l'humà pot comprendre's bé o malament. Com més il·luminadora de la peripècia humana resulti una comprensió de l'educacional, tant més encertada serà.

Per assolir la visió -eiden, "he vist"- o panorama eidètic -eidos, "idea" o "essència"- de l'educatiu, cal partir de

l'experiencial. Merleau-Ponty ja va assenyalar que l'home s'ha de definir en funció de les seves experiències (9).

L'estructura universal i necessària de l'educatiu -ser relació violenta- constitueix una categoria, una manera de ser inesquivable de l'educació, categoria que pot intuir-se fenomenològicament.

Amb la fenomenologia pot obtenir-se la idea -del grec éidon "jo he vist"- d'educació. La presència dels fets educacionals pressuposa la idea educació, que d'alguna manera estava oblidada. Cada factum educador és contingent; és així, però podria no ser-ho. Husserl va denominar facticitat a aquesta condició del fet. Ara bé; la facticitat educativa revela el seu correlat necessari: l'eidos educacional. Ens situem abans de les teories científiques i tecnològiques sobre l'educació; ens col·loquem en els pressupòsits antropològics d'aquestes teories. Per consegüent, no es dona suport a la inducció científica.

El mètode fenomenològic ha estat utilitzat molt diversament després de Husserl. Amb aquesta metodologia Heidegger analitza l'ésser, Merleau-Ponty estudia tant el moviment com el cos, Duméry examina l'experiència religiosa, Dufrenne investiga el fet estètic, Gadamer i Ricoeur busquen el valor de l'hermenèutica, Levinas considera el mateix Déu, Derrida esbrina el llenguatge... El mètode de Husserl ha inspirat diverses perspectives originals al voltant de la recerca de la realitat. Pot també, hom, servir-se del mètode per tal d'escorcollar l'eidos educacional i poder-se pronunciar sobre l'encert o el desencert d'una hipòtesi a l'entorn de l'acte educant. Estic convençut que la fenomenologia constitueix un bon mètode per a certes anàlisis sobre educació.

NOTES

- (1) ~~ARISTÒTELIS~~: Metafísica; Libro Delta I, 101, 3 a, 17
- (2) HEIDEGGER : Questions I; Ed. Gallimard, París, 1968; Pgs. ⁸⁷⁻¹¹⁸ ~~118-158~~
- (3) BOCHENSKI : Los métodos actuales del pensamiento; Ed. Rialp; Madrid
- (4) EDDINGTON, Arthur S., La filosofía de la ciencia física; Ed. Sudamericana, 1946; cap II.
- (5) EDDINGTON, Arthur S., La filosofía de la ciencia física; Ed. Sudamericana, 1946; pàg. 32.
- (6) RICOEUR, Paul, pròleg de l'obra de Stephan STRASSER, Phénoménologie et Sciences de l'homme; Nauwelaerts, 1974; 347 pàgs.
- (7) RICOEUR, Paul, pròleg de l'obra de Stephan STRASSER, Phénoménologie et Sciences de l'homme; Nauwelaerts, 1974; pàg. 8.
- (8) STRASSER, Stephan, Phénoménologie et Sciences de l'homme; Nauwelaerts, 1974; pàg. 167.
- (9) MERLEAU-PONTY, Phénoménologie de la perception; París, 1945; pàg. 498.

EDUCACIÓ EN UNA SOCIETAT MULTICULTURAL

DR. MAL LEICESTER

1987

EDUCACIÓ EN UNA SOCIETAT MULTICULTURAL

Introducció

Hi ha un bon nombre de societats amb poblacions cultural i ètnicament diferents. A la Gran Bretanya i a d'altres països europeus hi hagué una immigració substancial de treballadors procedents de països desenvolupats per a cobrir les necessitats del "boom" econòmic de després de la guerra. A la Gran Bretanya molts d'aquests immigrants procedien d'antigues colònies britàniques. Una immigració colonial similar va tenir lloc a països com França i Holanda. Suècia, Alemanya i altres països de l'Europa del nord es trobaren també acollint nombres considerables de treballadors més pobres procedents del sud d'Europa i del nord d'Àfrica. Aquests immigrants patiren més encara que les poblacions autòctones l'atur posterior i la recessió econòmica viscuda per una bona part del món desenvolupat, i sovint han estat ells les víctimes del prejudici i la discriminació a gran escala.

Crec que la Filosofia de l'Educació té un important paper a jugar atès que els educadors s'enfronten amb els problemes plantejats en la recerca de proporcionar una educació apropiada per aquestes societats pluralistes.

Ens cal una claredat conceptual en l'anàlisi de termes rellevants com "educació multicultural", "discriminació positiva" i "racisme".

I atès que els debats sobre qüestions relacionades amb aquest tema generen sovint més calor que claror, amb protagonistes que adopten postures molt diferents, els discursos filosòfics sobre els diversos pressupòsits d'aquestes perspectives en litigi són útils.

A més, des que els multiculturalistes es preocupen per trobar una educació que sigui favorable a la totalitat de la població, les qüestions ètiques sobre la justícia i la igualtat són indefugibles.

D'altra banda, algunes qüestions filosòfiques tradicionals són altament pertinents a aquests debats educatius. Qüestions, per exemple, sobre la naturalesa del coneixement i dels valors. Quan temps fa que tenim coneixença del substrat cultural? En quina mesura seria possible construir, en una societat culturalment diversa, una base comuna de valors que haurien d'ésser acceptats per tots els grups ètnics?

Tot i que una societat culturalment plural pot presentar molts avantatges, així com també potencial per a un currículum més ric, allà on hi ha grans desigualtats entre grups ètnics, hi ha també sens dubte molts problemes pràctics i teòrics.

A la Gran Bretanya aquestes qüestions són àmpliament debatudes i un nombre creixent d'escoles malda per a elaborar un currículum multicultural. Fa dos anys, el 1985, un extens i influent document, l'informe Swann², fou publicat. Aquest informe és el d'un Comitè d'investigació encarregat pel govern d'analitzar l'educació dels infants de grups ètnics minoritaris.

El Comitè Swann ho féu de manera exhaustiva i, havent decidit que, de fet, molts punts relacionats amb infants de grups minoritaris afecten l'educació de tots els infants, titulà el seu informe: "Educació per a tots".

En aquesta ponència, doncs, parlaré una mica sobre l'educació multicultural a la Gran Bretanya, però les qüestions filosòfiques tenen un camp d'aplicació molt més ampli. Començaré amb el context pràctic, d'aquí aniré a l'anàlisi conceptual de "l'educació multicultural" i finalment consideraré, breument, qüestions metafísiques i morals que s'hi relacionen.

Procés històric

A finals dels anys seixanta les autoritats educatives ensenyaven anglès als immigrants. A Bristol, per exemple, el 1968, s'inicià un servei d'ensenyament de la llengua anglesa basat en l'escola primària d'Hannah Moore. En aquell moment els educadors de tota la Gran Bretanya pensaven i parlaven en termes d'anglès per a infants immigrants². El concepte fonamental de llur tasca era la integració, l'assimilació d'aquests immigrants en la nostra societat.

Gradualment, però, es detectà que aquests infants tenien altres necessitats específiques, la majoria relacionades amb llur substrat cultural. De la mateixa manera fou reconegut el fet que ells tenien també alguna cosa a oferir. Representaven la riquesa i la diversitat de les tradicions culturals.

Hi hagueren intents d'elaborar un currículum multicultural. Els infants aprendrien a valorar la riquesa de la varietat en lloc de témer allò que és diferent.

Això ens porta a definir el currículum multicultural com un moviment des de la integració cap al pluralisme. Aquest concepte aparegué amb el reconeixement que la Gran Bretanya és una societat multicultural i multiracial³. Molts infants de grups ètnics minoritaris hi han nascut. La societat britànica, doncs, ha de reconèixer

aquesta diversitat cultural en les seves polítiques i disposicions. Prenent de nou Bristol com a exemple, el servei de llenguatge Hannah Moore es desenvolupà i cresqué ràpidament i el 1977 es creà el Centre d'Educació Multicultural. El treball del llenguatge seria una de les tasques, però no pas l'única, de l'escàs personal.

També es donà suport a les escoles en l'elaboració del curriculum multicultural.

El personal fou designat a través de la Secció 11 de l'Acta de Govern Local del 1966 i treballà en les escoles multirracials de la ciutat.

Darrerament la preocupació per la diversitat de races i les qüestions educatives relacionades és cada vegada més gran. Per tota la Gran Bretanya els que treballen en el camp de l'educació multicultural comencen a creure que no n'hi ha prou amb incorporar una diversitat de tradicions culturals en el curriculum (tot i que aquest aspecte és important) si es fa en una estructura que és per sí mateixa racial i culturalment marginadora.

Això suposà una ampliació del concepte que ens ocupa, que fou descrit llavors com un moviment des del pluralisme cap a l'anti-racisme.⁴

La nova definició aparegué amb el reconeixement de que els mestres han de tenir en compte les discriminacions racials en els materials d'aprenentatge, en el curriculum ocult, en les polítiques i disposicions escolars, en ells mateixos i en les actituds de llurs alumnes. Com que aquestes discriminacions racials acostumen a ser inintencionals, subtils i penetrants, darrerament s'han iniciat programes de conscienciació del racisme.⁵

Aquesta evolució històrica presenta una gran perspectiva. Per exemple, primerament hi hagué un interès per les necessitats específiques de grups d'infants de minories ètniques. Evidentment molts d'aquests infants presenten necessitats específiques (de llenguatge, dieta, religió, etc...) que han de ser cobertes.

A continuació vingué el reconeixement de que les qüestions d'educació multicultural són decisives per a tots els infants a totes les escoles - qüestions com la marginació racial en els materials d'ensenyament i l'etnocentrisme en el curriculum. Simultaniament, però, la població començà a pensar en l'educació multicultural com una assignatura més, o com un part més d'un contingut d'una assignatura que ja existia (un treball sobre la India a Geografia per exemple), mentre que recentment la població pensa més aviat en termes de "penetració".

L'educació multicultural es contempla no pas com una "part adicional" sinó com un *terronà* educatiu que impregnaria la totalitat de la vida escolar, la totalitat, si es vol, de l'experiència escolar dels infants; la totalitat del personal de l'escola hi estaria implicat, a través del treball en equip d'uns objectius compartits.⁶

D'aquesta manera l'educació multicultural s'entén com l'interès de l'escola en la seva globalitat per les actituds i objectius ètics, polítics.

L'interès per l'educació multicultural també està augmentant entre la població que treballa als nivells de preescolar i altres nivells educatius (mestres de guarderies i professors d'educació ^{no-formals} d'adults, per exemple).

Les qüestions de l'educació multicultural es consideren importants abans i després del període escolar.⁷

Tot i que l'àmbit de l'educació de mestres s'ha interessat per aquests esdeveniments les disposicions en educació multicultural en ambdós casos: pre-servei i servei han estat inadequades, fins i tot llur aplicació ha estat la majoria de les vegades inapropiada.

La formació bàsica en educació multicultural encara és, per a molts estudiants, senzillament inexistent. Els "colleges" d'educació ho contempen com un luxe que no pot ser permès en temps de migrats recursos, o bé com un sector políticament delicat o contenciós que val més evitar. El resultat és que una minoria d'estudiants escullen l'opció d'educació multicultural, però la majoria es llicencia sense haver tocat cap qüestió de cap mena d'educació multicultural.

Malauradament per als mestres, aquesta manca de formació no està solucionada amb un reciclatge adequat.

Tal com informa John Eggleston sobre els resultats de la investigació de la Universitat de Keele:

"Les nostres investigacions no ens han deixat cap dubte en relació a l'equipament fragmentari i incomplet del reciclatge de mestres per a una societat multicultural. Evidentment en moltes àrees és inexistent i en cap totalment adequat."

Una formació complerta i adequada en educació multicultural hauria de cobrir tots tres aspectes: les qüestions de llenguatge, de curriculum i de raça.

"Educació multicultural"

No és possible donar una definició d'educació multicultural breu, clara, universal i acceptable. Aquesta manca d'una definició simple o universalment acceptada és poc sorprenent donada la varietat de concepcions d'educació i també l'àmplia varietat de possibles definicions de "cultura".

Com que hi ha una diversitat de concepcions d'educació multicultural, els grups que la sol·liciten estan en desacord d'alguna manera amb el que s'esdevé a les escoles. Treballen per objectius diferents i moguts per diferents interessos.

Hom podria dir, per tant, que "educació multicultural" és un terme global, que s'utilitza per a referir-se a diverses activitats en vigor o sol·licitades pels centres educatius. Serien activitats com l'ensenyament en llengua materna, els sopars "ètnics" a les escoles, l'eliminació de l'etnocentrisme a l'assignatura d'història, la inclusió de religions no-cristianes a l'assemblea escolar, etc... Cada una d'aquestes activitats suposen postures personals que revelen una concepció diferent d'educació multicultural, elaborada a partir d'interessos específics.

Algunes d'aquestes activitats s'originen en la preocupació per les necessitats específiques dels infants de grups ètnics minoritaris. "L'anglès com a segona llengua" en seria un exemple. D'altres seran el resultat de la preocupació per les relacions entre races a la Gran Bretanya. La supressió de marginacions racials en llibres i altres materials d'aprenentatge en seria un exemple. Una àmplia concepció d'educació multicultural incorpora interessos comuns i genera moltes derivacions pràctiques.

I de la mateixa manera, les diverses perspectives en educació multicultural identificades en el passat¹⁰ podrien ésser contemplades en íntima correlació i aglutinades en una àmplia concepció global.

Aquestes perspectives inclouen la igualtat d'oportunitats, que a la vegada suposa equipament per a compensar el fracàs escolar; l'acompliment de les aspiracions individuals i grupals, que suposa el foment de les habilitats lingüístiques i el debat de qüestions socials com el prejudici i la discriminació; i la justícia social política, que exigeix solucions per a l'alienació a través de l'equipament dels "estudis negres" o "l'ensenyament en llengua materna".

Tot i que aquests tres models han estat diferenciats en la literatura hom podria, em sembla a mi, contemplar-los cadascun en relació amb l'equipament educatiu derivat dels dos restants.

Hom pot mirar de distingir i classificar algunes d'aquestes concepcions d'educació multicultural de diferents maneres. Hom podria, per exemple, fixar-se en les anàlisi d'educació més comunament acceptades i reflexionar-ne- "Donada una anàlisi concreta d'educació, quin seria el significat en relació a l'educació multicultural?"

Per tant una definició d'educació multicultural que remarqui el procés d'autonomia ens porta a considerar que la veritable elecció entre diferents maneres de viure i visions del món pressuposa llur coneixement.

Sovint s'ha definit l'educació en termes de procés de racionalització. En el context de l'educació multicultural aquest punt, com ja he assenyalat, ens porta a reflexionar sobre la naturalesa del pensament racional. Si hi ha nivells de racionalitat que depenguin del context, els infants només podrien entendre la diversitat de formes de racionalitat a través del coneixement d'una pluralitat de cultures.

Una aproximació més directa seria remarcar el mot "multicultural" més que no pas la paraula "educació", i preguntar què s'entén per educació multicultural. En poden sorgir tres interpretacions:

- I Educació a través d'una diversitat de cultures
- II Educació en una diversitat de cultures
- III Educació per a una societat multicultural.

"Educació multicultural" s'utilitza sovint amb el significat "educació a través d'una diversitat de cultures" referint-se a l'ús que fa el procés educatiu d'elements multiculturals.

L'educació es du a terme per mitjà de l'ús d'aquests elements.

Obviament el concepte d'educació dependrà del mètode de selecció dels elements i del com i el perquè de llur presentació. Utilitzo el terme general "educació multicultural" per a referir-me al contingut del curriculum i als aspectes del procés. Per exemple, el que defensi l'existència de mètodes interculturals (maneres de pensar i principis racionals) considerarà rellevant l'ús de material multicultural (contingut) per a desenvolupar aquests models de pensament.

La consideració d'aquests elements multiculturals com lògica, psicològica o moralment necessaris o bé opcionals dependrà del concepte d'educació de cadascú. Així doncs, els que argumenten que l'educació veritable o "tota educació que s'anomeni així" és multicultural, estan presumiblement treballant amb el concepte que diu que l'educació només ho serà si els elements de diverses cultures (lògicament) en formen part. L'educació no-multicultural és, per a ells, una contradicció terminològica, i "multicultural", estrictament parlant, un terme superficial. Des d'aquesta concepció no hi ha dubte de que qualsevulla que sigui l'educació multicultural, ha

d'existir a totes les escoles.

En canvi, pels que consideren que l'ús d'elements procedents de diverses cultures és necessari per a la salut mental dels infants en una aula multicultural, l'educació multicultural serà rellevant única i prioritàriament per a les escoles urbanes. Heus aquí la noció que diu que per a aprendre eficaçment un infant necessita seguretat emocional o autorespecte o qualsevol altre element en aquesta línia.

Així doncs, si ens cal educar "la totalitat dels infants de la ciutat" ens convé, per raons psicològiques que tenen a veure amb el procés d'aprenentatge i amb la construcció de l'autoconcepte, incorporar llurs cultures a la nostra aula, materials i plans d'estudi.

Alguns professors utilitzen materials multiculturals simplement com a elements addicionals plaents per a la vida escolar. Elements procedents d'"altres" cultures, com els plats asiàtics en economia domèstica o un cartell d'una dona índia portant un sari podien ser interessants però no són ^{massa} tinguts en compte en educació. La presència d'aquests elements no és no lògica no psicològicament necessària.

Altres professors consideren la incorporació d'elements multiculturals com un imperatiu moral; ens cal educar a través de diverses cultures. Per exemple, un professor podria enfocar-ho com una activitat per a aconseguir un tracte educatiu igualitari i que donés una oportunitat a les minories culturals.

Així doncs, una anàlisi del concepte d'educació per mitjà de diverses cultures revela que la incorporació de diverses cultures en educació vol dir diferents coses. Alguns mestres adoptaran un "contingut multicultural" per a llur curriculum i faran servir aquest contingut amb els mateixos mètodes racionals i els mateixos valors que si llur curriculum no fes ús d'aquests materials multiculturals. Altres introduiran canvis profunds incorporant una diversitat de judicis de valor o fins i tot analitzant diferents models de pensament ".Aquests canvis més profunds estan implícits en el concepte d'educació en moltes cultures, en el que el coneixement i la comprensió de diverses cultures es consideren intrínsecament valuosos. L'educació en diverses cultures suposa alguna cosa més que no pas solament aprendre "sobre" aquestes cultures. Hi està relacionat el coneixement de postures alternatives de valors, maneres de viure o models de pensament.

Podem distingir dos tipus d'aprenentatge en aquest terreny.

Podem aprendre l'Islam, per exemple, d'una manera que suposi empatia i això és més que solament instruir sobre l'Islam.

Podem també aprendre de manera que s'inclogui un compromís afectiu com que l'Islam esdevingui una part important de la nostra vida.

Amb aquesta mena "d'aprenentatge compromès" seria impossible aprendre l'Islam i el Cristianisme a la vegada.

Quan l'educació multicultural s'entén en termes d'educació per a una societat multicultural el concepte és polític, en el sentit que fa referència explícita al canvi social d'una determinada manera.

El terme "multiracial" és emprat més sovint que no pas multicultural. No té sentit parlar d'educació a través de o en diferents races.

El terme multiracial, en aquesta concepció política d'educació per a una societat justa i harmònica, multiracial i multicultural, només pot ser substituït per multicultural. Amb aquesta concepció hi estan relacionats molts aspectes racials i educatius; aspectes com la detecció d'actituds racials negatives i el canvi d'activitats i pressupòsits racistes.

Posteriorment hem observat que l'educació a través de diverses cultures es confon amb l'educació en diverses cultures on la primera s'interpreta com la necessitat de diversitat cultural tant en el mètode com en aspectes substancials.

De la mateixa manera, l'educació a través de diverses cultures, que fa referència a la necessitat d'incorporar una diversitat de cultures en educació, es confon amb aquesta tercera categoria d'educació per a una societat multicultural; per això la concepció política rep el suport de les qüestions morals.

Els conceptes d'educació multicultural no són exclusius els uns dels altres, i individualment es poden confondre. Els usos del terme "multicultural" no són tan clars i distintes com la seva anàlisi implica (en paraules de Wittgenstein, "educació multicultural" podria ser descrit com un concepte "de semblança familiar"¹³) D'acord amb això, considero l'anàlisi en relació a una finalitat més que no pas com a vàlida en cap sentit fixe, final o platònic. La finalitat d'aquesta anàlisi "d'educació multicultural" és la de fer veure la diversitat de perspectives d'educació multicultural als nostres dies a la Gran Bretanya.

Qüestions metafísiques

Paul Zec obrí un debat sobre aquest punt en argumentar que l'educació multicultural suposa que hi ha principis de racionalitat entrecreuats, vàlids en tota cultura, que ens permeten escollir un currículum i reconèixer el que és valuós d'altres cultures¹⁴.

Afirmava que un relativisme absolut que adoptés aquests principis per a una dependència cultural, suposaria el manteniment de la cultura dominant o de l'apartheid cultural.

Aquest relativisme, afirmava Zec, té el seu origen en els escrits antropològics de Malinowski, Radcliffe-Brown i Melville Herskovits.

Posteriorment el llibre de Peter Winch "El concepte de Ciència social" generà controvèrsies en Filosofia de les Ciències Socials sobre temes com la comprensió i l'explicació interculturals, la racionalitat, etc. Zec no critica el relativisme directament, "ja que fer-ho ens portaria massa lluny del tema específic d'aquesta ponència¹⁵".

En comptes d'aixó suggereix que els que presenten el relativisme com a suport de l'educació multicultural s'estan confonent perquè:

"Acceptar el relativisme és acceptar la perspectiva de que en una societat multicultural l'única elecció es fa entre, d'una banda, el manteniment a través de l'educació d'una cultura dominant (indesitjable per elitista, anti-democràtic, etc) i, d'altra banda, l'establiment de programes educatius separats però iguals per a la transmissió de ~~les seves~~ cultures a fi que co-existeixin grups culturals (també indesitjable perquè fa olor d'apartheid). En definitiva, s'entén per relativisme una educació no etnocèntrica, no imperialista per a tots en una societat multicultural. Però és aquest precisament el darrer ideal al que, com hem vist, aspiren els relativistes!"¹⁶

Tot i així, Zec no presenta arguments contra el relativisme en sí mateix. Allò que discuteix és, més aviat, que el relativisme no pot presentar una concepció d'educació per a tots els infants. Per a Zec, el relativisme ens conduiria bé cap a un currículum etnocèntric bé cap a un "apartheid"educatiu.

Tanmateix, el relativisme no exclou una "educació no-etnocèntrica, no-imperialista per a tots en una societat multicultural"

Una concepció relativista de l'educació multicultural podria basar-se en la idea de que cada infant pot aprendre els diversos models de pensament de les diverses cultures que constitueixen la nostra societat, i escollir o sintetitzar a partir d'aquests models per arribar a valors i creences propis. Els elements que el mestre

selecció d'un model de pensament vindran determinats per la màxima presència de conceptes claus, criteris veritables i regles metodològiques del model concret.

Zec acaba la seva ponència suggerint que queda per fer una presentació detallada de la concepció absolutista ("objectiva") de l'educació multicultural. Es basa, segons Zec, en el "supòsit que els elements procedents de les cultures 'minoritàries' han de ser seleccionats en funció de llur valor educatiu".¹⁷

Així doncs, veiem finalment que l'absolutisme de Zec porta a l'etnocentrisme, ja que és certament egocèntric assumir que la pròpia cultura és la personificació capital de la racionalitat, i, si no és així, llavors, en paraules de Zec, la cultura dominant del país haurà de ser una de les tantes entre les que s'escolliran els elements en funció de llurs valors educatius.

La cultura dominant no seria, com ho suposa, un punt de referència en la selecció d'elements de cultures minoritàries que s'hi afegirien.

Walkling també comparteix l'opinió de Zec de que l'educació per a tots els infants suposa que hi ha principis comuns de racionalitat que permeten escollir el curriculum i reconèixer allò que és valuós en altres cultures.¹⁸

A diferència de Zec, però, Walkling prova de descriure amb un cert detall aquesta concepció absolutista de l'educació multicultural, cercant de mostrar les diferències entre concepcions diverses.

Ho intenta elaborant un esquema per a categoritzar idees d'un curriculum multicultural que inclou tres distincions entre vuit combinacions possibles. Aquestes tres distincions són: la distinció entre una aproximació tolerant (o no selectiva) i una aproximació selectiva al contingut del curriculum; la distinció entre una concepció relativista i una absolutista dels principis de racionalitat implicats en el contingut metodològic del curriculum; i la distinció entre un objectiu transmissor i un de transformador en educació.

L'objectiu transmissor es refereix a la transmissió, reforçament i per tant manteniment dels valors i creences que constitueixen una cultura; l'objectiu transformador té com a finalitat dotar el discent dels significats per a "transformar la seva consciència i avaluar les seves creences." Afirma que el relativisme és incoherent i sembla que prefereix la combinació: transformador, no-relativista i tolerant.

Aquest darrer seria el numero 5 en la seva categorització.

Una educació multicultural ha de ser transformadora, perquè si no denegaria a l'educant la veritable coneixença de la relativitat de certs judicis que permeten valorar de forma total una societat multicultural. La transmissió forma homes contra la comprensió i la tolerància entre cultures.

De tota manera, el 5 tampoc no és relativista perquè, almenys, alguns principis de pensament i de coneixement es consideren universals.

Walkling diu que, si no fos així, tot seria relatiu i cap mutu enteniment no seria possible. La seva categoria preferida és la de tolerant, ja que la qüestió de quins detalls de contingut haurien de completar i d'il·lustrar la base del judici té a veure amb aspectes educatius importants, motivació, riquesa i disponibilitat de material, així com altres qüestions similars. Però no té res a veure amb cap altre principi diferent del que diu que l'educació mateixa s'hauria d'interessar pels elements valuosos de qualsevol forma de vida i s'hauria de preocupar de motivar i no pas de deprimir. Walkling afirma que:

"En termes pràctics, aquesta distinció entre contingut substancial i metodològic, i la possibilitat de tolerància en la forma sense relativisme en el fons, ens permet, en les circumstàncies adequades, incloure molt de material procedent de tradicions culturals minoritàries i utilitzar la llengua materna per a l'ensenyament bàsic de subjectes en els que el llenguatge d'instrucció no ha d'estar necessàriament vinculat al seu contingut!"¹⁹

El que podria anomenar-se "una concepció relativista de l'educació" s'ensorra en els números 7 i 8 de l'esquema de Walkling. De la mateixa manera que la seva categoria preferida número 5 (que és absolutista) els números 7 i 8 són transformadores en llur objectiu.

Tal com diu Walkling, una educació multicultural ha de ser així.

El número 7, com el número 5, torna a ser tolerant pel que fa al contingut del currículum. tot i així, a diferència del número 5, la concepció relativista de l'educació suposa una concepció relativista dels principis de racionalitat immersos en el contingut metodològic del currículum. Per tant la inclusió de tradicions culturals i de la llengua materna a l'ensenyament esdevé alguna cosa més que no pas solament la inclusió tolerant d'una riquesa de material curricular com era el cas de la categoria número 5 de Walkling. Les tradicions culturals no il·lustren principis universals de pensament i de coneixement tant com corporeïtzen alguns d'aquests principis.

Penseu en termes de la dansa per exemple. Dansa Khatak, Kathak, Bharet Natyam, dansa Bhangra, dansa Gharba, dansa tribal africana,

i ballet clàssic occidental representen diversos significats, finalitats, estils, etc...

Alguns es poden entendre al marge d'una determinada religió, altres expliquen una història amb riquesa de simbolisme, etc. Comparteixen realment principis estètics comuns? O més aviat comparteixen alguna cosa més que una semblança familiar, perquè entendre els diferents principis de coneixement estètic inherent en cadascú exigeix un aprenentatge en cadascun d'ells?

De la mateixa manera l'ús de la llengua materna esdevé alguna cosa més que , per exemple, una qüestió de motivació. Encara més, les llengües vernacles estan immerses en una manera de viure que conté una estructura conceptual específica i una manera característica d'aprendre o de reaccionar davant del món que perdrà el nen la llengua materna del qual caigui en desús.

En una rèplica a Walkling vaig tenir en compte alguns dels seus arguments contra aital concepció relativista de l'educació multicultural. Em vaig inclinar pel número 7 (tolerant, relativista i transformador) com una combinació alternativa al número 5 (tolerant, absolutista i transformador).

Finalment vaig fer una síntesi del número 5 i el número 7 (aquesta síntesi, però, romandria com una concepció relativista perquè possibilita l'alternança de principis de racionalitat i models de pensament)

Difereixo de Walkling en la idea de que un relativisme cultural absolut condueixi cap a la posició absurda de no poder identificar altres cultures i creences. Suggerixo que podem, en principi, introduir-nos en qualsevol esquema conceptual que depengui d'un judici pactat que poguem compartir. Ens cal, a la cap i a la fi, immersir-nos en la nostra pròpia cultura abans de poder identificar creences que en formen part com a tals. Per tant, en principi, podem arribar a identificar creences immerses en una estructura radicalment diversa de conceptes, criteris veritables i regles processuals.

No és pas l'objectiu d'aquesta ponència desenvolupar aquest tema de forma exhaustiva, però la noció central d'aquesta temàtica fou el concepte de Wittgenstein de "joc lingüístic". Els jocs lingüístics són autònoms i pressuposen acord en el judici: Podem entrar en un joc lingüístic, com vaig suggerir, en un sistema conceptual alternatiu si, i solament si, en seguim les regles internes, la qual cosa vol dir senzillament arribar a fer allò considerat en el context

com "la mateixa cosa". "L'acord en reacció" o tendències primordials compartides, que se suposen capaces de fer "el mateix" o d'esdevenir un judici pactat podria, teòricament, donar suport a esquemes conceptuals alternatius (amb això vull dir radicalment diferents).

Els esquemes conceptuals alternatius corporeïtzats en diverses llengües vernacles donarien origen a dos llenguatges, ambdós ensenyables tot i que no pas inter-traslladables.

Ni la percepció d'un món conceptual independent, ni tampoc estructures mentals específiques poden explicar la realitat humana.

Encara més, usant novament els mots de Wittgenstein: "El que cal acceptar, allò conegut és... de manera que es podria dir... formes de vida."²¹ I jo aquí vaig interpretar "formes de vida", no pas solament en termes de forma humana, de sensibilitat, de la mena de criatura que som ("si un lleó parlés no el podríem entendre"²²), la qual cosa ens conduïria a un tipus d'absolutisme Kantià, sinó en termes "d'una forma -estil de vida" que remarca l'activitat i els models de comportament. "Aquí el terme 'joc lingüístic' vol remarcar el fet que la parla del llenguatge és part d'una activitat o d'una forma de vida."²³

Absolutisme i relativisme es troben en una mena de "dificultat d'imatge en un mirall". El relativista, amb la seva terminologia, no pot reivindicar l'establiment d'un objectiu veritable sobre la realitat, mentre que l'absolutista demana fer el mateix però només pot parlar des del seu propi sistema. Per a transcendir el seu sistema conceptual l'absolutista hauria de produir l'anomenada deducció transcendental)

Alguns relativismes conceptuals no impliquen convencionalisme.

Atès que un sistema conceptual no està determinat per una realitat externa independent o per estructures mentals internes, no segueix el criteri que es basa en la sola preferència ni tampoc en una decisió arbitrària, ja que no decidim arbitràriament les nostres reaccions naturals que fan possible un judici compartit. Introduir-se en un esquema conceptual vol dir arribar a entendre les seves regles i constreure's a les seves exigències. Elaborem els nostres criteris de selecció de curriculum considerant, presumiblement, quina és la millor manera d'incorporar els alumnes en l'interior d'aquestes estructures - les seves regles, criteris de veritat i "necessitats relatives".

El problema dels nivells de racionalitat inter-cultural sorgeix si hi ha massa tipus de creences a incloure en el curriculum (fins i tot en el cas que no fossin compatibles les unes amb les altres) i no hi ha criteris comuns o independents del context per a fer-ne una selecció. Fins i tot el teòleg que contempla les religions més importants del món com una via alternativa i igualment vàlida de captar la mateixa realitat divina hauria d'acceptar que un estudi aprofundit de totes seria impossible de dur a terme per a molts infants.

Mentre parlava d'aquesta categoria relativista (7), vaig acceptar que de fet hi ha un nivell considerable de base comuna per totes les tradicions culturals que constitueixen la Gran Bretanya multicultural.

Donat que hi ha aquesta base comuna, l'explicació que de la racionalitat dóna Steven Lukes funciona.²⁴ En "Alguns problemes de la Racionalitat" Lukes discuteix la qüestió de l'existència de nivells alternatius de racionalitat, i cap al final de la seva ponència suggereix que alguns criteris de racionalitat són universals, és a dir, àmpliament aplicables a totes les creences en qualsevol context; i que alguns depenen del context, és a dir, han de ser descoberts investigant el context i només es poden aplicar àmpliament a les creences en aquest context. Anomena la forma "criteri (1) racional" i el fons "criteri (2) racional".

(Atès que Lukes defensa que les creences s'han d'avaluar no solament a partir dels criteris descoberts en el context on se sostenen sinó que també s'han d'avaluar a partir dels criteris de racionalitat que són simplement criteris de racionalitat, coincidiria amb aquesta tesi diferent de la meua, el fet de definir els criteris (1) racionals com a necessaris més que no pas definir-los, com fa ell, simplement com universals.)

Tenint present l'afirmació de Luke, l'educació multicultural en altres cultures és important. Ens cal ^{ser} educats en diverses cultures si volem arribar a entendre una diversitat de criteris (2) racionals de racionalitat; i entendrem el criteri universal de racionalitat-racional(1)-si disposem de l'avantatge de contextos diferents- de la mateixa manera que coneixerem millor un lloc si ens hi acostem des de diverses direccions.

La suggerència final que vaig fer en la meua crítica de la categorització de Walkling era que hi pot haver una concepció d'educació multicultural que donés algun tipus d'explicació a aquesta

noció de base comuna entre diversos sistemes de treball. Aquesta concepció conté elements de les categories 5 i 7 de Walkling, i remarcaria la importància de la "transformació", del diàleg i de l'empatia en el procés transformador.

Per mitjà de l'aprenentatge, vaig suggerir, podem arribar a entendre i compartir altres esquemes conceptuals i visions del món.

Per mitjà del diàleg podem, vaig suggerir posteriorment, arribar a compartir judicis similars sobre aquests esquemes i fer-ne una síntesi -o en termes de Walkling transformant-los- en models similars.

Des de quina perspectiva pot un hom sintetitzar sense una perspectiva transcendent? La persona sintetitza en funció de les seves necessitats i objectius, i, com Winch assenyala en la seva ponència, "relativista" "Comprendre una societat primitiva", hi ha certs conceptes límits que seran necessàriament importants per a qualsevol societat humana o en qualsevol vida individual (com els conceptes de naixement, mort i relacions sexuals) i els esquemes conceptuals no estan incomunicats ni aïllats perquè tots s'unifiquen en formar part de la vida d'un home. Diu:

"El que podem aprendre estudiant altres cultures no és solament la possibilitat de diferents maneres de fer les coses, altres tècniques. És més important el fet d'aprendre diferents maneres de donar sentit a la vida humana, diferents opinions sobre la importància que la realització de determinades activitats pot tenir per a un home que prova de trobar de forma total el sentit de la seva vida." 25

En aquesta part he provat d'assenyalar que les qüestions metafísiques són fonamentals en la idea d'elaborar un currículum multicultural. Potser hem vist que els filòsofs de l'educació han preferit generalment la resposta absolutista i han presentat concepcions absolutistes. Ambdues respostes, absolutista i relativista, a aquestes qüestions metafísiques, són problemàtiques.

Consideracions morals

Com ja he assenyalat al començament²⁶, les societats multiculturals modernes no són merament diverses pel que fa a la cultura.

Malauradament els diferents grups no tenen el mateix poder i estatus. L'experiència dels grups minoritaris fa palesa greus prejudicis i discriminació - sovint definida com a racisme-.

"Racisme" és un terme complex amb tendència als canvis de significat. S'utilitza per a englobar doctrines sobre l'inferioritat racial d'alguns grups en relació als altres²⁷. Els moderns anti-racistes tendeixen a utilitzar més lliurement el terme per a referir-se a la discriminació racial generalitzada i institucionalitzada i als desavantatges resultants, tant si les doctrines explícites sobre la inferioritat racial acompanyen aquesta discriminació com si no.

Certament en aquest sentit la Gran Bretanya és una societat racista. Aital racisme es produeix a tots els nivells: institucions de la nostra societat com la vivenda, el treball, l'educació i les lleis. L'evidència d'aquest fet no està clara i neix en les investigacions acadèmiques, el 'N.F.E.R.', el Consell escolar etc.

La discriminació racial funciona a dos nivells que interactuen: a nivell de prejudici individual i a nivell institucional de política i activitat social discriminatòria.

Tots dos nivells es reforcen mutuament. La discriminació sistemàtica contra la població negra és el resultat de desviacions en les estructures i institucions de la nostra societat i neix d'una àmplia escala de prejudicis personals racials. Aquesta discriminació institucional reforça i perpetua a la vegada el prejudici a nivell individual. La gent exhibeix el seu prejudici individual amb una diversitat de graus de conducta discriminatòria, des de l'inconscient i subtil fins a l'atac físic.

A nivell institucional o social la població de color és sistemàticament discriminada de tal manera que forma un grup en desavantatge. Degut a que el grup dominant, la majoria blanca, actua sovint sense prejudici en detriment de la minoria negra, s'utilitza correntment aquest eslògan explicatiu:

"Prejudici + Poder = Racisme".²⁹

Atès que les escoles són una part de la societat, el racisme les vulnera de dues maneres: primerament perquè el racisme de la majoria de la societat afecta les famílies de color, i per tant els alumnes de l'escola³⁰; en segon lloc perquè el sistema educatiu mateix reflexa el racisme de la majoria de la societat en les estructures i les activitats de les seves institucions³¹. Degut a que la discriminació racial es produeix en aquestes àrees claus de la vida que n'afecten la qualitat (vivenda, treball, educació) els infants de color en pateixen com a resultat. Un símptoma d'aquest fet és llur fracàs educatiu.

Malgrat totes les evidències de racisme, un bon nombre de població blanca, inclosos molts mestres, no és conscient de la seva penetració i extensió. Per diverses raons socials i històriques complexes, i degut a la penetració d'imatges negatives de la gent de color a la Gran Bretanya, els britànics blancs tendeixen a estar més infectats en llur pensament i sentiment sobre la raça que no pas en la consciència llur, i a infravalorar el grau de discriminació racial en totes les àrees de la societat britànica -en educació, immigració, treball, vivenda, tractament per part de la policia i altres estaments oficials.

El reconeixement d'aquest fet ha portat a l'elaboració de programes de conscienciació del racisme per a cadets policies, assistents socials i altres, així com per a mestres.

La intenció de l'educació de la conscienciació del racisme és la d'oferir un programa d'aprenentatge planificat i efectiu a través del qual els participants guanyin una consciència gradualment més gran d'ambdós nivells, individual i social, de prejudici i discriminació racial, i de com interactuen l'un amb l'altre.

Així doncs, aquests programes cerquen de capacitar la població en la consciència dels seus (sovint inconscients i inintencionals) prejudicis i discriminació racial i en el desenvolupament de la comprensió de la naturalesa del prejudici en els individus i de la discriminació racial en la societat. Allà on els mestres estan implicats s'hi remarquen els aspectes educatius del racisme.

Sovint els programes contenen elements d'experiència, per mitjà d'activitats com els exercicis de simulació i el joc del paper representat (role-play).³³ Degut al grau d'implicació personal en demanar als que hi participen que comparin llurs prejudicis i examinin i canviïn llurs actituds, els programes podrien ser gairebé considerats una mena de terapia. Els educadors podrien investigar a fi de desvetllar un compromís anti-racista i considerar la necessitat d'un canvi radical de perspectiva. Una aproximació superficial seria inadequada per a facilitar aquest canvi.

Hi ha raons morals de pes per a preocupar-se pel racisme en l'educació, ja que, com hem dit, els infants de color en pateixen.

La creença de que no hauriem de ferir innecessàriament altra gent és un dels més defensats preceptes morals. Si continuem administrant i perpetuant polítiques racials discriminatòries, les activitats i les disposicions en educació s'continuaran ferint els infants de color. Aquest racisme és tan penetrant que sense

aquests canvis els mestres es veuran inevitablement implicats en activitats racistes. L'aula no pot ser una illa. També es podria argumentar que, a menys que els mestres mirin de canviar activament el sistema educatiu del que formen part, seran parcialment responsables del mal que es derivi d'aquest sistema, així com del més petit sofriment que trastorni alguns infants com a resultat directe de l'ensenyament que han rebut.³⁴

Un dels aspectes del racisme en educació és l'oblit o el menyspreu de les cultures minoritàries. La discriminació de grups ètnics minoritaris és la discriminació de grups que són, a la vegada, minories culturals i racials. Per tant l'anti-racisme implicaria la promoció del pluralisme cultural i l'elaboració d'un currículum multicultural. Els infants procedents de minories culturals pateixen des d'un punt de vista educatiu d'una aproximació monocultural. Els serveixen menjars escolars que no poden menjar; llurs festivitats religioses no són observades a fora de casa; parlen llengües que són oblidades a l'escola. Això porta a l'alienació de l'escola, manca d'autoconfiança respecte l'aprenentatge escolar i manca de motivació respecte els èxits acadèmics.

Es clar que els infants de minories culturals han d'aprendre sobre altres cultures que no siguin la seva, però sempre en el context del medi escolar i el currículum en el qual el respecte igualitari faci referència a llur forma de vida. Tal com la majoria d'alumnes blancs haurien d'aprendre aquesta diversitat cultural.

L'essència de la qüestió moral pel desenvolupament d'una educació multicultural per a tots els infants és que actualment els infants blancs estan essent escolaritzats en un entorn i amb un currículum que menysprea "altres" grups culturals i racials.

Aquest fet perpetua les actituds de prejudici racial que a la vegada condueixen a la discriminació racial i a la inflicció de dolor.

Es el lligam entre el prejudici racial i el sofriment del dolor allò que fa que considerem el prejudici (i el racisme amb el que interactua) moralment decisiu. Quan les classificacions de la població en grups estan arrelades en el prejudici s'estableixen amb la intenció de tractar un grup en detriment d'un altre.³⁵ Tal com G.W.Allport³⁶ afirma en el seu extens estudi dels orígens socials i psicològics del prejudici les actituds negatives tendeixen a manifestar-se en acció i com més intensa sigui l'actitud més probable és que aparegui una acció hostil més forta. L'activitat a un cert nivell tendeix a passar cap a un altre nivell més fàcilment

discriminatori.

La locució Hitleriana contra els jueus conduí els alemanys a evitar llurs veïns jueus i aquest fet facilità els posteriors atacs físics i eventualment el genocidi. La broma racista o el programa de televisió estereotipat podrien semblar menys incissius però estan lligats a la discriminació viscuda per individus que han abandonat l'escola i han buscat feina o determinades famílies buscant casa.

De tota manera, afegint alguna cosa al que Allport deia sobre les arrels empíriques del prejudici, no és solament un fet que el prejudici racial estigui lligat a la conducta racial discriminatòria (immoral). No podríem arribar al concepte de prejudici racial si no estigués normalment relacionat amb determinats tipus de conductes públiques observables (i racialment discriminatòries).

Per tant cal ajudar els infants a actuar de forma no-discriminatòria racialment i cal ajudar-los a lluitar contra llur prejudici racial.³⁷

Veiem que l'educació de les emocions és una part de l'educació moral en el sentit que l'educació moral hauria de preocupar-se tant per l'emoció adequada com per l'acció adequada. És important no actuar de forma racialment discriminatòria, moralment, perquè això vol dir no ferir injustament la gent. De tota manera, donat que el prejudici racial està connectat necessàriament amb la conducta discriminatòria, i donat que adonar-nos dels nostres prejudicis es troba, parcialment almenys, sota el control de la nostra voluntat, llavors el prejudici racial tal com es contempla és moralment objectable. (Per aquestes raons he argumentat³⁸ que l'educació de les emocions, l'educació moral i l'educació multicultural estan forçosament relacionades).

Considero que ens cal lluitar contra la discriminació racial institucionalitzada perquè és dolorosa pels que en són víctimes.

Una manera de respondre a la discriminació racial en educació és a través de l'elaboració del curriculum multicultural³⁹.

Tenim raons morals per a adoptar una concepció d'educació que inclogui aquesta elaboració.

La meua reivindicació descansa en l'acceptació de la proposició que diu que la discriminació racial és errònia. Donat el lligam entre discriminació racial i inflicció de dolor a la gent simplement perquè

són membres d'un determinat grup racial, i donat que inflingir dolor de forma innecessària és erroni, llavors la discriminació racial és errònia.

Això és cert a nivell individual i a nivell social. El prejudici racial és erroni perquè el prejudici racial d'un individu s'exhibeix normalment en una conducta feridora i públicament observable contra els membres del grup desfavorit.

L'extensió del prejudici racial dóna origen a una tal discriminació institucional (racisme), que el grup majoritari actua consegüentment en detriment i desavantatge de les minories racials i culturals.

Conclusió

L'educació multicultural és cada vegada més important a nivell d'aula. Per exemple, com pot ensenyar un mestre responsable de l'educació religiosa una classe d'infants que provenen de més d'una comunitat religiosa?

A la Gran Bretanya hi ha escoles els alumnes de les quals són cristians, musulmans, sikhs, hindús, budistes i altres. Una tal decisió del mestre a l'aula té, indefectiblement, dimensions conceptuals i ètiques. De quina manera poden rebre els infants una educació religiosa veritable (com a una aproximació a la realitat del món diversa de les històriques o literàries)? I de quina manera podrà evitar aquesta educació religiosa veritable l'adoctrinament en una altra religió per una banda, i per l'altra desenvolupar encara la comprensió religiosa d'altres tradicions religioses diferents?

L'actual disposició de l'educació en una societat culturalment plural, de la mateixa manera que la noció d'una educació que sigui adequada en aquest context, dóna origen a un bon nombre de qüestions filosòfiques d'interès. En aquesta ponència he remarcat les qüestions metafísiques i morals que, a la Gran Bretanya, han cridat l'atenció dels filòsofs.

De quina manera una societat respon qüestions filosòfiques (explícita, i implícitament en la seva teoria educativa) marca una diferència pràctica en l'educació que la dita societat ofereix.

Crec que una societat culturalment plural hauria d'elaborar un currículum multicultural, de la mateixa manera que desenvolupar e

i potenciar el coneixement, la comprensió i les habilitats. Tots els alumnes han de desenvolupar actituds positives envers la diversitat cultural i actituds no-prejudicioses envers els grups ètnics minoritaris.

Referències

Introducció i perspectiva històrica

1. The Swann Report, Education for All
2. Barton, M., Race, Prejudice and Education: Changing Approaches a New Community, Vol.10 No.3, 1983.
3. Education in schools, Green Paper, DES 1977.
4. Wilson, M., White Student, Black World: a handbook for action against racism. Oxford 1978.
5. Katz, J., White Awareness: a handbook for anti racism training ; University of Oklahoma Press 1978.
6. Multicultural Education in the 1980's, Binley High School, Manchester.
7. Phillips-Bell, M. et al., Issues and Resources: a handbook for teachers in the multicultural society, AFFOR Birmingham 1983.
8. Craft M (Ed). Teaching in a Multicultural society, Falmer Press 1981.
9. Ibid. (J. Eggleston - "Report of the D.E.S.Enquiry"(.)

El concepte d'educació multicultural

10. Williams, J., 'Perspectives on the Multicultural Curriculum' a The Social Science Teacher, Nol. 8. No. 4 1979.
11. Ibid.
12. Utilitzant aquesta aproximació he intentat, d'alguna manera, determinar els usos més importants del terme "Educació Multicultural" i les seves relacions amb aspectes pràctics. Lamento *remarcals*, pels membres de l'Associació Nacional per a l'Educació Multiracial, el concepte d'educació multicultural *que recita* la finalitat de l'organització. Veieu Phillips-Bell, M., 'Multicultural Education: What is it?' in Multiracial Education, Vol.10, No. 1 1981.
13. Wittgenstein, L., Philosophical Investigations.

Qüestions metafísiques

14. Zec, P., "Multicultural Education: What Kind of relativism is possible?" a Journal of Philosophy of Education, Vol.14, No. 1 1980.
15. Ibid.
16. Ibid.
17. Ibid.
18. Walkling, P., 'The idea of a Multicultural Curriculum', Journal of Philosophy of Education, Vol.14, No.1 1980.
19. Ibid.
20. Phillips-Bell, M., (ara Leicester M.) "Multicultural Education: a critique of Walkling and Zec." a Journal of Philosophy of education, vol 15, No. 1 1981.
21. wittgenstein, L., Philosophical Investigation, (trans, Anscombe GEM) Basil Blackwell, Oxford 1972.
22. Ibid.
23. Ibid.
24. Lukes, S., 'Relativism: Cognitive and Moral' a Proceedings of the Aristotelian Society, Supp. vol. XLVIII, 1974.
25. Winch, P., The idea of a social Science and its Relation to Reality, Routledge and Kegan Paul, London 1958.

Consideracions morals

26. Veieu la secció introductòria.
27. Barker, M., The new racism, Junction Books, 1980.
28. Veieu, per exemple, Smith, D., Racial Disadvantage in Britain: The PEP Report, Penguin 1977.
29. Veieu Ruddell, D., Racism Awareness: an approach for Schools a Multiracial Education, vol.11, No.1 1983
30. Scarman, Lord, The Brixton Disorders 10-12 April 1981; report report on an inquiry, HMSO 1981.
31. Comitè d'investigació de l'educació per a infants de grups ètnics minoritaris. Informe intern: West Indian Children in our Schools HMSO 1981. (The Rompton Report)
32. Ibid.
33. Katz, J., White Awareness: a handbook for anti-racism training.
34. Per una discussió més completa sobre la responsabilitat i l'acció negativa veieu Harris, J., Violence and responsibility
35. És important reconèixer que la "discriminació positiva" no és el mateix tipus de discriminació racial amb l'única diferència que es dirigeix contra població blanca més que no pas negra. Fa referència a projectes, activitats, tècniques per a eliminar la situació desavantajosa pels grups ètnics minoritaris l'existència de la qual és un defecte del nostre sistema educatiu. Seria correcte proporcionar quelcom diferent perquè hi ha una necessitat diferent o bé algun element extra que respon a la necessitat extra creada a través del racisme. La pregunta és: la diferència en el tracte constitueix una injustícia o bé en rectifica una? Veieu, Phillips-Bell, M., "Positive discrimination: Equalising Provision in Education" a Education Journal. Commission for Racial Equality, 1983.
36. Allport, D.W., The Nature of Prejudice, Doubleday, New York, 1958.
37. Des que l'educació moral s'interessa per l'acció correcta, i atès que l'acció està per tant lligada a l'actitud, l'eliminació del prejudici racial és una part de l'educació moral.
38. Phillips-Bell, M., "Morals, EMotions and Race: Educational Links" a Journal of Moral Education, Vol.11, No.3 1982.
39. A més d'aquestes consideracions sobre el racisme, s'hauria de relacionar valor amb diversitat humana en sí mateixa. La meua experiència de treball en educació multicultural és que l'elaboració del currículum multicultural afegeix una riquesa i una varietat a l'aprenentatge dels alumnes. Com ha dit Strawson sobre la varietat d'imatges ideals de vida humana valuosa:
"La més petita disminució en aquesta varietat empobriria l'escena humana"
També remarca que:
"La més ferma adhesió a una imatge pot coexistir amb el desig més fort que altres imatges incompatibles han de tenir també els seus adictes."
Veieu, Strawson, P.F., "Social Morality and Individual Ideal", a Freedom and Resentment.

Prof. Dr. F. v. Cube

Exigir y no mimar

Imagen del hombre y educación desde el punto de vista de la biología de la conducta

Hasta ahora la ^obiología de la conducta apenas se ha tomado en consideración por lo que se refiere al tema del hombre o de la educación; al contrario, con frecuencia es ignorada, rechazada, tabuada, o ridiculizada. Así Verres y Sobez escriben (1980): "Las generalizaciones por medio del procedimiento inductivo se extienden sin reparos en Lorenz, de manera folletinesca, a todas las especies animales y finalmente al hombre en la era industrial." Semejante reproche es absolutamente injustificado. Lorenz resalta repetidamente la libertad de decisión y con ello la responsabilidad del hombre: "Lejos de infravalorar la diferencia entre las formas descritas de conducta en animales superiores y los comportamientos que están dirigidos por la razón y la moral responsable, yo afirmo: Nadie está en ^{mejores} condiciones de ver con claridad lo singular de este comportamiento específicamente humano, que quien lo contrasta con el trasfondo de aquellas normas mucho más primitivas de acción y reacción que todavía hoy nos son comunes con los animales superiores" (1971).

No obstante, en el "Manual de conceptos fundamentales de psicología" (1977), bajo el término "agresión" se esgrime contra Lorenz "lo inadmisibile de la conclusión extendida al hombre a partir de algunas especies animales". Y, sin embargo, con un argumento totalmente absurdo, el modelo pulsional de la agresión es ^{utilizado} ~~esgrimido~~ como base de justificación de estructuras autoritarias de la sociedad.

También en la búsqueda actual de causas de la agresión y violencia, -bandas juveniles, fans del fútbol, actos de terror, violencia en el tráfico, violencia contra cosas, etc.-, se ignoran ampliamente los conocimientos de la biología de la conducta. En los numerosos estudios para la investigación de la conducta desviante de los jóvenes, - estudio "Shell", estudio "Sinus", investigación de la comisión de encuesta de la "protesta juvenil en el Estado democrático", etc.-, no aparece ninguna referencia a la biología de la conducta. Cuando un miembro de la comisión de encuesta en el informe ante el congreso mencionó de nuevo el nombre de Konrad Lorenz, exclamó un diputado: "¡ El hombre no es un ganso!" (aplauzo). Con tales argumentos necios se ridiculiza la biología de la conducta.

Esto es tanto más sorprendente por el hecho de que tampoco en la pedagogía del medio ambiente se ha conocido apenas el síndrome de los mimos, que puede explicarse por la biología de la conducta. Y sin este conocimiento no puede practicarse ninguna educación eficaz del medio ambiente.

A continuación quisiera mostrar que la biología de la conducta en el sentido literal proporciona conocimientos fundamentales sobre la conducta y la acción humanas. Ciertamente, la biología de la conducta, como ciencia natural, no puede establecer ninguna norma, ningún valor como "deber", ninguna imagen del hombre; pero es indispensable para la explicación de la conducta humana (y de la conducta desviante), y puede dar orientaciones sobre cómo ha de actuar el hombre ^{si quiere} ~~para~~ sobrevivir a largo plazo.

El presente trabajo está articulado en cuatro secciones:
El hombre "que se ha dejado caer"(Lorenz),

el hombre ignorante,
 el hombre evolucionado ^{ativamente adulto: el anér,} hasta alcanzar la condición de
 adulto: el anér,
 educación ándrica

1. El "hombre que se ha dejado caer"

La historia de la especie humana no sólo afecta a su anatomía, a sus formas corporales, órganos de movimiento y de los sentidos, sino también a determinadas disposiciones de conducta previamente programadas. Estas disposiciones instintivas de la conducta incluyen las pulsiones, la pulsión alimenticia, la pulsión sexual, la pulsión de curiosidad y los correspondientes "instintos instrumentales", como mamar, prender, morder, correr, etc.

Por lo que se refiere al sistema pulsional e instintivo, el hombre no ocupa ninguna posición especial frente al animal. La posición especial del hombre consiste en su mutación característica, el cerebro. Con éste el hombre no se reduce a conseguir una nueva cualidad en la capacidad de pensamiento referida a los objetos; la auténtica "fulguración" (Lorenz) consiste en la facultad de reflexionar sobre las tendencias de la conducta instintiva y en dirigir el comportamiento hasta cierto grado. Según dice acertadamente el lenguaje usual, el hombre puede dominarse. Y puede también, cuando tiene hambre, seguir comiendo por placer. El hombre puede contener su agresión, pero también puede atormentar y torturar a otros hombres (por placer).

Un segundo resultado de la investigación de la conducta es la ley de la doble cuantificación. Considerémosla primeramente en los animales. Una acción ^{instintiva} ~~pulsional~~, por ejemplo, comer o la conducta sexual, se alimenta de dos fuentes: los

estímulos exteriores , por ejemplo, los alimenticios o los sexuales, y la intensidad de la tendencia interior. Es central el conocimiento de que el animal no sólo reacciona a estímulos exteriores, sino que posee también potenciales instintivos que se cargan espontáneamente y, con ello, tiene distintas disposiciones a la acción. Por tanto, no sólo hay estímulos más o menos altos, sino también intensidades de la tendencia más o menos altas. La ley de la doble cuantificación dice que la acción instintiva se produce cuando la intensidad de la tendencia es alta , - entonces basta un estímulo bajo-, o bien cuando el estímulo es alto, bastando entonces una intensidad baja de la tendencia. Cuando estamos hambrientos nos complace mucho encontrar un trozo de pan a secas; pero cuando hemos comido bien y, por placer, queremos seguir comiendo, necesitamos algo especialmente exquisito. Y esto no sólo tiene validez en relación con la pulsión alimenticia. Por supuesto, una acción instintiva se produce también cuando las dos cantidades son altas: la del estímulo y la de la tendencia.

La ley de la doble cuantificación, como programa de la historia de la especie, tiene validez también para el hombre. Pero hemos de mencionar dos diferencias respecto del comportamiento animal. Por una parte, el hombre posee una enorme capacidad de aprendizaje. Eso significa que él puede apropiarse un gran repertorio de estímulos para desencadenar acciones instintivas; pensemos, por ejemplo , en el arte culinario, cultivado desde la antigüedad. Y, por otra parte, puede aprender a dirigir su conducta en una u otra dirección. Puede contenerse; pero, por el contrario, mediante una elevación refinada de los estímulos, puede utilizar un potencial bajo de la tendencia para obtener placer.

El tercer resultado de la investigación de la conducta

se refiere a la llamada conducta apetitiva. Esta consiste en que el animal, al aumentar la intensidad de la ^{pulsión} ~~tendencia~~, busca activamente los estímulos desencadenantes. Busca alimento, y lo hace tanto más intensamente cuanto mayor es el hambre; busca pareja sexual cuando la intensidad de la ^{pulsión} ~~tendencia~~ hace necesario el estímulo desencadenante. Lorenz dice que la ~~conducta~~ ^{conducta} apetitiva es "una colosal tendencia originaria a producir aquella situación redentora del entorno en la que puede descargarse un instinto acumulado" (1974).

Es decisivo que la conducta apetitiva va unida a un esfuerzo. La búsqueda de alimento, la caza de la presa, exige el empleo de toda la energía. También la vida del hombre primitivo era dura y esforzada. Según ciertas estimaciones, él tenía que recorrer entre 20 y 30 kilómetros diarios para proporcionarse su alimento. La historia de nuestra especie nos ha programado de cara a este potencia de recorrido.

El cuarto resultado de la investigación de la conducta no deja de estar debatido. Se trata de la afirmación de Lorenz según la cual la agresión es también un instinto con todas las ~~prop~~ propiedades características: espontaneidad, estímulos desencadenantes, conducta apetitiva, acción instintiva y "descarga" con sentimiento placentero. Hablan en favor del carácter instintivo de la agresión en primer lugar las tres razones siguientes: la conducta territorial, las luchas ^{de} rivalidad y las luchas por el rango.

Es conocida la conducta territorial de numerosos peces, pájaros y mamíferos. Estos animales necesitan un territorio que les proporcione suficiente alimento. Si penetra allí un animal de la misma especie, se pone en peligro nada menos que la existencia. Por eso, un animal tiene que defender un territorio, y un animal joven tiene que buscar o conquistarse un territorio.

Muchos animales - mayormente son los machos- tienen que vencer al rival antes de llegar a la cópula. Con frecuencia están dotados de armas especiales, como en el caso de los ciervos. No obstante, por lo regular, las luchas dentro de la propia especie no llegan a un desenlace mortal; más bien, se resuelven de manera ritual: el vencido tiene que someterse o ceder el puesto. Es decisivo de nuevo el hecho de que está ~~de nuevo~~ en mejores condiciones el que dispone de mejor disposición para la agresión.

Finalmente, hemos de mencionar las luchas por el rango. También éstas tienen una función importante para la sobrevivencia. A través de las luchas de rango los animales más fuertes, y también los más prudentes, llegan a ocupar las posiciones directivas, lo cual favorece a todo el grupo. También este fenómeno es ampliamente conocido en la actualidad. Hablamos de abrirse paso a codazos; o ¿quién ignora lo que es un "tiburón"?

Diversas razones hablan en favor de la hipótesis de que ~~también~~ ^{igualmente} la agresión es un instinto. El estímulo desencadenante son los rivales, que someten a disputa el territorio, la pareja sexual, el rango. La acción instintiva es la lucha, y la acción final es la victoria, que es experimentada con agrado. Pensemos en el triunfo del gol puesto o del político elegido.

Si ciframos el fin de la agresión en la victoria sobre los rivales y no, por ejemplo, en la violencia, que se comporta sólo como medio para el fin, también así reconocemos la espontaneidad y la apetencia. Miremos lo que sucede en nuestras calles, en el deporte o en la profesión.

Es insostenible la objeción de que el hombre actual no tiene ningún instinto de agresión porque ya no lo necesita. Baj el aspecto de la evolución, el tiempo entre los comienzos de la humanidad

y el actual "hombre cultural" se repliega en una magnitud menospreciable.

Por lo demás, las teorías psicológicas de la agresión, la teoría de la frustración-agresión y la teoría de la agresión como aprendizaje no refutan la teoría del instinto, sino que, más bien, están contenidas en ella. La frustración se produce por causa de rivales que son el estímulo desencadenante de la agresión; los procesos de aprendizaje tienen lugar en el ejercicio y el control de la agresión. La agresión misma no se aprende, como no se aprende la sexualidad.

El quinto resultado de la investigación de la conducta se deduce mediante la siguiente reflexión: El sistema entero de las tendencias e instintos espontáneos se ha adecuado tanto en el animal como en el hombre al medio ambiente natural, pudiendo decirse que está en equilibrio con él. Se engendra tanto potencial de carrera como se requiere para la sobrevivencia, se engendra tanta energía agresiva como se necesita de cara a la lucha por la alimentación y la procreación. Puede decirse también: En virtud de nuestra anatomía y fisiología esperamos un determinado medio ambiente; esperamos aire y luz, temperaturas y presiones adecuadas. Y es cosa obvia que esperamos también el uso de los aparatos de movimiento, de agresión, de sexualidad, de curiosidad y de otros instintos. Esperamos peligro, stress, esfuerzo, lucha y obligación. El hombre está dispuesto de cara a un mundo así, de cara a una vida dura y esforzada. Los pocos años de civilización carecen de importancia en el plano evolutivo.

Al equilibrio entre el potencial de acción e instintos, programado por la historia de la especie, y el medio ambiente natural, le doy la denominación de "equilibrio ecológico de la conducta" (v. Cube/Alshuth 1986).

En resumen: El hombre es un producto de la evolución con un acuñado sistema espontáneo de tendencias e instintos. Su cerebro le capacita para reflexionar sobre él y dirigirlo. Lorenz describe esta situación evolutiva del hombre mediante la siguiente imagen: "La selección ha tomado al hombre por debajo de los brazos, lo ha puesto de pie, y luego ha retirado sus manos. Y ahora: "¡Estate de pie o cae como sepas!" (1981)

A continuación quisiera mostrar que "el hombre que se ha dejado caer" ha intervenido de manera muy irracional en el equilibrio ecológico y en el equilibrio ecológico de la conducta. En su aspiración al placer sin esfuerzo está en vías de dañar y destruir no sólo el medio ambiente natural, sino también a sí mismo.

2. El hombre ignorante

Bajo las modernas condiciones de vida de la exoneración técnica y del bienestar material, el hombre ya no necesita entregarse a la búsqueda esforzada y peligrosa de alimentación; ya no tiene que luchar por la pareja sexual; para satisfacer su curiosidad, ya no tiene que explorar el mundo con esfuerzos y peligros; él goza de aventuras en el sillón. El hombre puede satisfacer sus tendencias rápida y fácilmente, está en condiciones de proporcionarse placer sin esfuerzo, brevemente, ~~tiene la posibilidad de hacerse un malariado.~~ ^{Véase}

Un ejemplo excelente de placer sin esfuerzo es la conducción de automóvil. El mero movimiento rápido sin esfuerzo proporciona agrado; el placer aumenta por el hecho de poder dirigir el movimiento mismo, y crece más todavía cuando, sin esfuerzo propio, podemos adelantar a otros: vencerlos. Otro ejemplo es la televisión. El espectador disfruta el

placer de la acción final, por ejemplo, mediante la identificación con el vencedor, sin que esto le cueste ningún esfuerzo. Ha de quedarnos claro que la originaria conducta apetitiva del hombre, - la carrera, la conducta de exploración e información por sí mismo, etc-, en la televisión se reduce a apretar un botón o varios botones, cuando se trata de muchos programas.

Cierto que siempre hubo personas ^{viciadas} ~~asociadas~~. Pero antes ^{vicios} los ~~niños~~ estaban reservados a unos pocos privilegiados, a los reyes, príncipes, nobles, propietarios, mientras que el pueblo a lo sumo podía soñar del país de Jauja. Los ^{vicios} ~~niños~~, el el sentido de agrado sin ^{de} esfuerzo, eran prometidos para más tarde, para la vida eterna en el paraíso. En nuestra actual sociedad del bienestar los ^{vicios} ~~niños~~ son un fenómeno masivo y, hablando en términos de la biología de la conducta, una perturbación masiva del equilibrio ecológico de la conducta.

En la sociedad ^{viciada} ~~asociada~~ del bienestar se muestran cada vez más fuertemente las consecuencias de los ^{vicios} ~~niños~~. Hablando con precisión, se trata de tres cadenas de consecuencias que a la postre conducen a la destrucción del medio ambiente y de sí mismo.

La primera cadena de consecuencias funciona así: puesto que la renuncia a la 'tendencia' es desagradable y la sociedad del bienestar dispone de estímulos suficientemente elevados, se busca el placer de la acción final, de acuerdo con la ley de la doble cuantificación, a través de una escasa intensidad de la tendencia y una alta intensidad del estímulo. Puesto que, lo dicho significa que como sabemos, los estímulos se desgastan, han de ponerse estímulos cada vez más altos, que han de satisfacerse exigencias mayores cada vez. Las exigencias crecientes-, cada vez cosas más exquisitas, coches más rápidos, viajes más lejanos,

mayor lujo -, conducen necesariamente a un gravamen cada vez mayor y en definitiva a la destrucción del medio ambiente. La segunda cadena de consecuencias funciona así: la evitación del esfuerzo conduce al empleo de energía ajena. Recordemos las ^{al}escaleras mecánicas, los ^{el}teles^{es} y telecabinas, los tractores, las sierras de motor, las aspiradoras, los numerosos utensilios domésticos, los muchos productos que se confeccionan con energía ajena y todo lo que nos "facilita" la vida. Como fuente de energía usamos carburantes fósiles o, recientemente, la energía atómica. Esto, a través de ciertas estaciones intermedias, conduce a la destrucción del medio ambiente, a un riesgo global y total.

La tercera cadena de consecuencias funciona como sigue: si no se ponen en juego las actividades previstas para la conducta apetitiva y las acciones instintivas, crecen los potenciales del instinto y de la acción en virtud de su espontaneidad. Se llega al aburrimiento agresivo. El aburrimiento tiene una tendencia agresiva por dos razones. Por una parte, el potencial de la acción también contiene siempre componentes agresivos. Por otra parte, el potencial no utilizado en el fondo es incómodo. La expresión "me aburro" caracteriza una disposición interna a la acción, que no es reclamada ni por las circunstancias externas ni por la energía propia. El esfuerzo ya no es necesario, no hay ninguna razón para el movimiento.

El aburrimiento agresivo puede conducir fácilmente a la violencia y a la propia destrucción. El crecimiento de la violencia entre los jóvenes es en gran parte una consecuencia de los ^{vicios} ~~malos~~ y de una falta de exigencia, no del stress o de exigencias excesivas. El aumento del consumo

de drogas y del alcoholismo, si tiene razón Sigmund Freud, es una consecuencia de la violencia contra sí mismo, o sea, también una consecuencia de los ^{vicios} ~~vicios~~, un síndrome de la sociedad del bienestar. Los potenciales del instinto y de la acción que no se utilizan son también causa de numerosas "enfermedades de la civilización": enfermedades del sistema de circulación, infartos, enfermedades estomacales e intestinales, etc.

Brevemente: el hombre que se ha dejado caer ha aspirado siempre al placer sin esfuerzo. En ello ha ignorado la vulnerabilidad de las conexiones ecológicas y las condiciones evolutivas de su propia conducta. La ignorancia, con sus consecuencias devastadoras, se debe a culpa propia. El hombre se consideró (y considera) como ser puramente espiritual, como imagen de Dios, corona de la creación, participante en el espíritu objetivo, etc. Pero, de hecho, no conoce siquiera el programa de conducta impuesto por la historia de la especie, ni las consecuencias de su intervención en este sistema cibernético.

3, El hombre evolutivamente adulto: el anēr

Si partimos de que la biología de la conducta ha conocido al "hombre que se ha dejado caer" y al hombre "ignorante" como tales, se plantea ahora la pregunta por la imagen del hombre en la biología de la conducta. A este respecto hemos de advertir lo siguiente: la biología de la conducta como ciencia no puede poner ningún valor normativo, o sea, ninguna imagen del hombre. Puede decir solamente si una imagen dada del hombre es potencialmente capaz de sobrevivencia o no. Dicho de otro modo: La "imagen del hombre" de la biología de la conducta se limita a la

?
original dice:
"económicas"

exigencia fundamental de la sobrevivencia (duradera). De todos modos, la biología de la conducta ofrece la posibilidad de que, partiendo de esta exigencia y de los conocimientos científicos, se deduzca una serie de condiciones necesarias de la conducta.

La condición fundamental consiste en la reflexión sobre la situación evolutiva, o sea, en la constatación de que sólo con la facultad cognoscitiva adquirida evolutivamente podrá el hombre tener una ~~oportunidad~~ ^{posibilidad} de sobrevivencia. El hombre en su propia dirección no puede confiarse "despreocupadamente" a su sistema pulsional e instintivo, el cual ha de ser dirigido haciéndolo consciente, ni tampoco a morales tradicionales. Las prescripciones morales no están legitimadas mediante conocimientos; es más, pueden contradecir a los datos conocidos. Recordemos, por ejemplo, las morales de una procreación ilimitada en un mundo superpoblado, las morales de lo factible en un mundo dañado en forma amenazadora, las morales de la tolerancia en una "sociedad que corre un riesgo total" (Beck, 1987).

Es cierto que en la situación actual pueden realizarse (todavía) diversas posibilidades de configuración social, distintas morales e imágenes del hombre. Pero la instancia de control no podrá ser normativa. La instancia comprobadora en cuestiones de sobrevivencia es el conocimiento científico. También podríamos decir con Freud: La instancia directiva del hombre no es ni el ello programado por la historia de la especie, ni el superyó interiorizado, sino el yo reflexivo y orientado por el conocimiento.

Por tanto, desde la perspectiva de la biología de la conducta, el hombre es aquel que tiene conciencia de su estar puesto sobre los propios pies, y que se dirige a sí mismo con la

razón reflexiva. Yo lo llamo anēr. Este vocablo griego significa el hombre maduro, adulto, soberano. Él sabe de sus posibilidades, pero también de sus límites, configura el mundo sin destruirlo. Conoce que sus tendencias e instintos tienen un "fundamento" en la historia de la especie, reflexiona sobre ellos y se comporta con ellos. (Dejemos de lado si tales acciones y normas de la acción, por ejemplo, la satisfacción de la acción sin violencia, pueden designarse como "morales"; quizá sea lo mejor hablar de reglas de la acción).

Si partimos de la acción del Anēr controlada por el conocimiento, la vivencia de placer parece ser un atributo adicional y arbitrario de esta imagen del hombre. Es suficiente que no se destruyan los nexos ecológicos y que se empleen los potenciales de la acción. Pero de hecho la percepción de agrado pertenece a las condiciones necesarias: El agrado es un componente del sistema pulsional. También aquí la razón no puede sino reflexionar y dirigir; una renuncia duradera al placer, lo mismo que una evitación duradera del esfuerzo, conduciría a una mayor agresividad, también contra sí mismo.

Esto significa que también el Anēr satisface con agrado su instinto alimenticio; pero él sabe que debe explotar su potencial de movimiento. Goza con placer del ámbito sexual, pero conoce igualmente la función de la conquista (en el sentido más amplio), sabe que vale la pena el esfuerzo. El Anēr agota sobre todo el más humano de todos los instintos: el instinto de curiosidad. En efecto, la conducta explorativa es particularmente apropiada para emplear humanamente potenciales de acción y energía pulsional. El Anēr no permite que se le regale la victoria. El sabe que la victoria conquistada por uno mismo es más satisfactoria, y es concedesor también de que ha de emplear también sus instintos instrumentales específi-

cos de la agresión, en el marco de reglas humanas de la acción.

Han sido diseñadas ya muchas imágenes utópicas del hombre, o sea, imágenes del hombre que en principio se hallan fuera de la realidad, fuera de lo asquible: representaciones idealistas o religiosas en las que se absolutiza el espíritu y en consonancia con ello lo corporal se considera "imperfecto" o pecador, o bien los nuevos hombres de la sociedad comunista, en la que no hay ningún dominio del hombre sobre el hombre, etc. La utopía (común) de tales representaciones está en que se ignora o se valora falsamente la naturaleza del hombre. Frente a esto la imagen humana del Anēr se apoya en conocimientos de las ciencias naturales. El Anēr no controla su acción mediante la moral, sino mediante el conocimiento.

Una regla central de acción de este tipo es el restablecimiento y la conservación del equilibrio ecológico de la conducta. En correspondencia con la ~~desecaltación~~ del envejecimiento subyacente en las exigencias crecientes y en la evitación del esfuerzo, pueden descifrarse también las condiciones absolutamente necesarias para esta acción: limitación de exigencias, o sea, satisfacción de las tendencias en un nivel bajo de estímulos y cumplimiento del programa de esfuerzo marcado por la historia de la especie, o sea, empleo del potencial de las pulsiones y de la acción.

La limitación de exigencias, de acuerdo con la ley de la doble cuantificación, tiende a un aplazamiento. Este lleva consigo un sentimiento de desagrado, acarrea tensiones, "insatisfacciones". Por otra parte, vale la pena el aplazamiento de la pulsión, en el sentido de que acciones con

un grado superior de energía pulsional proporcionan también una vivencia superior de placer. No se trata, por tanto, de renuncia, de recusación en el sentido de la superación moral, se trata más bien de una demora, que a través del tiempo se paga con un balance positivo del disfrute. De hecho, esta dirección del sistema instintivo tiene otra ventaja. A saber, la percepción de agrado obtenida mediante un alto podería de la pulsión no sólo es más intensa, sino que, además, no destruye la salud y el bienestar. Una satisfacción constante de las tendencias en base a estímulos cada vez mayores, como el "comer en exceso", puede conducir a múltiples daños.

Para el empleo con agrado de potenciales de las pulsiones y acciones existen, entre otras, las siguientes posibilidades:

La persecución de "agrado en la función" consiste en perfeccionar las habilidades -correr, esquiar, tocar instrumentos musicales, habilidades manuales o técnicas - hasta aquel grado en que su ejercicio proporciona más placer que esfuerzo. Quien domina suficientemente el juego de tennis, sin duda deberá seguir esforzándose al jugar, pero la complacencia en el "funcionamiento", en el transcurso logrado del movimiento, supera el desagrado del esfuerzo exigido.

La biología de la conducta muestra también el peligro del placer de la función. Este peligro consiste en que se recurre a energía ajena y el agrado se cifra solamente en el dominio de funciones técnicas. Son ejemplos todas las clases de "deporte con motor".

En el ámbito del instinto de curiosidad hay enormes posibilidades de explotar los potenciales sobrantes de la acción

La *tendencia instrumental* y de obtener placer. Basta con ~~que~~ ^{masivo} todo el curso de ~~la pulsión~~ ^{la} quede liberado del lastre ~~de la plenitud de~~ ^{la} información y de la costumbre del consumo informativo. Experimentaremos entonces que el conocimiento logrado por sí mismo va ligado a un sentimiento de placer mayor que el del conocimiento reproductivo.

El hecho de que también la satisfacción explorativa de la *tendencia a la información* trae consigo peligros considerables, es cosa sabida a más tardar desde algunos decenios. Recordemos las nuevas tecnologías, tales como la fuerza atómica o la tecnología genética. La conciencia de que el hombre con su curiosidad puede también destruir el mundo, parece que se va difundiendo muy lentamente.

La concurrencia, como una "acción específica de la agresión", es un componente del programa de la historia de nuestra especie. En los niños esta conducta se expresa todavía de manera irreflexiva: campeonatos de todo tipo -desde las carreras, a través del escupir, hasta el pugilismo- están a la orden del día. En cada hombre se esconde una conducta concurrente como aspiración al reconocimiento, a una posición privilegiada, a la victoria. Debe resolverse el problema ^{bajo una} ~~de la~~ ^{la} manera en ^{que} la concurrencia pueda producirse con limpieza, es decir, de tal ^{modo} ~~manera~~ que el adversario no sea aniquilado o humillado, que la victoria se logre por propio esfuerzo y no por artimañas sucias. Es importante ^{en} ~~en~~ el plano de la biología de la conducta ^{que} ~~se~~ utilicen también los "instintos instrumentales" específicos de la agresión.

Son ampliamente conocidos los peligros de la concurrencia. Menciono solamente la conducción agresiva: daña inmediatamente a hombres, aumenta el aburrimiento agresivo y destruye el medio ambiente.

La cooperación como acción común - bien esté dirigida a la consecución de alimento, o bien en forma agresiva o explorativa - es la estrategia de sobrevivencia de una sociedad. Puesto que el hombre ha vivido desde el principio en sociedades, la cooperación es un programa de la historia de la especie, con una motivación que tiende a la plenitud. La competencia y la cooperación se complementan. La competencia cuida de una posición adecuada en la sociedad, la cooperación procura la acción común y el éxito común.

Por tanto, la cooperación va más allá del mero estar juntos, tal como en la actualidad lo practican muchos jóvenes - "estar entre amigos", "oír música en común", etc.- ; la cooperación exige actividades coordinadas, exige el empleo de potenciales pulsionales y de acción.

Por lo demás, también la cooperación tiene sus peligros, que deben conocerse. Menciono aquí la agresión acumulada que, mediante el entusiasmo, el fanatismo, o las justificaciones ideológicas, puede conducir a consecuencias devastadoras.

Hay otro dato que reviste una importancia central para el restablecimiento y la conservación del equilibrio ecológico de la conducta: el conocimiento de que el hombre está programado para el caso serio y no para el juego. La horda primitiva tiene que proporcionarse alimento, proteger la descendencia, defenderse o atacar.

El hecho de que ^{no funciona} una disipación completa en el juego, ^{en general,} en sociedades de tiempo libre, puede mostrarse en ejemplos cotidianos. Así puede constatarse que hombres desgajados de su trabajo por alguna razón, porque han sido trasladados a puestos insignificantes, porque han sido pensionados o han perdido el trabajo, sufren por no ser necesarios. Y esto tiene validez especialmente

cuando han desarrollado con empeño su tarea anterior. En esta situación, muchos hombres se buscan un sustitutivo en otros campos del mundo laboral.

Hemos de constatar además cómo hombres que disponen de ilimitado tiempo libre, por ejemplo, a causa de su independencia económica, ^{con frecuencia} ~~convierten~~ sus actividades inicialmente lúdicas - las deportivas, las musicales, las científicas, las sociales - en un caso serio, en profesión. Pasan a ser entrenadores, maestros, investigadores, políticos.

Finalmente, hemos de mencionar todavía la investigación animal. También los animales pueden jugar -así los perros, los gatos, los monos, etc.-; pero sólo juegan cuando no hay de por medio ningún caso serio; el juego está subordinado. Además, con frecuencia es objeto de juego el caso serio, por ejemplo, las luchas o la captura de la presa.

Además, por el hecho de que el hombre está programado de cara al caso serio, se sigue que a la postre él sólo puede realizarse en "la comunidad de trabajo", en la utilización social de potenciales explorativos, concurrentes y cooperativos. Por desgracia, el presente mundo de trabajo apenas cumple ~~estas~~ ^{las} condiciones necesarias para la ecología de la conducta, ^{unas condiciones} que sean humanamente satisfactorias. Por eso, no hay que admirarse de que muchos hombres esperen del tiempo libre el paraíso añorado. El resultado corresponde con bastante frecuencia a los datos de la ecología de la conducta: viajamos en coche por aburrimiento, pasamos horas ante la televisión, estamos sentados en el campo de fútbol o en la taberna, con las conocidas consecuencias de la agresión, del alcoholismo o de otros comportamientos de búsqueda.

^{UNA NUEVA} ~~Esta~~ condición de conducta del Anér descansa en el hecho de que cada uno, más allá de los indicados programas

generales, posee una estructura individual, es decir, diversos grados de acuñación de las facultades cognoscitivas, o también de la intensidad pulsional y de la sensación de placer.

El Anēr se esfuerza por conocer su propia estructura y por utilizarla como ventaja selectiva. Esto significa que él utiliza su potencial de pulsión y acción en concordancia con sus facultades individuales. Así no todo tipo de deporte es apropiado en igual manera para cada uno, como no lo es todo tipo de victoria o de sociedad. Precisamente bajo el aspecto de la ecología de la conducta es importante poner en juego el empeño "adecuado". Con ello la ecología de la conducta confirma el axioma fundamental establecido por Kerschesteiner, según el cual sólo pueden convertirse en bienes de formación aquellos bienes que concuerdan con la estructura individual, especialmente el principio: "La formación profesional es la puerta para la formación del hombre."

En resumen: El Anēr se dirige a sí mismo con su capacidad de conocimiento y reflexión; él utiliza las oportunidades de su libertad en el marco de las necesidades conocidas a la luz de la biología de la conducta. Cumple especialmente las condiciones necesarias de la ecología y de la ecología de la conducta; él limita sus exigencias y se promueve a sí mismo.

4. Educación ándrica

El Anēr es el fin de la educación (ándrica). Su legitimación se basa en el postulado de la sobrevivencia y en los conocimientos de las ciencias naturales. Con ello esta legitimación se extiende, más que cualquier otra de tipo moral, a la educación de niños no adultos y de jóvenes. En particular pueden distinguirse tres fases de la educación "evolutiva":

En la primera fase, la temprana infancia, se trata sobre todo de una evolución natural, de una donación duradera, de la adquisición de confianza y seguridad. Se evitan los motivos de perturbaciones de la conducta, tales como el aislamiento, etc. Más allá de esto, la temprana educación del niño exige la conducta activa, lúdica del mismo, especialmente la explorativa. Hay que ritualizar más y más la acción agresiva.

Corresponde una función especial a la evitación de los vicios. En el niño pequeño todavía no se trata de viciarse, sino, más bien, de ser viciado. También el niño pequeño es ya receptivo para estímulos crecientes, por ejemplo, la distracción en televisión, o la evitación de esfuerzo, ^{así} ~~por ejemplo~~ el ser llevado en coche. La evitación de los vicios es tan importante porque el niño viciado tiende en mayor medida a viciarse luego a sí mismo: desarrolla en edad temprana estrategias refinadas para inducir a los padres u otras personas a que lo mimen.

La función central de "la biología de la conducta del niño" (Hassenstein) queda especialmente clara en las actuaciones en contra de sus datos: numerosas perturbaciones de la conducta, irregularidades en la comida, mojar la cama, fetichismo, angustia, autismo, etc., se remontan al desconocimiento o menosprecio del complejo sistema instintivo y de sus condiciones evolutivas, a intervenciones inadecuadas en la cibernética de la conducta.

El hecho de que los conocimientos de la biología de la conducta se aplicaran por primera vez a la evolución y educación de lactantes y niños pequeños, tiene su fundamento en que el hombre en los primeros años de vida todavía está

dirigido ampliamente por su sistema pulsional e instintivo. El cerebro todavía no está tan desarrollado que pueda asumir funciones directivas mediante la reflexión. Pero de hecho el hombre lleva ^{en sí} durante todo el tiempo de su vida su sistema pulsional e instintivo, con todas sus leyes; ^{no obstante,} ~~pero~~ el incrementa paulatinamente la capacidad de dirigir su programa de conducta. Por tanto, en cada fase la educación interviene en el programa biológico-cibernético, por lo menos hasta el punto en el que el Anér asume la dirección con responsabilidad propia.

La segunda fase de la educación, que en el destinatario va desde la facultad de viciarse a sí mismo hasta la comprensión de las propias tendencias de conducta instintiva, puede caracterizarse mediante el concepto de una exigencia análoga a la naturaleza. A este respecto el niño ha de experimentar que el esfuerzo conduce a un disfrute más intenso que el producido por una rápida y fácil satisfacción de la tendencia. Como medida concreta menciono aquí la enseñanza orientada por el problema o genética. El alumno es puesto ante un problema que le interesa y del que se admira, pues le da que pensar. Si hace primeros esfuerzos para la solución del problema, pero sin conseguir su fin, el profesor le presta una ayuda de cara a la solución, diciéndole, por ejemplo, que lo divida en problemas parciales o llamando la atención sobre otros campos semejantes, ya conocidos. Mediante la ayuda a la solución, el problema, por así decirlo, se hace pequeño. Ahora el alumno puede pasar a un segundo intento de solución. Si se pone de manifiesto que la tarea todavía es demasiado grande, recibe una segunda ayuda, etc. Finalmente el problema queda ya tan reducido, que el alumno llega a la solución (con su propio esfuerzo). El pensamiento fundamental de esta

estrategia se cifra en el empleo y entrenamiento de la acción explorativa. A este respecto está claro que eso sólo puede suceder en una enseñanza individualizada.

De hecho la escuela fomenta poco la conducta explorativa. Por la cantidad de materia y por la ideología de la formación general, el profesor se ve obligado a las exposiciones magistrales, es decir, a una enseñanza en la que el alumno sólo puede reproducir, pero no explorar él mismo. Por lo demás, diversos pedagogos importantes han conocido bien la función de la enseñanza orientada al problema; menciono a Sócrates, Kerschensteiner, Montessori, Wagenschein.

En la tercera fase, caracterizada por la facultad acuñada de dirección cerebral, ~~han de~~ ^{deben} esclarecerse sobre todo los grandes nexos en los que ha de realizarse esta dirección. Se trata aquí de la explicación de redes de sistemas mediante estrategias de conocimiento de tipo expositivo o genético, y de la anticipación de consecuencias de la acción. Recordemos, por ejemplo, la confrontación reflexiva y soberana con la oferta de alimentación, con el alcohol y la televisión, con la sexualidad y agresión. El joven ha de saber y debe haber experimentado cómo las acciones que a corto plazo se orientan por la doble cuantificación, a largo plazo se truecaⁿ en lo contrario. Para la transmisión de conocimiento son también apropiados en especial ciertos procesos técnicos sencillos de regulación y las intervenciones ignorantes en ellos, por ejemplo, abrir la ventana en un espacio calentado termostáticamente. El fin de esta formación cognoscitiva es capacitar ~~al~~ ^{al} destinatario para intervenir con competencia propia en su sistema biológico-cibernético.

La insinuada educación ándrica, de acuerdo con la imagen de hombre de la biología de la conducta, se refiere sólo a la

consecución de conocimientos y maneras de acción que son necesarios para la sobrevivencia. Por supuesto, las imágenes religiosas, políticas y morales del hombre ^{implica} una educación correspondiente (que va más allá de lo dicho en este trabajo). Podríamos decir también: La educación ándrica es componente necesario de toda educación.

Bibliografía

- Beck, U., Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne (La sociedad del riesgo en camino hacia otra moderna), Francfort 1986
- v. Gube, F./Alshuth, D., Fordern statt Verwöhnen - Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung (Exigir y no mimar. Los conocimientos de la biología de la conducta en la educación y dirección), Munich 1986, 1987.
- Hassenstein, B., Verhaltensbiologie des Kindes (Biología de la conducta del niño), Munich, ZU-rich 1973, 1980.
- Lorenz, K., Der Mensch, biologisch gesehen, en "Studium Generale" 24/25 (El hombre visto biológicamente)
- Lorenz, L., Das sogenannte Böse (El así llamado mal), Munich 1974
- Lorenz, K. Kreuzer, F., Leben ist Lernen, Munich 1981
(Vivir es aprender)
- Verres, R./Sobez, J., Ärger, Aggression und soziale Kompetenz (Enojo, agresión y competencia social), Stuttgart 1980.

Fe y educaciónInterpretaciones pragmáticas y cientifistas de las creencias como problema de ^{la} filosofía de la educación

Todos los padres tienen el deber de ^{preparar} ~~capacitar~~ a sus hijos para la vida mediante la educación. Y el Estado tiene el deber de apoyarlos en esta empresa. "Estar ^{preparado} ~~capacitado~~ para la vida" es el ideal más general de la personalidad y, con ello, también el fin más general de la educación que pueda pensarse. Aquí se incluyen ~~también~~ las persuasiones relacionadas con la religión, con la concepción del mundo y con las ideas filosóficas. Es más, las ~~persuasiones creyentes~~ ^{creencias} constituyen un componente central de la ~~preparación~~ ^{preparación} para la vida, pues de ellas dependen tanto la unidad interna y la vivencia de sentido de la personalidad, como la radiación en el propio grupo. Puesto que la verdad de su contenido no puede demostrarse con métodos científicos, todo hombre que piense ha de buscar ^{su propia} ~~una~~ solución personal en la tensión entre saber y fe.

Sin embargo, para el educador se presentan muchos problemas adicionales. Él no sólo tiene que aclararse en lo tocante a sus propios problemas en materia de creencias, sino que, además, en ese campo ^{debe} ~~ha de~~ ayudar también a sus protegidos. Los educadores han de procurar que en la nueva generación prosperen tanto el pensamiento y el saber como los sentimientos axiológicos y la fe. Y eso ha de hacerse en una época en la que reina sobremanera una tremenda confusión de posibles contenidos en el ámbito de las creencias. Pesa sobre los educadores parte de la responsabilidad de que ya los niños aprendan a ~~no~~ ^{no} creer ^{en} todo lo que reclama una adhesión creyente, sino solamente aquello que a la larga es bueno para ellos, a no creer ~~en~~ ^{en} ciegamente, sino tan ^{en} ~~fundadamente~~ ^{fundadamente} como

sea posible.

Esto exige no sólo decisiones metódicas, sino ~~primeramente~~ y ^{principalmente} ~~sobre todo~~ decisiones éticas. El que no ~~tiene~~ ^{tiene} que educar, puede eludir estas decisiones éticas y dejar en suspenso todas las posibilidades, con sus pros y sus contras. Y esto es algo que hacen muchos educadores, pero con ello privan a los discípulos de la necesaria orientación. Pecan así contra las normas éticas más importantes del educador: fomentar el bien del educando y no dañarle.

En esta situación se requiere una filosofía normativa de la educación (1), la cual recurre a estas normas generales para esclarecer y resolver los problemas éticos concretos que proporcionan al educador quebraderos de cabeza en la educación relacionada con la religión y con la concepción del mundo. ^{Surgen} ~~Se incluyen~~ aquí, entre otras, las siguientes preguntas: ¿Basta que el educador vea la utilidad de las ^{creencias} ~~persuaciones creyentes~~ para patrocinarlas en la educación, aun cuando él dude de su verdad? ¿Cómo han de actuar los educadores creyentes, los que dudan y los incrédulos a fin de que no ^{repriman} ~~obstruyan~~ ninguna posibilidad esencial de aprender en los que les están confiados, ni las posibilidades que conducen a ~~persuaciones creyentes~~ ^{creencias} responsables, ni las que fomentan el uso crítico de la razón? ¿Cómo puede cumplirse el encargo educativo sin que el educador incurra en falta de ^{honestidad} ~~realidad~~ en el ámbito religioso o en el de la concepción del mundo y, por tanto, sin menoscabo de la propia estima y sin lesionar la base de confianza en el educando? Se halla en el centro la disputa con la interpretación pragmática de las ^{creencias} ~~persuaciones creyentes~~ bajo el punto de vista especial de una ética para educadores.

En primer lugar hemos de esclarecer aquí lo que se entiende por "fe" y "^{creencias} ~~persuaciones creyentes~~".

I. Las ^{creencias} ~~persuaciones creyentes~~ como componentes de la ^{preparación} ~~aptitud~~ para la vida

Por "fe" en el sentido de una psicología empírica ha de entenderse una adhesión del sentimiento y de la voluntad a una doctrina

científicamente indemostrable que se relaciona con la interpretación del mundo, con el sentido de la vida humana, con los principios de valoración y los ideales que son reconocidos en una comunidad y que satisfacen necesidades religiosas y ~~psíquicas~~ ^{anímicas} de sus miembros en el campo religioso y -o- en el de la concepción del mundo. Se incluyen aquí, pues, las religiones, los mitos, las concepciones del mundo, las ideologías y las filosofías (entendidas como filosofías que ofrecen una concepción del mundo o como doctrinas filosóficas relacionadas con la fe).

Según la peculiaridad de los contenidos de fe, podemos distinguir dos clases de ~~persuaciones creyentes~~ ^{creencias}: las religiosas y las relativas a la concepción del mundo. Las unas están ordenadas al ámbito cultural de la "religión", las otras al ámbito cultural de la "concepción del mundo". Esta distinción puede encontrarse también en las convenciones internacionales de derechos del hombre y en las modernas constituciones del Estado. Como ejemplo menciono la Declaración general de Derechos del Hombre de las Naciones Unidas, de 1948, ^{la cual} en el artículo 18 habla de libertad de pensamiento, conciencia y religión, que corresponde a "una religión o (a otra) ~~persuasión creyente~~ ^{creencia}" (religion or belief).

II. La inseguridad moderna en torno ^{a la dimensión} al componente de la concepción del mundo en la ^{preparación} para la vida

El ideal de la preparación para la vida tiene un contenido especial en cada sociedad y en cada tiempo. Depende de cada cultura la manera como se determina más de cerca. Nuestra situación histórica está caracterizada por el hecho de que la dimensión cultural de la ciencia técnica ha alcanzado un nivel desconocido hasta ahora. Pero nuestra situación implica también una gran inseguridad por lo que se refiere al componente de concepción del mundo en la preparación para la vida. ^{Es} ~~Es~~ se debe sobre todo a dos circunstancias: 1. la pluralidad de concepciones contradicto-

rias del mundo en la esfera de la experiencia humana, es decir, el pluralismo de concepciones del mundo; 2. la crítica radical que en nombre de las ciencias y de la teoría filosófica del conocimiento se ejerce contra las concepciones del mundo, las religiones, los sistemas de creencias o las ideologías de todo tipo, brevemente, la racionalidad crítica.

Quien está expuesto a la moderna cultura pluralista, sin la protección de la "atmósfera protectora" de una comunidad creyente, con la fuerza que confiere la cultura especial de una creencia específica, cae fácilmente en un estado espiritual que Friedrich Nietzsche en 1873 describió como "enfermedad histórica" en su segunda Consideración intempestiva, la que se titula: "Sobre el provecho ^{de las} inconvenientes de la historia para la vida" (2). En este estudio "sobre la historia de la enfermedad del alma moderna" (3) se muestra que la saturación con indigestible saber histórico conduce a "un caótico mundo interior", a la relativación de todos los contenidos de la fe, a la ironía, al tedio al cinismo, a la abulia y al egoísmo, a la pérdida de todos los "soportes" morales de la vida y a un "profundo sentimiento de desesperanza".

Cuarenta años más tarde, en 1912, WALTHER RATHEAU escribe "Sobre la crítica del tiempo": "Es como si se hubiera licuado el mundo y se derritiera en las manos. Todo es posible, todo está permitido, todo es deseable, todo es bueno." "¿Quién enseña al hombre zozobante de nuestro tiempo lo que él ha de estimar, amar, apetecer, aspirar?" . Él mira a un abismo de "relatividades indescriptibles". Pero el hombre "desea fe y valores. Siente que ha poseído lo insustituible; y ahora intenta recuperar con astucia lo perdido y planta pequeños santuarios en su mundo mecanizado...De entre el inventario del tiempo se busca aquí un culto a la naturaleza, allí una superstición, una vida de comunidad, una ingenuidad artificial, una falsa hilaridad, un ideal de fuerza, un arte del futuro, un cristianismo

purificado, un anticuario, una estilización. Con media creencia y medio engaño se erige la devoción durante un tiempo, hasta que la moda y el aburrimento matan al ídolo. No obstante, este juego no es despreciable, pues procede de la añoranza. Pero la cosa queda sin remedio..." (4)

¿Hay una salida de este desamparo? ¿Pueden encontrarse todavía en nuestra situación contenidos de fe fundadores de sentido y donadores de temple de ánimo, pueden interiorizarse y transmitirse a la próxima generación, sin que nos atormenta la conciencia mediante la acusación de que somos "medio creyentes, medio engañosos"? NIETZSCHE ha afirmado que sólo hay dos medios para la curación: "Lo ahistórico y lo suprahistórico".

Con lo "ahistórico" se refiere al "arte y ^{a la capacidad de} ~~fuerza de poder~~ olvidar y ~~de saberse~~ ubicar^{se} en un horizonte limitado". Y con la palabra "suprahistórico" Nietzsche designa aquellos "poderes que apartan la mirada del devenir, llevándola a aquello que confiere a la existencia el carácter de lo eterno y de la significación permanente, al arte y la religión". Desde la perspectiva de la ciencia estos medios de curación se presentan como venenos. En la fuerza de lo ahistórico y en el arte y la religión, como los poderes de lo suprahistórico, la ciencia ve "poderes y fuerzas ~~adversos~~; pues ella sólo considera como verdadera y acertada, o sea, como científica, la consideración de las cosas que encuentra por doquier algo devenido, algo histórico, nunca un ser, una realidad eterna; vive en una contradicción interna con los poderes eternizantes del arte y la religión, lo mismo que odia el olvido, la muerte del saber, e intenta suprimir todas las delimitaciones de horizonte y arroja al hombre a un infinito e ilimitado mar de ondas luminosas del devenir conocido. ¡Si ^{se} pudiera vivir ahí!" Pero la vida queda débil y sin ánimo cuando la ciencia "quita al

hombre el fundamento de toda su seguridad y quietud, la fe en lo duradero y eterno".

Por eso la ciencia "necesita una vigilancia e inspección superior". Junto a la ciencia necesitamos una "doctrina sanitaria de la vida", y su frase central suena: "lo ahistórico y lo suprahistórico son el antídoto natural contra la proliferación de la vida por causa de lo histórico, contra la enfermedad histórica. Es probable que nosotros, los históricamente enfermos, hayamos de sufrir ^{también} por el antídoto. Pero el hecho de que hayamos de sufrir por él no es ninguna prueba contra el acierto en el procedimiento elegido de salvación". (5)

Por tanto, desde esta perspectiva, las bases de concepción del mundo que se dan en la preparación para la vida implican también ~~persuaciones creyentes~~ ^{enseñanzas} de tipo religioso o metafísico, las cuales impiden que la conciencia esté determinada exclusivamente por el espíritu de la ilustración, de la ciencia, de la razón analítica, de la racionalidad crítica. Nietzsche utiliza para ello en otro lugar la imagen del "doble cerebro". "Una cultura superior" debería dar "al hombre un doble cerebro, por así decirlo, dos cámaras cerebrales, una para percibir la ciencia, otra para percibir la no-ciencia. Habrían de estar la una junto a la otra, sin confusión, separables, pudiéndose cerrar; es ésta una exigencia de la salud. En un ámbito está la fuente de fuerza, en el otro el regulador. Hay que calentarse con ilusiones, unilaterales, pasiones; y con ayuda de la ciencia que conoce han de impedirse las consecuencias malignas y peligrosas de un excesivo calentamiento". (6)

Aquí se recomienda, pues, al hombre moderno un ideal de personalidad que una fe y saber, sin que lo uno se mezcle con lo otro, sin que lo uno reprima lo otro. La necesidad de la fe queda fundada con su valor para la conducta de vida, con su utilidad para la salud psíquica del individuo, lo mismo que para la propia conservación de las comunidades. Este ideal arroja

muchos problemas. Una de las más importantes resulta de que Nietzsche ciertamente considera indispensables las ~~persuasio-~~^{creencias}~~nes~~ ~~creencias~~ relativas a los poderes "suprahistóricos", pero las llama "ilusiones".

Las afirmaciones fundamentales son las siguientes: "El sentido histórico, cuando actúa indómitamente y desarrolla todas sus consecuencias, desarraiga el futuro, pues destruye las ilusiones y despoja las cosas existentes de su atmósfera, que es el único medio en el que ellas pueden vivir." "Por ejemplo, una religión que ha de traducirse a saber histórico..., una religión que ha de conocerse por medios cabalmente científicos, al final de ese camino queda aniquilada. Y la razón está en que el recuento histórico contiene siempre tanto de falso, bruto, inhumano, absurdo y violento, que el piadoso temple de ilusión, único estado en el que puede vivir todo lo que quiere vivir, se deshace necesariamente en polvo. El hombre sólo crea en el amor, inmerso en la ilusión del amor, a saber, en la fe incondicional en lo perfecto y justo. A todo el que se le obliga a no amar ya incondicionalmente, se le han cortado las raíces de su fuerza: tiene que secarse, perder su autenticidad'. Por tanto, las ilusiones se valoran aquí como útiles, como condición necesaria de una sana conducta de vida. "Al que destruye las ilusiones en sí y en otros, lo castiga la naturaleza..." (7)

Si a grandes rasgos fuera acertado lo que Nietzsche afirma sobre las causas y las consecuencias nocivas de la inseguridad que el hombre moderno siente en lo tocante a la concepción del mundo, así como lo que él recomienda como antídoto, eso tendría hondas consecuencias para la educación de la nueva generación. Por ejemplo, la norma según la cual todos los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje ~~han de~~^{deben} "orientarse científicamente" en la totalidad de escuelas y para cualquier edad, ha de impugnarse como

ingenua, ajena al mundo y nociva. El Consejo Alemán de Enseñanza estableció en 1970 esta norma para todo el ámbito de la formación en Alemania, amparándose en la razón de que así "lo exigen las condiciones de la vida en la sociedad moderna". "Orientación científica de la formación significa que los contenidos formativos, ya pertenezcan al ámbito de la naturaleza, de la técnica, del lenguaje, de la política, de la religión, del arte, de la ciencia, o a cualquier otro ámbito, han de conocerse y transmitirse en su condicionamiento y determinación por las ciencias. El alumno, a través de grados sucesivos, debe ponerse en condiciones de hacerse consciente de esta determinación por la ciencia y de recibirla críticamente en la realización de la propia vida" (8).

Este programa es el extremo opuesto a lo que Nietzsche tenía por acertado. A los planificadores de la formación en nuestro tiempo, que creen en la ciencia a pies juntillas, seguramente les echaría en cara lo mismo que dijo a los formados de su tiempo: "El formado ha degenerado hasta convertirse en el mayor enemigo de la formación, pues él quiere negar la enfermedad general y así es un impedimento para los médicos". (9)

III. La solución del pragmatismo: doble "verdad", utilidad como "verdad", utilidad antes que verdad

Las manifestaciones de Nietzsche nos han proporcionado un buen acceso a nuestro tema. Sus frases incitan a pensar sobre los límites del racionalismo unilateral, o sobre el intelectualismo como base de concepción del mundo que soporta la conducta vital. ¿Cómo intentan los defensores del pragmatismo justificar los bienes de la fe y las ~~persuaciones creyentes~~ ^{creencias} frente a las objeciones del racionalismo ingenuo y del racionalismo crítico?

Lo que hasta ahora he denominado en términos neutrales "fe" y "~~persuasión creyente~~" ^{creencia}, con frecuencia es ^{designado o, por lo menos,} valorado por los críticos de la fe como "ilusión", "locura", "ficción",

"mito" o "ideología", según las acepciones peyorativas de estas palabras. Como ejemplo recuerdo solamente lo que SIGMUND FREUD dijo acerca de las "representaciones religiosas". "No son sedimentaciones de la experiencia o resultado final del pensamiento; son ilusiones, cumplimientos de los más antiguos, fuertes y urgentes deseos de la humanidad; el secreto de su fuerza es la fuerza de estos deseos". "Algunos de ellos son tan desatinados, contradicen de tal manera a todo lo que hemos experimentado penosamente sobre la realidad del mundo, que... pueden compararse con las ideas fijas" (10). Pero "a la larga no puede resistir a la razón y a la experiencia, y la contradicción de la religión con ambas es demasiado palpable. Tampoco las ideas religiosas purificadas pueden sustraerse a este destino, en tanto quieren salvar todavía algo del contenido consolador de la religión". Por eso Freud recomienda "una educación liberada de la presión de las doctrinas religiosas" y en consonancia con el espíritu de la ciencia. "Nuestra ciencia no es ninguna ilusión. Y sí, en cambio, sería una ilusión creer que podemos recibir de otra parte lo que la ciencia no puede darnos." (11)

Freud, en su crítica a la religión, parte de la verdad como bien supremo, entendiéndola como verdad científica del conocimiento. Sin embargo, hay también pensadores críticos que distinguen entre el valor de verdad y el valor de utilidad en las ~~persuaciones creyentes~~^{creencias}, otorgando un rango superior al valor de utilidad. Bajo el punto de vista de la verdad ellos tienen todas o la mayor parte de las ~~persuaciones creyentes~~^{creencias} por falsas, improbables o, por lo menos, científicamente indemostrables. En cambio, bajo el punto de vista de su utilidad en orden a la preparación de la persona para la vida y (o) en orden a la propia

conservación de los grupos, las tienen por útiles, necesarias, indispensables y, ^{en consecuencia} ~~por eso~~, justificadas.

Esta forma de pensar es designada aquí como "interpretación pragmática de los contenidos de la fe". La palabra "pragmático" (del griego "pragma" = acción) significa aquí: lo que sirve a la acción (o a la praxis), lo que está referido a la acción y es juzgado según su valor para ella. Se presupone ^{aquí} ~~este~~ ~~es-~~ ~~pecho~~ una imagen del hombre en la que éste es entendido como un ser que primariamente "actúa", cuya capacidad para la vida depende de que él "transforme activamente el mundo, haciéndolo útil para la vida". "El conjunto de la naturaleza que el hombre transforma en lo útil para la vida se llama cultura" (12). A cada cultura pertenecen también los bienes de la fe. Interpretarlos pragmáticamente significa valorarlos según su utilidad para el comportamiento vital.

William JAMES ha formulado este punto de vista como sigue: "Según principios pragmáticos no podemos rechazar ninguna hipótesis si de ella se derivan consecuencias que son útiles para la vida". Si las ideas "traen alguna utilidad, tienen tanta significación como utilidad. La significación que les corresponde será verdadera si su utilidad concuerda bien con otras utilidades de la vida. Y la utilidad del absoluto queda demostrada a través del curso entero de la historia de la religión en la humanidad". (13)

Según esto, bajo el punto de vista de la utilidad, una ^{creencia} ~~sucesión~~ ~~creyente~~ puede valorarse positivamente incluso cuando, desde la perspectiva de la verdad lógica y empírica del conocimiento, o bien es indemostrable o bien es falsa. Es condición para una valoración positiva que tal persuasión, bajo el prisma de un observador distanciado y capaz de juzgar, sea considerada como necesaria por razones prácticas. La expresión: "observador distanciado y capaz de juzgar", puede referirse

tanto a un observador extraño, que no comparta la correspondiente ~~persuasión~~ ^{creencia} ~~creyente~~, como al que se observa a sí mismo, el cual la comparte.

Desde esa perspectiva la desvirtuación general de bienes objetivados de la fe y de creencias subjetivas se presenta como un prejuicio racionalista. Lo que el pensamiento racionalista tiene por ficción, ilusión, locura, mito, o ideología, en principio puede tener una función positiva. Cuando de hecho es así, se habla con frecuencia de "ficciones útiles", de "ilusiones salvíficas", de "bella locura", de "mitos valiosos", o de "ideologías indispensables". De todos modos, esta forma de expresión es ambigua, pues por causa de la significación peyorativa que en el lenguaje usual tienen las palabras "ficción", "ilusión", "manía", "mito" e "ideología", puede surgir la impresión de que la pregunta por la verdad de los sistemas de representación así designados queda decidida negativamente y, por eso, se trata de engaños. Pero, de hecho, en la forma de consideración pragmática la pregunta por la verdad de los contenidos de las representaciones recibe respuestas diferentes, que no son todas negativas sin más. A este respecto hay dos intentos típicos de solución.

El primero consiste en que se usan dos conceptos de verdad. Junto al concepto de verdad "teórica" o lógico-empírica, se introduce el concepto de "verdad práctica", en la cual el criterio es la utilidad para la conducta vital o la utilidad para la vida. Con ayuda del concepto de verdad "práctica" se justifican las creencias útiles, las cuales a la luz del concepto teórico de verdad aparecen como "ficciones", "ilusiones", etc. Para ello VAHNINGER ha introducido la expresión "justificación". Lo mismo que en el ámbito del saber lógico-empírico una hipótesis tiene que verificarse, también en el campo de las creencias una ficción ha de justificarse. Su justificación consiste en

demostrar el servicio que presta al hombre o a una comunidad. (14) Esta solución de la "doble verdad" es la que encontramos más frecuentemente.

El segundo intento de solución consiste en introducir otro concepto de verdad, el cual sea aplicable tanto al saber lógico-empírico como a las creencias. Con ayuda de este concepto "pragmático" de verdad (en el sentido del pragmatismo angloamericano), las creencias útiles pueden liberarse de la mancha de ser "ficciones". William JAMES siguió este camino de una nueva definición del concepto de verdad según los criterios de la acreditación en la experiencia y de la utilidad. Conoceremos más de cerca los dos intentos de solución en los ejemplos siguientes.

IV. Ejemplos de interpretaciones pragmáticas de las creencias

Sería tentador empezar con la doctrina de KANT sobre los "postulados necesarios" y perseguir el pensamiento pragmático a través de FRIEDRICH ALBERT LANGE¹, HANS VAHNINGER², GIACOMO LEOPARDI³, FRIEDRICH NIETSCHE⁴, WILLIAM JAMES y FERDINAND CANNING SCOTT SCHILLER, hasta llegar a la actualidad. Pero he de reducirme a dos ejemplos y elijo para ello al sociólogo EUGEN LEMBERG (1903-1976) y al filósofo LESZEK KOLAKOWSKI (nac. 1927).

Lemberg, en su libro "Ideología y sociedad" (1971) puso de manifiesto la necesidad de creencias colectivas. Utiliza para ello la denominación "sistema ideológico", en una acepción descriptiva, no valorativa, de la palabra "ideología". Entiende bajo tal término un sistema de representaciones, ideas de valor y normas que sirve al individuo, a un grupo social o a una sociedad entera para interpretar el sentido del mundo, les pone valores, rangos de valor y normas, y así los integra y los capacita para la acción. (15) A ese sistema de creencias le da también los nombres de "sistema de creencias", "sistema director" y "sistema propulsor". Por esto, cada sociedad tiene por la verdad el sistema ideológico que domina en ella".

Pero no se trata aquí de la "verdad del conocimiento empírico", sino de la "verdad de la fe" . "Sólo ésta ...puede llevar a cabo lo que ha *de* realizar el sistema ideológico: la orientación en el mundo, la motivación y dirección de la conducta. Por eso, es falso el intento de someter las religiones y los sistemas ideológicos a una verdad cognoscitiva científicamente demostrable y de juzgarlos por ese criterio". Mas bien, hay que hacerse a la idea de que el "dualismo entre fe y saber... sin duda es un principio fundamental de la construcción del género humano".

Por eso, también "en nuestra época es posible y necesaria una yuxtaposición, una distribución de funciones entre fe y saber, entre religión y ciencia " . Quien rechaza la ideología por amor al ideal de la "racionalidad pura", por ello mismo se decide no en contra de toda ideología, sino en favor de la "ideología de la verdad" en el sentido de la verdad cognoscitiva, o sea, en favor de un sistema ideológico "en cuya escala de valores la verdad se halla como valor supremo por encima de los demás valores, de la vida, de la utilidad social, del propio interés. Eso equivale a establecer una escala valorativa, que es característica y obligatoria para el investigador, y que es también asunto de su fe, de la fe científica, asunto de su ética, de la ética del científico. Ahora bien, esa ideología del científico, específica de su profesión, no basta para la cohesión social. Y ni siquiera basta para el científico mismo, en tanto él no sólo es científico, sino también un hombre necesitado de orientación en su sociedad. Todo adulto sabe "cómo la pérdida de una fe significa la caída en el vacío". Por eso, el hombre se adhiere a sus creencias "con carácter duradero, incluso cuando las considera desacreditadas y absurdas; pues más que su verdad, lo que ha significado una patria espiritual para él ha sido su carácter de sistema. De ahí que

tal sistema ejerza una función social con relativa independencia de su verdad", "y también del escepticismo, del agnosticismo y de la incredulidad de sus miembros".

LEMPERT es enteramente consciente de la "ambivalencia trágica del sistema ideológico". "El sentirse albergado en un mundo interpretado, el saber del origen y del fin, las ayudas para la decisión y la seguridad relativa de la conducta es algo que los hombres han de pagar con un doble destino: con el hambre eternamente insaciable de verdad y con las guerras asesinas por la validez del respectivo sistema ideológico propio".

Lo trágico está en que el sistema ideológico sólo puede cumplir su tarea si aparece y es reconocido como verdad. "Pierde su eficacia si es penetrado en lo que es, a saber, en su condición de instrumento. De ahí que sea imperioso para ^{ese sistema} encontrar ~~lo~~ como verdad; por lo ~~cuál se atribuye como revelación a un~~ ^{ellos, los hombres lo atribuyen a la revelación de un} ser suprahumano, y el filósofo que lo ha esbozado se convierte en clásico, en guía y maestro de los pueblos, en un medio dios. La duda y la incredulidad pasan a ser culpa moral, mientras que se honoran como méritos la lucha contra la incredulidad y la matanza de los incrédulos. En esta idea constructiva de la creación quizá lo más genial sea el hecho de que el carácter instrumental de los sistemas ideológicos permanece escondido durante mucho tiempo a los miembros que lo sustentan. Tan pronto como lo penetran, el instrumento se hace inutilizable. En su lugar ponen otro nuevo, por ejemplo, una creencia científica, que a su vez es una ideología. Sin duda los hombres están tan abocados a la ideología porque la verdad, por más que permanezca para ellos el fin eternamente anhelado, ... no lleva a cabo lo que realiza el sistema ideológico, aquello a lo que éste tiende, a saber, ser esquema propulsor y director de la sociedad y del individuo".

El filósofo polaco LESZEK KOLAKOWSKI ha tratado nuestro tema

en su libro "La actualidad del mito" (1972). La amplitud de su enfoque es comparable a la de VAIHINGER. Distingue entre mitos profanos y religiosos e investiga asimismo los elementos míticos en el conocimiento científico, en los actos de valorar y amar, y en la vida religiosa. Nunca utiliza las palabras peyorativas "ficción" o "ilusión", sino que habla constantemente de "mito" y de "conciencia mítica".

El tiene la función mítico-simbólica de la conciencia por tarea tan necesaria como la función cognitivo-tecnológica. De la conciencia mítica proceden nuestras valoraciones, con inclusión de nuestra fe en la razón y en el valor de la verdad. "La fe en la razón es una opción mítica". No es verdadera ni falsa, pues ningún mito está sometido a la dicotomía de verdad y falsedad. De esta persuasión se sigue que él no pueda asumir el concepto de ficción en VAIHINGER, el cual contiene la falsedad y la penetración de la falsedad como notas esenciales. Pero *en el contenido ~~en la cosa~~ hay* una amplia coincidencia. KOLAKOWSKI, lo mismo que Veihinger, Nietzsche y Lemberg, acentúa que los mitos son indispensables para la integración de la conciencia, para dar sentido al hombre individual y para lograr vínculos sociales fiables en las comunidades humanas. En ambas funciones el mito "no es canjeable por persuasiones que están reguladas por los criterios del conocimiento científico".

El mito es indispensable incluso para dar sentido al saber científico. "Dentro de la prisión que erige la ciencia no puede darse un sentido adecuado a la totalidad del saber". Para la vida se requieren otros órganos, además de la razón y de la ciencia. Por eso, es buen derecho del hombre el de reconocer también una experiencia subjetiva, que desde el punto de vista

de la ciencia es "ilegal", o sea, no es ninguna experiencia. Cuando una "experiencia purificada científicamente tope con el mito, se alza un valor contra otro valor, pero no la fe contra la superstición". JAMES y SCHILLER conocieron ya estos argumentos.

"El mundo de los valores" es para KOLAKOWSKI "una realidad mítica". "El valor es un mito". "Toda valoración de sucesos, o bien carece de fundamento, o bien se funda en el mito". La comunidad exige que se le indiquen valores incondicionales..., y ella sólo se conserva bajo esta condición". "Los mitos que nos enseñan lo que simplemente representa un valor son inevitables, si ha de existir la sociedad humana". "No hay justificación" de los valores "que no sea mítica". Los "vínculos de solidaridad no utilitaria" sólo prosperan "en la estirpe del mito". Sabemos con seguridad "que la fe en los valores previamente hallados y no arbitrarios es necesaria para la conservación de toda comunidad humana".

En orden a la educación de la nueva generación hemos de decir que la transmisión social de las normas esenciales "sólo puede producirse en el marco de construcciones míticas". No puede pensarse ninguna sociedad "que aspire a la formación de una universal actitud cientifista de sus miembros". Kolakowski considera "la formación cientifista" como "una utopía absurda". Quien proyecta una educación "que renuncia a la autoridad, o bien se sirve de la autoridad y a la vez anuncia su carácter ficticio, tiene que fracasar en la natural autodefensa de la sociedad,

¿Pero cómo pueden compaginarse entre sí en el hombre la conciencia mítica y la conciencia científica? ¿Y qué sucede cuando el mito es conocido como tal? ¿Es posible una conciencia que conociendo el origen del mito en las necesidades mitificadoras del hombre y en sus funciones, "sea capaz a la vez de participar en el mito?". En la sociedad moderna,

donde "domina el culto a la ciencia en la vida espiritual", son inevitables las tensiones, pero no es necesario que se presente ningún conflicto insoluble entre ambas esferas de valor.

"No se puede afirmar que estas dos opciones se excluyan recíprocamente, si ninguna de ellas pretende validez exclusiva en el ámbito total de la vida espiritual". La interpretación científica de un mito pertenece "a un orden de vida espiritual" distinto de aquél donde "se participa en el mito". Los que participan en el mito "de ninguna manera están obligados a concederle un valor en el mismo orden de vida en el que funcionan los valores científicos". Por eso, el mito en principio tiene la capacidad de permanecer impermeable "a los argumentos destructivos ...tomados de la experiencia científica". Pero, a la inversa, el mito no puede pretender fuerza de persuasión en el campo científico y racional. Al contrario, "las pretensiones del mito de legitimarse en un plano no mítico" son "suicidas" para la conciencia mítica.

En cualquier caso, Kolskowski considera engañoso el ideal de una armonía perfecta. "La participación simultánea en ambos órdenes" despierta "ineludiblemente el sentimiento de su discrepancia". "Por lo menos en nuestra cultura, la participación en el mito es una exigencia eterna de la razón". "No tenemos ninguna razón para creer en una síntesis definitiva", pero no deberíamos renunciar "a la voluntad de síntesis".

Con ello quiero cerrar los ejemplos de interpretaciones pragmáticas de creencias. Todos los autores citados coinciden en que para la conducta vital del hombre no bastan el pensamiento racional y el saber científico solamente, sino que

son indispensables además los ^{las creencias} actos emocionales de fe, ~~persuusiones~~ ~~en-~~ ~~ventes~~ y los contenidos de fe no científicos. Estos enseñan una imagen del hombre que incluye necesariamente la polaridad de razón y ánimo, de pensamiento discursivo e intuición de la fantasía, de conocimiento y fe, de ciencia y mito. Dichos pensadores no desvirtúan ~~el~~ el ánimo y la imaginación, así como los actos psíquicos de la fantasía, del sentimiento de valor, de la fe y de formación de mitos, sino que consideran todo eso como dado por naturaleza y necesario para la vida. De ahí que, ^{según} ~~para~~ ellos, el ideal de la preparación para la vida deba comprender la unión de dotación para el pensamiento y ^{la} capacidad de amor, de saber pensar y saber creer.

Pero tales autores tienen por científicamente indemostrable o por mítica la certeza subjetiva de la "verdad" o "validez" de los contenidos no racionales. Desde la perspectiva de la experiencia científica y teórico-cognoscitiva, en los contenidos de fe se trata de ideas, poetizaciones, mitos, ficciones o ilusiones creados por el hombre. Todas estas cosas no se tienen por fútiles porque su contenido sea verdadero, sino porque en la fe se asume como válido, y así lleva a cabo para el individuo y el grupo algo que, en otras circunstancias culturales, también podría realizarse en principio mediante la fe en otro contenido.

La interpretación pragmática de las creencias relacionadas con la fe religiosa, con las concepciones del mundo o con las interpretaciones filosóficas del mundo, no puede refutarse por medio de los métodos científicos. La mayoría de los adultos, más pronto o más tarde, se ven en la situación de tener que abordar el problema de la validez de sus propias creencias, así como la tensión entre saber y fe. Estas confrontaciones, con sus numerosos problemas, no son nuestro tema.

Aquí se trata más bien de las siguientes preguntas. Dada la tarea de tener que educar a la nueva generación, capacitándola para la vida también bajo el aspecto de la concepción del mundo: ¿Qué problemas de valoración e instauración de normas se presentan cuando alguien como educador o político de la educación asume el punto de vista pragmático? ¿Qué posibilidades de solución han de recomendarse? Por tanto, se trata de que, en el marco de una "filosofía normativa de la educación", se ofrezca a educadores y políticos de la educación una orientadora ayuda normativa como base para sus decisiones.

V. La valoración de las interpretaciones pragmáticas de las creencias desde la perspectiva de una filosofía normativa de la educación

Quien a través de estudios de filosofía de la educación intenta ayudar en la orientación para la acción de educadores, se acerca a las creencias con otros intereses investigadores que el filósofo ^{preocupado} ~~interesado~~ por una pura crítica del conocimiento, que aspira a realizar análisis de las concepciones del mundo en orden a una historia cultural de las ilusiones y a una crítica de la ideología. En el rango de valores de su ética profesional el bien supremo no se cifra en el ideal del conocimiento científico, sino en el bien de las personas a educar y de las comunidades a las que ellas pertenecen.

Toda comunidad de vida posee una cultura y a cada cultura pertenecen los bienes de una fe religiosa y (o) los de una concepción del mundo. Estos bienes son parte esencial de las condiciones culturales de vida de la comunidad y como tales están dados de antemano para la nueva generación en su ámbito de experiencia. Los bienes de la fe y las creencias subjetivas tienen en las teorías empíricas y filosóficas de la educación un valor diferente del que les corresponde en la historia de las ideas o en la crítica del

conocimiento de la filosofía analítica. El teórico de la educación parte de la hipótesis, empíricamente bien fundada, de que el mínimo de exigencias psíquicas para la existencia del hombre incluye el tener o poder tener creencias religiosas y (ó) relacionadas con la concepción del mundo.

Los teóricos de la educación en principio han de tener en cuenta también la situación jurídica en su sociedad por lo que se refiere a la religión y a la concepción del mundo, a la educación bajo el aspecto religioso y bajo el de la concepción del mundo. Las prescripciones jurídicas son componentes del campo educativo, en relación con el cual se establecen teorías de la educación. Se incluyen aquí, entre otras cosas, los derechos fundamentales de la libertad de pensamiento, conciencia y religión, el reconocimiento legal de Iglesias y sociedades religiosas como corporaciones de derecho público, y el derecho al ejercicio tranquilo de la religión. En la República Federal de Alemania tiene vigencia además el hecho de que las comunidades religiosas están protegidas por el derecho constitucional en las escuelas públicas. Aquéllas pueden transmitir el tesoro de su fe a través de profesores de su confianza. En la República Federal de Alemania la religión es una "disciplina ordinaria" y "se imparte en concordancia con los principios de las comunidades religiosas". En Austria igualmente, "para todos los alumnos que pertenecen a una Iglesia o comunidad religiosa legalmente reconocida, ... es materia obligatoria la enseñanza religiosa de su credo en las escuelas públicas y en las amparadas por el derecho público.

La enseñanza de la religión en las escuelas públicas se funda jurídicamente por el derecho de los padres a garantizar la educación de sus hijos de acuerdo con la propia persuasión religiosa. Y, desde el punto de vista de una política de Estado, su justificación radica en la importancia de la fe religiosa como parte esencial de la cultura y en las aportaciones de las comunidades religiosas a la integración moral del pueblo

unificado en el Estado. Porque las religiones determinan en parte la conciencia de los ciudadanos del Estado y le dan una unidad relativa, y porque contribuyen a fundar y apoyan comunidades transmisoras de sentido, tienen mayor importancia para la sociedad en conjunto que las concepciones privadas del mundo, las cuales no han conducido (o todavía no han conducido) a instituciones parecidas a una Iglesia. Pero en principio es posible a tenor del derecho constitucional que, también las comunidades no religiosas que encarnan una concepción del mundo, reciban el mismo reconocimiento público que las comunidades religiosas y, con ello, también los mismos derechos a transmitir los tesoros de sus creencias en las escuelas públicas.

Después de esta mirada al marco de condiciones jurídicas que deben tenerse en cuenta, hemos de abordar la pregunta: ¿Qué normas hay para ^{una} valoración de las interpretaciones pragmáticas de las creencias? ¿De qué principios de valoración disponemos? ¿Por qué normas hemos de regirnos para enfocar el problema en la filosofía de la educación?

Hemos de tener en cuenta a este respecto que no se trata aquí de valorar determinadas creencias concretas de personas o determinados bienes de la fe de comunidades religiosas o relativas a una concepción del mundo. Tal valoración no pertenece a las tareas de la filosofía de la educación. Nuestra tarea es, más bien, ofrecer una determinada manera de interpretar y justificar bajo el prisma de una antropología filosófica o de las ciencias humanas las creencias como tales, independientemente de sus contenidos especiales. Hemos de investigar las interpretaciones pragmáticas de las creencias atendiendo a lo que habla en su favor o en su contra. Y, en sentido estricto, esto tampoco pertenece a las tareas de la filosofía de la educación. Pero constituye un indispensable trabajo previo para facilitar a los educadores la comprensión del valor de las creencias como propiedades de la persona y como fines de la educación. De esta base han de sacarse luego consecuen-

cias en orden a una ética para educadores.

El bien del educando y el bien común como bases
supremas de valoración

Reina una amplia concordancia sobre el hecho de que los educadores de todo tipo son responsables de su acción educativa. Su responsabilidad se extiende también a la omisión voluntaria o a la no intervención y a sus consecuencias para las personas que han de ser educadas. ¿En qué ha de medirse la responsabilidad de los educadores? Para la valoración de los fines de la educación y de todos los medios encaminados a su consecución, tienen validez en todas partes dos normas supremas: el bien del educando y el bien común (o el interés individual y el interés general).

El primer criterio consiste en la norma de que educadores y políticos de la educación han de actuar fomentando o, por lo menos impidiendo que se ponga en peligro el bien del educando. Así, por ejemplo, en la Declaración de las Naciones Unidas, del 20.11.1959, sobre los derechos del niño, leemos: "The best interests of the child shall be the guiding principle of those responsible for his education" (El máximo bien del niño será el principio director de los responsables de su educación). En el Código Civil Alemán "el bien corporal, espiritual y psíquico del niño" aparece como norma suprema en la preocupación de los padres por la persona del niño. La ley alemana de asistencia social a la juventud ("Jugendwohlfahrtsgesetz") exige a los que se dedican a ^{esta tarea} ~~la asistencia social a la juventud~~ que en todas sus medidas se rijan por el "bien del niño".

Pero los educadores y la política educativa no han de orientarse solamente por el bien del educando, sino también por el bien común. Han de actuar de tal manera que, junto con su preocupación por el bien del educando, fomenten igualmente el bien común o por lo menos no lo pongan en peligro. Por ejemplo, esta norma está incluida razonablemente en el artículo 29 de la Declaración General de Dere-

chos del Hombre emitida por las Naciones Unidas el 10.12.1984: "Todo hombre tiene obligaciones para con la comunidad, único lugar donde es posible el libre y pleno desarrollo de su personalidad." Por eso, en el ejercicio de sus derechos y libertades, está sometido a aquellas limitaciones que son necesarias "para garantizar el reconocimiento y respeto de los derechos y libertades de los otros, y para satisfacer a las legítimas exigencias de la moral, del orden público y de la asistencia social a todos en una sociedad democrática". En concordancia con esta norma válida para todos los hombres, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño exige lo siguiente: a todo niño ha de dársele una educación que lo capacite para "desarrollar su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad". El niño ha de ser educado "in full consciousness that his energy and talents should be devoted to the service of his fellow men" (en plena conciencia de que su energía y talentos han de ser dedicados al servicio de sus conciudadanos). El deber de los educadores de tener en cuenta el bien común (o el interés general) en la educación, es acentuado con razón especialmente en el encargo educativo a las escuelas públicas, tal como está determinado en las artículos escolares de las constituciones de los países y en las leyes escolares.

Por tanto, también en nuestra tarea de valoración utilizaremos como criterio las dos normas fundamentales: "En la educación ten en cuenta el bien del niño (o del joven)"; y "en la educación ten en cuenta el bien común." Pero esto está antes dicho que hecho, pues estas normas son muy generales, lo mismo que las supremas normas morales. Su aplicación presupone que sabemos con suficiente seguridad cómo una determinada cosa repercute en el bien de las personas afectadas o de la comunidad. Para esto se requiere mucha ciencia experimental

un saber muy superior a toda la ciencia científicamente acreditada. Por tanto, tenemos que apoyarnos ampliamente en el saber cotidiano.

El "asunto" es en nuestro caso el pragmatismo con sus consecuencias para los fines de la educación y su orden de rango, así como para los medios de realizarlos. Hemos de ponderar si la concepción pragmática, junto con sus consecuencias pedagógicas, puede conciliarse con el bien del educando y el de la comunidad mejor o peor que en su antípoda: el racionalismo bajo la forma de aparición actual del cientifismo.

Los diversos tipos de pragmatismo han surgido de la persuasión de que el racionalismo ofrece una imagen insuficiente de la naturaleza del hombre, y sobrevalora la importancia del conocimiento científico en comparación con otras fuerzas psíquicas y actividades que son necesarias para la vida. La palabra "racionalismo" significa aquí la creencia en la suficiencia de la razón para la orientación de la vida. Desde la época de la ilustración ha pasado a ser la forma de pensamiento predominante en todos los países con un alto desarrollo científico y técnico.

Puesto que la creencia en la razón se confirma sobre todo por los enormes éxitos en las ciencias, la forma más normal del racionalismo en la actualidad es la del cientifismo. Con esta palabra designamos aquí la sobrevaloración unilateral de las ciencias, de la forma científica de pensar y de la conciencia científica a expensas de otros bienes culturales, formas de pensar y estructuras de la conciencia. El cientifismo va de la mano con la desvirtuación de todas las creencias, cuyos contenidos no pueden justificarse científicamente.

La posición contraria: el cientifismo y sus defectos

Desde el punto de vista cientifista las ciencias y los métodos científicos aparecen como supremos bienes culturales; la conciencia científica y la capacidad de pensar científicamente se presentan como las más valiosas propiedades de la personalidad. Los representantes radicales de este punto de vista no se limitan a tener por inferiores en su orden subjetivo de valores otros bienes culturales y propiedades de la persona, sino que llegan hasta tenerlos por valores negativos o por un mal. Esto acarrea consecuencias obvias para la posición de los ideales de la personalidad y de los fines de la educación. Antes de ponderar estas consecuencias, nos parece oportuna una mirada a dos representantes modernos del racionalismo en su forma cientifista: GEIGER y MONOD.

El sociólogo alemán THEODOR GEIGER (1891-1952) se ha manifestado sobre nuestro tema como positivista radical. En contradicción explícita al pragmatismo, él exige "una intelectualización planificada del hombre y su amaestramiento en la escesis de los sentimientos" (16). Reprocha a la "ilustración ingenua" que sobrevaloró las posibilidades del conocimiento racional en cuestiones de concepción del mundo, de valoraciones y de moral. Por eso reclama "la consumación de la ilustración interrumpida", con el fin de conseguir una "sociedad sobria" en la que piensen y actúen según el espíritu de "una ilustración críticamente resignada" no sólo los instruidos, sino también la amplia masa del pueblo. "Por tanto, aquí se declara la guerra no a esta creencia o la otra, sino a la credulidad misma". La tarea es la "desacralización finita del mundo", "la renuncia general a toda metafísica, tanto a la colectiva como a la personal". "Con ello la incredulidad es presentada conscientemente y con plena seriedad como el fin de la formación. El hombre ilustrado, educado para el uso pleno de su entendimiento, no puede creer en una doctrina religiosa o en una metafísica trascendente. Ambas son poesía, en el mejor de los casos".

Geiger recomienda al individuo una fundamental actitud intelectual de "sumo comedimiento" en lo que se refiere a las propias pretensiones de saber, y una "crítica radical" frente a las pretensiones ajenas de saber que van más allá de lo cognoscible científicamente. El comedimiento implica la convicción de que no puede haber ninguna imagen científica del mundo, ninguna orientación científica total, pues sólo hay un saber especial en estrechos ámbitos objetivos. Su consejo suena: "¡Atente a lo que puede saberse, conoce los límites del saber y aleja tus dedos de lo incognoscible!". En lo incognoscible incluye también todas las fundamentaciones racionales de los juicios de valor y de las normas morales. "El ilustrado críticamente es por necesidad en el campo de los valores un nihilista teórico y práctico". Él rechaza los juicios de valor de otros como enunciados objetivamente inadmisibles", y él mismo no emite ningún juicio de valor, pues los valores son "ilusiones y, por tanto,... los juicios de valor son contrarios a la razón".

Para la convivencia en la sociedad moderna GEIGER recomienda la "renuncia al culto colectivo a los valores, a la búsqueda de confirmación de las propias representaciones axiológicas en base a la supuesta coincidencia de otros que piensan de igual manera". Él considera necesaria una "individualización" planificada del hombre moderno, una "emancipación del hombre respecto de la comunidad". Y fundamenta así este programa: "El hombre medio está poco capacitado para conservar su independencia frente a las imágenes sociales, de las cuales depende en su existencia exterior." Por eso Geiger reclama un "endurecimiento" o "inmunización" del hombre frente a ideas de valor, ideales y creencias colectivos.

Geiger resume estas figuras de pensamiento colectivo bajo el concepto de "ideología" y las valora muy negativamente. Según él, las ideologías sólo pueden tener un valor para sacerdotes, políticos y otros "señores" como medio de "conservar su dominio sobre las almas", "como pretexto para fines del poder y del propio inte-

rés". Es un "signo inequívoco del carácter ideológico de un pensamiento el hecho de que cuerpos colectivos lo defiendan solidariamente". Frente a este "ensombrecimiento de la razón" Geiger recomienda "una desconfianza radical ^{frente a} ~~contra~~ los mensajes como tales", "el ^{conocimiento} ~~haber~~ de que todos los profetas son falsos", "el rechazo escéptico por principio de las afirmaciones metafísicas y pragmáticas".

Para la educación de la nueva generación esto tiene las siguientes consecuencias. Geiger rechaza toda "acuñación de actitudes" y recomienda a los educadores "continencia pedagógica" y "reserva frente a las ideas de valor". Acusa a la escuela de que "en primera línea es una institución a servicio del poder del Estado", y de que implanta en los alumnos "ideales religiosos, patrióticos y morales" para "hacerlos dóciles a la voz de los estados sociales dominantes" y "hacerlos gobernables por el poder estatal existente". Es falso, añade, empañar la objetividad de la enseñanza "con concepciones del mundo y actitudes, con ideales y valores anímicos". "Puesto que no hay una fundamentación de la moral universalmente válida, objetiva, la escuela pública no tiene ningún título para pretender enseñar moral alguna o para presuponerla tácitamente". La escuela no ha de engañar al joven "con ilusiones de verdades fijas", sino que debe esclarecerle "la imposibilidad de llenar su anhelo espiritual de seguridad".

El programa pragmático de "desarrollar por igual el entendimiento y la vida del ánimo" es para Geiger ^{una} ~~un~~ mero pretexto para frenar la actividad crítica del entendimiento en aras del respeto a "objetos sagrados". Tal respeto, dice, ha de rechazarse, pues "el carácter peligroso de un conocimiento de la verdad nunca puede ser un argumento contra su proclamación". Geiger considera los "enunciados pragmáticos", en el sentido de una "teoretización de puntos de vista prácticos de la voluntad", como un abuso de la razón a servicio de la propaganda, con la

que los poderes políticos intentan impedir también en las democracias la ilustración crítica del pueblo.

A diferencia de Geiger, el biólogo francés Jaques MONOD (1910-1976) muestra en su libro "^{El azar} ~~Casualidad~~ y ^{la} necesidad" una profunda comprensión de la necesidad de creencias en el hombre, pues tiene en cuenta las bases de la historia de la especie. Ve en los hombres actuales descendientes de antepasados que, a través de algunos centenares de miles de años de evolución, adquirieron necesidades innatas de un orden cultural de la convivencia y de una explicación comprensible de este orden de vida. Si falta tal explicación y el sentido de la vida se presenta inseguro, surge necesariamente la angustia. Los mitos, las religiones y las filosofías relativas a la concepción del mundo surgieron para explicar la existencia y aplacar la angustia (17). Es característica allí la "ilusión antropológica", gracias a la cual la existencia del hombre se tiene por necesaria y por decretada desde todos los tiempos, en lugar de conceder su casualidad.

A ello van unidas representaciones animistas de una interpretación subjetiva de la naturaleza, que intenta sacar un sentido de ésta, el cual corresponde al sentido que los hombres ponen como base en sus propias acciones. Es esencial a este respecto que en la forma animista de pensamiento no se distingue entre conocimientos y valoraciones, sino que éstas últimas aparecen en la misma forma lingüística y con la misma pretensión de verdad que los enunciados sobre hechos.

Según Monod, la forma moderna de pensamiento científico es incompatible con las antiquísimas representaciones animistas, de las cuales viven también los mitos, las religiones y las ideologías. Cuanto más se difunde en nuestro tiempo "la idea del conocimiento objetivo como fuente única de verdad auténtica", tanto más se ^{le} extiende también entre los hombres la "penuria

espiritual", el temor al vacío de un universo que no sentimos como nuestro, la búsqueda angustiada de una nueva reconditez.

Nunca hasta ahora una sociedad había experimentado un desgarrero como la actual: por una parte, la ciencia es considerada como la única fuente de la verdad; y, por otra parte, intentamos todavía "practicar y enseñar sistemas de valores que ya en su raíz están destruidos por esta ciencia". Las sociedades "liberales" de occidente siguen proclamando todavía como base de su moral una mezcla repulsiva de religiosidad judeo-cristiana, de creencia "científica" en el progreso, de derechos naturales del hombre y de pragmatismo utilitarista. Las sociedades marxistas profesan todavía la religión materialista y dialéctica de la historia." Aqué como allí la mentira es tan manifiesta, "que atormenta y desgarrar la conciencia de cada hombre dotado de cierta cultura e inteligencia". "La penuria espiritual de la modernidad es la mentira que está como base en la existencia moral y social.

Aunque la sociedad moderna descansa en los logros del conocimiento científico, "apenas ha percibido" su resultado más ascisivo, a saber, que si la forma de conocimiento científico se reconoce "como fuente exclusiva de la verdad", "hay que romper radicalmente con la tradición animista".

Monod conoce también la razón de esta resistencia. "Se teme el sacrilegio, el choque con las representaciones axiológicas. Este temor está totalmente justificado. Es cierto que la ciencia ataca las representaciones valorativas, no directamente", pero sí indirectamente, pues ella destruye todas las tradiciones míticas o filosóficas en las que descansan los valores, la moral, los deberes y los derechos. Si el hombre comprende esto en su significación plena, tiene que "despertar" necesariamente de los antiguos sueños míticos, religiosos o ideológicos y "conocer su abandono total, su extrañeza radical". "En todos los sistemas tradicionales la ética y las representaciones axiológicas iban más allá de la fuerza del entendimiento humano. El hombre no era se-

ñor de los valores. Estos habían sido impuestos al hombre, que estaba sometido a ellos. Ahora, cuando el hombre sabe que los valores son solamente cosa suya y se los somete, éstos parecen disolverse en el vacío indiferente del universo. Por eso, el hombre moderno se aparta de la ciencia o se vuelve contra ella; él puede medir ahora su terrible fuerza de destrucción, que no sólo se dirige contra el cuerpo, sino precisamente contra el espíritu."

A pesar de su persuasión de que "la angustia ante el abandono y la necesidad de una explicación obligada, universal... es con seguridad una herencia genética" de la humanidad, Monod pide una decisión en favor del conocimiento científico como "valor supremo" y pretende convertirlo en "medida y garante de todos los demás valores". "Sólo la ética del conocimiento, por la que ha sido creado el mundo de hoy, puede conciliarse con este mundo. Ella exige "la veracidad de todo hablar y de toda acción". Y prohíbe "toda mezcla de conocimiento y valoración". "El verdadero conocimiento no conoce ninguna valoración." Pero este punto de vista no prohíbe a Monod valorar en nombre del conocimiento científico mismo, y exigir que se renuncia "de una vez para siempre" a ilusiones e ideologías y que los hombres se liberen "de la esclavitud de la mentira animista".

Pero él mismo duda de que "esta ética sobria, abstracta y noble" apavigue la angustia del hombre ante el abandono y pueda ~~apaciguar~~ ^{mitigar} su sed de orientación por un sentido. A la pregunta: "¿Puede esta ética ser entendida y aceptada alguna vez?", Monod responde: "No lo sé; quizá en definitiva no esté enteramente excluido. Esto significa, dicho de otro modo, que la probabilidad es muy escasa. Monod mismo se ha decidido por la verdad del conocimiento como bien supremo y, con ello, por el racionalismo, pero él no está persuadido de que muchos o todos los hombres estén en condiciones de conducir su vida sobre esta base espiri

tual.

De las profesiones de fe en el cientifismo, tal como las hemos visto en los ejemplos de Geiger y Monod, ¿qué puede deducirse para nuestra pregunta por el valor de las creencias en el ámbito de la educación? Para una filosofía normativa de la educación, que parte del bien del educando y del bien común como bases de valoración, el racionalismo cientifista acarrea mayores riesgos que el pragmatismo. Esto se desprende tanto de los propios testimonios del cientifismo, como de las reflexiones en el terreno de los principios.

Entre los propios testimonios hemos de mencionar que Geiger, Monod y muchos otros conceden que, las verdades del conocimiento que pueden alcanzarse a través de los métodos científicos, no pueden ofrecer ningún saber orientador en la concepción del mundo, ningún sentido de vida, ningún consuelo, ningún principio de valoración en el plano individual o en el colectivo, ningún orden de valores, ninguna norma o ideal. Por el contrario, tales métodos disuelven todas las creencias que prestan este servicio al individuo o a las comunidades, sin poderlas suplantarse en sus funciones.

Porque la razón pura y las ciencias no pueden satisfacer las necesidades que los hombres tienen de estos bienes de las creencias, el cientifismo las induce a renunciar de manera general a la satisfacción de estas tendencias. "¡Atente a lo que puede saberse (científicamente)... y aleja tus manos de lo que no puede saberse (científicamente)!" , nos aconseja Geiger. Y Monod tiene por "absolutamente falso" el que, junto a la "verdad objetiva" que proporciona el conocimiento científico, se mantenga una "doctrina de los valores" separada de ella, por más que considere condicionadas por la herencia las necesidades relativas a los bienes de las creencias y a los órdenes axiológicos. Los cientifistas de nuestro tiempo ya no permiten

a las ciencias la solución que era usual desde los comienzos de la humanidad, la de satisfacer esas necesidades en una forma distinta de la racional, pues tal solución es incompatible con su decisión por la verdad científica del conocimiento como bien supremo.

Esto tiene una apariencia heroica, pero pasa de largo ante experiencias esenciales de tipo individual y colectivo. El punto de vista cientifista pertenece al género de la utopía. No hay ninguna armonía preestablecida entre la verdad empírico-científica y el bien de la humanidad. Los defensores del pragmatismo son suficientemente realistas para ver esto. Y preguntan también a la voluntad de verdad que critica la ideología si es adecuada para cada situación humana. Y su respuesta es que no. Nietzsche es el que ha expresado más claramente por qué la respuesta suena así: "Sabemos que la destrucción de una ilusión no aporta todavía ninguna verdad, sino que da solamente un pedazo más de ignorancia, una ampliación de "nuestro espacio vacío" y un crecimiento de nuestro "desierto" ." (18) El es consciente de lo peligrosa que resulta la voluntad de verdad a todo precio. "El veraz ..., tal como lo presupone la fe en la ciencia, afirma un mundo distinto del de la vida, de la naturaleza y de la historia". "Voluntad de verdad podría ser una voluntad oculta de muerte." (19)

Notas

1. Sobre el carácter y las tareas de esta disciplina relativa a la teoría de la educación, cf. Wolfgang Brezinka, Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik (Metateoría de la educación. Una introducción a las bases de la ciencia de la educación, de la filosofía de la educación y de la pedagogía práctica), Munich, 1978⁴ (Reinhardt), p. 195 ss.
2. Cf. Friedrich Nietzsche, Werke (Obras), editadas por Karl Schlechta, tomo I, Francfort, Ullstein 1976, p. 281 s.
3. Más tarde Nietzsche quiso cambiar el título de esta consideración como sigue: "Nosotros los historiadores. Sobre la historia de la enfermedad del alma moderna." Según Kurt Hildebrandt, en el epílogo a la edición "Reclam", Leipzig 1945², p. 109
4. Walther Rathenau, Zur Kritik der Zeit (Sobre la crítica del tiempo), Berlín, S. Fischer 1912, p. 136 ss (lo resaltado se debe al autor).
5. Nietzsche, tomo I, p. 281 s.
6. Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches (Humano, demasiado humano), Nr. 251, ed. cit., t. I, p. 601
7. Ed. cit., p. 252
8. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen (Consejo Alemán de Enseñanza: Recomendaciones de la comisión de enseñanza: Plan estructural para la formación), Stuttgart, Klett 1970, p. 33
9. Nietzsche, Schopenhauer als Erzieher (Schopenhauer como educador), ed. cit., t. I, p. 312
10. Sigmund Freud, Die Zukunft einer Illusion (El ^{porvenir} futuro de una ilusión), Franckfort, Fischer Taschenbuch 1967, p. 110 s.

11. Freud 1967, p. 133 ss
12. Cf. Arnold Gehlen, Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt (El hombre. Su naturaleza y su posición en el mundo), Bonn, Athenäum 1950⁴, p. 33 ss.
13. William James, Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethoden (1907, El pragmatismo. Un nuevo nombre para antiguos métodos de pensamiento), Hamburgo, Meiner 1977, p. 174
14. Hans Vaihinger, Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus (La filosofía del como si. Sistema de las ficciones teóricas, prácticas y religiosas de la humanidad sobre la base de un positivismo idealista), Leipzig, Meiner 1920⁵ y ⁶, p. 150 ss.
15. Eugen Lemberg, Ideologie und Gesellschaft. Eine Theorie der ideologischen Systeme, ihrer Struktur und Funktion. (Ideología y sociedad. Una teoría de los sistemas ideológicos, de su estructura y función), Stuttgart, Kohlhammer 1974², p. 34 y 12
16. Theodor Geiger, Demokratie ohne Dogma. Die Gesellschaft zwischen Pathos und Nüchternheit (Democracia sin dogma. La democracia entre pasión y sobriedad), Munich, Szczesny 1964², p. 118
17. Jacques Monod, Zufall und Notwendigkeit (Casualidad y ^{el azar} necesidad), Munich, Piper 1971
18. Nietzsche, ed. cit., t. III, p. 446
19. Nietzsche, ed. cit., t. II, p. 208.

Olivier REBOUL : L'ÉDUCATION, LES VALEURS ET LE SACRÉ

Je sais qu'en proposant ce titre, je risque de passer pour un traditionaliste, un partisan du "retour aux valeurs", de la "restauration".

Il n'en est rien. Je pense que les valeurs n'ont jamais disparu du domaine éducatif, pour la raison très simple qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Apprendre, qu'il s'agisse de la politesse, de la musique, des sciences, d'une qualification professionnelle ou personnelle, apprendre, c'est toujours viser à un mieux. On apprend à bien skier, à bien parler, à bien penser, à bien faire. N'ayons pas peur des mots "bien" et "mieux"; en éducation, on ne peut s'en passer.

Maintenant, ce qui gêne le philosophe de l'éducation, c'est que les valeurs ont, depuis les années soixante, perdu leur statut philosophique. Le terme reste employé par l'homme de la rue, ou encore par les officiels; on parle volontiers de déclin, de crise ou de retour aux valeurs; tout en limitant celles-ci à l'orthographe, aux dates historiques, à l'obéissance, au patriotisme... bref à des choses bien extérieures, qui ne touchent en profondeur ni l'éducateur ni l'éduqué. Pourquoi ce discours presque caricatural occupe-t-il aujourd'hui tout le champ de la réflexion?

A cause sans doute d'une certaine démission des philosophes, tant européens qu'anglo-saxons, de l'abandon d'une de leurs tâches les plus impérieuses, qui est d'enseigner comment vivre, donc de réfléchir sur les valeurs. C'est ce que je voudrais faire à propos de l'éducation. En commençant par examiner les difficultés que rencontre celui qui veut, aujourd'hui, parler de valeurs en éducation.

I° LES VALEURS ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La première difficulté vient de l'existence même de sciences de l'éducation. Celles-ci, en effet, ne peuvent affirmer leur scientificité qu'en refusant tout jugement de valeur; la science constate et explique, elle laisse à d'autres le soin, s'il le peut, de poser des valeurs. Jusqu'ici, il n'y a rien à dire; seulement, quand les philosophes persistent à parler de valeur, à se demander ce qui légitime qu'on prescrive ou qu'on interdise, qu'on approuve ou qu'on réprovoque, les philosophes paraissent se situer bien en deçà, ou bien en arrière, du mouvement des sciences de l'éducation; ils tombent sous le reproche, peut-être un des plus graves aujourd'hui, de n'être pas scientifiques.

Maintenant, est-il possible de faire des sciences de l'éducation sans tenir compte des valeurs inhérentes à celle-ci? Car notons-le bien, la plupart des objets qu'étudient ces sciences comportent ou induisent des jugements de valeur: "inadaptation, dysfonctionnement, immaturité, échec scolaire, épanouissement, équilibre, reproduction, sélection..." je cite pêle-mêle et je pourrais continuer indéfiniment. J'ajoute que le fait de chiffrer les jugements de valeurs n'y change rien; "Pierre vaut 8/20", est un jugement de valeur au même titre que "Pierre est médiocre" un tout petit peu plus cruel peut-être. De même, énoncer un Q.I. ou un taux d'échec scolaire, c'est tout simplement poser des jugements de valeur chiffrés.

D'où le paradoxe des sciences de l'éducation - et sans doute des sciences humaines en général. En tant que sciences, elles ne se prononcent que sur ce qui est, non sur ce qui doit être (ought);

et pourtant, l'"être" dont elles s'occupe^{nt}, à savoir l'éducation, est de prime abord un devoir-être, une échelle de valeurs. Bref, les sciences de l'éducation ne peuvent pas ne pas parler de valeurs. Et le peuvent-elles sans cesser d'être scientifiques? A cette question, elles apportent, me semble-t-il, trois réponses.

Première réponse : la science se contente de décrire les valeurs — par exemple d'une société donnée — sans porter d'appréciation sur elles. Au début du siècle, Emile Durkheim écrivait : "L'homme que nous voulons être est celui de notre temps et de notre milieu." Aujourd'hui, les sciences de l'éducation suppriment le "nous voulons" et se bornent à des définitions comme celle-ci : "Education : processus par lequel un être biologique est transformé en sujet d'une formation sociale particulière." Bref, on constate qu'il existe des valeurs et des hiérarchies de valeurs, mais sans se prononcer sur elles, sans dire s'il faut entrer ou non dans cette formation sociale particulière, sans juger la valeur de ces valeurs.

Deuxième réponse : la science peut admettre des valeurs, mais fonctionnelles, du type : "Si vous voulez telle fin, alors nous pouvons vous proposer ce moyen comme le meilleur." C'est dans ce sens, tout à fait technique et relatif, que la science peut parler de valeur. Être bon, c'est servir à quelque chose, un quelque chose qu'on peut constater et mesurer. On dira par exemple qu'un bon enseignement est celui où 90% des objectifs sont atteints par 90% des apprenants.

Troisième réponse : la science reconnaît pourtant une valeur absolue, puisque sans cette valeur ni la science ni même la pensée ne seraient possibles. Cette valeur est la cohérence. On peut par exemple exiger d'un programme scolaire, quelque soit son con-

tenu, qu'il soit cohérent, que ses items soient compatibles entre eux, et aussi compatibles avec les besoins de la société d'où ce programme émane. En fait, si je comprends bien certaines analyses sociologiques, qui dénoncent — je dis bien "dénoncent" — l'enseignement comme une reproduction, j'en conclus qu'elles portent un jugement de valeur fondé sur le principe de cohérence; elles affirment que l'idéologie officielle de l'"école unique" est incohérente avec la pratique réelle, qu'elle légitime tout en la masquant.

Reste à savoir si les sciences de l'éducation tiennent ce qu'elles promettent, si l'attitude d'objectivité, de technicité et de cohérence à l'égard des valeurs leur évite vraiment tout jugement de valeur.

La première solution consiste donc à dire qu'il n'existe que des faits pour la science, et que les valeurs elles-mêmes sont des faits sociaux (ou psychologiques) que la science peut constater sans avoir à les approuver. Il me semble pourtant que dire que les valeurs sont des faits comme les autres est porter un jugement de valeur que la science n'autorise pas. Ainsi la définition que j'indiquais tout à l'heure de l'éducation : "processus... etc". Si l'on y réfléchit, on s'aperçoit que, loin d'être objective, elle ravalait l'éducation à une espèce de dressage social ; elle fait comme si l'éducation ne pouvait être que cela, n'avait pas d'autre valeur. Bref, le réalisme, qui n'admet que la réalité, en dit plus que ce que lui apprend la réalité; le réalisme est un jugement de valeur.

De même la seconde solution, la technique, est-elle aussi objective qu'elle le prétend? En réalité, elle consiste à faire de l'efficacité une valeur, je dirai même la valeur par excellence, à laquelle on subordonne tout le reste. Peu importe les buts, peu importe qu'on forme un médecin ou un tortionnaire, l'essentiel est que les moyens soient efficaces. Mais peut-on placer toute l'éduca-

tion sous le signe de l'efficacité? Il me semble que c'est là le danger de certaines techniques, ou mieux d'un certain technicisme pédagogique : faire de l'efficacité, qui n'est jamais que de l'ordre des moyens, une fin en soi.

La troisième solution, la cohérence, tombe sous la même critique. Un philosophe américain reprochait aux anti-racistes d'être très souvent incohérents, quand par exemple ils refusent de s'asseoir à côté d'un noir dans l'autobus. Sans doute. Mais vaut-il mieux un raciste cohérent? En fait, lorsqu'on prône la cohérence, on porte non seulement un jugement de réalité, sur la compatibilité des fins entre elles, des moyens entre eux, ou des fins et des moyens, mais un jugement de valeur qui disqualifie toutes les incohérences, plus précisément qui refuse le droit à l'incohérence, comme si celle-ci n'était pas aussi un facteur de changement, d'ouverture, de génie !

Cette analyse ne vise pas à condamner les sciences de l'éducation, auxquelles il serait injuste de demander ce qu'elles ne prétendent pas donner, à savoir des jugements de valeur absolus. Mais celui qui s'en tiendrait là, affirmant que ces sciences sont suffisantes, et que ce qu'elles ne peuvent pas connaître est sans intérêt, tomberait dans un scientisme qui détruirait l'éducation dans son principe même. L'éducation comporte encore autre chose que tout ce que les sciences peuvent en dire .

II° LA RELATIVITE DES VALEURS

On m'accordera sans doute qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs, mais on m'opposera alors une seconde difficulté à parler de valeurs en éducation, à savoir que toutes les valeurs sont finalement relatives, qu'elles dépendent des lieux et des

époques, et que cette relativité est telle qu'il est presque impossible de donner un seul et même sens au mot éducation.

Il ne suffit pas de répondre que ces variations ne sont pas profondes, que toute société connaît le bien et le mal, honore de courage, la justice, la fidélité, etc. Cette réponse ne suffit pas pour deux raisons. La première est que les mêmes valeurs ne s'appliquent pas aux même choses, par exemple les Grecs révéraient la justice, mais ils auraient trouvé injuste de mettre la femme sur le même pied que l'homme, l'esclave que le maître, etc. La seconde est que non seulement le contenu des valeurs varie, mais leur hiérarchie; Sparte, dans son éducation, mettait le courage au dessus de la justice, l'inverse à Athènes.

J'écarte une autre réponse : que la relativité des valeurs supprime toute éducation; "à chacun ses goûts" abolit l'éducation esthétique; "à chacun sa vérité" l'éducation scientifique, etc. En fait, la relativité des valeurs ne signifie pas du tout que chaque individu puisse choisir ses valeurs, mais au contraire que les valeurs de l'individu sont déterminées par le milieu, la société, la culture où il reçoit son éducation, et que dans une autre culture ses valeurs seraient toutes différentes. La relativité n'abolit pas l'éducation mais l'unité de l'éducation. Celle-ci varie selon les cultures où elle est dispensée.

Je me borne à un seul exemple. Aujourd'hui, dans notre société occidentale, on admet que l'esprit critique et la créativité personnelles sont des valeurs supérieures, et donc les fins par excellence de tout enseignement; celui-ci doit former des adultes capables de penser par eux-mêmes et de créer. Or, il n'en va pas de même dans bien des cultures; certaines prônent au contraire la conformité, l'obéissance, l'esprit de soumission, le respect des

modèles, la fidélité à la tradition. Les sciences sociales peuvent d'ailleurs expliquer cette variation, montrer qu'elle est nécessaire, en faisant ressortir que la société industrielle a besoin d'hommes capables de réfléchir et de créer à tous les niveaux, et ce d'autant plus qu'on s'élève dans "les niveaux".

En rester là, c'est ramener l'éducation à une adaptation. Mais adaptation à quoi? Nos sociétés modernes sont si complexes, si conflictuelles parfois, qu'il est impossible de lire en elle un système de valeurs simple et cohérent. En fait, dans une même société, plusieurs systèmes de valeurs s'affrontent, par exemple ceux de l'église, de la famille, de l'école, des médias. Et cet antagonisme peut jouer dans un même individu : communiste en semaine et chrétien le dimanche, de gauche dans son travail et réactionnaire dans sa famille, etc. Une éducation qui se voudrait adaptation pure et simple aux valeurs régnautes serait vouée à l'incohérence. L'éducateur doit choisir : entre le livre de physique et l'horoscope, entre le rock et la musique baroque, plus profondément entre le racisme et la démocratie, il doit choisir. Et la société, surtout la société moderne, ne peut lui dicter son choix.

Mais surtout, je ne pense pas qu'aucun éducateur puisse se résigner au relativisme, puisse dire ou se dire que lorsqu'il enseigne l'égalité, le respect d'autrui, l'admiration de tel chef d'oeuvre, ce qu'il enseigne là est purement relatif et serait sans intérêt dans une autre culture. Après tout, une vérité scientifique — par exemple la rotation de la terre — pour n'avoir pas toujours été reconnue n'en est pas moins une vérité universelle. De même, nous sommes en droit de penser que si nos valeurs n'ont pas toujours été reconnues, il n'en reste pas moins qu'elles doivent et peuvent l'être.

Cette réponse comporte, je le sais, un danger de dogmatisme. Mais elle peut également conduire à l'ouverture et au dialogue. Car si nos valeurs ~~peuvent~~ prétendent à l'universel, il en va de même pour d'autres valeurs; et il est possible de surmonter le conflit entre ces valeurs et les nôtres par la confrontation dialectique. Par exemple, à l'encontre de la culture moderne, les anciens mettaient le loisir bien au dessus du travail, qui n'était pour eux qu'un pis-aller et une contrainte asservissante. Je suggère que l'éducateur, loin de s'enfermer dans une option et de déconcer sans plus "la paresse", engage un débat sur ces deux valeurs et sur ce qu'elles ont finalement de complémentaire. Non, je ne pense certes pas que toutes les cultures se valent, mais je pense que la valeur d'une culture est avant tout de pouvoir évoluer sans se détruire, de pouvoir s'ouvrir aux autres sans se renier.

Je pense enfin que si l'on veut définir l'éducation on est d'emblée renvoyé à une valeur universelle. Comment définir en effet l'éducation? Celle-ci peut varier tant qu'on voudra dans ses buts et dans ses méthodes; elle consiste toujours à humaniser les hommes. L'éducation, c'est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à l'enfant humain d'accéder à la culture, celle-ci étant ce qui distingue l'homme de l'animal.

Posons donc cette thèse fondamentale, que l'humanité est une valeur qui transcende tous les relativismes; le courage comme la justice, l'obéissance comme la révolte, la politesse comme l'originalité, la fidélité comme l'innovation sont des valeurs en ce qu'elles portent témoignage de l'humanité. Par contre, tout ce qui attente à l'humain est une anti-valeur, que l'éducation doit combattre dans les intelligences comme dans les coeurs. Un seul exemple,

le racisme. Il suffit je pense de le mentionner pour me faire comprendre. Une "éducation" raciste, qui aboutit à rejeter de l'humanité toute une catégorie d'êtres humains du simple fait de leur naissance, une éducation qui enferme sans recours des hommes dans l'infériorité, l'impureté, le mal, ne mérite pas le nom d'éducation.

III° LES VALEURS ET LA TOLERANCE

Reste une troisième attitude, un troisième courant qui rend difficile de parler de valeurs en éducation, en ce sens qu'il rejette non pas les valeurs, mais leur autorité. On refuse toute valeur contraignante, qui réprime le désir, l'épanouissement, l'autonomie individuelle. On refuse toute valeur exclusive, qui décrie les autres valeurs ou les valeurs des autres.

Cette attitude se recommande de valeurs réelles comme l'empathie, le développement spontané, l'acceptation inconditionnelle de soi et des autres, le respect des différences, valeurs qu'on peut regrouper sous le nom de tolérance. Celle-ci me paraît primordiale chez les jeunes d'aujourd'hui; à un examen, je demandais à une étudiante : "Quel est pour vous le plus impérieux de nos devoirs?" - "La tolérance", me répondit-elle sans hésiter.

En éducation, cela se traduit par cette philosophie qu'on appelle humanisme aux Etats-Unis et non-directivité en Europe. Pour elle, il ne s'agit plus d'enseigner, mais de proposer et d'animer; ni d'évaluer, mais de suggérer. Elle refuse tout jugement prétendant à l'objectivité; ainsi, au lieu de dire "c'est faux", ou "c'est mal", on dira : "Moi, je n'aurais pas fait comme toi". La valeur, c'est toujours et seulement ce que chacun pense et sent de façon authentique.

Cette tolérance a je crois fait réellement progresser la

pédagogie, et plus précisément le sens des valeurs en pédagogie. Elle aboutit pourtant à des paradoxes insoutenables. A commencer par le plus aveuglant : on enseigne qu'il ne faut pas enseigner ! En imposant cette abstention, ne fait-on pas exactement ce qu'on interdit de faire?

Bien plus, si l'on prend la tolérance comme valeur suprême on en arrive très vite à ce problème : faut-il tolérer aussi l'intolérance? Et il ne s'agit pas d'une question purement théorique. Un maître qui a affaire à tel élève dominateur, violent ou fanatique, peut-il le laisser libre d'opprimer les autres? Plus encore : ne doit-il pas protéger cet élève contre lui-même? Si non, il renonce à sa tâche d'éducateur. Mais si oui, il n'est pas tolérant. Qu'on me permette ici un exemple personnel, tiré de mon expérience d'universitaire.

Un étudiant vient me trouver en me proposant une thèse, qui lui permettra, une fois obtenue, d'avoir un poste dans une université étrangère. A la lecture, je me rends compte qu~~e~~ son texte, tout en étant d'un niveau acceptable, a pour but^{réel} de faire passer une doctrine plus ou moins occultiste, en tout cas d'un dogmatisme incontestable. Si je refuse la thèse, je ferai preuve d'intolérance; mais si je l'accepte, je risque de laisser l'intolérance pénétrer dans une université.

Il en va de même pour l'évaluation : la refuser, c'est se dérober, d'une part à sa fonction sociale, puisque la société est en droit de se fier aux diplômes qu'elle délivre, et d'autre part à sa fonction pédagogique. Bien sûr, il faut distinguer. Il est des cas où l'évaluation ne peut être que subjective; un professeur de musique peut dire qu'il aurait interprété cet oeuvre autrement, non que son interprétation est la seule valable; mais il est des

cas où le professeur peut dire : "Vous jouez faux"; précisons même qu'il doit le dire; tolérer ici serait simplement mentir. De même devant un texte à traduire, entre "Moi, j'aurais traduit autrement" et "Vous n'avez rien compris au texte", il est toute une gamme de réponses possibles, selon le cas. Tout l'art du pédagogue est de trouver à quel niveau d'autorité son évaluation doit se situer.

Reste une question, à vrai dire capitale : comment éduquer selon des valeurs sans endoctriner? Il me semble qu'on peut y répondre en distinguant deux usages de l'autorité.

On peut imposer les valeurs, forcer à croire sans comprendre, à admirer en faisant semblant, à agir "parce que c'est comme ça !" Il ne s'agit plus alors d'enseignement mais d'endoctrinement. Mais on endoctrine tout autant quand on abandonne ceux qu'on éduque au laisser-faire, à l'illusion du choix, à l'ignorance de ce qu'ils pourraient savoir. Car il y a toujours une éducation; si nous renonçons à communiquer les valeurs, d'autres s'en chargent, les camarades, les médias. En renonçant à conduire ceux qu'on éduque à la culture et aux valeurs qu'elle comporte, on ne les laisse pas libres de choisir, on les abandonne à une sous-culture, aux préjugés, aux admirations passagères, à la morale du clan. Je pense que de nos jours, le grand danger d'endoctrinement ne vient pas de la religion ni de la politique, mais d'une certaine démission des éducateurs eux-mêmes.

La seconde forme d'autorité émane des valeurs elles-mêmes, dont l'éducateur n'est jamais que le représentant : capable de comprendre et de juger, capable d'admirer et de créer, capable de bien faire dans tous les domaines. Mais la façon dont il usera de sa compétence n'est pas programmable; c'est de lui, l'élève, qu'elle dépend. Si, par exemple, il a appris à penser par lui-même

il ne pensera peut-être pas du tout comme on l'aurait voulu. S'il a appris à jouer du violon, il jouera ce qu'il voudra... Le but de l'éducation, former des adultes autonomes et responsables, est aussi sa limite. L'endoctrinement, lui, qu'il provienne d'une éducation contraignante ou d'un manque d'éducation, expose toujours l'éduqué à rester infantile.

IV° QU'EST-CE QUI MERITE D'ETRE APPRIS ?

Je pense donc que mon affirmation initiale : il n'y a pas d'éducation sans valeurs, résiste aux objections, celles du positivisme, celle de relativisme et enfin celles de la prétendue tolérance. Maintenant, que faut-il entendre par valeurs?

Je crois qu'on peut répondre en restant au niveau du langage commun; est valeur "ce qui vaut la peine", autrement dit ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose. Pour qu'il y ait sacrifice, il faut que la chose sacrifiée ait elle-même une valeur. C'est ainsi qu'on sacrifie l'agréable à l'utile, l'utile au noble, le noble au bien universel, etc. Toute valeur se situe donc dans une hiérarchie de valeurs. Or toute éducation est une suite de sacrifices; apprendre, c'est renoncer au jeu pour le travail, au plaisir immédiat pour un bonheur durable, à l'illusion enivrante pour le savoir objectif, aux satisfactions d'amour propre pour le respect d'autrui. Même si le contenu du sacrifice change d'une culture à l'autre, il y a toujours sacrifice.

Mais je voudrai me borner à notre culture, qui après tout en

vaut bien une autre, et me poser la question : pour elle, pour nous donc, qu'est-ce qui mérite d'être appris?

A vrai dire, on serait tenté de répondre que tout mérite d'être appris, les dialectes aussi bien que la langue officielle, les sciences occultes aussi bien que les sciences exactes, les bandes dessinées aussi bien que les œuvres littéraires ! Et pourtant, il est évident qu'il faut choisir. On ne peut pas tout enseigner à tout le monde.

On pourrait alors donner une réponse d'ordre pragmatique; ce qui mérite d'être appris se détermine en fonction des besoins économiques du pays. Mais, en admettant qu'on connaisse ces besoins, y compris ceux de l'avenir, sont-ils les seuls, ou même les plus impérieux? Un pays moderne a-t-il besoin de travailleurs utiles et dociles ou d'adultes responsables et capables de s'adapter?

Qu'est-ce qui mérite donc d'être appris? Je ne prétends pas répondre d'une façon utopique ou normative, je me borne à envisager nos pratiques et nos programmes d'enseignement. Et je conclus qu'ils obéissent à deux critères, à la fois opposés et complémentaires.

Le premier peut s'énoncer ainsi : ce qui mérite d'être appris est ce qui intègre de façon durable l'individu à une communauté aussi large que possible. Plus large est la communauté, plus durable l'intégration, et plus ce qui l'assure mérite d'être appris. Et c'est bien pourquoi l'on enseigne l'anglais de préférence à tel dialecte, l'astronomie plutôt que l'astrologie, etc.

Remarquons que la communauté "aussi large que possible" n'est pas nécessairement une donnée empirique ; l'anglais standard n'est sans doute pas parlé par la majorité des anglophones; et il est de fait que bien plus de gens s'intéressent à l'astrologie qu'à l'astronomie; il reste que cette dernière repose sur des principes objectifs, acceptables pour tout être raisonnable, alors que la

base de l'autre est arbitraire.

Remarquons aussi que cette intégration est valable si elle est durable. Le but réel de l'éducation est toujours à long terme, il concerne non pas l'enfant, ni même l'adolescent, mais l'homme. Un étudiant nous disait, à mes collègues et à moi : "Votre enseignement ne m'aide en rien pour mon action politique, qui est en réalité toute ma vie." Je lui ai répondu : "Ce n'est pas à l'homme que vous êtes que mon enseignement s'adresse, mais à celui que vous serez dans vingt ans..." "Vingt ans" était d'ailleurs une litote, car l'éducateur doit apporter à l'homme ce qui lui servira toute sa vie. Les éducateurs chrétiens qui veulent éduquer pour le salut, pour la vie éternelle sont peut-être utopiques, mais cette utopie reste un grand symbole de l'éducation.

J'en viens maintenant au second critère : ce qui mérite d'être appris est ce qui libère. Et ce critère vaut pour les domaines les plus divers, pour tout ce qui concerne l'éducation. La gymnastique, la danse, le sport libèrent des maladresses, des raideurs, des crispations, des gaspillages d'énergie. L'enseignement artistique rend l'élève capable de faire ce qu'il veut faire : non pas de peindre comme Rembrandt ou comme le douanier Rousseau, mais comme il veut peindre. L'enseignement intellectuel, en libérant des clichés et des préjugés, permet de s'exprimer et de penser par soi-même. L'éducation morale ne consiste pas à rendre les gens "conformes", mais à les délivrer de ce qui les domine et les aveugle pour en faire des adultes autonomes et responsables. Et si l'on admet l'existence d'une éducation religieuse, il me semble qu'elle doit répondre à cette finalité qu'exprime l'Évangile :

"Vous connaîtrez la vérité, et la vérité vous rendra libres."

Ce second critère comporte des corollaires. D'abord, un enseignement libère d'autant plus qu'il est plus transférable. apprendre à danser, à traduire, à argumenter, à raisonner, autant de savoir-faire qui peuvent servir dans des situations toutes différentes de celles où on les a acquis. Celui qui m'apprend où se trouve la rue que je cherche me libère d'une ignorance ici et maintenant; celui qui m'apprend à lire une carte et à m'orienter me libère pour la vie.

Ensuite, un enseignement libère dans la mesure où il est actif, où il permet d'agir. Par exemple : quelle sorte de musique faut-il enseigner, la musique classique, les chansons modernes, les variétés? Si je m'en tiens au second critère, je dirai que la question n'est pas là, que la bonne musique est celle qu'on fait, au lieu de la consommer passivement. Celle qu'on fait en ce sens qu'on est capable de la jouer ou tout au moins de l'écouter activement.

Enfin, le second critère donne tout leur sens à deux réalités essentielles dans l'éducation, l'effort et la joie. Je n'entre pas ici dans l'analyse psychologique. Je définis simplement l'effort comme la peine que prend l'individu lui-même, qu'il assume volontairement pour sa propre éducation; en comptant ainsi sur sa propre force au lieu de s'abandonner, il découvre sa propre liberté. La joie a bien des causes et bien des aspects, mais elle n'est vraiment intime et profonde que par l'effort. La joie est en effet le sentiment qui accompagne le passage à une plus grande perfection (Spinoza), le sentiment d'être délivré de ce qui nous rendait esclave : l'ignorance, la passion mauvaise, l'illusion, et d'être nous-même, en partie du moins, l'auteur de cette délivrance.

Comment maintenant concilier ces deux critères? Car, à première vue du moins, il sont opposés. Le premier insiste sur les facteurs d'intégration : l'imitation, le savoir par coeur, l'admiration. Le second privilégie au contraire l'originalité individuelle et l'esprit critique. En nous demandant ce qui mérite d'être appris, nous avons trouvé deux critères de valeurs, mais qui resteront antinomiques si nous ne remontons pas au delà, pour nous demander ce qui fait qu'une valeur est une valeur.

LE SACRÉ, SACRIFICE, SACRILÈGE

J'ai très souvent l'impression que lorsque nous parlons de valeurs, nous parlons en fait d'autre chose, que nous déguisons sous ce mot, et que cet "autre chose", que nous n'osons plus appeler de son vrai nom, est en réalité le sacré. Si j'ai raison, mon axiome, qu'il n'y pas d'éducation sans valeurs, peut se compléter ainsi : il n'y a pas d'éducation sans un certain sacré.

Certes, toutes les valeurs ne sont pas sacrées, notamment les valeurs techniques, utilitaires, économiques, qui se résument par l'idée d'efficacité. Celle-ci n'est jamais qu'un moyen, et la question : "En quoi est-ce efficace?" laisse intacte une autre question : "Pour quoi, ou pour qui?" Il me semble que, dès qu'on cesse de se poser cette seconde question, dès qu'on prend l'efficacité pour fin ultime, elle devient elle-même sacrée. La pente de notre civilisation technicienne est de faire de l'efficacité une valeur absolue; oui, un destin (au sens irrationnel du terme) nous force à être toujours plus "performants", plus "compétitifs", plus "productifs" sans savoir pour quoi et pour qui.

Je concède aussi que le mot "sacré" sonne étrangement pour l'homme moderne. D'abord, le sacré, c'est l'irrationnel, le mysticisme aveugle, le mystère qu'on ne peut pas comprendre, plus encore qu'il serait sacrilège de vouloir comprendre. Ensuite et surtout, le sacré est l'arbitraire qui détruit notre autonomie et bafoue les valeurs éthiques les plus certaines. Parler de sacré, n'est-ce pas évoquer les sacrifices sanglants, l'expiation collective, l'enfer éternel? Devant ce mysterium tremendum, ce mystère insondable et terrifiant, l'homme n'a plus qu'à ce courber, à renoncer à son intelligence et à son autonomie. Et l'on comprend que notre éducation n'a que faire d'un tel sacré, que sa tâche essentielle est bien plutôt de nous en délivrer, d'effacer en chacun ce qui lui reste de peurs inexplicables, de culpabilité irrationnelle, de mysticisme aveugle et fanatique. Et c'est si vrai que cette délivrance, que l'éducation ne lui donne pas toujours, ou pas assez, l'homme moderne va la demander à la psychanalyse.

L'homme moderne s'est donné le droit d'être juge du sacré, et c'est même en cela qu'il est "moderne". Notons pourtant que ce droit, il l'a pris depuis fort longtemps. Dès Socrate, qui demande si une chose est sainte parce que les dieux l'approuvent, ou si au contraire ils l'approuvent parce qu'elle est sainte. Dès les prophètes de la Bible, qui s'insurgent contre les sacrifices intéressés et le châtement des innocents. Maintenant, ce droit de juger le sacré aboutit-il nécessairement à le supprimer? Ne peut-il au contraire viser à l'authentifier, à changer la crainte en respect, l'aveuglement en lumière, le fanatisme en amour du prochain?

Avec toute une tradition philosophique, je pense que si les

hommes se délivrent du sacré ancestral, ils ne se débarrassent pas pour autant du sacré; que, du moment qu'ils parlent de valeurs et posent des jugements de valeur, le sacré est là. En effet, si le contenu du sacré (les tabous, les totems, les dieux) varie beaucoup d'une culture à l'autre, il est deux traits qui sont propres au sacré et à lui seul et suffisent à en attester la présence dans la conscience des hommes.

Ces deux traits sont le sacrifice et le sacrilège. Du moment qu'une valeur nous demande un sacrifice — ce qui est la définition même de la valeur — du moment qu'elle nous impose de renoncer à quelque chose, depuis le plaisir immédiat jusqu'à la vie elle-même, elle est sacrée. Et j'ajoute : du moment que la transgression d'une valeur nous apparaît non seulement comme une erreur ou un échec, mais comme une violence, un viol, un scandale, en un mot comme un sacrilège, la valeur est, d'une certaine manière, sacrée.

Et nous sommes ici au coeur de l'éducation. Peu importe qu'elle soit religieuse ou laïque, elle impose nécessairement des sacrifices et dénonce certains sacrilèges. Eduquer, c'est apprendre à sacrifier la jouissance immédiate et facile à ce qui "vaut la peine" qu'on s'y consacre; c'est apprendre à respecter les droits d'autrui, de la collectivité et, par dessus tout, les droits de l'homme; c'est initier à ce qui demeure, au delà de toutes les variations culturelles et religieuses, sacré.

On pourra m'objecter, je le sais, que notre éducation se veut, et à juste titre, rationnelle, et que la raison est par vocation profanatrice. Certes, mais ce que la raison profane n'est jamais qu'un certain sacré, archaïque, irrationnel, amoral. Et qui nous empêche de penser que la raison, en tant qu'exigence de comprendre et d'être autonome, que la raison n'est pas elle-même une valeur, et

par conséquent sacrée? Qu'est-ce qu'être raisonnable, sinon respecter la vérité, quitte à lui sacrifier ses désirs les plus chers (à commencer par celui de savoir), pouvoir donner raison à l'autre quitte à sacrifier son amour propre? Si le sacré ancestral pouvait être amoral, ne peut-on dire en retour que nos valeurs morales d'autonomie, de respect de l'autre, de communion humaines, sont sacrées? En effet, transgresser ou refuser ces valeurs, c'est s'abandonner au mépris du droit, à la violence, au viol, au sacrilège. La raison est sacrée parce que l'homme est sacré.

§

En nous demandant ce qui mérite d'être appris, nous avons dégagé deux grands types de valeurs, en apparence antinomiques : les valeurs d'intégration sociale et les valeurs de libération individuelle. Or, on peut dépasser l'antinomie en montrant que les unes comme les autres sont humaines, donc également sacrées. Intégrer l'individu à une communauté aussi large que possible : la communauté la plus large n'est autre que l'humanité, au delà de toutes les frontières, territoriales, idéologiques ou culturelles. Libérer l'individu de tout ce qui le rend esclave : c'est faire de lui un adulte autonome et responsable, un homme au sens plein du terme.

Ce postulat que l'humanité est sacrée pour l'homme me paraît donc de nature à dépasser l'antinomie entre l'intégration et la libération, entre la tradition et la raison, entre la fidélité et le progrès. Si l'éducation est ce qui permet à l'enfant humain d'accéder à la culture humaine, elle est tout à la fois le respect d'un héritage et l'éveil d'une conscience. L'un ne va pas sans l'autre.

RECHERCHE EMPIRICO FORMELLE DE CREDIBILITE

POUR LES METHODES D'EDUCATION

Par Louis NOT - Professeur Emerite de
l'Université de TOULOUSE-le-MIRAIL

Notre époque voit se multiplier et se diversifier les méthodes d'intervention que l'on propose aux éducateurs. On peut s'en réjouir, parce que ces propositions s'inscrivent toutes dans une visée d'amélioration. Pour ma part, j'aurais plutôt tendance à m'en inquiéter.

En effet, les méthodes que l'on propose et que parfois l'on impose sont -ou bien des théories à priori: par exemple, dans l'apprentissage de la lecture, l'institution d'une phase préalable consacrée à l'invention d'un code personnel avant l'apprentissage du code social (cf J. BANDET, 1970), -ou bien des généralisations incontrôlées de pratiques empiriques.

Elles ne relèvent d'aucune hypothèse car, dans toute hypothèse, il y a l'attente d'une loi que les faits viendront confirmer ou infirmer.

Leur validité, c'est-à-dire le fait qu'elles présentent les conditions requises pour produire l'effet qu'on attend de leur application, est estimée probable bien qu'elle n'ait pas été prouvée.

Le fait qu'on puisse appliquer ces méthodes à des fins éducatives ne prouve pas leur validité. En effet, il ne s'agit pas seulement de montrer que ces interventions sont assorties d'effets éducatifs. Il s'agit de reconnaître ceux qu'elles produisent effectivement, et de les comparer à ceux que l'on obtient avec les méthodes qui peuvent leur être opposées.

C'est, dira-t-on, l'affaire de la pédagogie expérimentale. Certes, mais il faut bien reconnaître que si la pédagogie a soumis à l'expérimentation nombre de procédures élémentaires, elle n'a jamais traité de cette façon les grands systèmes méthodologiques: MONTESSORI, DECROLY, FREINET, etc., ce n'est ni par dédain, ni par hasard. C'est parce que le modèle ^{de} type physicaliste dont elle s'inspire depuis ses origines, avec groupe expérimental, groupe témoin, variables indépendantes que l'on manipule, variables dépendantes dont on observe les modifications subséquentes, etc., ne convient pas pour le traitement expérimental des méthodes pédagogiques.

Trop de facteurs interviennent, dont beaucoup sont extérieurs au système éducatif considéré, et on ne peut les maîtriser tous. Les effets des variables indépendantes sont trop lents pour qu'on puisse espérer les apercevoir et a fortiori les contrôler tous. La méthode des coupes transversales est exclue, car les effets d'une méthode d'éducation sont cumulatifs, et les instantanés en quoi consistent ces coupes ne sauraient rendre compte de l'évolution qu'elles sont censées jalonner. D'autre part, si nous supposons qu'une méthode est meilleure qu'une autre, nous n'avons pas le droit de soumettre certains élèves constituant le groupe témoin, à la moins bonne, pour vérifier la supériorité de celle que l'on applique au groupe expérimental. Enfin, les facteurs conjoncturels de l'éducation changent d'une époque ou d'un lieu à un autre, si bien que les situations expérimentales ne sont pratiquement pas reproductibles, ce qui s'oppose à toute généralisation des conclusions qu'on pourrait en tirer.

Cependant, je partage la conviction de Jean SIMON, Président de la section française de l'A.I.P.E.L.F (1) lorsqu'il écrit que l'essentiel réside dans la croyance "que l'on peut introduire le rationnel dans le domaine de la pédagogie, et dans la conviction que la faute la plus grave que l'on puisse commettre contre la déontologie en éducation, c'est d'introduire des comportements éducatifs dont on est incapable de prévoir toutes les conséquences, et de refuser une étude de celles-ci (1972-12)

Il semble qu'aujourd'hui ces objectifs soient devenus accessibles grâce à la notion de crédibilité et à la recherche empirico-formelle de ses références telle que les propose l'épistémologie moderne. Mes collaborateurs et moi-même y travaillons depuis plus d'un an en ce qui concerne l'enseignement répondant qui est l'aspect didactique d'une pédagogie en seconde personne (Cf L. NOT, 1986, a, b, c). C'est le schéma de cette démarche que je voudrais exposer ici, en me référant donc aux méthodes d'éducation cognitive. J'espère ouvrir ainsi des perspectives de transfert à d'autres domaines dans lesquels s'exerce l'éducation, et c'est l'excuse que j'invoque pour l'intitulé de mon intervention, puisqu'il annonce : plus que ce que je traiterai effectivement.

•
• •

Le traitement empirico-formel cherche la crédibilité d'une théorie au niveau de deux catégories d'éléments, les uns a priori, les autres a posteriori. Les premiers

sont formels; ils ne dépendent pas de l'expérience: pour les méthodes pédagogiques, nous proposons la cohérence interne, la cohérence externe, l'auto-régulation et la maniabilité. Les éléments a posteriori sont d'ordre empirique; ce sont les effets que produit l'application de la méthode.

1 - ELEMENTS DE CREDIBILITE A PRIORI

La reconnaissance des éléments a priori nécessite, au départ, une analyse assez poussée des fondements théoriques et du fonctionnement de la méthode, éventuellement une analyse des caractéristiques psychologiques de la population avec laquelle elle sera appliquée (handicapés sensoriels, moteurs, mentaux, culturels, etc.).

Par exemple, en matière d'éducation cognitive, on précisera sous forme de propositions simples, des postulats relatifs à l'origine des connaissances, à leur nature chez l'individu (en quoi, pour lui, consiste la connaissance?), et aux modes d'acquisition. Quant au fonctionnement, on analysera de la même façon les activités de celui qui enseigne dans leur rapport avec celles de celui qui apprend.

Cela fait, on peut passer à l'examen des éléments de crédibilité à priori.

1.1. - LA COHERENCE INTERNE - C'est l'absence de contradiction à l'intérieur de la méthode. Il peut, en effet, y avoir contradiction entre les moyens et les buts, par exemple lorsqu'une méthode non directive est appliquée pour traiter un programme imposé, ou à l'inverse, lorsqu'une méthode autoritaire est appliquée pour une éducation visant l'autonomisation. De même, dans les méthodes de compromis, il y a, en général, contradiction entre les moyens; c'est le cas, par exemple, des méthodes mixtes d'apprentissage de la lecture qui tentent de concilier associationnisme et globalisme. Certes, l'éducation doit souvent faire face à des exigences contradictoires, mais les solutions peuvent échapper aux contradictions, grâce à un traitement dialectique des problèmes. C'est ainsi que procédait DECROLY: il allait de la saisie globale à l'analyse, et de celle-ci à la recombinaison synthétique; de même, C.R. ROGERS combine dialectiquement individualisation et socialisation au lieu de les opposer ou de les faire alterner.

Les contradictions internes d'une méthode d'éducation n'impliquent pas une présomption d'échec imputable à ces contradictions. Simplement, la méthode qui en est frappée est a priori moins crédible que celle qui en est exempte.

1.2. - LA COHERENCE EXTERNE

C'est l'absence de contradiction avec des théories validées expérimentalement par d'autres disciplines, dans des domaines connexes.

Il s'agit fondamentalement de théories psychologiques et tout spécialement, pour l'éducation cognitive, de celles qui concernent le développement mental, l'apprentissage, éventuellement les grands problèmes de psychologie générale (motivations, perception, représentation, langage, etc.), la communication et les rapports interpersonnels. Il y a aussi la cohérence entre la méthode utilisée et les caractéristiques psychologiques de la population avec laquelle on travaille.

Certes, l'unanimité est loin d'être totale en ces différents secteurs. Cela suggère de s'en tenir aux aspects reconnus par tous, par exemple en matière de développement, le rôle de la maturation nerveuse, celui du milieu, celui de l'expérience propre. Néanmoins, il peut arriver qu'on ait à prendre parti; il convient alors de noter le choix qu'on a fait de la même façon qu'un mathématicien note les axiomes qu'il se donne.

Un autre problème concerne la cohérence entre la méthode et les caractéristiques essentielles des contenus enseignés. Il n'est pas cohérent, par exemple, de procéder à des mesures et des vérifications empiriques en un domaine choisi pour développer l'aptitude à la déduction et au formalisme. Ce rapport de la méthode aux contenus aurait dû être examinée dans la partie relative à la cohérence interne, mais comme il s'agit le plus souvent d'apprécier la cohérence de transpositions effectuées à des fins didactiques, (2), j'ai préféré le mentionner ici.

Sans que les constats de non cohérence conduisent à une présomption d'inefficacité, une méthode nous paraît d'autant plus crédible qu'elle est, sur un plus grand nombre de points, cohérente avec les visées de l'éducation et avec les données expérimentalement vérifiées des sciences positives afférentes.

1.3. - L'AUTO-REGULATION OU FEED-BACK

L'enseignement et plus généralement l'éducation n'est pas un processus à sens unique comme s'il s'agissait de l'action d'un élément actif, l'éducateur, sur un élément inerte, l'éduqué. Il y a actions et réactions de part et d'autre. L'auto-régulation intègre systématiquement cette réciprocité: les activités éducatives

déterminent celles d'apprentissage, mais les effets de celles-ci agissent en retour (feed-back) pour déterminer en partie (car le système est ouvert), les activités éducatives.

Les objectifs étant préalablement définis en termes de comportements à maîtriser, l'enseignant qui travaille en auto-régulation intègre comme déterminant de ses initiatives, la différence entre l'effet obtenu et l'effet attendu. Si les effets obtenus sont inférieurs à ceux qu'on attend, la prise en compte de ce décalage détermine des apprentissages complémentaires, éventuellement de forme différente, qui visent à combler ce décalage. C'est le principe de l'évaluation formative. En cas d'inefficacité totale, le feed-back bloque les processus en cours et entraîne leur abandon ou leur réorganisation. Toute progression se trouve ainsi réglée, non pas à priori et seulement de l'extérieur, mais aussi à partir des actions ou réactions de l'apprenant. Dès lors, la méthode porte en elle son propre dispositif de sécurité, et en même temps son déclencheur d'auto-correction. Toutes ces raisons me conduisent à considérer l'auto-régulation comme élément de crédibilité a priori.

1.4. - LA MANIABILITE

C'est la possibilité d'appliquer la méthode en quelque situation que ce soit, -sans avoir à lui apporter des modifications qui contrediraient ses principes essentiels, -et sans risquer, en les conservant inchangés, de compromettre la réalisation des objectifs à atteindre.

Par exemple, une méthode d'éducation cognitive dont le principe fondamental est l'acquisition des notions à travers les expériences que l'élève fait à l'occasion de ses rapports avec le milieu, ne me paraît pas maniable. Le plus souvent, en effet, ce mode d'acquisition est insuffisant pour maîtriser les contenus prescrits par les programmes. Dès lors, -ou bien on le remplace par le cours magistral, mais on a alors affaire à une autre méthode: il y a perte d'authenticité au profit de l'efficacité, -ou bien on respecte le principe essentiel de découverte par l'expérience propre, et il y a perte d'efficacité au profit de l'authenticité.

La condition essentielle de la maniabilité d'une méthode est sa *fermeté* c'est-à-dire la propriété de rester la même à travers la diversité des utilisations qui en sont faites.

Une méthode est parfaitement maniable si elle est applicable sans déformation à toutes les populations (niveau, caractères psychologiques particuliers, cultures) à tous les contenus (matières, buts, etc.) et à toutes les structures pédagogiques (collectives, individualisantes, groupales, etc.).

Aucun des éléments qu'on vient de ^{de} mentionner ne suffit à fonder la crédibilité a priori de la méthode examinée. Cependant, celle-ci est d'autant plus crédible que le nombre d'éléments auxquels elle est conforme est plus grand.

On accroîtra encore cette crédibilité a priori si après avoir montré que la méthode considérée est conforme aux éléments de référence, on montre que celles qui peuvent lui être opposées ne le sont pas. C'est une application de la stratégie poppérienne dite de falsification; j'aime mieux dire réfutation, des hypothèses adverses.

Ce traitement est, bien entendu, insuffisant pour établir la validité d'une méthode, c'est-à-dire le fait qu'elle présente les conditions requises pour produire ce pour quoi elle est faite. Il reste à contrôler ses effets, ce qui relève de l'examen a posteriori, dans lequel il faudra d'ailleurs prendre en compte un autre critère formel qui est celui d'authenticité de la méthode appliquée par rapport à la méthode décrite.

2 - LES ELEMENTS DE CREDIBILITE A POSTERIORI

Ils proviennent de l'évaluation des productions d'élèves. Or, les travaux qui sont menés depuis quelques années en ce domaine me conduisent à substituer une analyse comportementale des résultats aux épreuves classiques et à la notation chiffrée; j'expliquerai d'abord et rapidement pourquoi; je présenterai ensuite les grandes lignes de l'analyse comportementale, le mode de quantification qu'elle permet et les informations qu'on peut en tirer pour la crédibilité des méthodes pédagogiques.

2.1. - POURQUOI REJETER LE NOTATION CHIFFREE?

Une de nos collègues a très bien montré ce qu'il y a d'illusoire dans la prétention de quantifier au moyen d'une note chiffrée, ce que l'on veut évaluer. (M.C. DAUVUISIS, 1983). Nous en retiendrons que, telles qu'elles sont utilisées, les notes

sont considérées "comme relevant d'une échelle de rapport" alors qu'elles correspondent tout au plus "à une échelle partiellement ordonnée". "Dans une échelle de rapport", rappelle-t-elle, "le zéro est absolu, les intervalles entre les échelons sont tous égaux, et les opérations arithmétiques sont valables sur les valeurs de l'échelle elle-même." Par un tel postulat, explique-t-elle, "il est implicitement admis que dans des épreuves différentes, le zéro est le même, les échelons sont égaux et que la distance qui sépare 12 et 18, par exemple, est la même que celle qui sépare 1 et 7". "Une fois admises ces invraisemblances pédagogiques" dit-elle, "tout est possible (moyennes coefficients...) sans scrupule aucun". (M.C. DAUVISIS, 1984, 11). Il suffit de ces quelques remarques pour qu'on aperçoive toutes les déformations que subissent les résultats que l'on prétend évaluer par des notes, en particulier quand on leur applique des traitements mathématiques visant à les composer entre eux, les harmoniser ou les généraliser.

A cette évaluation ainsi chiffrée, je propose donc de substituer une évaluation descriptive dont nous allons examiner rapidement les principales modalités.

2.2. - L'EVALUATION DESCRIPTIVE

Elle consiste en la prise en compte des objectifs atteints, par rapport à l'ensemble des objectifs que l'on demandait d'atteindre. Cela suppose, bien entendu, la définition des objectifs d'enseignement en termes de comportements observables chez les élèves. En cas de comparaison de plusieurs méthodes, cela suppose aussi que les objectifs visés avec les unes et les autres seront les mêmes.

2.2.1 - L'ANALYSE ET LE CLASSEMENT DES COMPORTEMENTS - Les taxonomies d'objectifs présentent des classifications systématiques fort détaillées, mais elles ont l'inconvénient d'atomiser l'activité mentale en éléments très abstraits dont le repérage est difficile et la synthèse malaisée dans les situations concrètes de l'évaluation. Il nous a paru préférable de distinguer trois catégories d'objectifs: les notions, les processus et les attitudes (entendons par là les attitudes intellectuelles favorables au développement cognitif.).

Dans la première, nous rangeons les comportements qui ont trait aux informations et aux représentations relatives aux objets de pensée.

Dans la seconde, ce sont les comportements relatifs aux processus d'action matérielle ou mentale, notamment aux conduites d'utilisation des instruments matériels ou intellectuels.

Dans la troisième, ce sont les façons habituelles d'être ou d'agir, plus précisément les constantes de comportement, par exemple les prises d'initiatives, les attitudes critiques, la prudence, la rigueur, l'ordre, etc.

Nous examinerons ces trois catégories sous trois modalités de comportement qui sont: la maîtrise, le transfert et l'invention.

La maîtrise est la possibilité de reproduire des comportements déjà acquis sans changer la forme qu'ils avaient lors de l'apprentissage.

Le transfert, on le sait, consiste à appliquer des notions, des processus ou des attitudes en modifiant leur contenu, mais sans changer leur structure, pour les approprier à une situation différente de celle dans laquelle ils ont été appris.

L'invention (les taxonomistes parlent ici d'expression, mais en français le terme est ambigu), caractérise les comportements découverts ou imaginés. Ce sont des comportements qui ne sont pas prescrits ou prédéfinis et qui, en tout cas, n'appartiennent pas à ceux dont le sujet disposait déjà.

Le croisement des catégories et des modalités produit une matrice à neuf éléments que l'on utilise,

-lors de la préparation pour définir les objectifs à atteindre au cours d'une séquence d'enseignement,

-et lors de l'évaluation, pour repérer ceux qui ont été atteints et ceux qui ne l'ont pas été.

Quand une méthode intègre l'évaluation sommative continue à ses pratiques, on peut en exploiter les résultats pour évaluer sa validité, c'est-à-dire son adéquation aux objectifs visés par l'éducation. Mais toutes ne recourent pas systématiquement à l'évaluation sommative continue. On se trouve donc conduit, surtout si on veut les comparer entre elles, à utiliser des épreuves de synthèse, par exemple annuelles, pour les différentes disciplines où elles sont appliquées. Cependant, l'information apportée par de telles épreuves a ses limites.

2.2.2. - LIMITES DE L'INFORMATION APPORTEE PAR LES EPREUVES DE SYNTHESE: On remarque d'abord que le champ d'observations ^Couvert par ces épreuves est trop restreint pour qu'on puisse voir se manifester de façon significative, des changements ou apparitions d'attitudes que l'on pourrait valablement attribuer aux effets de la méthode. Dans un

système d'évaluation continue, au contraire, ces constantes de comportements peuvent faire l'objet de relevés systématiques et d'un traitement qui permette de savoir s'ils sont significatifs ou non.

Sur un plan plus théorique, il y a d'abord le problème classique posé par les populations observées. On sait que les résultats des apprentissages varient avec l'âge, le niveau de développement, le milieu socio-culturel, les antécédents scolaires. Biais entendu, il faut neutraliser toutes ces variables parasites et cela n'est guère facile.

Des problèmes plus importants concernent les comportements observés et la signification qu'ils prennent.

En postulant que les savoirs du sujet se manifestent à travers l'expression qu'il en donne ou l'utilisation qu'il en fait, on néglige, c'est bien connu, les effets éventuels d'autres variables parasites. Ce sont notamment:

- la validité de l'épreuve: ce qui est demandé à l'apprenant est-il de nature à mettre en évidence les savoirs qu'on veut évaluer?
- les conditions objectives du travail: le matériel, l'ambiance;
- les conditions subjectives, i.e. état physique et psychique du sujet au moment de l'épreuve;
- etc.

Dans l'évaluation continue, les différences que ces variables provoquent sont atténuées par la multiplicité des épreuves.

Une question encore plus importante lorsqu'il s'agit d'évaluer une méthode est celle de savoir ce que son application a effectivement permis d'apprendre. Autrement dit, parmi les savoirs dont l'élève fait preuve, certains ont pu être acquis avant ou en dehors des séquences d'apprentissage considérées, éventuellement selon d'autres méthodes. Un pré-test administré avant l'observation ne préserve que très imparfaitement de tels biais.

Théoriquement, l'épreuve doit permettre de comparer "la production de l'élève (...) à ce qu'il devrait savoir" (J. ROUSSEL, 1984, 44). Autrement dit, c'est une évaluation ~~critériée~~ critériée. (Ibid) Il est évident, cependant, que pour une évaluation qui porte sur les résultats d'une année, on ne peut retenir tous les comportements que les élèves ont eu à maîtriser au cours de cette période. On surmonte la difficulté

en faisant porter l'observation sur quelques comportements particuliers de quelques domaines partiels, et on conclut de quelques à tous. La question se pose alors de savoir si les objectifs sur lesquels portent les épreuves sont représentatifs de l'ensemble des connaissances dont on veut évaluer l'apprentissage.

Telles sont, rapidement esquissées, les limites des informations qu'on peut tirer des épreuves de synthèse. Reste à savoir, maintenant, comment les traiter.

2.2.3. - TRAITEMENT DES INFORMATIONS: - Des effets individuels aux effets généraux. Si on admet que pour signifier l'efficacité d'une méthode, les objectifs pris en compte ont le même poids quel que soit le secteur cognitif où ils sont repérés et le champ notionnel des divers individus observés, on peut, par simple addition, passer des résultats individuels à ceux de toute une population.

On peut, dès lors, calculer un taux d'efficacité relatif aux notions et aux processus pour les trois modalités sous lesquelles ils sont observés, maîtrise, transfert, invention. Le total (a) obtenu en additionnant pour chaque sous-catégorie les résultats attendus chez les différents élèves, désigne aussi le nombre de fois où un objectif pouvait être atteint. Le nombre (n) obtenu de la même façon pour les objectifs effectivement atteints, désigne le nombre de fois où il l'a été. Dès lors, on peut calculer un taux de rendement $r = \frac{n \times 100}{a}$.

La prise en compte de ce taux permet de comparer les méthodes entre elles, soit globalement, soit différentiellement, en distinguant notions et processus, ou bien maîtrise, transfert ou invention.

Il ne reste plus qu'à passer d'un niveau du cursus à l'ensemble des niveaux, d'une discipline à l'ensemble des disciplines. On pourra alors procéder à des comparaisons par discipline, par niveau, éventuellement par âge relatif, c'est-à-dire pour les élèves selon qu'ils sont d'âge normal ou plus âgés ou plus jeunes, etc. La façon dont j'exprime cela ne doit pas faire illusion: la tâche est immense, et de nature à mobiliser un grand nombre de maîtres et de classes. On peut toutefois espérer qu'un jour, les grands organismes nationaux de recherche pédagogique apporteront leur soutien logistique à ce genre de recherche.

2.2.4. - DONNÉES COMPLÉMENTAIRES - A ces éléments objectifs, on pourra toujours joindre les données de deux enquêtes d'opinion, effectuées l'une auprès des enseignants, l'autre

auprès des élèves, au moyen d'un questionnaire leur permettant de formuler leur jugement sur la méthode suivie. Pour subjectives qu'elles soient, ces données ne sont pas absolument dépourvues d'intérêt. Elles ne font cependant pas partie des critères de crédibilité.

Ainsi s'achève l'analyse des éléments de crédibilité a priori et a posteriori concernant les méthodes pédagogiques. Que pouvons-nous en conclure?

• •

CONCLUSION

La méthode empirico-formelle que nous venons d'examiner permet d'introduire la rationalité pour prévoir les effets des méthodes pédagogiques et pour vérifier ces prévisions.

Les éléments a priori servent de référentiel à un traitement formel d'où se dégage une présomption de plus ou moins grande crédibilité. En elle-même, elle est de nature à encourager l'audace d'entreprendre autant qu'à tempérer les enthousiasmes novateurs par une expectative prudente, car rien n'est encore prouvé.

Cette présomption de crédibilité, les éléments a posteriori viennent la confirmer ou l'infirmier. Si elle est invalidée par le traitement empirique, il y a lieu de s'interroger,

-soit sur l'authenticité de la méthode suivie, (c'est pour cela que nous demandons avant toute chose de l'analyser en propositions simples dont le contenu soit aisément repérable),

-soit sur la validité des épreuves retenues,

-soit sur le référentiel de crédibilité a priori lui-même, notamment sur ses composants et sur son utilisation en tant qu'appareil critique,

-soit enfin sur les variables parasites dont nous avons vu qu'elles peuvent biaiser les résultats.

Ce traitement empirico-formel qui permet de confirmer une méthode d'éducation, constitue un pas appréciable pour l'introduction de la rationalité dans le choix des méthodes d'éducation. Mais la crédibilité d'une théorie sera accrue si, comme on l'a dit dans la première partie, on peut, grâce au même traitement, invalider toute autre théorie qui pourrait lui être opposée. Elle sera alors non seulement confirmée mais corroborée.

Si une méthode moins crédible qu'une autre selon les critères a priori se révélait a posteriori plus efficace, cette apparente contradiction conduirait à se poser les mêmes questions que celles qu'on vient d'indiquer pour traiter le cas ou pour une même méthode, il y a discordance entre crédibilité a priori et crédibilité a posteriori.

Les unes porteraient sur l'authenticité de chacune des méthodes comparées par rapport à son modèle théorique. On remarque souvent, en effet, qu'une méthode définie avec beaucoup de rigueur se trouve adultérée pour répondre aux exigences du projet pédagogique. C'est notamment le cas, on l'a vu, lorsque des cours magistraux sont introduits "exceptionnellement" dit-on, dans des méthodes qui, par définition, fondent le développement cognitif sur l'expérience propre des élèves.

D'autres questions concerneront non pas tant le choix des épreuves que les contenus étudiés et la façon dont ils l'ont été, notamment le niveau d'approfondissement dont ils ont fait l'objet.

D'autres concerneront le fait de savoir si les populations soumises à chacune des méthodes comparées sont identiques.

D'autres, enfin, porteront sur les variables parasites. Parmi celles-ci, il faut en signaler une qui est aussi importante que complexe: c'est la personnalité de l'enseignant, et ce que l'on pourrait appeler ses qualités professionnelles, en particulier son intérêt pour la tâche, son charisme et les rapports qu'il sait établir avec ses élèves. Ces variables nous rappellent que dans les relations éducatives comme dans tous les rapports de personne à personne, tous les déterminants ne sont pas maîtrisables.

C'est une leçon de modestie et de relativité que tout expérimentaliste trouve là. En aucun cas, ce ne saurait être un motif pour renoncer à une recherche rationnelle de crédibilité et pour s'en remettre à l'intuition. La systématisation et la méthodologie caractéristiques de la recherche qu'on vient de décrire, permettent d'opposer à la croyance doctrinale, une crédibilité rationnellement fondée et soumise au principe d'universelle révisibilité, puisqu'elle est fondée sur le dialogue entre l'a priori et l'a posteriori.

NOTES

- 1 - A. I. P. E. L. F. - ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PEDAGOGIE EXPERIMENTALE DE LANGUE FRANCAISE - Département des Sciences de l'Education - Université de CAEN 14032 - CAEN-Cedex.
- 2 - Cf CHEVALLARD Y. - La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES OUVRAGES CITES

- DAUVISIS M. C. - Objectifs de l'enseignement des mathématiques et docimologie - Thèse d'Etat non publiée, Toulouse, 1983.
- DAUVISIS M. C. - Réflexion critique sur les pratiques actuelles d'évaluation, in Ouv. coll. Contribution à la rénovation de l'enseignement agricole, Dijon, I.N.R.A.P. 1984.
- NOT L. - Enseignement et formation en seconde personne, in HOMO XXV Recherches et pratiques didactiques, Université de Toulouse-le-Mirail, 1986 (a)
- NOT L. - A propos de la mise à l'épreuve des méthodes pédagogiques. Communication au Colloque de L'A.I.P.E.L.F. - Aide éducative aux sujets en difficulté, MONS, Mai 1986 (b).
- NOT L. - Projet d'évaluation destinée à valider un enseignement répondant - Communication au Colloque de l'I.N.R.A.P. - Evaluer l'évaluation, Dijon, Septembre 1986 (c)
- NOT L. - El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas (trad. J.A. Jordan) Educar, n°11 à paraître en Juin 1988.
- ROUSSEL J - Evaluation et apprentissage - Mémoire de D.E.A. - Université de Toulouse-le-Mirail, 1984
- SIMON J. - La pédagogie expérimentale, Toulouse, Privat, 1972.

Aquesta pàgina he de passar
a la primera, tot deixant
els espais delut.

EL TIEMPO ANTROPOLÓGICO

DE LA

EDUCACIÓN

Octavi FULLAT

Catedrático de Filosofía de la Educación

de la Universidad Autónoma de Barcelona (España)

El hombre es un ser "no-inmediato", ^{un ser} un ser que no está a pedir de mano. La bestia, en cambio, incrustada en su medio, es una realidad inmediata que vive de lo inmediato; repite y ^{muta} muta. Herencia y evolución. No así el ^{ente} humano; éste es, además, historia; es tradición e invención. Por ser histórico, el hombre no está todavía ^{dado} dado. A lo sumo, en cuanto individuo pasa a ser dato in hora mortis, pero ^{lo que sucede al} grupo está por ver; el positivismo no puede con ^{lo humano} ~~el~~ (La faena educativa vive, en última instancia, de ir tras la "no-inmediatez" del hombre; la educación es un esfuerzo por constituir el anthropos desde una antropología. Ahora bien; decir qué cosa sea el ser humano, no resulta nada fácil pues éste no está todavía hecho. El hombre es más proyecto que cosa. La antropología filosófica intenta definir el ser del hombre; pero, para esto, se ve obligada a delimitar el futuro de dicho ser humano. La búsqueda de la filosofía es la búsqueda de algo inmediato, pero que no se da inmediatamente al conocer. El quehacer antropológico-filosófico es inquisición en torno al hombre, entendido ^{éste} como menesterosidad -dado que está haciéndose-; es decir, en la medida en que ^{queda} ~~está~~ por hacer.

Al hombre debe entenderse como incesante movimiento temporal, ^{movimiento} ~~pero~~ recorriendo en el tiempo biográfico, y también histórico, ^{movimiento} que presume -por lo menos se trata de una presunción- la totalización, la consumación exitosa del tiempo. Esta imprime sentido al proceso humano; la hominización -o hechura educacional del hombre- implica un horizonte inaccesible a cualquier nueva determinación que al ser humano le advenga en su curso temporal. La totalización juega, cuando menos, un papel de límite, de punto de referencia, ^{ontológico} -o, como mínimo, ^{epistemológico-} Se trata de algo análogo ^{a lo que sucedía en la tragedia griega; en ésta, la moira -o fatum de los romanos-, el destino o designio de los dioses, explicaba el argumento y las acciones de los personajes. Así, también, la biografía individual y la historia colectiva se iluminan desde Lo Total. Educar obliga a no perder de vista que el educando es más que una unidad psicosomática señoreada por la sociedad; es asimismo y principalmente un caminante, un viator. Y un caminante es tal en la medida en que se dirige, él, a alguna parte. Un proyectil sigue una trayectoria ^o -aunque no la sigue él en cuanto es él-; un caminante sigue un camino que le conduce hacia algo -que exista, o no, dicho algo, es cosa tangencial al presente análisis-. El telos forma parte de la estructura educante en cuanto ^{estructura inteligible; que el telos sea, o no, un onto es cuestión irresoluble.} La pregunta que a continuación nos formulamos es: ¿cómo hacer para que el educando apunte a esta "no-inmediatez" en la cual el hombre adquiere consistencia, según parece? El procedimiento metodológico, ^{para responder a la pregunta,} seguido en esta reflexión es ternario: el primer estadio viene constituido por algún dato empírico -algo que nos asalta}

~~Los~~ los sentidos y que no inventamos, algo presente-; el segundo estadio, o estadio mediador, lo constituye la trascendencia, aquello "no-inmediato" que escapa a toda definición que quiera establecerse con términos meramente naturales. La trascendencia está más allá de todo dato -está en el futuro-; no es algo puesto, sino constantemente "sub-puesto". No se equipare, aquí, trascendencia y Trascendente; no vamos tan lejos. La trascendencia como mediación es aquello que nos posibilita la interrogación acerca de la totalidad empírica; tal interrogante no puede formularse desde la empeiría. El "hombre-en-última-instancia" es la trascendencia de la que andamos platicando, pues el ser humano no se agota en datos, sino que los supera todos por lo menos en cuanto posibilidad. El tercer estadio ^{metodológico} viene dado por la vuelta al dato empírico — al ^{ahora y el} pasado-; se trata de una reencarnación. De limitarse, uno, a lo que hay bajo mi experiencia -el presente-, no ingresa en la antropología pedagógica, quedando encerrado en la ciencia positiva -en la psicología o en la historia de la educación-; en caso de encastillarse en la trascendencia tampoco se filosofa de manera viable por falta de agarro en el contorno. En este último supuesto, se fabula, y ^{patrones} todo por qué, englobando la totalidad de la vida empírica, acaba siendo un interrogante sobre el vacío, una pregunta en torno a lo fantasmagórico. Aquí volveremos a la educación real, *única forma de responder a nuestra pregunta de manera eficaz.*

Nuestro análisis del tiempo humano nos conducirá ^a un principio metodológico que le permita al educando proyectar hasta el final, viviendo, así, expectantemente su humanidad. *Un método, pues, indagatorio — en tres momentos — a fin de alcanzar un método pedagógico que permita al educando vivir en expectación existencial inquietante.*

I

El punto empírico del que partimos metodológicamente y desde el cual tenemos el arrojito de lanzarnos, luego, a una reflexión trascendente, es triple. Podían haberse tomado otros hechos, pero hemos optado por estos tres. El primero viene definido por la indiferencia de las nuevas generaciones españolas ante ~~la~~ la religión. Esto no acontecía, para poner una fecha, antes de 1965; por aquel entonces la religión se tomaba en serio y era motivo de desasosiego y también de complacencia. Todo menos un y a mí qué. La preocupación anterior a 1965 y la despreocupación posterior coinciden respectivamente con ^{dos} ~~unos~~ niveles de vida, agobiante, el primero, y relativamente confortante, el segundo.

Este es el primer hecho o positum de mi método de investigación, que una vez *terminada su tarea se revelará como método educativo o antropogénico.*

El segundo se refiere a la actitud disipada de las últimas generaciones soviéticas frente a la generación postrevolucionaria que vivió tensa y constantemente alertada por el quehacer socialista. La disipación la denunció ya el pro-

— metodología de inspección mental —

pio Brejnev al decir de sus jóvenes que les faltaba fervor revolucionario,^{*} así como conocimientos ideológicos, y al consignar que andaban aquejados de apatía política. Gorbachev ha repetido el diagnóstico. En el curso 1966-67, el índice medio de crecimiento de la renta real de la población soviética ya fue del 5,9 por ciento; en este dato atino a ver una de las causas de la disipación señalada. La juventud china, que se halla anclada todavía en la incomodidad y en la carencia de bienes materiales, es una juventud ^{mayorite} ~~entusiasmada~~ ^{niamente} aún por aquello que pudiera tener y no posee.

El tercer suceso empírico escogido lo constituye la falta de ímpetu revolucionario que se nota en los obreros occidentales, una vez éstos han ~~logrado~~ ^{alcanzado} un nivel de vida suficientemente satisfactorio. André Gorz estudió ha tiempo el fenómeno. También aquí lo que importa es señalar la correspondencia entre dimensión proyectiva -de futuro- del ser humano y nivel de vida en el que ^{este} se halla implantado -presencias y pretéritos-. Parece ser que a mayor satisfacción presente, menos tensión hacia el porvenir.

Cuando la circunstancia en la que el hombre radica se muestra confortante, lo escatológico -lo que está por venir aún y tiene que llegar al final- pierde interés y se deja para un luego siempre aplazado. Y tal hecho constituye una calamidad antropológica puesto que todo educando es -si quiere abrazar la plenitud- atención a lo que todavía él no es y que anticipa proyectando. Este después, así ~~anticipado~~ descansa sobre un antes recordado y retenido y sobre un ahora sentido y percibido, ~~El hombre no existe sólo puntualmente~~ ^{en la medida en que uno y otro se muestran} ^{necesidad} y con recuerdos -al modo de los brutos-; sino que se desvive por lo que llegará a ser, mañana y al final. El futuro no está realizado, pero el educador contará ya con él. Dicho futuro tiene que ser decidido puesto que no es ni un hecho, ni tan siquiera un objeto -obj-étum, algo que nos arrojan-. La dimensión de futuro se retira siempre que la presencia del presente resulta ^{satisfactoria} ~~satisfactoria~~. Con esto nos situamos en la puerta del segundo estadio.

No se pierda de vista que tanto la redención obrera, como la comunización soviética que como la cristianización, en cuanto faenas consumadas, son para luego y que jamás están realizadas del todo; en tal sentido son realidades futuras que exigen desembarazarse del presente. El hombre educando -y no educable, como es costumbre decir- existe, en cuanto educando, en tensión entre su presente-pasado y su futuro total -que no es un futuro más-. No obstante, la mera fabulación de proyectos no tiene más realidad que la fabulación. Lo serio, en educación, es dar realidad ^a aquellos. El esfuerzo educante es, pues, inacabable. El presente en el que se instala un acto educativo constituye

la reliquia de un pasado que configura la situación desde la cual, ahora, se hace frente al futuro con ánimo de realizarlo. Los hechos educativos duran -una hora de matemáticas, una semana de campamento- y se cierran sobre sí mismos, convirtiéndose en objetos de estudio para los tecnocientíficos. En cambio, los acontecimientos educadores posibilitan el porvenir. El alumno puede vivir la clase de física como tardanza, como tiempo que aún no ha terminado -duración-; ^{pero} puede vivirla también a modo de futurición, a modo de promesa inventiva y creadora -posibilitación-. Ahora bien; con el tiempo de que disponen, y sólo con él -"tiempo-duración"-, educadores y educandos pueden proyectar y realizar, luego, sus proyectos -"tiempo-posibilitación"-.

El tiempo educacional de los tecnólogos y científicos de la educación no coincide con el tiempo educacional de los antropólogos de la educación, pero subyace siempre a éste.

Pasamos ya al segundo estadio metodológico.

II

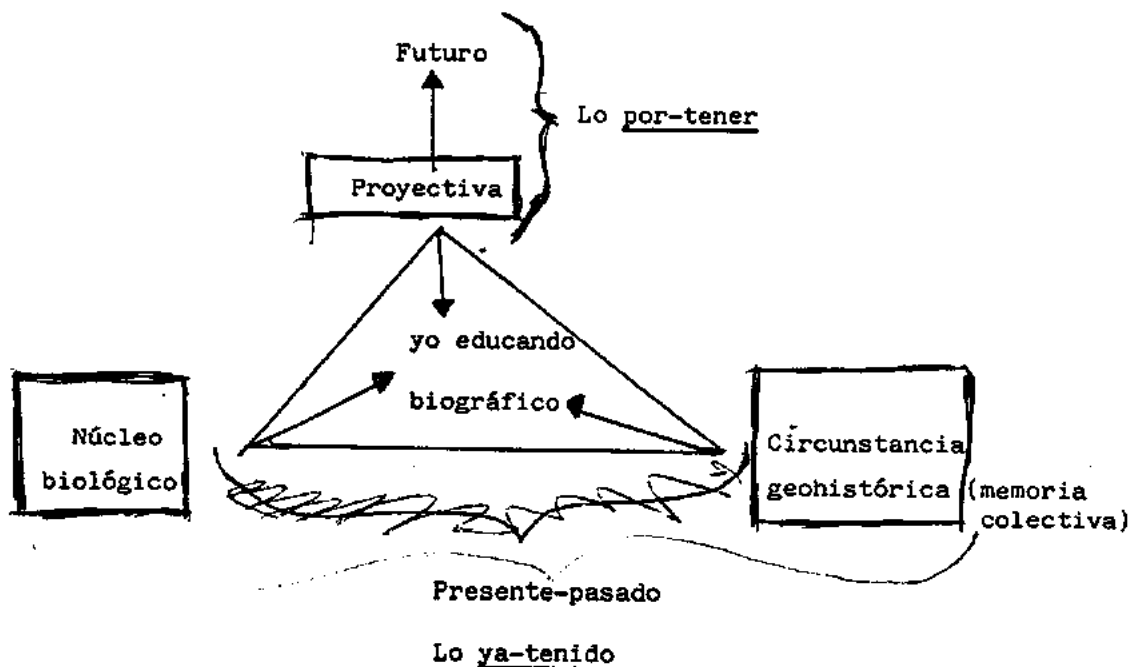
El presente discurso no constituye una demostración, sino simplemente el intento de mostrar fenomenológicamente un aspecto primordial del ser humano.

Quando aquí nos referimos a hombre, no pretendemos designar a éste o a aquel hombre -al ser del hombre individual- ni tampoco como podría creerse apuntamos al ~~hombre-idea~~ tal como pudo concebirlo, por ejemplo, el platonismo, sino que intentamos describir el ser del hombre colectivo, no el del hombre colectivizado, que ésta es otra cosa. Por hombre colectivo entiendo un universal concreto que designa al hombre en grupo social, *en situación histórica.*

El hombre histórico, el de carne y hueso, en cualquiera de sus momentos es el resultado de un núcleo biológico originario, aunque nunca absolutamente virginal por cuanto aquel amasijo de "zoé" está trabajado desde el primer instante por un ambiente geohistórico. Venir a la existencia, o nacer, es ya desvincularse, en parte, de la madre -y de la naturaleza- y vincularse al mundo social. El pequeñín recién nacido queda abierto ipso facto al ámbito familiar, y únicamente más tarde y con dificultades se abrirá a un mundo que sea suyo. El segundo factor que interviene en el hombre colectivo, y que también lo configura, es la circunstancia geohistórica; cada cual aparece en una historia cultural y de civilización y en una geografía, concretas e inapelables. La educación es tarea indefectiblemente histórico-social, y así se forma el hombre. Educar no es transmitir; la transmisión es cosa biológica. El código genético transmite unos caracteres hereditarios. La educación por ser histórico-social consiste en trádere, en entregar unos modos de vivir en sociedad. La educación es así, al pronto, tradición. Sólo luego podrá ser más cosas. El tercer y último elemento determinante del ser hu-

mano es la autoproyección, un escoger necesariamente mi ser futuro dentro de los límites trazados por los otros dos factores. El educando, merced al futuro proyectado, tiene la posibilidad de ser autor -de augere, aumentar- de sí mismo, el educando goza del privilegio de acrecentarse a ~~el~~ ^{él} mismo en vez de ser simple consecuencia de las circunstancias. Llega un momento antropológico en el cual, el educando, cobra la fuerza de hacer que sus acciones no sólo salgan de él, sino que salgan por él. Es el instante en que el espíritu despierta la naturaleza, para utilizar un vocabulario hegeliano. Este ^{llegar a} ser autor de sí se lleva a cabo en el curso del tiempo, lo cual hace que tal autoría sea indefectiblemente provisional, aunque definitiva de la biografía del educando. El momento de la muerte cierra la educación del individuo haciendo que lo ya sido lo sea todo. El proceso educador pasa, ^{siempre,} de ser provisional y definitorio, a ser incambiable y definitivo, y esto acaece por falta, siempre más, de tiempo. *Aquel que nunca se ha autoprojectado, jamás ha sido hombre o en todo caso, lo ha sido únicamente como posibilidad siempre y definitivamente frustrada.*

Núcleo biológico y circunstancia geohistórica suficientemente imbricadas constituyen el presente-pasado del hombre; la dimensión de futuro viene caracterizada por su exigencia proyectiva. Podría expresarse gráficamente así:



Perder de vista cualquiera de los tres factores es desorbitar ^{el} ser humano. Algunos potencian extraordinariamente el hecho que el hombre sea proyecto, pero se les escapa, entonces, algo tan substancial en él como son su actividad diencefálica y su función digestiva. El educando consiste, ciertamente, en exponerse a una situación sociohistórica nueva y a un proyecto por realizar todavía, pero esto únicamente resulta posible en la medida en que hay exposición de cuanto él ya es y ha sido, tanto social como biológicamente. Lo contrario sería proyectar desde el vacío; algo inconcebible. El vocablo castellano talante, o modo de vivir anímicamente el atemperamiento, que traduce el término griego héxis en su significado de posesión, es un vocablo que resume muy bien la tridimensión humana expresada. El talante de uno no sólo es la resultante de lo dado, sino también el resultado de modificar educativamente lo dado en la faena proyectiva.

Sin querer minimizar el papel del núcleo biológico, prefiero aquí destacar el peso de la circumstancia en aquello que el hombre sea. El hacer humano, que al propio tiempo es un hacerse -en función del porvenir-, es un hacer siempre situado en el presente y en el pretérito; lo que hagamos de nosotros mismos tenemos que hacerlo dentro de una situación social.

Una vez nacido, al educando se le dilata notablemente el medio; éste deja de ser biouterino y se muda en biosocial. El nuevo hombre empieza a probar la intemperie; por tal motivo el in-fante se vuelve espontáneamente a su madre buscando alimento y regazo. Así se configura la primera situación bio-psicosocial, desde la cual hará frente a la destemplanza de existir.

Nuestras creencias, que no son ideas tenidas sino ideas constitutivas, -ideas en las que somos-, dependen de la situación en la que estamos implantados; a tal nivel de vida, por ejemplo, tales creencias. Por nacer en un momento y en un lugar determinados de la historia, los educandos recibirán una organización de la vida, incluso mental, completamente distinta a si hubieran nacido en otra época o en una geografía diferente. Todo hecho social, con tal que nos incumba, no es producto de nuestro querer, sino determinante de éste, en el sentido de que los hechos sociales constituyen los moldes en los que vaciamos nuestro personal hacer. Cada época ofrece sus condicionamientos, sus presencias, desde las que arranca todo proceso educante. Al educando se le educa en el seno de una historia concreta. Desde su inmemorial filogénesis, que lo vincula a especies

zoológicas de otros tiempos cronológicos, el aprendiz de hombre va edificándose en el tiempo histórico, y el individuo de carne y hueso en su tiempo sociohistórico. Desde una forma concreta adquirida, y apoyándose en ella, se salta hacia lo nuevo.

La situación geográfica es tan importante como la sociocultural. El geógrafo coloca al historiador en lo concreto básico; le indica sus límites y la medida de sus observaciones. Aunque la geografía no proporciona las constantes de una problemática social, por lo menos a priori, sí que ayuda a la comprensión retrospectiva de los problemas actuales de una sociedad. Muchos hechos históricos y económicos reciben explicación por el simple relieve geográfico; así el paso de invasiones y la instalación de carreteras, para poner unos ejemplos obvios. Sin embargo, ni la posición geográfica ni los recursos de una tierra son determinantes últimos del desarrollo histórico de un grupo humano; tiene que contarse también, y tal vez fundamentalmente, con la bipolaridad constituida por las fuerzas productivas, y su desarrollo técnico por un lado, y las relaciones sociales propias de cada sociedad, por otro lado. A esto hay que añadir la pasión política, tan radical como la pasión de poseer. Resumiendo, afirmo que la geografía orienta, hasta propone, pero nunca impone la Historia en la cual uno hará su aparición dentro de la "ec-sistencia". Sin geo-historia, desnudos de espacio y de tiempo humanos, no hay forma de iniciar la educación de un código genético de hombre.

Es preciso, ahora, pararnos un tanto en el tercer factor, el proyectivo, el cual interviene así mismo en la constitución educativa del hombre. Para el hombre, el mundo físico no es una suma de estímulos, como le pasa al gato, sino un repertorio de cosas. ¿Por qué?, debido a la fuerza, ^{aquí} de que dispone, de organizar no sólo el mundo natural, mas igualmente sus propias reacciones ante él. Tanto los mecanismos somáticos como la protección familiar y los aprendizajes recibidos del grupo se muestran, finalmente, insuficientes para vivir tranquilo y quieto. Esto, tan raro, acontece cuando el educando se hace cargo de la situación -la que sea-. Tomar conciencia, apercibirse, de los estímulos presentes consiste en separarse del tiempo actual, consiste en no serlo, en verlo como lo-no-yo, y quedar de tal guisa libre para los proyectos. Una vez los estímulos concretos se convierten en realidad inespecífica y el medio ambiente pasa a ser mundo, se palpa tan indefenso, el ser humano, que no le queda más remedio que dar un brinco hacia una irrealdad, proyectada, futura. La estructura humana exige los tres éxtasis temporales y no se conforma con dos.

No sólo somos algo hecho, sino esencialmente algo-por-hacer; el ^{hombre,} ~~ser humano~~ apoyándose en su existencia tal como queda hecha, va construyendo su vida y

esto sin reposo. La vida social que nos entregan al educarnos no es sólo dato, cosa dada, sino que es posibilidad de vida nueva; es algo no sólo puesto, mas también supuesto. Es posibilidad de crecer humanamente. El hombre es anticipación de futuro en cuanto es necesariamente proyecto; tiene que hacerse por fuerza -dado que es constitutivamente libre- a menos que opte por el suicidio y, aun en este caso, la muerte es algo a decidir y algo que, por cierto, hay que hacer. El elenco de posibilidades que se le ofrecen al hombre en su utilización de la circunstancia pasa a ser indefinido en el límite -contrariamente a lo que sucede con el animal-, siendo inesquivable tener que elegir entre tanta posibilidad.

Algo es ideal y valioso, es paradigmático -del griego paradeigma, modelo o ejemplar-, porque previamente se ha decidido el agathón o bien. El educando es unidad de tensión entre esta situación -presente-pasado- y lo valioso -futuro-, entre lo que es y lo que tiene que ser. Educar es hacer vivir esta tensión temporal fundamentante, es convertir al educando en constante problema para él mismo. Próblema en griego significó tarea, quehacer, cuidado, ocupación. Cuando San Agustín escribe Quaestio mihi factus sum -"Me he hecho problema de mí mismo"-, no hace otra cosa que presentar el tema central de la educación en cuanto ésta se encuentra vertida al porvenir. Entonces es cuando el educando paa a ser tarea para sí mismo.

El hombre se caracteriza por querer ser, o, como dice un pensador castellano, la existencia humana cobra el arroyo de existir. Si el hombre quiere ser, se debe ello a la conciencia que tiene de no ser. Sólo en el futuro puede el ánthropos quedar cumplido. Podríase sostener que el ser humano, más que ser, espera ser, y por esto proyecta. Si el hombre es preguntón se debe a que tiene que planificar su luego; preguntar es intentar expresar inteligiblemente el proyecto en que uno consiste. Si el yo humano no fuera zoé -encarnación- consciente, no se vería obligado a existir proyectando su propio ser; pero tal como las cosas son, no puede menos que inventarse, que poseerse anticipada e inciertamente. Uno no puede ser de una vez, sino sucesivamente, temporalmente, a base de decisiones hacia el porvenir. A esto fuerza nuestro hallarnos en el espacio y en el tiempo.

No hay vida sin inicio, sin recorrido y sin fin; el fin en el caso de la vida humana se altera en finalidad. El trabajo educador ayuda a vivir, ayuda a señalar finalidades. Existimos constantemente emplazados a causa del tiempo en el cual nos

deslizamos hasta llegar al fin. Lo que ignora la educación es si el fin, el término, puede coincidir con la finalidad, el cumplimiento. Pero, ésta ya no es ocupación de la pedagogía; a ésta le basta con que el fin pudiera coincidir con la finalidad. Lo indiscutible es que si la educación no dispone de tiempo, no puede llegar a proyectar.

Presentada esta descripción, interesa ahora hacer notar el hecho según el cual cuanto más preso se encuentra el hombre en la circunstancia social y en la biología, menos proyectiva tiene; es decir, de más corto alcance son sus proyectos. A mayor dimensión de presente, menor arrojó hacia el futuro. La forma de vivir el tiempo favorece, o bien dificulta, el trabajo educador. En esta reflexión consideramos únicamente la circunstancia geohistórica, desentendiéndonos, ^{por razones de método,} ~~metodológicamente~~ del núcleo biológico.

Las circunstancias en las que se halla implantado el ser humano no son, todas, iguales: unas andan llenas, turgentes; otras, en cambio, están, carentes, anémicas. Las primeras satisfacen, mientras las segundas dejan desabrido; si unas proporcionan seguridad, las segundas disparan el miedo. Un grupo humano que ha ingresado en ~~una~~ ^{la} sociedad de consumo, se halla implantado en una circunstancia que he calificado de llena. Con la expresión circunstancia carente no entiendo una situación terriblemente deficiente, que acaba con el mismo ser humano, sino que con tales vocablos designo una situación deficitaria pero soportable, no totalmente destructora del ánthropos.

Me da la impresión que el hombre que vive en circunstancia acogedora queda aprisionado por la realidad fenoménica, mientras que aquel otro que se descubre expulsado por su circunstancia aspira a la realidad noumenal. Con una terminología de otrora podría calificarse al hombre absorto, -en el presente circunstancial-, de ~~el~~ hombre que ha confundido ^{este en camino hacia algo, y que vive del tiempo - con el} el status viatoris -actitud de quien ~~está en camino hacia algo, y que vive del tiempo -~~ ^{status comprehensoris - actitud de quien ya ha llegado al final y se ha desfundido del tiempo -} ~~está en camino hacia algo, y que vive del tiempo -~~ ^{que el hombre expulsado de su presente se encamina hacia lo substancial} ~~está en camino hacia algo, y que vive del tiempo -~~ lo otro y lo después - no confundiendo los dos status. Este segundo no tiene y sabe que no tiene; el primero, en cambio, tampoco tiene, pero anda confundido y cree tener, con lo cual pierde la dimensión de porvenir. La vida no está en lo que se hace, sino en aquello en función de lo cual están haciéndose cosas con ánimo de poseerse, uno, de forma superior. La del hombre no es cantidad de vida, sino calidad de la misma; es decir, orientación.

Por razones educativas analizamos más detenidamente al hombre perdido en su presente. Este es el hombre de la medianía que ha caído en el

mundo del se, y en vez de hallarse preocupado por la verdad, por la alétheia, se consume en la curiosidad. Por su condición psicosomática, el ser humano no puede esquivar el hecho de existir circunstanciado; ahora bien, aquel que vive en una situación llena se desparrama en su emplazamiento en vez de hacerse cargo de él. Dicho ser humano existe en círculo cerrado -o casi cerrado- con su medio ambiente, vive solamente el espacio. Entre estímulo y respuesta diffícilmente se da punto muerto. El hombre, ~~que~~ ^{el cual} está posibilitado para vivir en situación pero desde fuera de ella, no logra esta ventura cuando la situación le resulta francamente confortante.

El anclado en el presente posee deseos -el deseo siempre se refiere a algo concreto- pero carece de esperanza; para que esta última pueda existir deben tenerse creencias, pero resulta que éstas consisten en tener lo que no se tiene ahora y, no obstante, se necesita para proseguir viviendo. El hombre totalmente volcado al presente lo tiene todo a pedir de mano, y como subjetivamente nada le falta -nada substancioso-, no puede tener creencias ni tampoco esperanza ni futuro. La educación, en tal supuesto, acaba en técnicas programadoras de la neurofisiología.

Si la inteligencia del hombre puede calificarse de inteligencia sentiente, entonces sostendremos que cuanto más satisfechos los sentidos -éstos no saben más que del presente-, tanto más sentiente será la inteligencia y menos suprasensorial la intelección. Esta inteligencia sólo puede vivir despreocupada y la despreocupación es la casi-no-esperanza, con ser la esperanza el gran modo de tender hacia el porvenir. El "hombre-del-presente" vive sin cuidado alguno con respecto a las preguntas acerca del futuro; considera que su personal existencia no queda puesta en juego por tales interrogantes. Cuando de lo que se trata es de pasar el tiempo, el porvenir deja de existir subjetivamente; a lo sumo se reduce a prolongar el presente. La vida se ha convertido, de esta guisa, en pasatiempo. Si vivir al día pierde interés, entonces el pasatiempo se metamorfosea en matar el tiempo. No faltan educaciones prostituidas que matan el tiempo del hombre al robarle el futuro terminante.

Quien espera algo, aún no es; esperar es existir con la nada como telón de fondo, como posibilidad. El hombre halagado por su circunstancia y entregado a ella, sin embargo, no escapa tampoco a la nada, pero en vez de descubrírsele, ésta, en forma de esperanza, se le desvela en forma de naderías. La nada se nos coloca a nuestro alcance existencial cuando preguntamos, pues al fin y al cabo preguntar es reconocer no estar siendo algo que uno quisiera ser -o ^{bien, quisiera} saber a fin de ser-; el no-ser acecha la interrogación. Puede no haber respuesta. Pero, cuando uno ya es bastante -así se lo cree, al menos-, desaparece la pregunta y con ella el proyecto y el

tiempo, perdiéndose en naderías -la "nadería" es la presencia de la nada en la vida de alguien, pero sin que éste se entere-. El proyecto educacional y el tiempo futuro se recuperan cuando la vida del hombre se organiza en función de un agathon, el cual nos dice -es un decir- lo que las cosas ^{valen} ~~son~~ independientemente del hombre.

Si la esperanza califica al hombre que vive en una situación destemplada lanzándolo al futuro, la presunción nos dibuja al hombre que se consume en su circunstancia; este segundo presume haber alcanzado la realidad, anticipando antinaturalmente la plenitud; es decir, sin seguir los éxtasis temporales. Se trata de una forma de infantilismo. Con la presunción se niega la realidad del futuro y también el penoso esfuerzo para lograrlo. Se prefiere la seguridad -aunque ésta implique falta de libertad y de responsabilidad- a la verdad. A fin de estar a salvo momentáneamente, se acepta, aunque sólo sea con pasividad, la injusticia. El porvenir se desdeña como ilusorio. Uno sucumbe a los estímulos circunstanciales y, al no estar libre de ellos, se despreocupa de lo que es siempre para luego.

El hombre que vive en circunstancia penosa se halla lanzado al después por la esperanza, caminando hacia el aún no de la plenitud del tiempo, plenitud que le aguarda luego. -Con el término plenitud no presuponemos ninguna concreta-. El estar en camino del "hombre-del-futuro" no es un desorientado ir y venir, sino un apartarse de la nada y dirigirse tensamente hacia el ser. ^{de lo que queremos que sea el, incluso, el ser.} El encaminamiento hacia la plenitud puede ser fruto de un preguntarse no sólo por lo que hay -educación para la eficacia-, sino también por lo que hace que haya -educación para lo gratuito-; dicho con otras palabras, puede ser el resultado de un inquirir acerca de si lo último de la realidad es únicamente fundamental o resulta ser también fundamentante. Otros se disparan sencillamente hacia el luego porque entienden que la existencia humana está por hacer ya que debe ser realidad comunitaria y, de momento, sólo es empeño individual. Unos y otros cobran el arrojo de ir hacia adelante porque su circunstancia no se presta al narcisismo. Un niño vive sin proyectos, vive a salto de mata. Para un joven, todo son proyectos porque se descubre con casi toda su vida por delante, aunque su falta de experiencia -de sensaciones retenidas- no le permite distinguir entre el porvenir realizable y el no realizable. El hombre adulto ve como el mundo de las posibilidades se le angosta y reduce, pero asimismo valora particularmente los proyectos que pueden llevarse a la realidad. Aquel que ha ingresado en la senectud tiene la posibilidad grandiosa de discernir entre futuros y futuro, cosa ciertamente considerable y poco corriente. Lo innecesario es, en este punto final del tiempo antropológico, lo más importante y enorme.

Consideremos ya la última reñencia de este discurso.



El ser humano no opera solo en su formación; todo hombre es un educando y requiere la cooperación de los demás en su discurrir a través del tiempo para realizarse. El aprendizaje incrusta su resultado en el educando de tal forma que esto permite a éste tirar adelante superándose. Aprende que el procurarse satisfacciones no es cosa sencilla porque las adversidades no son pocas y al lado de un logro apunta un fracaso. El proceso educador que tiene presentes todas las posibilidades temporales del hombre, no se contenta con el aprendizaje -técnica que permite insertarse en la circunstancia-, sino que procura que el educando alcance el carácter de persona, el cual carácter consiste en definirse frente a todo y en no formar parte de nada; únicamente así el medio ambiente pasa a ser un mundo delante de mí en vez de ser unas impresiones que me tienen prisionero. Para esto, resulta indispensable liberarse en parte de la aísthesis y de la empeiría, e incluso de la tékhné.

Si el hombre -la formulación es hipotética- es un ser-en-formación -un ser en tiempo histórico, y no físico-, un ser del futuro, es preciso no tolerar que se encante con el presente como tal. El educador hará que el novicio de hombre viva la inquietud -no-quietud-, que anida en *forma de* posibilidad en él, como manera de saltar al futuro inquietante. El ser humano es realidad temporal, pero tal vez no sea tiempo. Toda auto-definición en el tiempo es provisional y cambiante, pero en la medida en que se trate de auto-definición, fruto de decisión propia, lo que uno sea no viene impuesto por las cosas, sino por la capacidad de encaminarse a un porvenir total/~~o~~ *si solamente imaginado* aunque este. La educación procurará que el peregrino del ánthropos ^{paradigmático} se desentienda de la circunstancia en cuanto ésta es prisión y cárcel, quedando disponible para lo posible. Si el encantamiento viene producido por circunstancias halagadoras en demasía, será precisa la intervención de la ascética, entendida no ya como privación voluntaria -que ésta sólo tiene sentido en el plano individual-, sino como privación impuesta a la colectividad ^{en} -una familia, ^{en} una escuela- ^{en} una vez decidido el proyecto y el salto a la irrealidad, ^{realizado} hay que volver a lo real y cotidiano; es necesario regresar al proceso educador a fin de dar ^{canal} ~~realidad~~ a lo proyectado. Las cosas del mundo físico -siempre tan insatisfactorias- nos lanzaron a la esfera de lo irreal, pero allí no hay proceso educador. ^{Es preciso} ~~Hay que~~ retornar a la faena educativa de cada día, embrujados ya por lo proyectado. Veamos cómo. De alguna manera debe volverse a la doctrina platónica de Las Leyes, según la cual se desconfía de que los hombres alcancen la virtud por su cuenta, haciéndose

preciso un sistema adecuado, que en nuestro caso no será político, sino educativo. Si únicamente unos pocos educandos son capaces de virtud ~~o~~ areté o excelencia-, la mayoría tendrá que ser conducida a ella por la retórica y no, ^{por cierto, mediante} ~~de~~ la dialéctica. El riesgo reside ^{ahora} ~~en~~ en que la educación no acabe con la ética y la suprima ~~no quiero~~ ^{no quiero}, sin embargo, entrar ^{aquí} ~~en~~ en este tema-.

Si el educando individual puede de hecho decir no a las sugerencias, que el medio ofrece, es gracias a que vive con cierta privación; de vivir aquel a sus anchas, el no no pasará de ser mera posibilidad y la sugestión ambiental se adueñará de él incapacitándolo para todo lo que no sea presente. El educante trabajará a fin de que en el educando reviente la inquietud o desconfianza en el presente-pasado, talante que unifica el antes y el ahora desde el después. Vivir la situación de esta guisa es vivirla humanamente. No hay tiempo sin la inquietud de alguien ya que sin ésta nos faltaría el futuro. El educando colectivo se desinteresa ~~del~~ del futuro, y cuanto más árido, éste, menos interés tiene por él, siempre que pueda ahincarse en su momento geohistórico.

¿Desde qué proyecta el hombre?, desde su conciencia. Como no despertemos a ésta, nos quedamos sin ser humano. No hay conciencia porque se viva el porvenir, sino al revés; contamos con el porvenir porque el hombre es previamente conciencia. Pero, como ésta se halle en el cementerio -en griego, koimeterion significó dormitorio-, no hay modo de que los tiempos del hombre se consuman. La educación ascética salvará el tiempo humano. La proyectiva del grupo -familiar y escolar- sólo subsiste cuando dicho grupo vive en situación ascética. Ahora bien, al grupo, tal situación debe dársele; él no la busca; por el contrario, la rehuye. Y la esquivada porque le cuesta vivir el tiempo completo -pretérito, presente y porvenir- ^{el cual} ~~hace~~ hace de la vida algo más que una positividad puesto que le infunde dirección, finalidad. Si el educando se sitúa ante el propio decurso temporal, a más de contar con el tiempo de las cosas -algunos hombres no superan este estadio-, aparece entonces el tiempo del hombre. Hay que forzar educativamente a que sea así. No perdamos de vista que el hombre no es naturalmente bueno y que prefiere la perdición en el presente que la salvación en el futuro. La ascesis colectiva -cierta privación- crea la tensión hacia ^{lo venidero} ~~el porvenir~~; ahora bien, como una ascesis del educando colectivo, que sea buscada libremente, no se da, ^{por sí sola,} es preciso provocar ascesis metodológicas desde los poderes educacionales de decisión.

El educador hará que tanto el presente -sensaciones- como el pretérito -recuerdos- no satisfagan a fin de que el educando -el individual y el colectivo- se lance ^{a lo venturoso} ~~al futuro~~ -imaginación-, y de esta suerte el engendramiento

La paideia fecunda al anthropos valiéndose del ethos-futuro- y en contra de la politeya -presente-pasado-antropológico sea posible. La base de tal posibilidad puede descubrirse en que mientras un gato queda situado por sus estímulos, condicionados a su vez por sus recuerdos, un ser humano experimenta su situación, a la vez, como estimulado por esto o aquello y como apertura, la cual viene dada por un aprendizaje inespecífico e inconcreto, como escribe Zubiri, aprendizaje que se suma al modo de aprender animal, es decir, al aprendizaje de especialización. Esta captación de la realidad, con ocasión de quedar espoleado por esta o la otra realidad, implica una liberación del "presente-pasado" que obliga a mirar hacia ^{lo ulterior} ~~el presente~~ insondable. Un hombre, siendo el mismo, jamás es lo mismo; este ser el mismo en una constante alteración permite experimentar aquella soledad radical desde la cual el futuro no se confunde con los futuros cronológicos. Proyectar, en consecuencia, no constituye un pasatiempo, sino una necesidad existencial; se proyecta para seguir viviendo como hombre, como conciencia de y como conciencia para. Privados de conciencia, fallece el tiempo antropológico de la educación. Mas el hombre tiene la posibilidad de no perderse en una ~~misma~~ situación porque la conciencia de ésta engendra la conciencia para la siguiente, y así interminablemente, *¿interminablemente?.*

Octavi Fullat

Catedrático de Filosofía de la Educación
de la Universidad Autónoma de Barcelona

Nota: En este trabajo no hay más notas que ésta en la que se advierte, precisamente, de esto: de que no hay notas ni referencias explícitas. Esto es así a modo de ironía ante tanto trabajo escrito que no hace más que contar lo que otros han contado.

Agentes de la educación formal, no formal e informal

Congreso internacional de filosofía de la Educación

Barcelona-1988

Prof. Joaquín García Carrasco (Palencia)

Según la información que han recogido Touriñán¹ y Trilla² se inició eso de dar estos nombres pedagógicos (educación formal, informal, no formal) a las cosas extraescolares hacia el final de la decena de los sesenta. Si indagamos en la original experiencia que tuvo lugar para justificar el nombramiento, Stalcup³ la condensa en la percepción y relevancia del hecho de que " aprendemos (nos educamos) tanto en la escuela (educación formal) como fuera de ella (educación informal). J.Trilla, con notable meticulosidad recoge varios términos antecedentes : "educación ambiental", "cósmica", "incidental", "espontánea" ...Cuando posteriormente a la introducción de los aparentemente más académicos "formal", "no formal" e "informal" los grupos de pedagogos se ponen a encontrar las propiedades o características de los fenómenos así nombrados, y así diferenciados, recogen las siguientes:

- Educación informal = mínima intencionalidad por parte del educador; mínima conciencia de encontrarse en un espacio de influencias por parte del educando; sin noción clara y distinta de su carácter formativo, sin clara voluntariedad⁴; inconsciente, no sistemática⁵; con pequeño grado de reflexión pedagógica⁶; lo que resta sin haber sido comprendido, lo que resta sin aclarar⁷. Trilla entiende por informal, aquella educación "cuya forma propiamente educativa no emerge como algo distinto al curso propio de la acción o situación en que transcurre el proceso"...producción de efectos educativos a partir de procesos educativamente

¹ Touriñán, J.M. *Justificación y delimitación del estudio teórico de los términos 'formal', 'no formal', e 'informal'*, en *Papers d'Educació, Conceptos y propuestas I*, Universidad de Valencia, p.109ss

² Trilla, J., *La educación fuera de la escuela*, Ed. Planeta, Barcelona, 1985; de Trilla y de Touriñán, obtengo las indicaciones bibliográficas de todo el párrafo.

³ Stalcup, R., *Sociología y educación*, Paidós Buenos Aires, 1969

⁴ Sanvisens, A., *Concepción sistémico-cibernética de la educación*, en *Teoría de la Educación I*, Ed. Límites, Murcia, 1983

⁵ Quintana, J.M., *Sociología de la Educación*, Ed. Hispano Europea, Barcelona, 1977

⁶ Weber, E., *Estilos de Educación*, Ed. Herder, Barcelona, 1976

⁷ Schörfthaler, T., *Educación informal*, en *Educación*, vol. 24(1981)89-107

Indiferenciados o inespecíficos".

La emergencia diáfana de la intención pedagógica no aumenta la formalidad de la acción educativa; tan sólo manifiesta, a mi entender, la consciencia o percepción del observador; o la intención de un agente educativo capaz de expresar proposicionalmente su intención o la estructura del diseño que ha trazado. Por supuesto que la intención y el potencial de influencia que contiene la estructura del diseño pueden no coincidir. El autor parece indicarnos que hoy acciones, o secuencias de acciones, mediante las cuales los actores *pretenden* "enseñar", "educar", y en esa intención se absorbe y queda cautivo el proyecto principal de la obra. P.e. enseñar a conducir, en una autoescuela. Porque eso es lo que se intenta a primera vista, es por lo que se simulan las situaciones y se aprenden las normas y signos del tráfico en libros. Digamos que estamos ante *acciones pedagógicas*; hasta los ejercicios prácticos de conducción se llevan a cabo en vehículos especiales (doble embrague, doble freno...) y acompañados por el minitor que también controla el vehículo.

Se dan otras acciones en las que la intención es conseguir el objetivo intrínseco de la secuencia de acción que se ejecuta; p.e., conducir un vehículo para transportar mercancía, hacer un dormitorio por encargo de unos clientes. En estos casos, no solo cambian las intenciones, sino que el tiempo real es el realmente conveniente para conseguir dejar contento al cliente y obtener beneficio económico. El aprendiz aprende observando y realizando las tareas que le encomiendan según su capacidad; el maestro supervisa. Estas son *acciones magistrales*. En esta segunda, la denominada *forma educativa* no emerge clara y distinta; pero, por ello, no desmerece su potencial didáctico. Esta educación o formación profesional es, sin embargo, claramente de las denominadas "informales". Así se prepararon y enseñaron durante siglos, obedeciendo a un proyecto social, los oficios. Por este procedimiento se consiguieron las más altas cotas de destreza. Por el contrario lo que no se encuentra claro y distinto es el potencial de eficacia para muchos proyectos pedagógicos *formales* de explícitas intenciones; como conseguir *formación musical* mediante ejercicios con la flauta y el xilófono en la escuela (formal), y sin existir a interpretaciones magistrales y modélicas que tienen lugar en los conciertos (informal). Habría que indagar, si los motivos por los que se institucionaliza la formación ocupacional son motivos de eficacia formativa. Muchos centros educativos generales y profesionales a un tiempo, que se encontraban instituidos bajo el patrocinio de grandes empresas, fueron transferidos al Estado, no por ser ineficaces, ni para llegar a serlo.

Tempoco es claro que se puedan producir efectos educativos, sin que hayan tenido lugar procesos específicos. Podría interpretarse la proposición como que hubo efecto sin causa proporcional; en rigor lo que no hubo fue el escenario ni los típicos actores de las acciones pedagógicas; no podemos deducir que no se produjeran todas las condiciones *específicas y propias* de una acción o influencia educativa. No se olvide que lo que realmente es un invento, un artificio civilizatorio es la escuela. Como muy bien dice Trilla, la escuela es histórica, no natural, tuvo principio y no pesa nada porque pueda tener fin.

Se ve que, por mas que la intención de categorizar conjuntos de

acciones educativas en formales, no-formales, e informales, sea correcta y útil, los criterios son muy extrínsecos y, por supuesto, los nombres son muy infelices. Incluso creo que poseen cierta contaminación ideológica. Denominar informal al aprendizaje en el propio lugar y secuencia de ejercer un oficio, no es muy feliz. Que el plan docente no sea aparente, no significa que no exista; ya que la disposición de la acción y el escenario del /para el aprendiz es intentado y decidido como didáctico; de hecho, si quiere y puede, aprende; la propuesta de acción nunca supera la capacidad real del aprendiz, porque el riesgo del maestro sería muy grande. Quizás sea en estas acciones magistrales, pedagógicamente *informales*, en las que mejor funcione el objetivo como auténticamente rector del proceso, en cuya consecución se dosifican más racionalmente las facultades del maestro y del discípulo. Les va en ello la vida. En las pedagógicas sólo está en juego el suspenso del alumno, ni siquiera el prestigio del profesor.

Touriffán dice que los nuevos términos pretenden poner de relieve el hecho de que la educación tiene lugar también fuera de las escuelas, que las personas pueden/deben educarse a lo largo de la vida, y no sólo en la infancia. Tanto Trilla como Touriffán han realizado una meritoria labor de desbrozo de todo este campo, de bastante más calidad que la de muchos de los trabajos que ellos mismos citan. De la lectura atenta de ellos, y siguiendo sus sugerencias se me suscitan las siguientes reflexiones.

La inelencencia de los términos

(a).- En punto a sentido común histórico estimamos que "formal" habría de predicarse de todo aquello que posea la propiedad de la forma o formalidad. El Dic. de la Real Academia de la lengua española(1983), para "formal" dice: "perteneciente a la forma. En este sentido se contrapone a esencial". Creo que lo que realmente se contrapone a lo esencial no es la forma, sino la figura. Coloquialmente, sin embargo, "forma" y "figura" son sinónimos. Aunque introduce cada uno sus propios matices; p.e. podría decirse sin tautología "forma del cuerpo", en tanto que, dado un contexto corporal, sería bastante con decir "figura". Esos usos coloquiales deben tener su propia historia, ya que el sentido original de los mismos era diferente. En la cultura europea quedó clavada la apreciación griega de que los objetos tienen dos formas o figuras: una visible y externa; otra invisible, interna, y racionalmente inferida. Para todo/todos es válida la diferencia entre lo que es y lo que parece. La interna fue llamada "*eidos*", y vertida al latín como *forma*, *species*, *notio*... Aristóteles denomina *materia* a aquello *con lo cual* se hace algo. Y *forma* aquello *por lo cual* algo es lo que es y puede ser catalogado como tal. Todos los bastones son de madera (*materia*); las cosas de madera que son bastones, tienen una *forma* particular. La

relación entre la materia y la forma, informes acerca de por qué las cosas son como son; la otra de potencia-acto, se refiere al por qué las cosas cambian de una determinada manera. La aplicación escolástica de estos términos a la educación la practicó magistralmente Angel González Álvarez.⁸

La formalidad de la educación es precisamente aquella o aquellas propiedades que determinan que un estado, una acción o un proceso pueda ser determinado como perteneciente al conjunto de los estados de cosas de la educación; también se denominan formalmente educativos las acciones o procesos mediante los cuales aquellos se consiguen. Negar esa formalidad es sencillamente negar tal condición, no ser. Desde este punto de vista la contraposición formal-no formal (lo de informal sería irrelevante), sería asimilable a la contraposición entre lo que lo es , y lo que simplemente lo parece. Digamos que, con la introducción de esos términos salimos perdiendo. Contenían mayor riqueza expresiva los anteriores: educación ambiental, educación incidental...; porque el ambiente educa persistentemente (y que en el denominado ambiente no existe "programa", ni orden ni concierto en sus influencias, o que estas se produzcan y tengan lugar por mero accidente o incidente, es no conocer el ambiente, o no hablar bien de él); también pueden darse acontecimientos fugaces que produzcan incidentalmente efectos educativos sobre la personalidad.... Hubieran permitido aquellos términos, los que fueron suplantados, tirando de ellos, establecer taxonomías tan convenientes como las que categorizaran los diferentes aspectos del ambiente que pueden producir influencias en la configuración de los comportamientos; desde el medio físico -por ahí anduvo un tiempo la geografía humana-, el sociotopo, el espacio domiciliar, hasta la creación y el diseño de ambientes. Pero, habrá quien reconozca conmigo que, por más que los hayan introducido hombres prominentes, los términos que andamos comentando son francamente infelices. La línea que creo más prometedora es la de seguir por el camino de los terminos anteriores creando otros, para otros sistemas de procesos educacionales que se vayan observando.

Hay, hemos recuperado los relacionados con el espacio y su "clima": hay espacios de clase que no permiten , sino modos poco recomendables de dar la clase; hay espacios cuyo diseño incluye la contaminación envolvente de ruido, con la deliberada intención de producir estados de ánimo...; no podemos olvidar el efecto probable sobre los grupos humanos que producen los espacios urbanos...etc. Ya andamos planteándonos cómo funcionan esos ambientes para producir

⁸ González Álvarez, *Filosofía de la Educación*, Ed. Escuela Española, Madrid, 1956. Respecto al punto específico de la teoría de la forma, Cfr. Zaraqüeta, J., -González Álvarez y otros, *La forma*, (IV Semana Española de Filosofía, Ed. Ins. Luis Vives, Madrid, 1959.

sus efectos: cómo se perciben, cómo se estructura la valoración de los mismos...Colom⁹ nos recalca la importancia de las relaciones entre *municipalidad y educación*. Cambiar esta denominación por la de informal, es un mal cambio.

(b) Hoy en filosofía o se emplea poco el término "forma", o se emplea precisamente en sentido inverso al primitivo greco-latino. Se dice meramente "formal", respecto a algo que carece de la propiedad objetiva que se le atribuye; tan solo es apariencia sin contenido. Excuso decir lo que podría significar en este contexto "educación formal": carente de todo contenido y realidad; en tanto que "educación no-formal", estaría pidiendo a gritos la expresión directa de real y objetivamente educación.

Por lo tanto, si las cuentas que hago son correctas, el análisis histórico de los conceptos de forma, deja sin sentido a la expresión educación no-formal, informal; y el uso filosófico más moderno, tornaría incomprendible el de educación formal. El empleo coloquial de formal e informar va por la línea de "en serio y en broma"; cosa de la que no estamos evidentemente tratando.

Los factores ambientales como agentes configuradores

a) La Geografía

Desde un punto de vista geográfico¹⁰ las relaciones entre Sociedad y Medio se corresponden con las de *Socialidad y Territorialidad*. Sociedad y Medio representan dos constructos conceptuales que constituyen dos pilares de la existencia humana. Sociedad representa la compleja red de compromisos organizativos de convivencia, y Medio el variado mosaico de regiones físicamente diferenciadas. Seguiremos en el planteamiento la magnífica obra de Buttiner.

La filosofía Medieval entendió la Tierra como mero escenario del comportamiento humano. El primer planteamiento que se aparta de este criterio es el tratado de Bodin, *Six livres de la Republique* (1606)¹¹, en el que se plantean determinaciones ambientales en la

⁹ Colom, I., *Educación y municipios*, en *Condicionamientos Sociopolíticos de la Educación*, Ed. Ceac, Barcelona, 1985. El apelativo a su indagación es "Urban education"; queda mejor en inglés, porque al verter al español y mantener el término se convierte en término técnico. En castellano sería *municipalidad y educación*.

¹⁰ Buttiner A., *Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1980;

¹¹ Bodin, J., *Six livres de la Republique*, Ginebra, 1606

configuración de las diferencias sociales. Las preguntas que formuló Bodin quedan sin respuesta hasta Montesquieu. Este, como consecuencia de los datos obtenidos en sus viajes, en sus *Cartas Persas* (1721) introdujo los conceptos de fuerzas históricas "personales" o interiores y fuerzas "impersonales" o ambientales; el medio humano interno (social y psicológico) y el medio humano externo (biofísico y técnico). Aun cuando las primeras (la racionalidad) primaba sobre las segundas, en la diferenciación social también intervienen las primeras, no directamente, sino a través de la mediación de la estructura legal, de la codificación institucional de la relación Sociedad-Medio. Exageró al concluir que los tipos básicos de organización social -despotismo, república, monarquía- son consecuencia de factores emocionales, geográficos y económicos. No obstante en *El Espíritu de las leyes* (1748) quebraba cualquier determinismo:

"No existe clima alguno bajo el sol que pueda impedir al hombre funcionar creativamente...; proveerse de un sistema legal es una función racional que no interfiere en su libertad individual...".

Rousseau dirigió su atención hacia las diferencias sociales existentes y hacia el papel potencial que podrían jugar las estructuras organizativas en el cambio social.

La *Enciclopedia*, superando las visiones teológicas de la organización social, subraya definitivamente que toda Sociedad es producto del propio medio y de la historia, en un mundo regido por leyes naturales. Queda así planteado el fundamento epistemológico para el estudio de tales leyes y la carta de fundación de las Ciencias Sociales. En el desarrollo conceptual de estas ideas -raza, mentalidad, identidad cultural...- jugó un papel relevante la literatura del siglo XIX. El interés sociológico fue definitivamente estimulado por Auguste Comte (1808-1896) y Herbert Spencer (1826-1896).

Frédéric Le Play (1806-1882)¹² introduce la investigación monográfica o "estudio de la comunidad". De 1829 a 1879 construye inventarios de condiciones de vida en diversos contextos culturales, de preferencia al trabajo de campo en vez de a la especulación positivista, lo que no le impidió introducir planteamientos dogmáticos. Levasseur (1828-1911) indentificó zonas naturales y su relación con patrones demográficos, hábitos alimentarios y configuración civilizatoria. Planteamientos que también aparecen en *De la division du travail social* (1893) de E. Durkheim, fundamentando la morfología social. Para Durkheim, en perspectiva organocista, el grupo humano es producto de una conciencia colectiva cristalizada dentro de una estructura organizacional. Para el geógrafo Ratzel el grupo es célula biosocial en simbiosis con el hábitat natural. Para Durkheim el sistema social constituye un espacio de hechos autónomo; para el geógrafo el espacio queda incompleto en su definición sin la incorporación de los factores ambientales; era lo que llamaba *Anthropogeographie*; para el sociólogo el complemento era la estructura social, él lo llamaba la *morfología social*.

¹² Le Play, F., *Constitution essentielle de l'humanité*, Tours, 1881.

Para Vidal de la Blache¹³, el concepto de *milieu* (medio) constituyó el concepto angular de su Geografía humana. Este concepto ha sido interpretado desde tres perspectivas diferentes:

- Desde un punto de vista naturalista, propio de geógrafos físicos y de la orientación ecológica. Max Sorre, por ejemplo,¹⁴ entiende el medio como el conjunto de condiciones socio-ecológicas para la vida humana: bioclima, nutrición, movilidad social y desarrollo económico. Dió origen al concepto de "géneros de vida"

- Desde el punto de vista económico y tecnológico. Aquí los problemas más atendidos eran los de utilización de la tierra, poblamiento, circulación de personas y mercancías... En este planteamiento jugó un papel preponderante la idea de paisaje: manifestación y apariencia de un sistema de producción adaptado a las condiciones ecológicas locales. El planteamiento derivó a la distinción entre medio natural o físico y medio técnico o moldeado por el hombre. Iniciada la distinción, se fue atomizando el concepto de medio: medio social, económico, físico, psicológico..., desvirtuándose la primitiva idea de medio, como cohesión viva de elementos biofísicos. Dió origen a los estudios sobre la "organización del espacio".

- El conductismo interpreta el medio en tanto que percibido y evaluado por el grupo; tal percepción se compone de actitudes, valores, capacidades..., inclina la curiosidad hacia los componentes civilizatorios.

Lo que hemos denominado civilización funciona como un filtro entre las actividades humanas y el medio físico. De ahí que se bifurcaran los planteamientos en dos direcciones: el ideacionismo civilizatorio (civilización = valores, símbolos, normas, actitudes...) y el artificialismo civilizatorio (civilización = poblamientos, vías de comunicación, alimentos...). El "género de vida" en el ideacionismo aparece como producto civilizatorio más que como respuesta a los recursos naturales disponibles; cuando el grupo emigra, transporta su género de vida. Al mismo tiempo, aparece la pertinencia de analizar el impacto de la civilización en la conducta social, en las actividades productivas, en las lealtades políticas, la interacción colectiva.

En los años cuarenta, derivado del declive de las comunidades locales fuertemente cohesionadas, se hizo dudar de la validez del concepto "género de vida", por considerarlo pura expresión de singularidades rurales, y sentir la necesidad de nuevos conceptos que reflejasen las complejidades urbano-industriales.

(b) La Ecología

En 1858, Henri David Thoreau empleó por primera vez el término ecología, aunque fuera Haeckel desde 1866 el que lo generalizara. Para E. J. Kormondy¹⁵, - autor al que seguiremos

¹³ Vidal de la Blache, P., *Principes de Géographie humaine*, Armand Colin, 1922

¹⁴ Max Sorre, *L'organisme humain et le milieu géographique*, Lille, 1926-1928.

¹⁵ Kormondy, E. J., *Conceptos de Ecología*, Alianza Universidad, Madrid, 1973.

en este párrafo- "La esencia de la ecología se encuentra en la infinidad de mecanismos abióticos y bióticos, e interrelaciones implicados en el movimiento de la energía y nutrientes, que regulan la estructura y la dinámica de la población y de la comunidad".

Entre los procesos que definen un ecosistema se encuentran los de circulación de la energía (unidireccional), el de circulación de elementos nutrientes (cíclico) y el de la autorregulación (cibernético). La primera observación importante es la de que si se introducen en la cadena trófica del ecosistema sustancias contaminantes, éstas terminan alcanzando al hombre. La segunda que, puesto que los factores físicos y químicos son gradientes y la eficacia biológica cambia en las especies según las condiciones, no habrá dos ecosistemas iguales, sino tan solo equivalencias ecológicas y afinidad de poblaciones.

Tampoco los ecosistemas son entidades discretas, del mismo modo que los organismos no son autosuficientes, sus límites son difusos; quedan limitados por otros ecosistemas; la contigüidad supone la transferencia tanto de energía como de nutrientes. Los factores fundamentales de afectación de un ecosistema son el flujo de la energía, el ciclo de nutrientes y la autorregulación.

La vida en el ecosistema no solamente se rige por las reglas de los ciclos de nutrientes, también por las fuerzas que actúan sobre el crecimiento y desarrollo de las poblaciones. El desarrollo de la vida en las poblaciones de organismos, dejada a su propia e individual dinámica, crece exponencialmente (Curvas en J)

Las leyes que actúan en el desarrollo y crecimiento de poblaciones son: capacidad de reproducción a un cierto ritmo (potencial biótico), y la mortalidad o longevidad fisiológica (resistencia del ambiente); o lo que es lo mismo: el potencial de reproducción individual y el número de individuos presentes.

Junto a las curvas de crecimiento, las de mortalidad presentan rasgos diferentes. Afirman y demuestran los ecólogos que el modelo de mortalidad es tan característico de la especie como su anatomía y fisiología. La mortalidad también se caracteriza en función del sexo, en perjuicio del sexo masculino, y de otras diferencias intraespecíficas. En todo caso es el ambiente un factor decisivo en la tipificación para cada individuo de su esperanza de vida.

El ambiente en todos sus componentes también afecta a la estructura de la población por edades, llamada también pirámide de edad, lo que tiene consecuencias socioculturales. Esta pirámide es peculiar en cada especie ya que las fases prerreproductiva, reproductiva y postreproductiva son de duración específica. A. J. Lotka estimó que la estructura de la pirámide cambia con la modificación cualitativa del ambiente, pero que retornará a su estructura característica cuando las condiciones se restablezcan.

También el ambiente afecta al equilibrio entre las poblaciones. En el tamaño y distribución de las poblaciones intervienen factores abióticos, relaciones interespecíficas - parasitismo, depredación, competencia sobre recursos comunes-, relaciones intraespecíficas. Respecto a esto último A. J. Nicholson se expresa así:

"Las poblaciones son sistemas autónomos. Regulan su densidad de acuerdo con sus propiedades características y las de sus ambientes. Esto lo consiguen agotando o deteriorando factores esenciales hasta el límite de lo conveniente o llevando al límite de tolerancia factores perjudiciales; por ejemplo, la agresividad de los enemigos naturales.

El mecanismo de la regulación de la densidad es casi siempre la competencia intraespecífica, bien sea entre los animales por un requisito específico, o entre los enemigos naturales, para los cuales estos animales constituyen un requisito indispensable".

En los mamíferos el ajuste poblacional puede estar regulado con la intervención del sistema endocrino en respuesta a factores psicosociológicos. En el laboratorio se encontró para los ratones de campo que al aumentar la población, aumentó el peso de las glándulas suprarrenales y la actividad adrenocortical, al tiempo que disminuyó el peso de las glándulas reproductoras y la actividad reproductiva. Christian indicó que estos cambios no estaban asociados a luchas entre animales, ni con la competencia por el alimento, sino con problemas de jerarquía social. Entre los tipos de comportamiento social con efectos reguladores se encuentran la familia, el territorialismo y la emigración. En cualquier caso, dada la complejidad de cualquier nicho ecológico, es muy improbable que la regulación de la población se deba a un solo factor.

Ninguno de estos procesos ecológicos se presenta aislado, sino que se manifiesta en agrupaciones particulares de poblaciones de especies distintas y en medios fisicoquímicos concretos. Tal circunstancia determinan las zonificaciones ecológicas que se denominan ecosistemas.

Desde un punto de vista estrictamente ecológico hay tres amenazas sobre la población humana que, a su vez, son consecuencias de efectos sobre los ecosistemas: la contaminación, la población y la pobreza. Las dos primeras son concomitantes a la existencia del hombre, porque todos los organismos vierten desechos en el ecosistema que habitan, y porque todos los organismos se reproducen; la pobreza tiene origen en la configuración de las jerarquías socio-económicas, muy poco después de la aparición biológica del hombre.

(c) La Circunstancia

En la filosofía española contemporánea el concepto de circunstancia, elaborado por Ortega

y Gasset, se ha convertido en término de empleo inmediato al reflexionar sobre las relaciones entre el individuo y el medio; una descripción del mismo se encuentra en la obra de J.L. Molinuevo¹⁶. Este término nunca había sido antes empleado como término filosófico, ni ahora se emplea sin referencia a Ortega. Otros términos, como hemos comentado, se emplean en otros contextos: "milieu" (francés), "environnement" (inglés), "umwelt" (alemán). Todos ellos proceden del campo de la biología; pero, desde Comte, *milieu* deja de significar el fluido en el que el organismo se encuentra inmerso, para pasar a significar el conjunto de circunstancias exteriores, de todo género, necesarias para la existencia de un organismo determinado. Con Taine se convierte en clave para las explicaciones sociológicas e históricas.

Environnement pasa como término al ámbito humano a través de las reflexiones psicológicas de William James. En su obra *Psychology* (1902) considera el *physical environment* como factor decisivo para la explicación de los hechos mentales. Mente y medio evolucionan conjuntamente.

Umwelt, término empleado por Husserl, contiene no solo la idea de entorno físico, sino también la de valores y bienes, el mundo práctico.

En el pensamiento orteguiano sobre estos asuntos influyó Jacob von Uexküll. Este autor introduce en los estudios sobre el hombre el punto de vista animal. Desaparece la idea de naturaleza en el sentido de mapa de antes que están en el mundo, para tomar el sentido de factores que ejercen influencia sobre el animal. Cada animal tiene así su propio mundo: la suma de todos los estímulos -provechosos o perjudiciales- que un animal recibe gracias a la estructura de sus receptores constituye su *Umwelt*. Como el autor advierte que el lenguaje coloquial mantiene la idea de medio en el sentido de entorno o conjunto de objetos que rodean al animal, introduce el término *Merkwelt* para designar el mundo perceptivo del animal y el de *Wirkungswelt* para designar el mundo al que se adaptan los órganos de alimentación y movimiento del animal. Recalca que es el organismo del animal el que crea los vínculos de dependencia.

El concepto de medio - *Umwelt* es correlativo con el de mundo interno- *Innenwelt* o de los efectos que sobre el sistema nervioso origina aquél. Dominando todos los conceptos se encuentra el de *plan estructural orgánico*.

Ortega recoge todas estas consideraciones y construye en las *Meditaciones del Quijote* el concepto de *circunstancia*. En la fórmula "yo soy Yo y mi circunstancia", el Yo no es la realidad corporal designable por otro observador, sino la identidad íntima respecto a la cual el cuerpo, aunque nos es propio, no es externo, puesto que lo identificamos como propiedad. En función de esta categoría, la realidad externa no aparece nunca como medio sino como paisaje, no como medio ecológico sino como medio ya transformado en el que la persona vive y respecto al cual el hombre ha de hacerse cargo; no tiene meramente un sentido funcional -de influencias- sino también interpretativo. El organismo humano es un ingrediente de la circunstancia.

(d) Interpretación funcional

¹⁶ Molinuevo, J.L., *El idealismo en Ortega y Gasset*, Narcea, Madrid, 1984

Por todos estos motivos, y otros que podrían aducirse, no es buena denominación la de informal para estas influencias: poseen regularidades, obedecen a principios, la influencia se encuentra estructurada, aunque, como veremos se encuentra fuertemente mediada.

Además de las impurezas que hemos mostrado en los términos formal, no-formal e informal, hay que añadir las que se originan del término agente. No se puede evitar decir que en el lenguaje coloquial la noción de agente de influencia se encuentra antropomorfizada. El análisis de los sistemas impone definir la influencia como el producto de la comunicación entre dos o más sistemas, uno de los cuales (el influido), después de la intervención mantiene su identidad. De no ser así, no sería influencia, sino transformación.

En toda influencia, de manera elemental, podemos aislar en el sistema influyente los *recursos de poder* que producen la influencia; y los *motivos objeto* que permiten afectar al sistema influido. Además, hay que advertir que la acción de uno sobre otro, en el caso de sistemas autoprogramados y autodeterminados, entre los motivos objeto y los recursos de poder se da una discontinuidad radical. Tal discontinuidad se manifiesta por el hecho de que se influye "informando" y la consecuencia es producción de configuraciones comportamentales. Entre lo uno y lo otro se dan profundas mediaciones. La influencia aquí no es como la transferencia de energía desde la rueda catalina al resto del mecanismo en los relojes. De una patada a un perro, puede originarse miedo; el miedo no es la mera transformación energética de la patada, porque el miedo no es una forma de energía.

Desde estos puntos de vista puede ser invertida la perspectiva. El agente primordial de influencia es el medio con todos los factores que le definen como sistema de influencias. En ese medio los organismos introducen *vertidos* que, a su vez interactúan con los demás componentes del nicho ecológico. Unos vertidos son desechos del metabolismo biológico del organismo, otros son propiedades que tienen origen en la densidad de la población, otros son productos artificiales inventados por la cultura y los procesos civilizatorios. La escuela, como sistema, los profesores y sus intervenciones, los animadores culturales, los proyectos institucionales...podrían ser considerados y tratados como *vertidos* culturales sobre el medio ecológico y social básico. Desde este punto de vista poseerían mayor grado de informalidad los diseños pedagógicos, que el sistema de comunicación social, con toda su complicada red y subsistemas jerárquicamente conectados. Este tiene cifrada en su estructura su potencial de influencia, en tanto que un diseño pedagógico, tan solo después de haber conseguido sus efectos, sabemos si es potencialmente influyente. Y, tenemos evidencias claras de que una cosa es tener la intención de influir y formular propósitos de influencia o acerca de lo que debe ser conseguido, y otra muy distinta alcanzarlo. Entre la meta y su consecución se interpone siempre la estructura del medio o *circunstancia* que se une indisoluble a las comunidades sobre las que se pretende influir. Tal unión no siempre es prevista en los teorías científicas de la psicopedagogía, ni los programas contienen flexibilidad como para acomodarse a ellas. Lo cual no tiene nada que ver con que sea la clase social la variable que explique la tasa más alta del éxito/fracaso de la escuela.

Eso es otra cosa, otro asunto, cuyas conclusiones no se derivan directamente del que estamos tratando.

La hipótesis general es muy clara: la circunstancia personal influye en la actividad del sistema nervioso y éste participa en la actividad general del organismo; luego, las influencias de la circunstancia afectan finalmente a la conducta. Es evidente que el desarrollo y madurez de la conducta depende del desarrollo y madurez del sistema nervioso. Los estudios de privación de experiencias y estímulos normales en animales y en el hombre apoyan estas hipótesis.

En el campo psicológico humano encontramos paralela complejidad. Hallamos igualmente detenciones y/o perturbaciones tanto más profundas cuanto más precoces sean los incidentes; así como también se advierten grandes posibilidades de reacción compensatoria. Cada acción - partiendo de la situación original abierta- inhibe en alguna medida que la actividad pueda orientarse en otra dirección. Junto a este proceso se encuentra el otro de placer de la función o de la necesidad de actividad, que tiene todos los indicios de una actividad propiamente exploratoria. El desarrollo del comportamiento, pues, manifiesta la existencia de un potencial de inhibición y de un potencial exploratorio, permanentemente activados por las estimulaciones que el organismo procesa.

F. Robaye hace pensar sobre la advertencia de que en condiciones físicas - de estado físico del sujeto- aparentemente semejantes, se producen cuadros de personalidad sorprendentemente diferentes. Ello determina que *la conexión entre caracteres físicos y desarrollo psicológico está fuertemente mediada*. Le lleve, a partir de la observación de los resultados de la educación especial, a que:

- "No parece haber relación simple entre la manera como se cumple el desarrollo psicológico y la importancia de las lesiones"; esto es cierto dentro de límites amplios marcados por la gravedad de las perturbaciones motrices, la existencia de perturbaciones asociadas, perturbaciones sensoriales, existencia de deficiencia intelectual global.¹⁷

- La medida en que los impedimentos motores limitan las experiencias acumuladas, dependerá de la gravedad del impedimento y del medio social y cultural en el que crezca el minusválido. El carácter visible del impedimento puede originar limitaciones en las reacciones con el medio y favorecer el aislamiento. Las influencias terapéuticas sobre el sistema motor pueden influir gravemente en el desarrollo psicológico. Las influencias educativas pueden ser favorables y nocivas. El minusválido puede estar sometido a influencias emotivas muy dispares en el medio activo influyente: sobreprotección, culpabilidad, repulsión inconsciente... El cuadro de los minusválidos al concluir su desarrollo no podría inferirse de los datos de orden físico o neurológico disponibles en la primera infancia. El autor concluye con "la importancia de la experiencia frente a los datos físicos objetivos".

¹⁷ Hindley, C.B. *La influencia del desarrollo físico sobre el desarrollo psicológico*, Medio y desarrollo. La influencia del ambiente en el desarrollo infantil, Pablo del Río, Madrid, 1979 (v.o. de 1972) Recoge trabajos del Symposium de la Asociación de Psicología científica francesa de 1972.

La explicación de estos fenómenos descritos se ha orientado en varias direcciones:

- La explicación genética, que ya hemos estudiado, como hipótesis explicativa en sí mismo.
- La hipótesis neurológica de Hebb. Este autor distingue entre potencial innato necesario y medio estimulante necesario. Sus conclusiones son prudentes.

"El carácter del medio cultural necesario para este desarrollo conceptual no puede describirse con precisión. No consiste forzosamente en una escolaridad formal, y puede existir a pesar de la pobreza. En general, podemos suponer, consiste en un ambiente rico en ideas, libros, conversaciones inteligentes, en posibilidades de adquirir conocimientos y las capacidades técnicas corrientes; en el trato con personas aptas para las relaciones sociales....Esto no es más que una suposición, por otra parte bastante vaga, que demuestra claramente lo ignorantes que somos en la materia".

Podemos afirmar con Hebb que la condición favorable del medio para el desarrollo cognitivo es la de su propio nivel de organización perceptible por el sujeto. La vigilancia o atención es la condición subjetiva para la resolución de problemas y para el aprendizaje. Los dos rasgos para la activación óptima de la atención serían la novedad en la combinación de los sucesos familiares y los sucesos causantes de cierto grado de frustración en la actividad habitual o temor. Pero el exceso de temor desorganiza la actividad.

- Piaget no utiliza una representación neurofisiológica particular, sino un modelo más abstracto que emplea en todo la gama de procesos del desarrollo intelectual. Para él, el desarrollo no se realiza con la misma rapidez en todos los medios y no por motivos biológicos. Estos y los factores de nivelación de las acciones son los que explican los procesos que permanecen constantes. Los factores de transmisión educativa y cultural serán los que expliquen las diferencias. Afirmaciones que, en principio, parecen sorprendentes.

Su falta de preocupación por las diferencias justifica que en su teoría no encontremos análisis pormenorizados de los factores ambientales.

Las dos nociones básicas del proceso cognitivo en Piaget son la asimilación y la acomodación. Suponen que el niño no es mero receptáculo de información y que el medio no puede ser un material amorfo y neutro sobre el que el niño proyecte las estructuras mentales preformadas. El desarrollo de la inteligencia infantil depende de la inteligibilidad del medio y su capacidad heurística: más que capacidad de ofrecer estímulos, riqueza y variabilidad de las posibilidades de manipulación y experimentación infantil sobre el medio. Esto quiere decir: complejidad suficiente como para poder comprobar el éxito o fracaso de los proyectos activos infantiles, lenguaje y relaciones sociales suficientemente formalizadas y estructuradas como para poder comprobar la conformidad de la actividad a normas y reglas de acción. Si no es así,

predomina la asimilación sobre la acomodación. Es decir, se obtienen informaciones pero no se sube y progresa por la jerarquía de las acciones.

La posibilidad de repetición, o redundancia de los estímulos ambientales, es otra condición del medio, necesaria para permitir las operaciones de reconocimiento y generalización. El medio debe permitir el éxito en estas operaciones y el reforzamiento de las mismas.

La acción debe quedar estimulada por el interés que media entre la necesidad y su satisfacción. Las relaciones entre la rapidez de un condicionamiento y la inteligencia está en función inversa al interés que despierta el ciclo de acción. En las acciones menos interesantes se condicionan más rápidamente los individuos menos inteligentes. O lo que es lo mismo, un condicionamiento cuyo implantación depende de la inteligencia, contribuye necesariamente a su desarrollo.

Los medios adecuados al desarrollo intelectual no pueden ser aleatorios, sino organizados, estructurados y previsibles. Para Piaget este orden es ante todo una propiedad derivada de la posibilidad de coordinación de las acciones. Estas no se coordinan en virtud de un esquema innato del espíritu, sino por la posibilidad de actuar en un medio que suscite y refuerce esta coordinación: un medio en el que tienen más éxito las acciones coordinadas que las no coordinadas. De ahí que para Piaget, la inteligencia sea una prolongación de la adaptación biológica. En virtud de un principio de economía y rendimiento de la acción estructurada, se sube por la jerarquía de las adaptaciones. Por que es cognitivamente más rentable y económica es por lo que la actividad intelectual tiende a la generalización.

Por parte del medio se requiere cierta forma de estabilidad y de coherencia de la estructura operativa que el medio ofrece. El catálogo de lo posible no puede ser infinito y debe mantenerse la estabilidad en las reglas que relacionan la circunstancia a la acción posible. Todo esto nos permite hacer una nueva inferencia. El efecto de un educador tal vez deba medirse más que por el camino de su incidencia directa sobre los comportamientos, por el camino de su influencia estructuradora del medio activo próximo al sujeto. Ahora se entiende mejor la idea que dábamos de que los educadores podrían ser considerados como vertidos estructurados y estructuradores sobre el medio.

Entre las posibilidades fundamentales que el medio debe ofrecer está el de las operaciones virtuales, en vistas a la renovación de las estructuras mentales. Respecto a ellas, el lenguaje es una condición necesaria, pero no suficiente. Sin él, las acciones no superan la mera sucesión, no se integran en sistemas simultáneos. Para su utilidad cognitiva, debe aplicarse a estructuras surgidas de la coordinación de operaciones sensorio-motoras.

Por lo tanto, los requerimientos del medio no pueden ser mera riqueza bruta. No se puede

concluir que los medios socio-económicamente desfavorecidos sean medios estimularmente pobres; la pobreza del medio se mide por el número de ocasiones de manipulación cognitiva que el medio ofrece, por la colaboración del medio mediante reglas y normas discernibles y suficientemente estables, por su grado de estructuración y organización, por el grado de complejidad y estructuración del lenguaje y de las interacciones sociales, por la posibilidad ofrecida de operar con estructuras más complejas y más abstractas.

Resumiendo el planteamiento piagetiano:

"Intelectualmente es el advenimiento de las operaciones formales o hipotético-deductivas, lo que permite al individuo despegarse de la situación perceptiva presente y local, en la que está más o menos confinado el niño, para moverse en lo posible y lo inactual, y por consiguiente, para alcanzar la aptitud para hacer proyectos, para establecer un programa de vida, para idear teorías que permitan juzgar o perfeccionar la sociedad circundante, etc."

El comentario de M.Reuchlin¹⁸ es el siguiente:

"Los medios y los entornos en que se facilita y estima la elaboración de estos proyectos, programas y teorías, parecen ser aquellos en los cuales son mayores los progresos intelectuales. Parece estar de acuerdo con la teoría de Piaget y con la realidad, el admitir una determinación recíproca de estas características del medio y del desarrollo intelectual que a él se asocia".

La noción de medio óptimo para el desarrollo cognitivo afecta a la estructuración de las informaciones que el medio aporta y a la estructuración de las actividades que el medio solicita. Ni la riqueza bruta del medio, ni la solicitud y oferta de actividad indiscriminada son suficientes. La actividad pedagógica no se orienta hacia la oferta de información o la demanda constante de actividad, sino hacia la estructuración de la información y a la organización de la actividad.

Debemos dejar claro que no es posible determinar la existencia y valor de las diferencias originadas en la variabilidad de extracción socio-económica, si no es a partir de una teoría general sobre las funciones mentales. Los factores socio-económicos intervienen a través de mecanismos generales que operan tanto entre individuos situados en la misma categoría socio-económica como entre individuos situados en categorías diferentes. De ahí que tengamos que hablar de ecología psicopedagógica, para no quedarnos en la mera descripción de la geografía socio-económica. Sin esa ecología psicopedagógica no podemos con rigor construir adecuadamente los procedimientos pedagógicos que orienten la intervención educativa.

¹⁸ M. Reuchlin, *Los factores socioeconómicos del desarrollo cognitivo*, en Medio y desarrollo. La influencia del ambiente en el desarrollo infantil, Ed. Pablo del Río, Madrid.1979.

Conclusión

De todo lo que hemos expuesto concluimos varias cosas: (i) Que los términos formal, no-formal, e informal son imprecisos, inadecuados semánticamente y por lo tanto debieran ser evitados. Hablar de educación escolar en vez de educación formal es evidentemente más adecuado. En vez de no-formal es mejor decir el referente del que se está hablando (cursos de formación profesional, cursillos de reciclamiento, programa deportivo...etc.). En vez de educación informal aludir a cuestiones de municipalidad y educación, afectación de la conducta por el medio; medio activo influyente, medio ecológico...etc.

(ii) En segundo lugar convendría remover con los nombres, los criterios. El medio no es un magma difuso y amorfo. El medio se encuentra estructurado, posee regularidades, contiene "programa". Aunque no fuera, sino por el hecho de que, desde el punto de vista comportamental, actúa sistemáticamente mediante la constancia y reiteración del modelo que llamamos *costumbre*¹⁹. La tecnología de la educación busca deducir sus normas del análisis de los

¹⁹ Cassirer nos recuerda la importancia que para el hombre primitivo tuvo la *costumbre*. No estoy de acuerdo con sus razones. Daré las mías. Yo creo que se da una clara ventaja evolutiva en la habituación; porque se seleccionan específicamente, colectivamente, culturalmente, los sistemas de acción que evidenciaron ventajas objetivas desde el punto de vista de una colectividad. Es lo que Marvin Harris llame "identificación de los factores materiales pertinentes en los acontecimientos humanos". En la configuración de esas costumbres se descubren principios y normas: p.e. "Las comunidades de organismos no se adaptan a condiciones ordinarias, sino extremas". Quiere decir que lo que selecciona los hábitos son las condiciones que pueden poner en peligro la comunidad. Por este camino entiende el papel vital que desempeña la actitud cultural del respeto a las vacas en la India. "Los estudios de costos y rendimientos energéticos muestran, en contra de nuestras expectativas, que la India utiliza su ganado vacuno con mayor eficiencia que los Estados Unidos". En el interior de lo que parece un magma cultural late, pues, un plan sistemático de sobrevivencia en función de unos determinados criterios. Entre ellos no sólo están las ventajas técnicas de sobrevivencia en un medio; también funcionan aquellas que potencian la identificación y el autoconcepto de una comunidad. P.e., la conservación de las reglas dietéticas de musulmanes y judíos que viven fuera de sus territorios originales. Cassirer, E., *Las ciencias de la Cultura*, F.C.E., México, 1972 (v.o. 1942); Marvin Harris, *Vacas, cerdos, guerras y brujas*, Alianza Editorial, Madrid, 1984, (v.o. 1974).

fenómenos de transferencia de información, y de influencia que tienen, y vienen teniendo lugar, en las relaciones entre el individuo y su medio.

PONENCIA

Otro título posible:

Pedagogía crítica

Pedagogía crítica:
Educación y emancipación
~~Educación y emancipación~~

Raúl GABAS

En Alemania la pedagogía ha recorrido muchos caminos en el período de postguerra. Primeramente, bajo el lema de la "reeducación", se orientó hacia el mundo americano. Siguió pronto un renacimiento de las ciencias del espíritu y de la hermenéutica en particular. Tocó luego el turno a la corriente realista, basada en la investigación positiva y orientada por modelos behavioristas, que reducían la conciencia humana al nivel de conducta de ratas y palomas. Como avergonzada por la humillación de la conciencia en los años 60, la pedagogía reaccionó contra el behaviorismo con un giro antropológico, inspirado especialmente en la fenomenología (Bollnow, Langeland). La línea antropológica no tardó en ser suplantada por una corriente analítica, preocupada por una elaboración esmerada de los conceptos. De aquí se pasó al predominio de un modelo técnico, que entendía la relación entre enseñar y aprender según el paradigma de una máquina. A partir de 1968 se abrió paso la corriente crítica en las ciencias de la educación. A la corriente crítica sucedieron luego la teoría curricular y la pedagogía orientada hacia la existencia cotidiana, inspirada particularmente en el "Man" de Ser y tiempo de Heidegger.

Este breve esquema histórico es suficiente para mostrar que las ciencias de la educación han cambiado de idea orientativa por lo menos una vez cada cinco años. Y bajo el soplo de los vientos postmodernos, los lemas se suceden a ritmo más vertiginoso todavía. Son significativas a este respecto las palabras de Bernd Dewe y Wilfried Ferchhoff: "Al

despedir la esperanza de redención de la humanidad por medio de la racionalidad de la modernización social, aparecen envueltos en vestido nuevo viejos modos y estilos de pensar: pesimismo, desilusionismo, la posición nihilista del "no" metódico, la actitud trágica del "en vano", y también la del tozudo porque sí (Vester 1985, p. 11), el libre comportamiento lúdico, hasta placentero y narcisista, con el caos, con el desorden, con las incertidumbres, contradicciones e inseguridades. En medio de una nueva "falta de visibilidad" (Habermas, 1985), que con frecuencia confunde, en medio de un desconcierto aceptado al instante, por causa de versiones segmentadas, pluralistas, fragmentadas y deshilachadas de la realidad (pues, ya no vivimos en un mundo, sino, por así decirlo, en muchos mundos, que se diferencian y contradicen, y que pueden ser todos ellos reales en igual medida), hay una tendencia hacia la fascinación de lo "catastrófico" (Schneider, 1984), del "síndrome de decadencia", de la "estética de las ruinas, lo mismo que de la "estetización de lo político" " (1).

Ante el horizonte de un terreno tan movedizo, la pedagogía crítica, a la que voy a referirme en las páginas siguientes, puede parecer un merecido inciso anecdótico, tan pasajero como otros temas que han estado de moda. Es cierto que en la segunda

(1) Die Lust an Schein - Postmodernistische Notizen über Trends, Geschmäcker und Redensarten unter Pädagogen, en Baacke y otros, editores, Am Ende Postmodern, Weinheim y Munich, Juventa 1985, p. 61 s.

Las obras que en la cita aparecen entre paréntesis son:
 Vester, Modernismus und Postmodernismus-Intellektuelle Spielereien?, en "Soziale Welt", 36 Jg., Heft 1/1985
 Habermas, Die neue Unübersichtlichkeit..., en "Merkur" 39 Jg Heft 1, 1985
 Schneider, Die Intellektuellen und der Katastrophismus..., en "Frankfurter Rundschau" del 14.7.1984
 Rötzer, Sehnsucht und Schrecken..., en taz del 10.4.85

mitad del siglo XX no hay ningún árbol abrigado contra los vientos que pasan, arrastran y arrancan. No obstante, la línea crítica se ha mantenido más de dos decenios y tiene fuentes de inspiración que manan desde la tercera década de nuestro siglo. A parte de otras razones, su capacidad de autoafirmación en la situación actual se debe a que ella por principio lleva en sí un impulso contrafáctico, innovador, el cual, hasta cierto punto, le permite ambientarse en un mundo plural¹ e inestable.

Hemos dicho que la pedagogía crítica se abre paso desde 1968. Acerca del uso de la palabra "crítica", pueden crár confusión las expresiones "pedagogía crítica" y "teoría crítica". Entendemos por "teoría crítica" la que, bajo otra denominación, pasó a llamarse "escuela de Francfort". La "pedagogía crítica" coincide en buena medida con aquella orientación pedagógica que se inspira en ideas de la "teoría crítica", aunque, por lo menos para algunos autores, no coincide adecuadamente con ella. El tema que ahora no ocupa es la relación existente entre la "teoría crítica" en sentido estricto y la pedagogía, o sea, las derivaciones pedagógicas de la "teoría crítica" o "escuela de Francfort". Acerca de la importancia del tema así entendido, quisiera hacer las siguientes observaciones:

1ª, en la teoría crítica se actualiza el tema genérico de la relación entre filosofía y educación. 2ª, Esta teoría muestra grandes afinidades con la educación, pues su mirada está puesta no tanto en la sociedad tal como es de hecho, sino en la sociedad tal como podría llegar a ser a través de la acción trans-formadora del hombre. 3ª, Existe un campo específico de reflexión e investigación pedagógica que se refiere precisamente al enfoque de la educación desde el punto de vista de la teoría crítica.

Sobre la importancia del puente trazado entre la escuela de Francfort y la pedagogía hay valoraciones minimalistas y maxima-

listas. Loch pregunta: "¿Qué ha transformado la teoría crítica en la forma concreta de vida, de no ser el hecho de que muchos han cambiado de mujer, han renunciado a la corbata y se han dejado crecer la barba?" (2). Jörg Ruhlof, en cambio, pregunta: "¿Es posible hoy una pedagogía sin teoría crítica?" (3) Y responde: "La pedagogía es posible sin teoría crítica. Es más, la pedagogía llega a ser "crítica" por primera vez, o sea, alcanza el límite actual de sus posibilidades y tareas, cuando logra, entre otras cosas, desligarse de la esfera de influencia de la teoría crítica. Por tanto, a tenor de los resultados de esta investigación, la fascinación y el influjo poderosos que la "teoría crítica" ha ejercido en una amplia parte de la pedagogía en la República Federal, no son el resultado legítimo de su fuerza sistémico-teorética, sino la consecuencia de una culpable y difundida inmadurez y debilidad de la pedagogía." (4) "Por lo demás, el resultado no niega que la "teoría crítica" tenga una legítima función estimulante para la pedagogía... bajo el aspecto de la teoría de la ideología; ^{pero} más allá de él, antes de él y después de él, hay un amplio círculo de problemas y tareas pedagógicos que tienen que ver muy poco o nada con la "teoría crítica"" (5). Este juicio, tan parco en la ponderación del contenido pedagógico de la teoría crítica, reconoce, sin embargo, que ésta ha tenido una repercusión muy fuerte en la pedagogía alemana.

Nuestro trabajo se propone resaltar los aspectos fundamentales por los que la escuela de Francfort ha sido puesta en relación con el problema de la educación. En la historia de la teoría crítica podemos distinguir tres fases fundamentales: 1ª, desde los primeros escritos hasta la Dialéctica de la ilustración; 2ª, el ciclo de estudios sobre la razón instrumental; 3ª, el desarrollo de la acción comunicativa de J. Habermas. Cada una de las tres fases ha tenido importancia para la pedagogía, pero ha sido

(2) Cf. la obra citada en la bibliografía (3) título del artículo a parecido en "Zeitschrift für

Habermas el que ha provocado una discusión más amplia y matizada en las ciencias de la educación.

I. Los primeros estudios de la "teoría crítica"

En la primera fase hemos de mencionar especialmente los escritos: Horkheimer, editor (con diversos trabajos de colaboración) Estudios sobre autoridad y familia, París 1936; Horkheimer, Teoría tradicional y teoría crítica, 1937; Marcuse, Filosofía y teoría crítica, 1937; Estudios sobre los prejuicios, Nueva York 1950. Desde el principio (1931) había delineado Horkheimer un programa de investigación interdisciplinar, convenicodo de la interdependencia entre la economía, la sociología, la psicología, etc. Estaba persuadido en particular de la interdependencia evolutiva entre individuo y sociedad, convicción que condujo a una integración de la teoría marxista de la sociedad y del psicoanálisis freudiano. La meta de este trabajo interdisciplinar era desarrollar una "teoría acerca del curso histórico de la época actual" (6). Entre las corrientes evolutivas del siglo XX preocupaba particularmente a Horkheimer el nacimiento de movimientos autoritarios, que en definitiva condujeron al sistema fascista, y, más en concreto, la pregunta: ¿En qué manera las estructuras autoritarias de la sociedad se convierten en mecanismos intrapsíquicos, de modo que hasta "el descontento y la rebelión se transforman en formas ejecutivas del orden dominante"?

(7) De este planteamiento surgió la amplia investigación titulada : Estudios sobre autoridad y familia. La familia, entendiéndose por tal la familia burguesa europea de los últimos si -

(sigue nota 3) Pädagogik", 30 Jg, 1983, Heft 2, p. 219-233

(4) l.c., p. 231

(5) Ibid., p. 232

(6) Cf. Helmut Peukert, Kritische Theorie und Pädagogik, en "Zeitschrift für Pädagogik", 30 Jg, 1983, Heft 2, p.195-217.

(7) Horkheimer, Autorität und Familie, en Kritische Theorie. Eine Dokumentation, ed. P. A. Schmitt, Frankfurt 1977.

glos, aparece aquí como la instancia a través de la cual se estabiliza e impone la sociedad. En el centro del estudio se encuentra el hecho de que la familia pierde cada vez más sus funciones, que entrega a otras instituciones, como el Estado, la Iglesia, la escuela, los medios de comunicación, etc. Para Horkheimer la autoridad puede considerarse como una institucionalización de la razón, en el sentido de que los muchos intereses particulares toman cuerpo en un interés común, el cual aparece luego a través del individuo. Así entendida, la autoridad es una dependencia afirmada, pues la subordinación a otro redundaría en interés propio, por ejemplo, cuando el niño recibe una buena educación. Hay una autoridad legítima en el plano pedagógico, pero ésta debe tender a hacerse superflua. Sin embargo, la autoridad puede seguir exigiendo reconocimiento incluso cuando ha desaparecido su base racional. En el caso de la familia, el padre ha perdido ya las funciones educativas y en gran parte las económicas; no obstante, la autoridad sigue afirmándose independientemente de sus funciones racionales. De esa manera la autoridad queda cosificada, es afirmada por sí misma. Y en los individuos se genera el hábito de someterse a una autoridad externa, sea del tipo que fuere. Según Horkheimer, el hombre de suyo tiene capacidad de emanciparse de la sumisión interior a mecanismos externos, pero él no aprovecha esa oportunidad. El conformarse con las relaciones y estructuras existentes ha pasado a ser en él una segunda naturaleza (8). Por otra parte, la autoridad cosificada del padre está en correlación con una autoridad del mismo tipo en el Estado moderno. Así el padre reproduce en casa la opresión que él experimenta en el mundo social. De este modo fomenta la tendencia masoquista a re-

(8) Cf. Günter Frisenhahn, Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, Express Edition 1985, p. 85

nunciar a la propia voluntad en aras de una dirección que tenga la apariencia de poder y fuerza.

Según Horkheimer, la burguesía en sus comienzos llevaba en sí un elán emancipativo, que se manifestaba como lucha contra la tradición. Esa tendencia se advierte en los filósofos más significativos. Pero la negación de la autoridad tradicional se convirtió con el tiempo en una subordinación bajo la autoridad cosificada e irracional del sistema social. Las nuevas relaciones de producción se presentan a manera de una cosa en sí, que escapa al influjo del hombre. El sujeto humano ha de someterse a la autoridad cosificada de la economía, la cual exige sacrificio y acatamiento. La autoridad reviste un valor moral autónomo. Los mecanismos autoritarios cosificados frente al individuo llevan al desarrollo de un superyó rígido y a un manejo inflexible de las normas de conducta, en perjuicio de la capacidad de interacción.

Hemos entrado así en el núcleo fuerte de la problemática pedagógica de la teoría crítica. Es innegable que el problema de fondo de toda educación es la formación y acuñación de la propia identidad. Ahora bien, según los conocimientos freudianos, el yo es una realidad compleja que se halla en el punto de cruce entre fuerzas impersonales de la naturaleza y la autoridad social. Bajo la presión de los polos antagónicos, el yo constituye una identidad frágil en la que entra también como componente el autoengaño. Ante este horizonte es ineludible la pregunta: ¿Es posible una identidad verdadera del yo? ¿Hay una instancia contrafáctica desde la cual puedan corregirse las deformaciones psíquico-sociales? ¿Puede hablarse de deformación sin un conocimiento previo de lo bien formado? ¿Es posible una identidad verdadera del yo en cualquier tipo de sociedad, o solamente en una sociedad racional?

En la prospección de estas preguntas ocupa un puesto señalado

E. Fromm. Él se mueve en el horizonte del psicoanálisis, pero discrepa de Freud en que, a su juicio, las relaciones sociales acuñan al individuo más que las energías libidinosas. Así, por ejemplo, para Fromm el complejo de Edipo no es universal, y no se debe a la libido, sino que es expresión de la rebelión del hijo contra la autoridad del padre en la familia patriarcal (9). En el nacimiento de las estructuras de autoridad la primacía corresponde igualmente a la sociedad. El padre no es el prototipo de autoridad, sino una copia de la autoridad social. Sin embargo, en la educación familiar del niño la coacción externa se le presenta bajo la forma del padre. "Por la identificación con el padre y la interiorización de sus mandatos y prohibiciones, la instancia del superyó es revestida de los atributos de la moral y del poder." (10) Una vez formado el superyó, éste se proyecta en las autoridades sociales, que quedan revestidas de las propiedades del propio superyó y se inmunizan así contra la crítica racional.

Sin embargo, para Fromm el yo no se reduce a la mera recepción pasiva de los estímulos exteriores, sino que incluye también una capacidad de acción propia. Esta se desarrolla junto con las fuerzas de producción y la praxis social, y entra a formar parte de las mismas. La base para una sociedad democrática y racional sería un yo fuerte. Para ello, en la educación del niño han de fomentarse el pensamiento racional y el desarrollo de las fuerzas productivas. Por el contrario, el yo queda debilitado si es sometido a autoridades y angustias irracionales. La represión intensa limita la capacidad de acción; un yo débil necesita la protec

(9) Cf. Frisenhahn, o.c., p. 95

(10) Fromm, en Horkheimer, dir., Studien über Autorität und Familie, París 1936, p. 84.

ción del superyó para desarrollarse. En cambio, un yo que crece fuerte es capaz de asumir la tarea de represión de las tendencias sin ayuda de la relación emocional con el superyó y la autoridad. Por tanto, la educación ha de fomentar la razón crítica y tender a fortalecer el yo. El gusto de la sumisión no es una tendencia innata, sino un hecho psíquico determinado históricamente. En la sociedad del momento es normal el carácter autoritario-masoquista. Las categorías psíquicas fundamentales del carácter autoritario son el sadismo y el masoquismo, que se instalan en la psyche por haberse impedido el desarrollo de las necesidades de placer. Ambos rasgos inducen respectivamente a la sumisión al más fuerte y a la superioridad frente al más débil. El carácter autoritario va ligado a un yo impotente, pero compensa la propia impotencia por su orientación hacia la autoridad, entendida como una entidad distinta de él. Para el carácter autoritario la vida y la sociedad se desarrollan en virtud de poderes que se hallan fuera del individuo. Y el placer de entregarse al destino es tanto mayor cuanto más crecen las contradicciones y catástrofes sociales, tales como la guerra y el paro. Al carácter autoritario contraponen Fromm la personalidad productiva, el hombre maduro que está unido con el mundo a través del amor, el sentimiento y la razón.

En Fromm y otros autores de la teoría crítica se establece un antagonismo demasiado fácil entre una posibilidad del yo puro, de un lado, y la subyugación del mismo por parte de la autoridad social, de otro lado. Apenas se toma ahí en consideración que la sociedad no es mera instancia represiva, sino también el campo de apertura de las posibilidades humanas. Por el mismo la emancipación no puede entenderse como simple liberación de la sociedad.

Después de la emigración de los miembros del "Instituto de Investigación Social" (teoría crítica) a los Estados Unidos,

como consecuencia de la consolidación del fascismo en Alemania, los estudios sobre la autoridad ya no podían fundarse en la base empírica de un régimen totalitario. No obstante, la misma temática fue enfocada hacia formas ocultas de conducta autoritaria. Desde ese momento los investigadores del grupo mencionado descubren otra forma de dominio autoritario en la sociedad industrial, con sus rasgos de rendimiento, racionalización, cultura de masas, consumo. A este respecto, los trabajos de investigación tomaron cuerpo en cinco tomos, el más conocido de los cuales es La personalidad autoritaria, con colaboraciones de Adorno, Else Frenkel, Brunswick, Levinson y Sanford. En 1973 vieron la luz en Alemania las colaboraciones de Adorno bajo el título: Estudios sobre el carácter autoritario. El medio que favorece el desarrollo del carácter autoritario sigue siendo, según estas últimas investigaciones, la familia patriarcal de estratos medios, donde el padre ejerce una autoridad que de suyo no tiene consecuencias más allá de la familia. Adorno muestra cómo personas proclives a la propaganda fascista se han sometido enteramente en la niñez a la autoridad del padre, admirando su poder punitivo. El síndrome autoritario queda caracterizado como: subordinación bajo el más fuerte y dominio de los débiles, identificación con la personalidad poderosa, frustración, introyección de la disciplina paterna y represión del ello. Marcuse aduce como factor que favorece el desarrollo del carácter autoritario de nuestro tiempo la reducción de la libido al ámbito sexual. Puesto que esta reducción disminuye la necesidad de sublimación, él habla de una "desublimación institucionalizada".

Los investigadores comentados sugieren algunas consecuencias pedagógicas. Ante todo, quieren llamar la atención sobre los

peligros que entraña la pérdida de funciones de la familia. Y, por otra parte, reclaman una educación para la tolerancia, con la esperanza puesta en que el talante democrático-liberal pueda fijarse en el carácter. La emancipación se logra en un proceso que implica simultáneamente la confrontación con la autoridad y la liberación de ella. Es tarea de los padres y educadores salir al paso del nacimiento del carácter autoritario, ayudando a los niños en el proceso de independencia y haciéndose superfluos como autoridad.

Adorno utiliza la expresión "Halbbildung" (media formación para referirse al ciudadano típico de un mundo cosificado, para caracterizar la "conciencia que está alienada de la autodeterminación. La "Halbbildung" no es una formación a medias, sino la enemiga mortal de la formación. Es el espíritu apresado por el fetiche de la mercancía." A tenor de las palabras de Adorno: "La formación es aquello para lo que no hay usos adecuados; sólo puede conseguirse por el esfuerzo espontáneo y el interés; no queda garantizada con cursos, aunque éstos sean del tipo del Studium generale. Y, en verdad, ni siquiera es premio del esfuerzo; más bien, es fruto de la apertura, de la capacidad de recibir algo espiritual en la propia conciencia... Si no temiera una tergiversación sentimentalista, diría que para la formación se requiere amor" (11). El autor de este texto equipara al medio formado con el carácter autoritario. El espíritu de la medio-formación, dice, ha jurado el conformismo. Es totalitario y estabilizador del sistema. La medio-formación no tiene como fin el hombre formado, sino el especialista aparentemente versado, que sabe hablar y está enterado.

(11) Philosophie und Lehrer, en Erziehung zur Mündlichkeit, Frankfurt 1979^e, p. 40.

En este punto Adorno ha recibido muchos reproches. Se le ha acusado de "lujuria intelectual y estética" (12), de elitismo. Se ha planteado en concreto la pregunta: ¿Qué pretensión emancipativa puede tener la formación si está reservada a un pequeño grupo? Por otra parte, la explosión^{en} del saber en nuestro tiempo no permite una formación tal como la entendía Adorno. No obstante, su propósito era salvar la idea de formación en la sociedad de consumo. Para él, si se pierde la formación, se pierde también el yo, pues la formación fortalece el yo y lo capacita para resistir a la presión social. La tarea principal de la formación es trabajar contra el pensamiento cosificante. Ante el poder de las fuerzas que quieren nivelar la individualidad, Adorno duda seriamente de que ésta pueda conservarse. Y, según él, el individuo sólo puede sobrevivir como fuerza de resistencia. Por eso, ya en fases tempranas hay que disolver el endurecimiento del pensamiento, fortaleciendo la reflexión crítica y destruyendo las autoridades no esclarecidas. Por otra parte, en Minima moralia escribe: "Si se borra la última huella de emocionalidad, no queda al pensamiento más que la tautología absoluta." (13)

También E. Fromm ha centrado su interés en el desarrollo de una educación que libere de la cosificación y alienación, por lo cual el hombre pierde la relación consigo y se ve a sí mismo como un objeto entre objetos. Su antídoto es la productividad, es decir, la realización de las fuerzas y posibilidades del hombre. Fromm parte de que éste lleva en sí la fuerza del bien y la voluntad de vivir, de que él aspira a la plena realización de sí mismo si no lo impiden las instancias sociales

(12) Cf. Frisenhahn, o.c., p. 149

(13) Francfort, Tsd 1970, p. 159

El hombre no está fijado; en el niño laten posibilidades a manera de "gérmenes" (14). El hombre puede desarrollarse bajo el modo de "ser" si alcanza la productividad, la identidad individual y la solidaridad amorosa con el todo; pero puede caer también en la alienación, caracterizada como modo de "tener". La educación es la ayuda prestada al niño en orden al desarrollo de sus posibilidades.

Marcuse ha puesto de relieve con especial énfasis el carácter unidimensional del moderno hombre técnico. Reclama una educación que abarque la persona entera, el espíritu y el cuerpo, la razón y la fantasía, el entendimiento y las pulsiones. Frente a la sociedad industrial, que imprime su cuño en todo, que administra hasta la crítica, insiste especialmente en la fuerza liberadora de la estética, pues en el arte se abre para el hombre un espacio libre en el que es posible desarrollar los elementos creativos, al abrigo de los fines sociales. Es tarea de la educación fomentar estos espacios de libre creatividad. En este punto, las ideas de Marcuse enlazan con lo que Schiller escribe en sus Cartas sobre la educación estética del hombre.

En la teoría crítica no sólo pueden detectarse ciertas orientaciones intelectuales unitarias, sino también un método peculiar. Sus rasgos característicos son la dialéctica, la interdisciplinaridad entre filosofía, sociología, economía, historia y psicología, la complementaridad entre el método filosófico (cualitativo) y el empírico (cuantitativo), y la crítica al reduccionismo de la inducción. Horkheimer dice que los conceptos y representaciones son históricos, críticos, inductivos e integrativos (15). En conjunto podría decirse que el método crítico es una conjugación de experiencia, hermenéutica

(14) Frisenhahn, o.c., p. 163 ss

(15) Notes on Institutes Activities, en Zfs 9/1941, p.121-124

y crítica de la ideología. Los autores pertenecientes a esta tendencia luchan sobre todo contra la absolutización (o "fetichización") del método. Éste no tiene valor de por sí. Más bien, los conocimientos logrados metódicamente tienden al bien del hombre y a la eliminación de la justicia social. Los fines tienen primacía frente a los medios. Así, por ejemplo, las conquistas teóricas están orientadas a una praxis de cambio social. Es tarea de la pedagogía la lucha contra el monolitismo en los métodos. Adorno desarrolló la "escla de fascismo", que le dio fama como sociólogo en Estados Unidos. Primero formulaba encuestas estandarizadas. Las personas que por las respuestas mostraban un grado muy alto o muy bajo de fascismo, eran sometidas luego a una entrevista más larga. Comparaba y ponderaba las declaraciones cuantitativas y las cualitativas, lo cual "le permitió representar cuantitativamente estructuras complejas de la personalidad, sin menoscabo de su dinámica." (16)

Por lo que llevamos expuesto, salta a la vista que la pedagogía de la teoría crítica se ^{le} centra en el concepto de "emancipación", junto con sus sinónimos de autodeterminación y democratización. Quedan, sin embargo, por determinar el contenido concreto de la emancipación y la manera de llevar esta idea a la práctica comunicativa. Y no está dirimido el importantísimo problema de la relación entre la idea filosófica de emancipación y los datos de las ciencias empíricas.

En el artículo Teoría tradicional y teoría crítica, Horkheimer muestra que incluso la teoría tradicional, aunque ella pretenda negarlo en su propia concepción de sí misma, está entrelazada con los procesos sociales. Y su propia teoría crítica, sabedora de este hecho, asume conscientemente la relación de la teoría con la praxis, con una praxis que en definitiva adquiere su sentido en la emancipación del hombre, en la constitución

(16) Frisenhahn, o.c., p. 122

de una sociedad racional. Comentando el artículo mencionado, D. Benner (17) distingue un doble concepto de emancipación en Horkheimer. Uno que se refiere a la liberación de las coacciones irracionales del mecanismo social, a la superación progresiva del mecanismo social ciego para lograr un libre orden de vida determinado por la razón. Y otro relativo a la emancipación del individuo como conquista de un enorme poder humano sobre la naturaleza. El primer concepto podría calificarse de emancipación "buena" y el segundo de emancipación "mala" (o ambigua). El primer Horkheimer confiaba en la posibilidad de compaginar ambas vertientes de la emancipación. La teoría crítica, renovándose en cada momento, debía mostrar con los medios y conquistas de la teoría tradicional la posibilidad de construir una sociedad racional. Eso significa que Horkheimer inicialmente era optimista en torno a las posibilidades de llevar adelante el proyecto de la ilustración: la emancipación por la ciencia. Con el tiempo Horkheimer y Adorno abandonarán ese optimismo inicial.

II. La dialéctica de la ilustración

Durante el exilio en los Estados Unidos los autores principales de la teoría crítica derivaron paulatinamente hacia posiciones apocalípticas. Influyeron en esto diversas razones: el desencanto por la escisión del movimiento obrero; la aparición del terror estalinista; la aceptación del fascismo en amplios sectores de la población; la incipiente arradicación de los judíos. Sobre ese trasfondo siguió planteándose la pregunta de cómo podía explicarse el triunfo del fascismo. A es-

(17) Emancipatorische Pädagogik, en Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, Munich, List 1978, p. 278 s.

te respecto, una de las cuestiones más estudiadas era la de la relación entre la economía y el sistema político-administrativo. Neuman y Kirchheimer defendían que el estado fascista no era sino un "totalitario capitalismo monopolista", que se servía accesoriamente de medios políticos. Pollock, Horkheimer y Adorno, por el contrario, sostenían que el fascismo había puesto fin a la primacía, afirmada por Marx, de la economía sobre la política. Según ellos, a semejanza de la Unión Soviética, el monopolio económico había quedado sometido a la planificación racional del Estado (18). Pero, a partir de ahora, el fascismo deja de ser un fenómeno incidental, y es visto en continuidad con el desarrollo de la racionalidad moderna, que queda marcada toda ella como totalitaria.

En este punto de vista había sido pionero Marcuse, con su artículo Sobre el carácter afirmativo de la cultura (1937). Defendía allí que en las sociedades industriales la cultura ya no expresa la unidad espiritual y material de la vida social, sino que constituye un "universo separado", el cual tiende a apartar la atención de las coacciones del sistema social y a la vez ha de legitimarlo en un plano superior. La cultura de masas empieza a presentarse aquí como medio de hacer insensibles a los individuos frente a todo lo que ^{se} les inflija e impedir así su protesta. Esa temática fue desarrollada luego con toda amplitud en la Dialéctica de la ilustración de Horkheimer y Adorno, en la Crítica de la razón instrumental de Horkheimer, en Minima moralia y Dialéctica Negativa de Adorno, y en el Hombre unidimensional de Marcuse.

Entre todas estas obras considero fundamental la Dialéctica de la ilustración. Para Horkheimer y Adorno, el proceso de la ilustración o constitución de nuestro mundo científico, el cual arranca de Grecia, ha conducido a lo contrario de lo que él

(18) Cf. Peukert, l.c., p. 200

prometía. La meta originaria era la emancipación del hombre. Pero en tanto la ciencia ha perseguido esa meta a través del dominio sobre la naturaleza, se trueca finalmente en un dominio sobre el hombre. El razonamiento de la obra se desarrolla en un doble plano: el de la razón teórica (ciencia natural) y el de la razón práctica (constitución de la propia identidad). Puesto que no se da una separación estricta entre ambas, lo que sucede en el ámbito de las ciencias naturales se traduce también al campo de la praxis social y de la identidad del individuo. La ciencia se desarrolla por un proceso de abstracción en el que se prescinde más y más de lo individual y material, hasta que, finalmente, en los sistemas formales, no queda sino un conjunto de signos que permiten la sustitución de un elemento por cualquiera otro. Este formalismo abstracto es indiferente al conocimiento del mundo real, y tiende a forzar la naturaleza a que se someta a cualesquiera fines que el hombre quiera proponerle. Son notas inherentes al formalismo la reducción a la igualdad y el cálculo. Ambas obedecen al propósito de hacer intercambiable lo diferente y al poder prever, disponer y manejar la naturaleza. Ahora bien, mientras sucede todo esto en la naturaleza exterior a través de la dominación científica, la naturaleza interna del hombre no queda ajena a lo que allí acontece. La racionalización científica lleva inherente que el hombre piense racionalmente, obedezca a normas universales de conducta, se aleje de la espontaneidad de los instintos y reprima una parte de los mismos. En ello va implicada la paradoja de la renuncia a la propia vida en aras de la propia conservación. Esto es comparable a la gesta de Odin, que se cuelga de un árbol en sacrificio a sí mismo. Una parte de la propia vida es sacrificada a la conservación de una parte de la propia vida.

El nacimiento de un yo fuerte que domina la naturaleza , va acompañado de la constitución de un yo rígido que domina y engaña las propias tendencias. Y en la vida colectiva, los procesos sociales quedan sometidos también a leyes y fines universales, por los que se imponen en los individuos los puntos de vista de los dominantes. Horkheimer y Adorno llegan a la conclusión de que la ilustración tiende al dominio y es totalitaria en todos los campos. Este totalitarismo lleva a la cosificación, pues personas y cosas no son valorados por lo que tienen de suyo , sino como momentos anónimos y suplantables de procesos repetibles. En el plano moral la ilustración, desde su punto de vista cuantitativo, es incapaz de responder a la pregunta de por qué unas tendencias o formas de conducta son admisibles y otras no. Y por la cosificación del sexo, al final tiene que renunciar al amor y conformarse con la limitación del disfrute. El desencanto, que va ligado a la cosificación, conduce a la muerte de la felicidad total, es antihedonista. La ilustración, en su afán de igualdad absoluta, tiene que equiparar lo vivo con lo muerto. Entiende la vida en analogía con los procesos de la naturaleza muerta, de la materia.

Para Horkheimer y Adorno, el Ulises de la Odisea es una ejemplificación de la constitución de la identidad burguesa, del carácter burgués. Ulises es el astuto que con el engaño vence los poderes naturales. En su encuentro con Polifemo, salva la vida renunciando al propio nombre, llamándose "nadie". Atado al mástil, resiste al encanto de las sirenas; renuncia a Circe para llegar a la meta de su viaje, que es Itaca, lugar de su propiedad. Llegado a casa, realiza una venganza ejemplar contra los que en su ausencia se han entregado al placer. Ulises, a través de todas su aventuras, fortalece la propia identidad, orientada por el fin de llegar al lugar de la propiedad (posesión) estable.

¿Qué mensaje transmite la Dialéctica de la ilustración?
 ¿Postula esta obra el rechazo del progreso técnico? Su intención es llamar la atención sobre la ambigüedad de la ilustración y sobre su carácter inconcluso, pues no se ha conseguido todavía la emancipación del sujeto. Por el camino de la dominación no se llega al individuo libre. Está pendiente un nuevo paso ilustrador en el que habría de conseguirse la reconciliación con la naturaleza y, en consecuencia, consigo mismo. En el momento de gestación de la obra, la razón, identificada con el dominio, había tomado cuerpo paradigmáticamente en el fascismo.

De cara a la pedagogía, la temática de la Dialéctica de la ilustración agudiza el problema del contraste entre técnica y cultura, formación general y aprendizaje profesional, habilidades técnicas y competencia humana. A este respecto son importantes los trabajos de Blankertz (19), Lempert (20) y Heydorn (21).

De cara a cualquier organización práctica de la educación desconcierta la negatividad de la teoría crítica. No hay duda de que este carácter negativo guarda relación con la prohibición de imágenes en la Biblia. La teoría crítica niega lo dado y alude a lo totalmente otro, pero sin diseñar su imagen. Adorno sitúa en este contexto la tarea del arte. Las obras de arte, dice, indican que puede llegar a ser lo que no es. La obra de arte es testimonio de la posibilidad de lo posible. En la creación artística se abre algo que rompe la cáscara del mundo cosificado.

(19) Bildung im Zeitalter der grossen Industrie, Hanoverⁿ
 1969

(20) Leistungsprinzip und Emanzipation, Francfort 1971

(21) Bildungstheoretische Schriften, tomos 1-3, Francfort
 1979 ss.

No obstante, por irritante que parezca esa negatividad, late bajo ella la verdad de la libertad. Todo fin de la educación que pueda formularse, predecirse y organizarse de antemano, intenta hacer disponible aquello de lo que por principio no se puede disponer. En este sentido Wolfgang Keckeisen escribe: "En oposición a tal razón instrumental (Horkheimer), una ciencia crítica de la educación no ve su tarea en planificar, operacionalizar y evaluar la formación como un proceso calculable para producir actitudes, conocimientos y habilidades. Más bien, la razón crítica en su núcleo pretende la emancipación de los procesos de formación frente a una praxis de elaboración y disposición para un fin, cualquiera que éste sea. Dicho de otro modo, no sólo se dirige contra determinados fines, sino, en general, contra el hecho de que los fines sean determinados de tal manera que el futuro del educando sea puesto bajo el dictado del pasado y presente, y contra el de que el potencial no desarrollado de la razón humana sea encauzado bajo el principio de la reproducción perfeccionable de lo que ya se ha acreditado." (22) Nos encontramos aquí de nuevo con el móvil de Adorno en su concepto de "medio-formación". Si no logramos que el espíritu llegue a encontrarse a sí mismo, a gozar de su propia creatividad y de su superioridad sobre todo fin determinado, habremos fracasado en nuestra tarea de hacer hombres cabales.

Clásicamente la tarea de la formación era introducir en el mundo tradicional y mejorarlo, realizando sus propios ideales. Por ejemplo, Klaus Schaller (23) enlaza los ideales pedagógicos de participación, emancipación y cooperación con una decisión histórica de la sociedad burguesa. La burguesía ha puesto en marcha un proyecto ideal que marca una pauta para la formación,

(22) Pädagogie zwischen Kritik und Praxis, Weinheim y Basilea. ed. Beltz 1984, p. 169

(23) Pädagogik der Kommunikation, en —→

si ésta quiere participar en la realización de dicho modelo social. La teoría crítica, en cambio, parte de que la vida está alienada en las relaciones de producción de la sociedad burguesa. Por eso, no hay una continuidad entre las estructuras actuales y el futuro anticipado. El futuro utópico tiene que ser enteramente nuevo. En consecuencia, la misión de la pedagogía es criticar las prácticas actuales de la formación, así como las estructuras básicas del mundo existente. Adorno, refiriéndose a las investigaciones de Freud, escribe: "Una totalidad de carácter es un ideal que sólo podría realizarse en una sociedad no traumática... Su totalidad es ficticia. Casi podríamos calificar el carácter como un sistema de cicatrices que sólo se integran bajo el dolor, y nunca por completo. Propiamente, la sociedad se impone en los individuos marcando estas cicatrices." (24)

Si la teoría crítica se aferra a la mera negatividad, se expone a la objeción de que en su abstracción es incapaz de orientar la praxis de los sujetos en conjunto, de que constata la insuficiencia de lo fáctico, pero no ofrece una orientación racional de la praxis (25). En Teoría tradicional y teoría crítica, que pertenece a una fase anterior a la de la Dialéctica de la ilustración, Horkheimer había dicho: "Lo que constituye el sentido de la negación determinada en su acepción materialista no es que la existencia no tiene que ser como es, sino que, según el potencial elaborado históricamente de las fuerzas sociales, no tiene por qué ser así." (26) Según el sentido obvio de este texto, el ~~carácter es un sistema de cicatrices que sólo se integra bajo el dolor, y nunca por completo.~~
(sigue cita 23) Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979, p. 165

(24) Die revidierte Psychoanalyse, en Soziologische Schriften 1, Gesammelte Schriften, tomo 8, Frankfurt 1972, p.24

(25) Keckeisen, o.c., p. 193

(26) en Kritische Theorie, t.2, Frankfurt 1968, p. 175
trad. cast. en Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu

material científico disponible en la sociedad existente permite demostrar la posibilidad de superar lo negativo, de cambiar la sociedad. De acuerdo con ello, la teoría crítica tiene por lo menos la tarea de analizar la época presente en su conjunto y en sus tendencias fundamentales. Un segundo paso sería la articulación de una "determinada" posibilidad futura. Sin embargo, este segundo paso va ya más allá de los rasgos típicos de los francfortianos en la época a la que nos estamos refiriendo. Sin entrar en matizaciones individuales, digamos que el peso recae sobre la crítica negadora y no sobre el diseño de lo nuevo. En efecto, Horkheimer había escrito en el artículo mencionado que la razón no puede hacerse transparente para sí misma mientras los hombres actúan como miembros de un organismo irracional.

El contenido pedagógico en esta segunda fase de la teoría crítica puede resumirse en los siguientes puntos. 1. La educación ha de incluir en su programa utópico la reconciliación con la naturaleza. 2. Debe analizar el daño que experimenta el sujeto por la represión de su naturaleza (la idea del carácter como sistema de cicatrices en Adorno). 3. La actitud del pedagogo es fundamentalmente "crítica". 4. La oposición al todo social alienado está en manos de los sujetos críticos aislados y del arte autónomo. Refiriéndose a este último punto, Keckelsen habla de la "extraterritorialidad" del sujeto crítico. Y, por causa de esta extraterritorialidad, pregunta "si la subjetividad crítica es más que una denuncia de la praxis dominante de formación, o bien puede ser además un modelo para la orientación constructiva de procesos masivos de educación y formación." (27) Esta objeción, que reaparece una y otra vez bajo

(27) O.c., p. 182

formulaciones diferentes, no puede trivializarse. Pero tampoco hay que minimizar la orientación contenida en la "crítica" como tal. ¿Puede pensarse una sociedad humana, o libre, que no surja de la actitud crítica? Por tanto, toda educación global, en tanto será humana, en cuanto esté sazonada por los manantiales críticos. Y un proyecto o programa de educación de la sociedad en su conjunto, si se plantea rígidamente como una única posibilidad objetivada, corre el peligro de excluir desde el principio las apartaciones de los sujetos críticos. Siempre existirá y se resolverá de algún modo el problema de los aprendizajes necesarios para la sobrevivencia. Pero, por otra parte, siempre quedará en pie también la tensión entre los diversos aprendizajes y la formación del hombre como hombre. ¿Qué es el hombre? Desde hace mucho tiempo la filosofía responde: El hombre es un ser crítico, que se distancia de sus propias objetivaciones. No obstante, esta idea puede resultar unilateral si prescinde de la temporalidad del hombre, la cual no sólo implica la dimensión del futuro, sino también la recuperación del pasado. El frenesí de lo futuro y nuevo, sin continuidad con el pasado, puede ser también otra forma de patología (otra cicatriz).

III. La teoría de la acción comunicativa de J.

Habermas

La interdependencia entre individuo y sociedad, así como la investigación del fundamento de las patologías, que son temas fundacionales de la teoría crítica, continúan en J. Habermas. Pero él ha enriquecido el fundamento teórico de la pedagogía con sus investigaciones sobre la acción comunicativa. A este respecto los trabajos más importantes son: Conocimiento e interés, los escritos

lingüísticos en torno al programa de una "pragmática universal" y la Teoría de la acción comunicativa. Habermas escribió Conocimiento e interés con la intención de desarrollar una teoría del conocimiento adecuada al marxismo. Objeta a Marx su visión unilateral de la autoconstitución del hombre a través del proceso histórico. En Marx, dice Habermas, la acción por la que el hombre se constituye a sí mismo recibe la denominación unitaria de "trabajo". La realidad humana es fruto del desarrollo de los procesos de producción, por los que nos apropiamos y sometemos la naturaleza. Al dominio de la naturaleza por el trabajo le da Habermas el nombre de acción técnica. Pero él sostiene que el mundo complejo del hombre no puede reducirse al trabajo. Tanto o más que éste caracteriza al hombre el lenguaje, a través del cual se crea la identidad de los grupos humanos y, por su mediación, la de los individuos. La realidad humana se constituye fundamentalmente a través de la interacción lingüística, no sólo, ni principalmente, a través del trabajo. Sin embargo, la acción comunicativa, que de suyo tiende a la simetría entre los dialogantes, a la vez que permite la organización de la interacción, genera también relaciones de dominio. Pero el hombre, gracias a su capacidad crítica, puede penetrar las supuestas objetividades que enmascaran las relaciones de dominio y provocar un cambio en la estructura normativa de la sociedad y en la identidad del yo. La dinámica evolutiva del hombre discurre, pues, a través de tres medios: trabajo, lenguaje y dominio. A ellos van unidos tres intereses: el técnico, el práctico y el emancipativo. Así se abre para la pedagogía el tema de la constitución de las verdaderas y falsas identidades, lo mismo que el de la emancipación como reflexión.

En los estudios orientados a una pragmática universal, Habermas investiga las estructuras lingüísticas que confieren

la "competencia comunicativa", es decir, que capacitan para usar el lenguaje en una situación concreta. Pedagógicamente, aquí se inserta el tema de una educación para la competencia comunicativa. Una de las estructuras lingüísticas que pone de relieve Habermas es la distinción entre el "contexto de acción" y el "contexto de discurso". En el primero actuamos con las personas y las cosas sin problematizar el lenguaje, ni las normas, ni la manera en que los objetos son objetivos para nosotros. El contexto de discurso, por el contrario, que normalmente se introduce cuando se presenta algún problema en el transcurso de la acción, se caracteriza por el hecho de que queda en suspenso la suposición de existencia de los estados de cosas, o la de la validez de las normas, y se ^{abre} ~~introduce~~ una situación en la que sólo tiene vigencia la argumentación discursiva. Esta situación de discurso lleva implícitas algunas presuposiciones, por ejemplo: que todos tienen igual derecho a intervenir, que los participantes expresan lealmente sus intenciones, que están dispuestos a escuchar las razones de los demás, etc. A esto se refiere Habermas cuando dice que en el lenguaje anticipamos la situación ideal de diálogo. Son verdaderos los enunciados (hechos) que surgen de una discusión argumentativa. De ahí se desprende la teoría de la verdad como consenso. El consenso a su vez lleva aneja la ficción de que todos los hombres han aportado sus posibles argumentos. La verdad se presupone como definitiva a pesar de que los enunciados son revisables. Con lo dicho conecta el intento pedagógico de entender la educación según el modelo del discurso.

Finalmente, en la Teoría de la acción comunicativa Habermas se enfrenta con el problema de la evolución de la sociedad

moderna. En oposición a la tesis de la cosificación total, o sea, de la subordinación de la vida entera a la acción medio-fin, depende la presencia y evolución peculiar de la interacción también en el mundo moderno. Ahora bien, la penetración progresiva de la dimensión técnica en esferas de naturaleza interactiva, puede caracterizarse como una "colonización" del mundo de vida. Y desde esta perspectiva se abre de nuevo al mundo pedagógico la problemática de las patologías causadas por la evolución social.

J. L. Blass afirma: El pensamiento pedagógico ha llegado a desarrollar "un modelo teórico digno de tenerse en cuenta y discutirse, no por la recepción inmediata de la dialéctica negativa de la Escuela de Frankfurt, sino solamente por la adopción y transformación del enfoque y esbozo antropológico y social de Habermas." (28) A través de esta transformación, la teoría crítica pasó a ser fuente importante de inspiración para la pedagogía en el decenio entre 1965 y 1975 (29). Encontró un suelo propicio en el movimiento de los derechos del hombre y en el ambiente de reflexión democrática en Alemania como distanciamiento del pasado nacionalsocialista. "Emancipación" y "autodeterminación" pasaron a ser slogans generalizados.

Klafki (30), por ejemplo, cifra el sentido del proyecto educativo en la democratización de todos los ámbitos de la vida. Según él, hemos de ayudar al educando a que desarrolle su propia capacidad de autodeterminación y condeterminación. Y esto

(28) Modelle pädagogischer Theoriebildung, tomo 2: Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft, Stuttgart 1978, p.13.

(29) Peukert, l.c., p. 209

(30) Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, en König y otros, edtrs., Diskussion Unterricht Vorbereitung. Verfahren und Modelle, Munich 1980, p. 16

implica capacidad de discurso, de fundamentación y reflexión. Hay que transmitir a los alumnos la capacidad y el valor para la crítica a las situaciones antidemocráticas, lo mismo que la capacidad de comunicarse y resolver tareas creativamente, así como de cambiar las relaciones humanas y sociales. Debe infundírseles igualmente la facultad de adquirir conciencia de sus propios intereses, necesidades, emociones y dificultades.

Mollenhauer (31), con claro apoyo en Habermas y Apel, quiere desarrollar un modelo de educación interaccionista. Asume en particular la idea de que la pretensión de emancipación va inherente al lenguaje mismo en su dimensión pragmática (interactiva), así como la del discurso libre de toda dominación. Según él, el conocimiento científico habría de mostrar su potencial crítico llamando la atención en la realidad comunicativa sobre condiciones y procesos de una comunicación no desfigurada por el dominio. Educador y educando son compañeros de interacción. Por eso todas las preguntas relativas a la configuración de un sentido concreto, han de confiarse al diálogo pedagógico entre educadores y educandos, el cual se orienta por la idea de la comunicación no desfigurada (32). Apropiándose también el contenido de la Dialéctica de la ilustración, Mollenhauer, por una parte, entiende la educación como ilustración, y, por otra, quiere moderar el dominio de la naturaleza en la acción educativa. Por ejemplo, el dominio de la naturaleza en el niño sería una manipulación. La verdadera educación se transmite a través de la comprensión del sentido, sin ninguna coacción.

(31) Tehorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, Munich 1972

(32) Cf. Keckeisen, o. c., p. 225 s.

En el problema del dominio de la naturaleza, D. Benner (33) plantea una cuestión muy interesante en relación con Habermas. Este, dice Benner, no asume el pesimismo de la Dialéctica de la ilustración, sino que retorna al primer Horkheimer, al de Teoría tradicional y teoría crítica. Pero no mantiene su distinción entre una emancipación buena (libre orden racional de la vida humana) y otra mala (poder sobre la naturaleza). Para esclarecer lo que esto significa, recurre a la distinción kantiana entre las categorías, que son principios constitutivos del juicio determinante, y las ideas, que son principios regulativos del juicio reflexionante. Porque Habermas no hace suya esa distinción, él considera la ciencia natural como disposición técnica sobre procesos objetivados. Ahora bien, continúa Benner, la idea regulativa del nexo teleológico no puede equipararse al interés técnico. "Sólo distinguiendo entre el nexo del orden teleológico y el interés técnico entendido como relación con la acción, puede la doctrina de los intereses lograr una significación crítica para las ciencias empírico-analíticas. Sin el correctivo de la idea teleológica, la doctrina de los intereses entrega ciegamente la naturaleza al dominio y la manipulación del hombre, reduciendo la naturaleza al saber prognóstico de la ciencia moderna." (34)

Benner encuentra en Marcuse, pero no en Habermas, el modelo de una técnica que no reduce la naturaleza a simple medio, sino que la reconoce como fin en sí, planteando la tarea de un cultivo, en lugar de una explotación destructiva. Benner añade: por el hecho de que Habermas intenta suprimir la ontologización del saber empírico-analítico sin reconocer la idea regulativa del nexo teleológico, renueva precisamente aquella hpostatización del saber científico-natural que ha de evitar su teoría de los intereses.

(33) O.c., p. 280 ss.

(34) Benner, o.c., p. 283

No se paran aquí las agudas observaciones de Benner. Este, enlazando con los razonamientos antes expuestos, relativiza también el valor pedagógico del interés emancipativo. Su argumentación se resume en la siguiente manera. Para Habermas hay tres tipos de saber: la ciencia técnica, la ciencia hermenéutica y las ciencias de la acción (economía, sociología, política). En estas últimas, bajo la dirección del interés emancipativo se produce una cooperación entre el procedimiento empírico y el hermenéutico. También las ciencias de la acción aspiran a un saber nomológico. Pero este saber es examinado de cara a ver si sus legalidades son en verdad naturales, o bien han sido hipostasiadas. Ahora bien, Benner pregunta: ¿Por qué el dejar fuera de aplicación, tecnológicamente posible, no ha de estar bajo un interés tecnológico del conocimiento? ¿Dónde se decide la racionalidad de la suspensión de validez? No es lo mismo el psicoanálisis, el cual, como ciencia hermenéutica, devuelve a la normalidad social, al sentido ya constituido, que las ciencias de la acción, cuya tarea incluye también el cuestionar la normalidad previamente dada y, llegado el momento, esbozar otra nueva. ¿Cómo resuelve Habermas el problema específico de la acción? Él esgrime la fórmula de la cooperación entre el procedimiento empírico y el hermenéutico bajo el interés emancipativo, Benner, de acuerdo con Apel, desmascara aquí una coincidencia entre conocimiento e interés, lo cual equivale a la afirmación de que la emancipación técnica posible es deseable en sí misma. Frente a esta suposición insiste en el abismo entre la reflexión teórica y el compromiso material-práctico. Interpreta la distancia entre discurso y acción en obras posteriores de Habermas como una refo:

mulación de la teoría de los intereses. Pero con ello, dice Benner, lo único que hace Habermas es dejar ver la laguna, no llenarla. El interés cognoscitivo, el que tiende al conocimiento por el conocimiento, el emancipativo, carece de todo marco regulativo y categorial capaz de determinar la validez de enunciados científicos de la acción. Equipara la ciencia de la educación basada en Habermas con la posición de Brezinka, el cual, después de dividir la ciencia de la educación en una empírico-analítica y otra histórica, deja al interés emancipativo solamente un espacio vacío de método y de toda pretensión de validez, caracterizado como "pedagogía decisionista" y no científica.

Benner, en cambio, quiere entender la pedagogía como una ciencia práctica, radicada en la investigación empírica, si ha de poder subsistir bajo las condiciones históricas de una sociedad industrial que planifica prospectivamente el futuro (35). Y ve en los esfuerzos de la ciencia emancipativa de la educación un intento de recuperar la primacía tradicional de la praxis.

Benner pregunta a Habermas: ¿Cuándo y frente a qué autointerpretación de la conciencia social están en su puesto la crítica y el cambio? El intento habermasiano de presentar la emancipación dirigida al futuro como suma de la emancipación técnica y de la comunicativa, equivale para él a determinar la praxis emancipativa desde un discurso comunicativo sobre alternativas tecnológicas de la acción. No bastan a su juicio la crítica y la autorreflexión, que pueden quedar sin consecuencias. Lo que Benner reclama es que el interés emancipativo adquiera vigencia en el campo metódico. Y con ello quiere indicar que ha de ad-

(35) O.c., p. 292 s.

quirir concreción lo que en verdad es emancipación, pues un acto de autorreflexión que cambia una vida sólo es deseable si este cambio tiene un sentido. El descubrir la deficiencia de lo fáctico y la ostensión de un posible indeterminado no aportan nada a una comprensión praxeológica de la teoría. Y ¿cómo entiende esta aportación Benner mismo? El se apropia las siguientes palabras de Mollenhauer, como indicación de la dirección dentro de la cual debe resolverse el problema de las ciencias de la acción: "Qué datos son relevantes para los fenómenos de la educación, no lo dicen los datos mismos, sino que se desprende de aquella experiencia comunicativa en la que se formulan las significaciones y, por tanto, lo significativo y lo no significativo...La comunidad de comunicación no sólo es el nexo de interacción de los que se entienden sobre pasadas orientaciones en la acción, sino, como posibilidad, también una comunidad de experimentación en la que se desarrollan nuevas relaciones de sentido y se prueban nuevas orientaciones de la acción." (36)

Benner añade como comentario que el interés emancipativo no puede seguir manteniendo la primacía frente a una determinación positiva de las razones motoras de un dominio de sí mismo y del mundo. ¿No es, pues, la emancipación el sentido de todo sentido? ¿Es el sentido el horizonte último? ¿No ha desaparecido precisamente este horizonte?

¿Qué hay en el fondo de la crítica de Benner? Por una parte, el hecho de que en Habermas la subjetividad, la idealidad y la emancipación no tienen un status muy preciso frente a lo fáctico y a la naturaleza. Y, por otra, la eterna resistencia de los emancipadores ante la posibilidad de que la realidad misma

(36) O.c., p. 311. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation,

e.c., p. 20

contenga en germen un futuro positivo. En tercer lugar, el problema del origen de la constitución del mundo. Y, por último, el delicado tema del enlace adecuado entre la idea y la experiencia. Por ejemplo, ¿qué sería en el mundo real un diálogo libre de dominio? Pero, por otra parte, ¿quedan refutadas las ideas cuando encuentran dificultades para reflejarse en la realidad?

Si la educación ha de ser algo más que un mero inculcar la obediencia a los valores vigentes, los cuales en nuestro momento actual son los del éxito técnico, lo mismo que otrora lo fueron los religiosos, etc., no podemos menos de centrarnos en el aspecto innovatorio de la misma. Por ello, en principio, hemos de aceptar la primacía de la emancipación sugerida por Habermas y su idea del discurso como el medio en que se instaure el "sentido" y se proyecta la posibilidad compartida intersubjetivamente. Este valor de la obra de Habermas ha sido resaltado en particular por Lesek A. Wilkiewitz. (37) El pone de manifiesto el dilema: si no podemos retornar a imágenes universalistas del mundo, de las que emanaban normas dogmáticas para la praxis, entonces, o bien aceptamos un modelo coactivo, o bien nos atenemos al marco cooperativo de la búsqueda discursiva del sentido, de las normas, de la configuración del curriculum, etc., en la comunidad abierta de los dialogantes (38).

Sin embargo, tampoco puede menospreciarse el peso de los argumentos esgrimidos contra Habermas. Benner le preguntaba:

(37) Das Diskursmodell von J. Habermas, Frankfurt del Meno -
Berna 1983

(38) O.c., p. 53 ss, 61, 74, 84, 114.

¿Qué garantiza que el cambio sea acertado? ¿Cómo se concreta la emancipación en el campo metódico? H. Moser (39) objeta a Habermas su incapacidad de fundar ninguna objetividad. Este, en efecto, por una parte, renuncia a toda base ontológica y, por otra, sostiene que cualquier sentido o enunciado compartido en un discurso tiene el carácter de una hipótesis siempre revisable. Y Fach sugiere contra el planteamiento habermasiano la sospecha de que, bajo la "supuesta" comunidad universal de diálogo, lo mismo que bajo otros pretendidos universalismos, en el fondo se esconden intereses particulares. Así, añade, lo que hay en las prácticas discursivas es un reflejo del mercado burgués. Es una trivialidad, dice Fach, afirmar que la institucionalización de discursos parciales debe considerarse como resultado no de meros discursos, sino de luchas. " El discurso de Habermas presupone la sociedad libre de dominio y con ello se hace innecesario; la legitimidad establecida comunicativamente es imposible donde sería necesaria y es innecesaria donde sería posible." (40)

Las dificultades mencionadas nos obligan a preguntar: ¿Es posible un futuro, una innovación, no hipotecado por ningún pasado? ¿Cómo puede orientarse la pedagogía por la mera afirmación de que el futuro ha de ser obra de la libertad de los sujetos dialogantes?

La solución sólo puede buscarse en una mediación de la libertad y del futuro subjetivos e intersubjetivos con la naturaleza y la historia. Esta mediación no está suficientemente desarrollada en la obra de Habermas. Lo que induce a los mu-

(39) Cf. bibliografía final

(40) Cf. bibliografía final, Fach, oc., p. 226

chos al consenso, y lo que les impulsa al afán de renovación, tiene que radicar en un saber desarrollado ya. Educar es abrir el horizonte humano desplegado en la historia. En medio de ese horizonte total se hacen patentes las posibilidades e imposibilidades. Educar para una emancipación imposible es un martirio. El grado de emancipación equivale al grado de participación en la naturaleza dada en un determinado momento histórico. El educador no puede sino mostrar cómo están las cosas y los hombres, sugerir posibilidades al alcance de la mano, y brindar un tesoro de experiencias que ayude a situarse entre ellas. En cierto modo, toda educación es filosófica, busca lugar para la parte en el todo, que está articulado por la idea dominante. El educar tiende a "co-locar". Sin embargo, el todo mismo puede estar descolocado por su propia negatividad. Esta posibilidad alimenta las raíces de la pedagogía crítica. Las arrugas en la frente del educador son mensajeras del negador de la negación.

BIBLIOGRAFIA

- Baacke y otros, editores, Die Lust an Schein-Postmodernistische Notizen Über Trends, Geschmäcker und Redensarten unter Pädagogen, Weinheim y Munich , Juventa 1985.
- Benner, D., Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft+. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, Munich 1978 p. 273-318
- Blass, J.L., Modelle pädagogischer Theoriebildung, tomo 2: Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft, Stuttgart 1978
- Blankertz, H., Kritische Erziehungswissenschaft, en Schäffer, etr., Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979, p. 28-45
- Bokelmann, H., Pädagogik, Erziehung, Erziehungswissenschaft, en Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, ed. por J. Speck y G. Wehle, tomo 2, Munich 1970, p. 178-267.
- Fach, Diskurs und Herrschaft. Überlegungen zu Habermas Legitimationslogik, en "Zeitschrift für Soziologie" 1974
- Feuerstein, Th., Emanzipation und Rationalität einer kritischer Erziehungswissenschaft, Munich 1973.
- Frisenhahn, Günter, Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, Express Edition 1985
- Fromm, E., Die Seele des Menschen, Francfort 1981
- Hentig, Hartmut von, Magier oder Magister. Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozess, Stuttgart, Klett 1972
- Horkheimer, Studien über Autorität und Familie, Paris 1936
- Hoffmann , D., Kritische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1978
- Keckeisen, W., Pädagogie zwischen Kritik und Praxis. Weinheim y Basilea, ed. Beltz 1984.
- König, E., Theorie der Erziehungswissenschaft, tomo 1: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik, Munich 1975, p. 175-198.

- Klafki, W., Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim-Basilea 1976
Funkkolleg Erziehungswissenschaft, tomo 3, Francfort 1971.
- Loch, W. , Die Wenden des pädagogischer Bewusstseins als Herausforderung einer phänomenologischer Pädagogik, en "Bildung und Erziehung", 37 Jg, Heft 2, 1984, p. 119-130.
- Menze, G., Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland, en Speck, edtr., Problemgeschichte der neueren Pädagogik, tomo I, Stuttgart 1976, p. 9-107.
- Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, Munich 1968
 Idem, editor, Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme, Paderborn-Munich 1982, p. 252-265.
- Moser, H., Handlungsorientierte Curriculumforschung. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Curriculumsdiskussion, Weinheim-Basel , ed. Beltz 1974
- Ruhleff, Das ungelöste Normproblem der Pädagogik, Katellaun 1979
- Schaller, Klaus, Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum 1979
- Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg, Quelle y Meyer 1973² (= UTB, tomo 9)
- Wilhiewicz, Lesek A., Das Diskursmodell von J. Habermas, Francfort del Meno , ed. Peter Lang 1983.
- Wulf, Ch., Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, Munich 1977.