

T. W. Moore

Introducción a la teoría
de la educación

Alianza Universidad



T. W. Moore

Introducción a la teoría
de la educación

Versión española de :
Miguel A. Quintanilla

Alianza
Editorial

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

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

INDICE

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

AGRADECIMIENTOS

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

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

Capítulo 1

TEORIA DE LA EDUCACION

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Teoría

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Teorías explicativas y teorías prácticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Teoría de la educación y filosofía de la educación

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

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

Las diferencias de nivel deben entenderse como diferencias “lógicas”

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

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

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

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

5. Psicología y sociología

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

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

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

Las conclusiones prácticas deben ser teóricamente posibles.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Conclusión

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 2

LA ESTRUCTURA DE LA TEORIA DE LA EDUCACION

1. Teorías limitadas y teorías generales

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Estructura de una teoría científica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Estructura de una teoría práctica

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Supuestos de la teoría de la educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Dos modelos de educación

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

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

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

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

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

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

6. La justificación de una teoría educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Resumen

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 3

TEORIAS HISTORICAS DE LA EDUCACION

1. Introducción

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

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

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

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

2. La teoría de Platón

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. La teoría educativa de Rousseau

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. La teoría educativa de James Mill

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

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