

FUENTE: Aguado Hernández, F. *La filosofía en la Educación Secundaria: hacia una enseñanza estimulativa y un aprendizaje creativo*. Madrid: Ediciones Libertarias, 2010.

TEORÍAS SOBRE LA EDUCACIÓN. MODELOS PEDAGÓGICOS p.119-140

Tejedor se extraña –retóricamente- de que *un profesor filósofo no se haya preocupado nunca por desarrollar una teoría pedagógica que aclare y dirija su propia praxis docente. Más incomprensible es todavía que el profesor de filosofía mantenga una “resistencia a la teorización” –más o menos consciente- en el ámbito de la educación* (Tejedor 2) (2004:142).

Es cierta la resistencia a la teorización de los profesores en los institutos. Y es difícil de entender que los profesores de Filosofía se nieguen a formular una teoría sobre su propia praxis educativa.

Lo que realmente ocurre es que los profesores sí tenemos, aunque sea implícita, una teoría de la educación y un modelo pedagógico que guía nuestra práctica.

Como sucede en todos los ámbitos de la cultura y de las ideas, el sistema ofrece por defecto un modelo educativo que los profesores asumimos acríticamente. Sólo si intentamos remover los esquemas pedagógicos establecidos podemos abrirnos a otros modelos.

La resistencia de los profesores a formular explícitamente modelos pedagógicos para su práctica es más bien un rechazo, consciente o inconsciente, a replantear el modelo que ya implícitamente tenemos.

Pero para construir nuevos y mejores modelos pedagógicos y actualizarnos didácticamente, necesitamos una especie de crítica a los *ídolos* (en el sentido de Bacon) pedagógicos establecidos en nuestra mente que impiden o bloquean fórmulas nuevas, más apropiadas a los fines educativos y más eficaces didácticamente.

Es importante, pues, explicitar y analizar las teorías y modelos pedagógicos que realmente focalizan la práctica de los profesores. Tarea que no corresponde especialmente a la Sociología de la Educación, aunque la reclame como parte de sus funciones. Puede aportar inestimables ayudas, pero el trabajo corresponde específicamente a la Filosofía, en el marco de su función propia como instancia crítica de la cultura y de los mecanismos generales de socialización.

Desde la Filosofía es desde donde se puede ejercer más apropiadamente la crítica de los modelos educativos, en tanto que vías específicas de socialización de los jóvenes.

Por razones obvias, aquí y ahora no podemos hacer un análisis completo y exhaustivo de los modelos pedagógicos. Vamos a centrarnos en algunos de los más relevantes en nuestro contexto educacional en las últimas décadas, los que denominaremos *esencialista-bancario*, *tecnopedagógico* y *psicopedagógico*.

I. Modelo 1: La educación Esencialista-bancaria

Tomo prestado el término “bancario”, en su aplicación a un modelo educativo, de Pablo Freire, el gran pedagogo que tantos ojos abrió en nuestro país en la década de los setenta y que hoy está absolutamente preterido.

Muchos de los teóricos y reformadores actuales se han olvidado por completo de él. Y no sólo institucionalmente. También es muy difícil ver una cita o una alusión a él en los más recientes trabajos innovadores en educación.

El modelo educativo esencialista-bancario es el imperante en la España franquista hasta la Ley General de Educación de 1970. Aunque la implantación de la LGE no desarraigó radicalmente las

anteriores prácticas pedagógicas. De forma oculta, parafraseando a Torres Santomé (1991), ha subsistido hasta nuestros días. Incluso podríamos asegurar que, como retoques, todavía es el dominante en muchos claustros.

1. Características

- a) Los rasgos básicos del modelo los expresó claramente el propio Freire: *Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual...(son) relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante... La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos” tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán... Tal es la concepción “bancaria” de la educación (Freire) (1975:75-76).*
- b) En este modelo el profesor se concibe o es percibido como “sabio”. Pero el sabio “libresco”, aquél que acumula saberes de los que llamamos “académicos”, aunque frecuentemente sólo son puramente formales: Fórmulas, datos, fechas... Se caracteriza por creer que hay unos conocimientos “esenciales” que le han sido legados y su función es transmitirlos a las nuevas generaciones.
- c) El alumno que configura tal tipo de profesor es el alumno meramente “receptor”; un alumno pasivo en clase que engulle “conocimientos”, fundamentalmente de forma memorística, que luego repetirá como un “papagayo” en un examen o en unas preguntas en clase. En esta enseñanza de carácter “bancario”, el objetivo es que el alumno acumule en su cabeza, como si de la caja de caudales de un banco se tratara, el máximo posible de “conocimientos” contantes y

sonantes, sin que ello repercuta en un dominio personalizado y crítico del material “aprendido”. Una caricatura del modelo podría ser la archisatirizada “lista de los Reyes Godos”, que supuestamente había que aprender en las escuelas.

2. Análisis crítico

Este modelo educativo, en el plano ideológico, implica:

- a) Una concepción idealista de la cultura que cree en la existencia de unas “esencias” culturales inamovibles, que son lo que hay que aprender y transmitir, frente al dinamismo de la vida real, de la sociedad y la cultura.
- b) Consecuentemente supone una concepción conservadora de la sociedad y el hombre, construida sobre la base de modelos perennes y “sagrados” de la realidad social, cuya alteración provocaría el desorden y la anarquía moral y política.
- c) Un modelo pedagógico autoritario que reduce al alumno a mero receptor y concibe al profesor como sacerdote cultural portador de toda autoridad y digno de todo respeto de por sí, en tanto depositario insigne de las esencias de la cultura e investido de la sagrada función de conservarlas y transmitir las a las jóvenes generaciones.

II. Modelo 2. El sistema tecnopedagógico

En la particular historia de nuestros sistemas educativos, el anterior modelo respondía al esquema de lo que hace unos años llamábamos enseñanza “tradicional”, dominante en España en la época central del franquismo.

Ya el tardofranquismo intuyó la obsolescencia del modelo de educación bancaria. Las nuevas necesidades del capitalismo industrial, que acababa de hacer explosión en la España de los años sesenta, imponía el punto de vista de la eficacia económica en el proceso educativo.

Esta es la razón social de la reforma de Villar Palasí, como tantas veces ha sido puesto de manifiesto.

Recordemos, como modelo expresivo y representativo de los análisis que por entonces se hicieron, el libro de Ignacio Fernández de Castro (1975): *Reforma Educativa y Desarrollo Capitalista*. Posteriormente la Revista de Educación (1992) editó un número extra: *La L.G.E., Veinte años después*.

Podemos situar el arranque teórico de las concepciones tecnocráticas de la educación en los intentos de F.Bobbitt, a comienzos del s. XX, por trasladar a la enseñanza los supuestos económicos del taylorismo. Con el tiempo evoluciona dando lugar a múltiples variantes, entre las que destacaríamos la “pedagogía por objetivos” y las “escuelas eficaces”.

1. Características

a) Educación tecnologizada

La Ley General de Educación venía exigida por las nuevas necesidades económicas del capitalismo español. Había que adaptar el sistema educativo a los nuevos retos del desarrollo de nuestra economía: Competencia exterior, incremento de la productividad, producción a gran escala y de más “calidad”... El sistema educativo debía proporcionar la mano de obra cualificada, debía *atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna*, como reza en el propio Preámbulo de la L.G.E.

Los análisis coinciden en general con las anteriores apreciaciones: *Los años sesenta son, en definitiva, el punto de arranque de la modernización de la sociedad civil: modernización con particulares consecuencias para el sistema escolar, ya que en él se depositarán gran parte de las expectativas de logro y movilidad social suscitadas por el nuevo contexto económico* (Ortega) (Ortega, Félix, 19912).

La Ley General de Educación era la respuesta a esas nuevas necesidades educativas. El modelo que adopta es el que hemos denominado “tecnopedagógico” por el papel esencial que en él jugaba la “tecnología educativa”, derivada de la aplicación al ámbito escolar de los supuestos que guiaban los modelos de gestión empresarial triunfantes en EEUU y, en menor grado, en Europa: El taylorismo.

El modelo económico de Taylor, como es sabido, quería aplicar a la empresa modos de gestión de máxima eficacia y rendimiento a fin de optimizar medios y mejorar beneficios. Para ello aplicaba un modelo “científico” de organización y gestión de las empresas, amparado en el extraordinario desarrollo e incuestionable éxito de la ciencia y la tecnología.

Según el modelo educativo tecnocrático había que trasladar al sistema educativo los esquemas de gestión científica de empresas a fin de lograr un grado de eficacia máxima, similar al de cualquier empresa regida por principios tayloristas. Para ello había que delegar en “técnicos” competentes que elaboraran planes de enseñanza racionales y, a su vez, desideologizados.

b) A su vez, el profesor debe ser un buen ejecutor, ideológicamente aséptico, de los planes elaborados por los gestores educativos. Para ser eficaces deben estar técnicamente bien preparados y usar (y por tanto tener a su disposición) las herramientas pedagógicas adecuadas.

Hace su aparición estelar la programación por objetivos y la evaluación de rendimientos.

Como consecuencia se dispara el bum de los “medios pedagógicos”: Textos más atractivos, guías didácticas, materiales complementarios, diapositivas, magnetófonos, multcopistas, fotocopiadoras...

c) Lo que se pretendía conseguir de los alumnos en este modelo era su buena preparación como mano de obra para el óptimo rendimiento en la empresa capitalista.

Cosa distinta es que se consiguiese, al menos en la medida que se apetecía, como mostró el fracaso de la Formación Profesional.

Era un modelo eficientista en que se buscaban resultados económicos, no madurez personal de los alumnos ni formación integral de la persona, a pesar de las rimbombantes declaraciones de las introducciones de los textos legales.

2. Análisis crítico

Este modelo educativo, en el plano ideológico, implicaba:

a) Una concepción economicista de la cultura y la enseñanza. El saber y el aprender valen en tanto que tienen un rendimiento económico tangible y, por tanto, repercute positivamente en el grado de confort social.

b) Un modelo estajanovista o taylorista del hombre. Una concepción de hombre como productor que debe ser científicamente programado para rendir lo más eficazmente posible.

La quintaesencia del capitalismo: Producir para consumir y sólo producir y consumir, como aprendíamos en El Hombre Unidimensional de Marcuse.

c) Una concepción tecnopedagógica del profesor y del aprendizaje.

Es el instrumento adecuado para, por una parte, preparar profesionalmente lo mejor posible la mano de obra (el hombre productor).

Y por otro, hacerlo con una supuesta científicidad aséptica, que ha quedado claramente desvelada como mera ilusión. La asepsia tecnocrática esconde el puro servicio hacia el modelo antropológico del hombre-productor unidimensional, el más útil en esa fase de desarrollo del capitalismo.

III. Modelo 3: El sistema psicopedagógico

Con este encabezamiento nos referimos al modelo pedagógico que, en buena medida está a la base de la Reforma Educativa implicada en la LOGSE.

Son muchas y muy importantes las aportaciones positivas que la Reforma Educativa ha traído a nuestra sociedad, desde la ampliación de la escolarización hasta la mejor de la Formación Profesional, desde la apuesta por la comprensividad a la firme y profunda atención a la diversidad, pasando por una exigencia de planteamientos más rigurosos en las prácticas educativas: trabajo en equipo, innovación y reflexión, modernización de medios y técnicas, etc.

Las principales dificultades que, a nuestro juicio, ha tenido la implantación de la LOGSE han sido las siguientes:

- Una insuficiente dotación económica que lastró desde un principio las innovaciones más importantes;
- Un profesorado no preparado para las fuertes innovaciones que la LOGSE proponía, y que en buena medida rechazaba, particularmente en las enseñanzas medias; esta resistencia se vio favorecida por la insuficiencia, particularmente en los primeros años, de la dotación económica y por lo que ese profesorado entendió como desconsideración e incluso maltrato por parte de la administración educativa;

- En tercer lugar, algunas concepciones de base de la propia Reforma, que no casaban bien con las características de la enseñanza secundaria, sobre todo la superior, igualando los enfoques psicopedagógicos y los métodos didácticos desde los 6 a los 18 años, en lo que se ha venido a denominar “enseñanza no universitaria”;
- Las concepciones muy marcadamente psicologistas del modelo educativo, unidas a propuestas de metodología activa radical, que no fueron aceptadas nunca por la amplia mayoría del profesorado de secundaria.

En realidad, desde el punto de vista histórico, el modelo que ahora pasamos a analizar es más viejo incluso que el tecnopedagógico.

Se remonta a la primera mitad del siglo X, amparado en el movimiento americano de la “escuela progresiva”, con J.Dewey como gran padre intelectual, y a la “escuela nueva” europea. Sin embargo, en nuestro análisis lo situamos tras el tecnológico porque en España se desarrolló a partir de los ochenta, una vez “superado” el estadio sociohistórico de la transición política.

La Reforma hunde sus raíces, históricamente hablando, en esas teorías americanas de la primera mitad del siglo que hacían de la “experiencia” personal del alumno el núcleo del proceso educativo. Bien es verdad que nuestro modelo es más avanzado que el “experiencial” puro: Incorpora avances notables y recientes de la epistemología, la psicología y la pedagogía (la psicología cognitiva, el constructivismo, el aprendizaje significativo).

Véase, v.g. COLL,C. (1990): *Los Ejes de la Reforma en su dimensión cualitativa*. Pero muchos de sus elementos están preconfigurados en aquél, que, en cierta manera, ha continuado dominando la práctica pedagógica norteamericana.

1. Características

a) El fundamento de este modelo está en la valoración pedagógica central de la “experiencia” individual subjetiva del alumno y de sus “intereses” particulares. Lo esencial, desde el punto de vista educativo, es lo que el alumno “vive”, “experimenta” por sí mismo.

Por ello, estas “experiencias” deben entrar en el contexto de sus “intereses” inmediatos. No tienen valor pedagógico relevante, si no es como marco de referencia, ni planes generales ni conocimientos globalmente planificados. En cambio es de gran importancia establecer variedad de niveles, opcionalidad, adaptación personal del curriculum. Este es el núcleo de los métodos *activos* centrados en la *individualidad* del alumno.

Hay que partir del sujeto y sus intereses. Si lo que pretendemos enseñar no está en su horizonte inmediato de preocupaciones no es válido educativamente hablando. En ese supuesto, la *función del profesor* será “motiva” al alumno para que se “interese” por ello y, correlativamente, habrá que adaptar planes y programas al individuo, a su ritmo y a sus intereses para que asuma el aprendizaje como propio y se sienta gratificado en él.

Lo que interesa es el desarrollo “personal” del alumno.

En palabras de Dewey: *Alcanzar esta adaptación (a la vida futura) es imposible si no se tienen constantemente en cuenta las facultades, los gustos y los intereses propios del individuo, es decir, si la educación no se convierte constantemente en términos psicológicos.*

Como reflexión colateral a lo anterior hay que destacar que la atención pedagógica se centra más en los “procedimientos” educativos (métodos) que en los llamados “contenidos”, en el “cómo” aprender que en el “qué” aprender.

Cécar Coll, el fundamental mentor ideológico de la Reforma, no ofrece en su obra *Psicología y Curriculum* (1991), con absoluta nitidez, el modelo teórico que comentamos.

Los momentos del proyecto curricular son los ya famosos “1ué”, “cuándo” y “cómo” enseñar. Entre estos niveles debe existir una interdependencia: no obstante, juegan un papel diferenciado en el proceso educativo, destacando por su centralidad absoluta el “cómo”, lo que nos permite calificar de “formalista” la propuesta de C.Coll, así como las líneas pedagógicas básicas de la Reforma construídas sobre ella. Recordemos al propio Coll:

El qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar son pues tres aspectos del curriculum que están estrechamente interrelacionados, por lo que es absurdo considerarlos de forma totalmente independiente.

*No obstante, lo anterior no es óbice para reconocer que estos tres aspectos juegan un papel distinto en el proceso de elaboración del Diseño Curricular y se plasman de manera distinta en el mismo. **Las opciones básicas relativas al cómo enseñar presiden e impregnan todo el proceso de elaboración del Diseño Curricular**, pero éste, en tanto que proyecto pedagógico, se vértebra esencialmente en torno a la concreción de las intenciones educativas realizada, eso sí, a partir de dichas opciones básicas. El camino que hemos seguido nosotros mismos ilustra perfectamente esta afirmación. En efecto, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, que encierra una serie de opciones básicas sobre cómo enseñar, ha sido el punto de partida y el referente continuo para las decisiones que hemos ido adoptando con el fin de perfilar un modelo de Diseño curricular (Coll) (1991: 112, la negrita es nuestra).*

b) El modelo de profesor que configura este esquema educativo es el que hemos denominado profesor psicopedagogo. Según él, el profesor debe ser, en primer lugar, un “pedagogo”. Por ello se entiende un “motivador”, un “interventor pedagógico” que debe interesar al alumno, más que un “sabio” profesor cargado de contenidos.

No importa que el nivel de conocimientos del profesor no sea elevado; importa que “interese” al alumno, que suministre instrumentos y técnicas de aprendizaje al alumno para que sea él mismo el que aprenda.

El profesor es un puro instrumento pedagógico que no debe “enseñar” contenidos sino fomentar disposiciones favorables al aprendizaje en el alumno, formarlo en “procedimientos” de aprendizaje que el propio alumno pondrá en marcha (“aprender a aprender”).

En palabras de J.Dewey (1971): *La función del educador en la empresa educativa es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno. En último análisis, “todo” lo que el educador puede hacer es modificar los estímulos de modo que la respuesta logre lo más seguramente la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables* (Dewey)

Poco importará, por tanto, el grado de dominio de contenidos del profesor, su grado de conocimientos científicos. Es más, saber mucho de la materia es incluso negativo porque puede tentar al profesor hacia una enseñanza de contenidos.

Entre nosotros, una de las expresiones más acabadas de esta concepción del enseñante es la del profesor Juan Delval: *La labor del profesor resulta esencial y consiste en poner las condiciones para que el alumno aprenda, más que en enseñarle directamente* (Delval) (1992:14)

El propio Cesar Coll es también totalmente explícito en este punto:

Es pues el alumno el que constituye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección, la dirección que indican las intenciones

educativas... El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado (Coll) (1991:118-119).

Pero el profesor no sólo será un “pedagogo” sino más exactamente, un “psicopedagogo”. Lo cual implica asumir funciones de psicólogo y orientador (tutor). Debe atender las necesidades globales del alumno, no sólo las estrictamente académicas o de aprendizaje de contenidos.

Sus problemas personales, de adaptación al grupo, de relación con el entorno, de maduración personal, de dificultades de aprendizaje, etc. deben ser atendidos por el profesor como un factor decisivo en la enseñanza personalizada. Todo ello supone, qué duda cabe, un avance en la concepción del profesor que supera la del mero “transmisor” de conocimientos desligado intelectual y emotivamente de sus alumnos. Pero, como a veces ocurrió en los primeros momentos de la Reforma, puede asimismo desfigurar y enmascarar la tarea educativa del profesor si la función tutorial no se centra adecuadamente o si se extienden indiscriminadamente formas tutoriales apropiadas para niños de 8 a 10 años a adolescentes o jóvenes de 16 o 18, igualados todos como alumnos “no-universitarios”.

c) El modelo incluye también unos mecanismos pedagógicos de base, centrados en el valor de lo concreto, de los intereses de los alumnos y opuesto, por tanto, a una enseñanza globalizadora y un aprendizaje intensivo. Deben primarse las técnicas inductivas mas que las deductivas o expositivas, clara expresión de los rasgos de la cultura anglosajona. Los alumnos deben centrarse en experiencias personales y acciones concretas para, desde ahí, supuestamente, ir generalizando.

La enseñanza como descubrimiento personal. Por ejemplo, según este método, el idea de aprendizaje de la Física sería no el aprender “teóricamente” tal ley física sino que el alumno la “descubra” él mismo, a partir de sus propios experimentos, orientado por el profesor.

2. Análisis crítico

Resumiendo críticamente, este modelo educativo implica:

a)Una valoración peryorativa de la cultura y un olvido del valor que los saberes tienen de por sí para todo hombre, independientemente de las técnicas pedagógicas y los procedimientos de aprendizaje por los que deban ser asimilados. Los alumnos deben conocer la teoría de la relatividad, la filosofía de Aristóteles o el teorema del coseno como algo valioso de por sí y necesario de conocer de por sí para el desarrollo integral de la persona en el mundo de hoy. En consecuencia, todos los alumnos deben conocer y deben esforzarse en conocer los contenidos básicos de nuestra cultura, independientemente de sus intereses y vivencias inmediatos, aunque éstos deban tenerse en cuenta tanto en la planificación general de programas educativos como en su puesta en práctica concreta en las aulas.

El planteamiento de la *comprensividad* que se hace en la LOGSE parece asumir este principio, pero la aplicación didáctica de él lo niega en la práctica en muchos aspectos. El enfoque pedagógico no debe plantearse, de forma absoluta, a partir del nivel instruccional del alumno y ver qué puede aprender desde él. Antes bien debe partir de qué debe saber necesariamente un ciudadano culto y crítico en nuestra sociedad y cómo hacemos para que todos los alumnos alcancen unos mínimos de él, partiendo, por supuesto, de su nivel de conocimientos.

Pero no sólo de él. Debe producirse una tensión dinámica, que sea operativa entre de dónde parte el alumno y a dónde debe llegar, sin prescindir de ninguno de los dos términos. De lo contrario,

volveremos, aún con la mejor voluntad, a una enseñanza clasista en la que los alumnos provenientes de los segmentos más pobres de la sociedad, marcados por sus circunstancias, no alcanzarán nunca niveles óptimos de conocimientos y de preparación intelectual.

b) Este modelo educativo centra la enseñanza en lo que “interesa” a los alumnos y configura un modelo de profesor como mero “interventor pedagógico”.

El profesor, efectivamente, debe intentar motivar al alumno, pero no puede olvidarse que el valor de los conocimientos que los profesores sabemos que los alumnos deben saber, se escapa necesariamente, en su mayor parte, a los alumnos. Por tanto, difícilmente puede interesarles lo que deben saber a un cierto nivel de complejidad y abstracción. El alumno puede llegar a aceptar –de mal grado muchas veces– que le “interesa” saber leer o aprender a sumar y restar. Pero ¿quién convence a la mayoría del interés que tiene para ellos leer y comentar un poema de Quevedo o un texto de Platón, traducir un texto de César, conocer los principios de la termodinámica o el cálculo de límites? ¿Podrían figurar esas cuestiones en el repertorio de los intereses inmediatos de la mayoría de los alumnos? Lo que evidentemente “interesa” a la mayoría de los alumnos, como adolescentes que son, es divertirse, ir en pandilla, enamorarse... Hay que ser sensatos y, si bien no podemos escindir vida y enseñanza, no podemos pretender que el centro educativo sea el lugar de socialización integral del joven, como pretende cierta pedagogía “experiencial”. La enseñanza tiene unas peculiaridades propias que, hemos de reconocer, no la hacen ni la podrán hacer nunca inmediatamente agradable para los alumnos adolescentes, a no ser que queramos convertir los institutos más en lugares de acogida y distracción de la juventud que en centros formativos.

Por otra parte, una enseñanza centrada en la complementariedad del binomio *actitud del alumno-objetivos globales a alcanzar*, no implica que necesariamente tenga que ser desagradable y aburrida.

Puede llegar a convertirse en algo intelectual y emotivamente fascinante.

Para que el aprendizaje sea maduro y constructivo no hay más remedio que enfocarlo como un trabajo y, como tal, aceptar que supone esfuerzo. Y el esfuerzo inmediatamente no es “felicidad”, aunque tampoco tiene por qué ser “dolor”. Ciertamente hay que desactivar los binomios trabajo-dolor y ocio-felicidad. Los chicos no pueden ir al instituto a pasárselo bien, sino a “trabajar” para construir su personalidad. Y el esfuerzo del trabajo no es inmediatamente gratificante. Se podrá sentir como “felicidad” sólo en tanto el aprendizaje se realice como esfuerzo creador, se viva como satisfacción de la labor hecha y con la conciencia de saber y poder transformar el mundo en que vivimos y no como mera gratuita felicidad que nos merecemos por ser quienes somos y que exigimos como un derecho.

c) Convertir los “procedimientos” en el núcleo del proceso educativo implica un concepto errático del aprendizaje. Separar “forma” de “contenido” es un error que descubrió la humanidad hace ya muchos siglos. Pretender enseñar “procedimientos” de por sí, o convertir los “procedimientos” pedagógicos en “contenidos” de por sí, supone creer que se pueden aislar los mecanismos de aprendizaje de lo que hay que aprender. Craso error que la humanidad ya había superado, cuando menos, con Aristóteles.

Por tanto este formalismo pedagógico es, claramente, una suerte de idealismo pedagógico que, vaciando de contenidos la enseñanza, a la vez, hace inútiles e infantiles las técnicas educativas.

Escribíamos en 1992:

su práctica conducirá, necesariamente, como una “muerte anunciada”, a unos niveles de aprendizaje muy bajos.

Hoy nos lamentamos todos del fracaso escolar y de los niveles bajos de nuestros alumnos en Lengua o Matemáticas (Informe PISA).

El ejemplo de EEUU y el Reino Unido es absolutamente revelador. El fracaso de la enseñanza pública en EEUU ha adquirido enormes dimensiones, siendo como es el país económicamente más poderoso de la tierra. Y a ese fracaso no es en absoluto ajena la enseñanza centrada en la “experiencia” personal del alumno y en los formalismos pedagógicos.

Nos alineamos con Gimeno Sacristán cuando, en una entrevista, decía que

un autor (Schulman) habla del paradigma perdido al caracterizar a buena parte del pensamiento pedagógico y psicológico modernos, muy pendientes de los procesos pedagógicos y poco de los contenidos. Es el movimiento pendular entre el viejo y mal entendido intelectualismo academicista, por un lado, y la preocupación por las necesidades del alumno y por los procesos de aprendizaje, por otro. La educación tiene que salir fuera de este falso dilema. Por eso la preocupación por los contenidos es importante, la escolarización no puede dejar de difundir cultura (Gimeno Sacristán) (Cuadernos de Pedagogía,221:83).

También Julio Valdeón, en un espléndido artículo a propósito de la enseñanza de la Historia, escribía:

“En ningún momento puede perderse de vista el hecho decisivo de que se es profesor de una determinada disciplina... No obstante, a veces se puede tener la impresión de que existe un enfrentamiento entre el contenido concreto de lo que se enseña y la forma de enseñarlo, ¿Cómo entender, si no, la cruzada contra los contenidos, particularmente manifiesta en el campo de la historia? Por lo demás se ha puesto tanto énfasis en los últimos años, a propósito de la reforma, en la cuestión de “cómo” enseñar que prácticamente se ha olvidado “qué” enseñar. Y sin embargo es absolutamente

imprescindible que haya un ensamblaje, lo más ajustado posible, entre la forma y el contenido, o lo que es lo mismo entre “cómo” enseñar y “qué” enseñar. Por eso la primera condición para ejercer la condición docente consiste en tener un conocimiento, suficiente sólido pero a la vez asimilado de aquello que se desea enseñar” (1992:69)

Y más adelante:

“Lo que se dice, con toda la rotundidad del caso, es que la formación del profesor debe partir de un conocimiento de su disciplina en el nivel científico que hoy se encuentra la misma. Si lo que se pretende es un sucedáneo de historia el resultado final del acto docente será un producto deteriorado, por mucho razonamiento didáctico que se añada” (Valdeón) (ib:69-70).

Los propios Cesar Coll y Carmen Gómez-Granell en un artículo sobre la revisión del significado del “constructivismo”, que refuerza notablemente los supuestos que aquí manejamos, escriben:

Desde diferentes posiciones, la idea de que los procesos de aprendizaje están vinculados a los dominios y contenidos específicos ha sido dominante en los últimos años en la investigación psicológica y didáctica. Algunos trabajos realizados desde el marco mismo de la orientación piagetiana (Ferreiro y Teberoski, 1979; Vergnaud, 1981; Gómez-Granell, 1985; etc....) sobre el aprendizaje de la lectoescritura o de diferentes nociones matemáticas; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; los numerosos estudios sobre las ideas previas o de las concepciones alternativas de los alumnos y alumnas; los estudios de la psicología de la instrucción sobre resolución de problemas o sobre comparación del conocimiento de sujetos novatos y expertos en determinados contenidos; las concepciones que defienden la modularidad de la mente, etc., coinciden en señalar que, sin que ello implique que no se construyan capacidades de índole general, el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios (lenguaje, notación matemática, biología, física, etc.), que

*presentan características diferenciadas, lo que el sujeto construye son significados, representaciones mentales relativas a esos contenidos... sin duda todos esos trabajos han contribuido a poner de relieve **la importancia del contenido en los procesos de aprendizaje** (Cuadernos d Pedagogía, n.221:9).*

Todo lo cual lleva a los autores a concluir que

*todos estos planteamientos están teniendo claras repercusiones en **el replanteamiento del paradigma constructivista** (Coll y Gómez-Granell) (Ib:10; la negrita es nuestra).*

d) La enseñanza “inductivista”, aquella que parte de la experiencia concreta y particular del alumno para, desde ahí, elevarse a lo general, adolece de bases pedagógicas erróneas.

El inductivismo pedagógico o bien entiende que todos los alumnos son pequeños galileos que sólo han de ser guiados por sus profesores para obtener inmensos aprendizajes o bien debe resignarse a que los alumnos no alcancen más que unos conocimientos fragmentarios y totalmente insuficientes.

Lo primero es una mera ilusión pedagógica, suponemos que bienintencionada pero, en cualquier caso, errónea.

Los alumnos, en general, no pueden elevarse de lo particular a lo general, repitiendo el proceso de los grandes descubrimientos de la humanidad, más que en un contado número de casos, por evidentes y obvios condicionantes de tiempo.

Si la enseñanza la centramos exclusivamente en ese tipo de mecanismos pedagógicos, los alumnos, forzosamente, aprenderán muy poco del bagaje cultural de la humanidad. Lo aprenderán seguramente bien y lo harán probablemente con gusto, pero, desde luego, no alcanzarán, ni de lejos, los mínimos suficientes para tener una visión de la globalidad de la cultura y el conocimiento humano ni, menos aún, para intervenir creadoramente en la transformación de la sociedad.

Julio Valdeón, en el artículo antes citado, escribe:

Con frecuencia se escuchan voces que proponen, como diseño curricular para el área, unidades didácticas de carácter monográfico que permitan, ciertamente, llegar a visiones globalizadoras, aunque a partir de aspectos singulares. Pongamos, por ejemplo, estudiar la Edad Media a través del análisis de los castillos y los monasterios. Nuestra opinión es contraria a este tipo de experiencias, al menos con un carácter generalizador.... Entendemos que es preferible partir de nociones muy generales, con referencias precisas a la cronología, a las grandes etapas del proceso histórico e incluso a determinados acontecimientos, antes de intentar explicar qué cosa sea el feudalismo. Por lo demás llegar a lo general desde lo particular no sólo es muy difícil, sino que requiere en el profesor una formación y unos conocimientos excepcionales” (Valdeón) (Valdeón,J.,1992:74-75).

Y más adelante:

No es necesario descubrir todos los días el mediterráneo porque esa labor está ya hecha...Hay que desestimar muchas propuestas que se hacen en nombre de la modernización de la enseñanza de la historia ... Incluiría en ese capítulo la propuesta que pretende sustituir la enseñanza de la historia por la enseñanza de los procedimientos a través de los cuales se construye la historia. Enseñar historia no es formar historiadores ... El único camino es estudiar historia, eliminando los sucedáneos, pero teniendo al mismo tiempo la suficiente humildad para no hacer de cada alumno un Heródoto” (Valdeón) (ib.:77).

Pretender que un escolar desarrolle tales procesos como eje de la dinámica educativa da escalofríos. Implica, como decimos, la desvalorización de la enseñanza holística, sustituida por otra inductivista que hará analfabetos a la mayoría, junto, tal vez, a algún que otro genio. Estas posiciones didácticas suponen muchas

veces un desconocimiento de lo que uno se trae entre manos cuando se trata de educar adolescentes.

Si lo que queremos son alumnos que no traspasen el horizonte de su vida cotidiana ni se cuestionen críticamente la sociedad, es indudable que el inductivismo pedagógico puro y absoluto es el mejor vehículo. Si, en cambio, lo que pretendemos es un hombre crítico, maduro, culto, forzosamente la perspectiva ha de ser esta otra: mostrarle a lo largo del proceso educativo, como un horizonte ya ganado, los logros de la humanidad en todos los ámbitos, enmarcados en el proceso histórico que les fue dando luz. Ese “mostrar” ha de ser comprensible y, por tanto, deductivo y holista, y complementado con su corroboración mediante experiencias prácticas necesarias (de laboratorio, de comentario de textos, de análisis de diapositivas, de materiales informáticos... y en ocasiones con "investigaciones" puntuales) que refuercen lo que el “mostrar” didáctico ofrece.

Es el método racionalista; la proverbial claridad francesa de Descartes; la universalidad y profundidad alemanas de Leibniz, Kant o Hegel. Es, en definitiva, la tradición cultural que, desde el Renacimiento, ha sostenido el ideal de progreso y libertad humanos que ha vertebrado el desarrollo de nuestra sociedad.

No debemos dilapidar es caudal de sabiduría y humanidad. Sobre esos pilares se debe desarrollar un modelo educativo que entienda al hombre no como “portador de valores eterno” ni como “productor eficiente” ni como “individuo” sino como proyecto de creatividad y de solidaridad, valioso en sí mismo y miembro de una comunidad de iguales y libres.

b) Esta enseñanza formalista, despreciativa de contenidos, inductivista y centrada en la “experiencia” subjetiva del alumnado es la versión pedagógica de la concepción individualista del hombre, propia de las culturas capitalistas, especialmente las anglosajonas.

La antropología individualista hace del individuo y sus intereses el origen de todo valor y la fuente de toda legitimidad. La fórmula del “individualismo posesivo” (Macpherson, 1979) es la expresión más redonda de dicha concepción, espina dorsal de la economía y la cultura del occidente capitalista.

No es de extrañar que esa antropología individualista dominante fructifique en una pedagogía asimismo individualista, centrada en el individuo discente, sus “experiencias” subjetivas y sus “intereses” particulares. Antes al contrario creemos que lo que hay que saber ya aprender es lo que interesa solidariamente a todos los sujetos de la comunidad y a cada uno en particular complementariamente, y no sólo prioritariamente lo que interesa al individuo subjetivo.

También en este punto nos acercamos al diagnóstico de Gimeno Sacristán:

Se va asentando un discurso que, como un rasgo más de la posmodernidad, destaca la diferencia de lo singular, perdida quizá la esperanza de la transformación del sistema general y de los colectivos, para centrarse en la importancia de las particularidades (Gimeno Sacristán) (Cuadernos de Pedagogía, 209:67). Pero una preocupación por las diferencias individuales explicadas en términos psicológicos más que por las desigualdades entre grupos culturales y económicos (Gimeno Sacristán) (ib:65).

En la misma línea escribe Marta Jiménez:

En el propio modelo de profesor reflexivo (el que impulsa la LOGSE), nos llama la atención... el hecho de que la labor reflexiva se dirija exclusivamente al terreno de la psicología de los individuos: La reflexión sistemática y comprensiva sobre el alumnado y la enseñanza se concibe como exclusivamente psicológica; se excluye, por tanto, la comprensión de las dimensiones políticas, sociales e ideológicas de los procesos educativos (Marta Jiménez)(1993:32).

Es la cultura dominante y es difícil sustraerse a ella. Es la cultura del “individualismo posesivo” que hace del sujeto fuente única de derechos y que genera la competitividad, la soledad y el fracaso de tantos que no pudieron “triunfar”. Es una cultura egoísta destructora del humanismo, necesariamente solidario y cooperativo, culto y creador, constructor de un mundo mejor. Es un sistema liberal-capitalista el que fomenta una cultura tal.

No podemos ser ingenuos y creer que el poder iba a generar un modelo educativo efectivamente liberador que fomentara las necesidades reales de los hombres más que las del propio sistema, suministrando los instrumentos para analizar y transformar la propia sociedad.

p.140