

El educador ¿tecnólogo o investigador?

POR

Francisco PALAZÓN ROMERO

I. INTRODUCCIÓN

Si buscamos temas-bisagra que nos permitan pasar del campo del trabajo social al de la pedagogía social o, dicho de otro modo, que interesen por igual a trabajadores sociales en la tarea cotidiana de transformación y a pedagogos sociales en la tarea cotidiana de investigación, encontramos, junto con el Análisis de la Realidad (1), el tema del Educador.

El tema del Educador se abre teóricamente a la concepción de la Educación, y en la práctica a la tarea concreta del trabajo cotidiano.

Ya habíamos tratado el tema de la educación como tarea sociopolítica y el educador como militante (2). Lo habíamos desarrollado desde un discurso para la práctica —los compañeros educadores de adultos del Plan Regional de Educación de Adultos de Murcia (PREA)—, y con un posicionamiento teórico-práctico radical y crítico.

(1) «Cuando cualquier trabajador social se enfrenta a su tarea no se detiene a resolver teóricamente qué es Realidad y qué es Análisis. Sin embargo, dos puntos de apoyo le son imprescindibles para actuar: una formación como profesional y un conocimiento de la realidad en la que va a trabajar», PALAZÓN, F., 1991: «Análisis de la Realidad. Dos propuestas desde el Paradigma Sociocrítico», *Revista de Pedagogía Social* nº 6, pp. 71-79, Murcia.

(2) PALAZÓN, F., 1987: *Educación de Adultos: Una tarea de Animación*, Dirección Provincial del M.E.C., Murcia.

En estos momentos, tras conocer los trabajos del Dr. SÁEZ sobre los diferentes paradigmas en Pedagogía Social (3), vamos a retomar el tema del Educador analizando lo que cada paradigma o modelo nos aporta.

En su último libro, *La construcción de la Educación (Entre la tecnología y la crítica)*, SÁEZ nos ofrece un «Esquema de Contraste» entre los tres paradigmas (4), en donde aparecen esbozadas, apuntadas esquemáticamente, las diferentes concepciones que los tres modelos: POSITIVISTA, INTERPRETATIVO y CRÍTICO, tienen sobre: la naturaleza del conocimiento educativo, la teoría de la enseñanza, el alumno, los objetivos, la teoría del aprendizaje, la organización curricular y de alumnos, los recursos y espacios de enseñanza, las relaciones entre profesores y alumnos, la organización de la clase, la escuela, la dinámica escolar, el profesor, los padres, los servicios externos de apoyo, la investigación, la evaluación y la innovación.

En el tema del profesor encontramos:

«Paradigma Positivista: Transmisión de conocimientos y habilidades. Técnico y ejecutor.

Paradigma Interpretativo: Facilitador. Profesional. Cooperador crítico.

Paradigma Crítico: Organizador de proyectos y actividades críticas y colaborativas. Intelectual crítico. Agente de cambio social» (5).

Éste es nuestro punto de partida en la investigación sobre las diferentes concepciones de la figura o el rol del Educador en cada uno de los modelos existentes en Pedagogía.

Partir de los diferentes paradigmas no es una «pedantería académica» que nos sirva para utilizar un vocabulario críptico y elitista. El desarrollo de los diferentes modelos es un trabajo cartográfico que permite situarnos tanto en las diferentes investigaciones teóricas como en las intervenciones prácticas. J. SÁEZ, junto a otros autores como A. GONZÁLEZ, J. M. ESCUDERO, CARR y KEMMIS..., a la manera de FOUCAULT (6), nos ofrece «mapas» cada vez más precisos de la realidad educativa.

Con ellos, con las cartas de navegación fruto de sus investigaciones, los trabajadores sociales podemos situar y comprender mejor nuestras prácticas, reflexionar sobre los elementos intervinientes en dichas prácticas, y hacer aportaciones en el desarrollo teórico de los modelos desde la acción.

También los pedagogos necesitamos analizar, desvelar, hacer explícita, nuestra

(3) SÁEZ, J., 1988: «El debate Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social», *Revista de Pedagogía Social* n.º 3, Murcia.

SÁEZ, J., 1989: *La Construcción de la Educación, (Entre la tecnología y la crítica)*, I.C.E., Murcia.

(4) *Op. cit.*, pp. 69-72.

(5) *Op. cit.*, p. 71.

(6) DELEUZE, G., 1986: *Foucault*, Les éditions de Minuit, Paris.

adscripción a uno u otro modelo de la Pedagogía, a la hora de investigar y profundizar en temas como el Análisis de la Realidad, el Desarrollo Comunitario, o el Rol del Educador.

Como marco de referencia general, y a pesar de necesitar una cita extensa, vamos a resumir las características generales de cada uno de los paradigmas (7):

Paradigma racional-tecnológico:

1.— Consideración de la realidad educativa como una realidad natural y externa al sujeto que investiga y actúa.

2.— Filosofía realista. Identificación de lo real con lo científico.

3.— Conocimiento objetivo cuyas características son la cuantificación, el hecho de ser verificable o falsable y desde luego replicable.

4.— La construcción de proposiciones y enunciados que expresen las relaciones existentes entre las distintas variables intervinientes en los procesos de la educación.

5.— Lo causal es utilizado para definir las relaciones entre las variables empíricas que pueden ser aplicadas o manipuladas para producir resultados que pueden predecirse bajo condiciones.

6.— Tendencia a formalizar el conocimiento educativo. Búsqueda de leyes en educación.

Paradigma interpretativo-simbólico:

1.— La naturaleza del conocimiento educativo no es objetivo (como en el paradigma positivista) sino subjetivo.

2.— La educación es una construcción, una intervención social elaborada a través de la experiencia subjetiva de las personas y de sus interacciones con los demás.

3.— El conocimiento teórico pedagógico es obtenido desde la misma situación en la que se llevan a efecto las prácticas de educación.

Paradigma crítico:

1.— La naturaleza del conocimiento educativo es crítico o dialéctico.

2.— La educación está conformada por ideologías. El papel de la ideología es pues, fundamental a la hora de entender tales construcciones.

(7) SÁEZ, J., 1989: *La Construcción de la Educación. (Entre la tecnología y la crítica)*, I.C.E., Murcia. El resumen es nuestro.

3.— El fin de la pedagogía crítica no se preocupa de procesos, ni tampoco sus fines son exhaustivamente prácticos. Educar para emancipar: la teoría crítica presta una gran atención a los intereses emancipatorios del conocimiento educativo.

4.— El sujeto de la educación ni es sólo un receptor ni sólo un constructor activo de conocimientos a través de su experiencia libre y voluntaria, sino un coaprendiz en interacción dialéctica con otros sujetos educándose en tareas socialmente significativas de trabajo crítico y colaborativo.

Cuando hablamos de POLÍTICA EDUCATIVA, la primera idea que nos surge suele estar asociada a las diferentes leyes, normas, órdenes ministeriales y demás disposiciones jurídicas que el legislador ha decretado sobre el tema educativo. Ciertamente, una primera aproximación al término «Política Educativa» nos hace pensar en la tarea de los políticos sobre la educación.

Dentro de la separación clásica de poderes, el judicial no parece intervenir, salvo en contadas ocasiones (8), y el legislativo atrae nuestra atención por su capacidad de generar documentos legales que van a condicionar la Educación.

Pero, ¿y el poder ejecutivo?, ¿quién ejecuta lo que el poder legislativo legisla? Podríamos responder que el Ministerio de Educación y Ciencia, así como los distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales que tienen competencias en educación... Pero, ¿quién es el Ministerio de Educación y Ciencia?, ¿quienes son los diferentes organismos?, ¿quién ejecuta el acto educativo?

Administradores y profesores son temas centrales en la Política Educativa. Por ello hemos querido alejarnos de estudios más clásicos sobre disposiciones legales y abordar el rol del educador desde los diferentes paradigmas como un tema fundamentalmente político.

Dos últimas advertencias antes de entrar en el desarrollo del tema:

Las obras y los autores que hemos analizado no pretenden, ni muchísimo menos, abarcar exhaustivamente el campo de cada uno de los paradigmas. Tampoco la adscripción geográfica de los autores significa que en cada país solamente podamos encontrar una orientación en el trabajo pedagógico y no otras (en Alemania podríamos haber tomado como ejemplos a KLAFKI y MOLLENHAUER como representantes del paradigma interpretativo y crítico; en España, Inglaterra, Estados Unidos y América Latina, podríamos haber tomado autores con diferentes orientaciones). Hemos escogido pedagogos destaca-

(8) VON CUBE, F., 1981: *La Ciencia de la Educación. Posibilidades. Límites. Abuso político*, CEAC, Barcelona, pp. 106-107.

dos en cuyas obras vemos claramente sus concepciones sobre la educación y el educador, para poder comparar las diferentes «visiones políticas» que encierran.

Tanto en nuestra formación teórica como en nuestra práctica tomamos, hace ya algún tiempo, partido por uno de los paradigmas: el crítico. Hemos intentado buscar información, analizarla y exponerla críticamente, sobre las concepciones del educador en los otros dos paradigmas, de la forma más «desapasionada» posible, evitando caer en el panfleto en una discusión que no se ha visto privada de acritudes, insultos y actitudes paranoicas (9). Pero no tratamos de ser neutrales. Apasionadamente tomamos partido por metodologías como la Investigación-Acción (Investigación Participativa en Educación de Adultos) porque creemos que permiten desarrollar al mismo tiempo un conocimiento científico relevante y moral (10), y transformar la sociedad en un hacerse radicalmente democrática. Desde esta plataforma, pues, llevamos a efecto el *objetivo* de este trabajo: presentar un análisis comparado de los enfoques tecnológicos y hermenéuticos cuya visión del educador es, respectivamente, distinta. Ésta es, pues, el centro de la comparación. Intentar fijar las características, que definen una y otra tarea en la práctica cotidiana del aula.

II. EL EDUCADOR EN EL P. RACIONAL-TECNOLÓGICO

II.1. Autores alemanes: Brezinka y von Cube

En la polémica paradigmática, o discusión sobre los modelos imperantes en Pedagogía, hubo al menos un tiempo y un espacio —Europa occidental y más concretamente Alemania del Oeste, y la década de los 60—, en el que el nivel académico, caracterizado por un lugar: la Universidad, por unos protagonistas: intelectuales, profesores... y unos cauces de extensión/comunicación: publicaciones académicas...; y el nivel práctico, caracterizado por un lugar: escuelas, centros de trabajo social, de asistencia..., por unos protagonistas: trabajadores sociales, maestros..., y unos cauces de extensión/comunicación: informes, periódicos, opinión pública...; tuvieron una fuerte interrelación, más fuerte que

(9) Nos referimos al debate que se dio en Alemania durante la década de los 60 y principios de los 70. En BREZINKA encontraremos acusaciones de fascistas y nazis a los pedagogos de la nueva izquierda. VON CUBE por su parte, se queja de haber sido llamado «prostituto del capitalismo».

(10) «Hacer ciencia irrelevante equivale a hacer una opción moral; si se puede decir que ignorar los problemas de los demás es inmoral, entonces, hacer ciencia por el simple placer de hacerla es inmoral» (BAUMRIN en KRUSKAL, 1982:20).

la habitual. Dicha interrelación provocó posturas más radicalizadas, más exasperadas... y con más posibilidades de transformación.

En la década de los 60 se aúnan los movimientos de protesta en las universidades dentro y fuera del cuerpo de profesores. Ahora, veinte años más tarde, nos preguntamos si realmente la llamada «revolución de la mantequilla» (11) por la procedencia de clase de sus componentes, tuvo una resonancia perdurable en la práctica educativa diaria.

En 1971, W. BREZINKA hace una crítica a *La Pedagogía de la Nueva Izquierda* (12); y en 1977, F. VON CUBE continúa dicha crítica en su libro *La Ciencia de la Educación, Posibilidades. Límites, Abuso político* (13).

II.1.1. *La obra conservadora de Brezinka*

Hoy, desde la distancia que nos ofrecen los años, la crítica de BREZINKA puede ser leída más como un panfleto redactado en el «fragor de la batalla» que como un análisis de la Pedagogía de la Nueva Izquierda.

Sin embargo, más allá de los repetidos insultos, juicios de valor y afirmaciones morales, desde una postura explicitada desde el primer momento como conservadora, hacia los intelectuales de izquierdas:

«Los intelectuales viven de la crítica (...). Procuran ser la nueva élite, y por eso tratan de romper todo lazo con las antiguas élites y su escala de valores. Tal es el motivo máximo del odio manifestado por los intelectuales críticos a aquellas tradiciones religiosas, políticas y culturales que exigen del hombre respeto, disciplina y subordinación. Muchos llegan a verdaderos extremos en eso de desterrar unas virtudes imprescindibles y de calumniar a unas instituciones insustituibles» (BREZINKA 88:21);

intelectuales de izquierda a los que de una forma exagerada a nuestro juicio (creemos que sobrevalora, un poco paranoicamente, la influencia de los críticos de izquierda sobre la sociedad), hace responsables del sufrimiento individual y de la agresividad social:

(11) ROSZAK, T., 1973: *El Nacimiento de una contracultura*, Kairós, Barcelona.

(12) BREZINKA, W., 1988: *La Pedagogía de la Nueva Izquierda*, PPV, Barcelona. (Queremos señalar que se tradujo al español 17 años después de su publicación en Alemania).

(13) *Op. cit.*

«Así pues, en los prósperos Estados liberales de Occidente, lo que hace que las personas se vean abocadas a un sufrimiento cada vez mayor respecto de sí mismas y a unos sentimientos agresivos contra la sociedad no son tanto unas circunstancias insoportables cuanto sobre todo las interpretaciones negativas que sobre las mismas han dado irresponsablemente unos intelectuales “críticos”». (BREZINKA 88:23);

y frente a los que opone las siguientes condiciones morales:

«Como condiciones morales cabe pensar en la fidelidad al país y la lealtad a los principios estructurales de la sociedad existente, el patriotismo, el sentido comunitario, la conciencia de responsabilidad, el querer dar rendimiento, ejercer un autocontrol y la sumisión voluntaria, y también la disciplina» (BREZINKA 88:26).

Más allá de todo esto, vamos a analizar que entiende BREZINKA por educación y por educador (o más bien, dado el carácter de crítica del libro, podremos deducir sus concepciones por lo que según él no debería ser ni la educación ni el educador).

Encontramos primero, una diferenciación entre Pedagogía y Educación, y dentro de la Pedagogía una división entre Ciencia de la Educación y Pedagogía práctica:

«Hemos de distinguir entre Pedagogía y educación. Por Pedagogía entendemos un conjunto más o menos sistemático de Proposiciones sobre la educación. «Pedagogía» es el término que designa la doctrina de la educación, la teoría de la educación en su sentido más amplio. Con esta expresión aludimos tanto a teorías científicas como a teorías no-científicas. Las teorías científicas de la educación constituyen lo que llamamos la «Ciencia de la educación»; las teorías prácticas de la educación, es decir, aquéllas que guían la acción y dan normas para la misma forman lo que se llama la “Pedagogía práctica”». (BREZINKA 88:63).

Su concepción de la ciencia de la educación es «axiológicamente aséptica» (p. 69), y justificar la politización de la educación, negando que sea axiológicamente neutra, esconde para él:

«en primer lugar, la exigencia dictatorial de que todos debieran adherirse a

una condena de su sociedad coincidiendo con lo que hacen algunos críticos culturales llenos de odio hacia la misma; en segundo lugar, la presunción desmedida de saber en qué consiste ese orden social «mejor», y, en tercer lugar, la pretensión totalitaria de infundir en niños y adolescentes la propia ideología antes de que adquirieran la capacidad de juzgar por sí mismos» (BREZINKA 88:67).

La crítica que hace el autor a la Ciencia de la educación que propone el paradigma crítico («aliada de Lenin, Stalin y Hitler, de los comunistas y de los nazis» (p. 69)), no le impide conocerla bastante certeramente (basta ver la amplísima bibliografía de pedagogos y filósofos críticos que utiliza), e incluso definirla:

«La Ciencia de la Educación (se está refiriendo a la que propone la Nueva Izquierda) queda supeditada al “interés de la emancipación”, viene puesta al servicio de una praxis educativa “cuya finalidad rectora es la emancipación de todos aquellos que se hallan dependientes de determinaciones ajenas”; ha de servir a “los intereses de los menos privilegiados”; viene entendida “como promotora esencial del proceso de emancipación de toda la sociedad”». (BREZINKA 88:69).

Para terminar con lo que este autor entiende por Ciencia de la Educación, y más concretamente con las críticas que hace a la Pedagogía de la Nueva Izquierda, podemos resumirlo con sus propias palabras: «Considerada con criterios científicos, la Pedagogía de la Nueva Izquierda no ha sido hasta ahora otra cosa que un indigente sistema de consignas y de sus interpretaciones» (BREZINKA 88:72).

Si pasamos ahora a sus concepciones sobre el educador, encontramos de nuevo más una crítica al educador de la Nueva Izquierda que sus propias propuestas. Los maestros de la Nueva Izquierda

«han de percatarse de que ellos pertenecen a la clase de los dominados y han de establecer «posiciones de oposición al poder». Según Gamm tienen la tarea de construir en los alumnos una conciencia socialista y requerirles para tomar parte en la lucha de clases. Han de jugar un rol de pedagogo político. No han de ser tranquilizadores, sino subversivos; no deben disculpar las circunstancias, sino pintar al vivo su inhumanidad» (BREZINKA 88:177).

También hace una crítica a lo que considera «el pseudo carácter científico de la formación de maestros», en la que nos dice:

«una forma de organización del estudio que no se orienta a la construcción sistemática de una especialidad científica, sino a problemas que son relevantes desde el punto de vista social y que son tratados teniendo en cuenta cosas que van más allá de la especialidad y con una metodología pluralista. En la formación de maestros, lo que siempre se hace con ello es «reflexión crítica» sobre problemas de la futura práctica profesional en conexión social con el propósito de reforma, de modo que se trata de una orientación a la praxis profesional socialmente crítica» (BREZINKA 88: 78).

No vamos a detenernos en la crítica de cada uno de los autores. En el tercer punto de este apartado haremos una crítica general a la concepción del educador en el paradigma racional-tecnológico. Pero queríamos señalar el carácter «belicoso» del autor. Carácter que aparece claramente en el último capítulo, donde encontramos términos como: lucha, frentes, democracia defensiva, guerra, combate, no puede consentirse, derecho de los padres, evitar romper la tradición, combatir la superstición emancipatoria, conservación del enorme tesoro de la ciencia y sabiduría, contenido tanto en las tradiciones de todas las culturas antiguas como en las doctrinas de las grandes religiones...

II.1.2. *El tecnologismo duro de von Cube*

VON CUBE hace una crítica igualmente dura a lo que llama Pedagogía Esencialista, Pedagogía Marxista y Pedagogía Crítico-Emancipatoria. Pero a diferencia de BREZINKA, la crítica no va a basarse en la sospecha de que tras dichas pedagogías existe una trama comunista que intenta subvertir el buen orden de Occidente (aunque a veces se aprecia la misma posición ideológica que BREZINKA: «deseo advertir sobre el peligro que entraña el que bajo el nombre de «ciencia» se active una política socialista» (p. 7)).

La crítica va a fundamentarse en un concepto empírico de Ciencia de la Educación. En la medida que las demás pedagogías no se ajusten a dicho concepto son expulsadas del santuario de la ciencia y arrojadas a las tinieblas de las metafísicas, creencias e ideologías.

II.1.2.1. *La ciencia de la educación*

Pero el concepto de Ciencia de la Educación de VON CUBE es realmente restrictivo. En su intento de ajustar ésta al modelo de las Ciencias Naturales («El método científico se aplica en todas las ciencias, de ninguna manera se encuentra limitado —como ocasionalmente se afirma— a las ciencias naturales» (p. 54)), no pone fuera de la misma solamente a autores del segundo y tercer paradigma, sino que también elimina a los defensores de la Pedagogía Tecnológica (14).

Todo el capítulo segundo desarrolla sus concepciones sobre la Ciencia y la Ciencia de la Educación. Vamos a ver cuales son sus principales características:

La primera característica que presentan los enunciados científicos es la de ser a un tiempo generales y comprobables según las leyes de la Lógica y la Empiria. Pero el propio VON CUBE señala la diferencia entre comprobar un enunciado de las Ciencias Naturales y un enunciado de la Ciencia de la Educación:

«Ciertamente que el grado de inseguridad de un enunciado estratégico es mucho más elevado al que se da en las ciencias descriptivo-explicativas, en especial) en las Ciencias Naturales. Esto se debe a que los efectos de una estrategia no pueden determinarse separadamente con toda exactitud, debido a las interferencias que surgen, a los efectos secundarios de la conducción y a los efectos específicos de los medios. A todo esto hay que añadir, que un experimento no puede repetirse con los mismos discentes, ya que después de una conducción, éstos han cambiado en una forma determinada. Por esta razón, en la investigación pedagógica tiene que dependerse de discentes que sean lo más comparables posible. Finalmente, hay que hacer notar, que la comprobabilidad de un enunciado estratégico en un «caso» concreto, está cargado de una inseguridad considerable» (VON CUBE 81:78).

Además de esa «dificultad e inseguridad» en la comprobabilidad de los enunciados en la Ciencia de la Educación, que VON CUBE señala como diferencia «gradual pero no esencial», queríamos señalar que hacer coincidir educación con las respuestas de los discentes («La comprobabilidad de un enunciado estratégico es posible gracias a las condiciones de los objetivos de enseñanza operacionalizados: el comportamiento terminal

(14) CASTILLEJO, J., 1987: *Pedagogía Tecnológica*, CEAC, Barcelona. Nos dice que la Ciencia de la Educación no es ni neutra, ni objetiva ni dogmática (p. 22).

del discente puede ser comparado empíricamente con el comportamiento esperado» (p. 77)). es caer en un grosero esquema conductista, en el que medimos las respuestas olvidando el organismo (E-O-R), abandonado ya hace bastantes años, por los cognitivistas.

También la generalidad se encuentra con dificultades en la Ciencia de la Educación que propone VON CUBE. Estas dificultades son, obviamente, las de pasar del caso concreto a su generalización. Para resolverlas vemos cómo el autor se deja a un lado «contenidos específicos» y se «inclina a pensar», introduciendo enunciados de opinión (¿quién lo diría!) en una característica tan básica como ésta:

«Respecto a los objetivos de la enseñanza, se cumple con el requisito de generalidad al hacer a un lado los contenidos específicos, es decir, en la medida en que una estrategia no vale sólo para un objetivo de enseñanza bien concreto, sino para un comportamiento determinado, pero que se adapta a contenidos diferentes. (...) Aquí sólo puedo hacer alusión al problema de grado de generalidad de las estrategias de enseñanza, sin embargo, me inclino a pensar que cada estrategia desarrollada en función de un objetivo de enseñanza concreto, puede desprenderse de los contenidos especiales de éste y por consiguiente generalizarse respecto a su componente de comportamiento» (VON CUBE 81:78-79).

La segunda característica de la Ciencia para VON CUBE, es la neutralidad. De nuevo encontramos una posición «dura» en la que deja bien claro que «me opongo (a nivel político) al pluralismo científico (p. 49)». No hay, para nuestro autor, ciencias neutras y ciencias valorativas. O son neutras, o no son ciencias. Las ciencias valorativas sólo son camuflajes de ideologías. Incluso plantea si los jueces debieran intervenir para impedir utilizar el nombre de científicos a aquellos que hacen enunciados subjetivos, interpretativos y valorativos en lugar de enunciados empíricamente comprobables y generalizables.

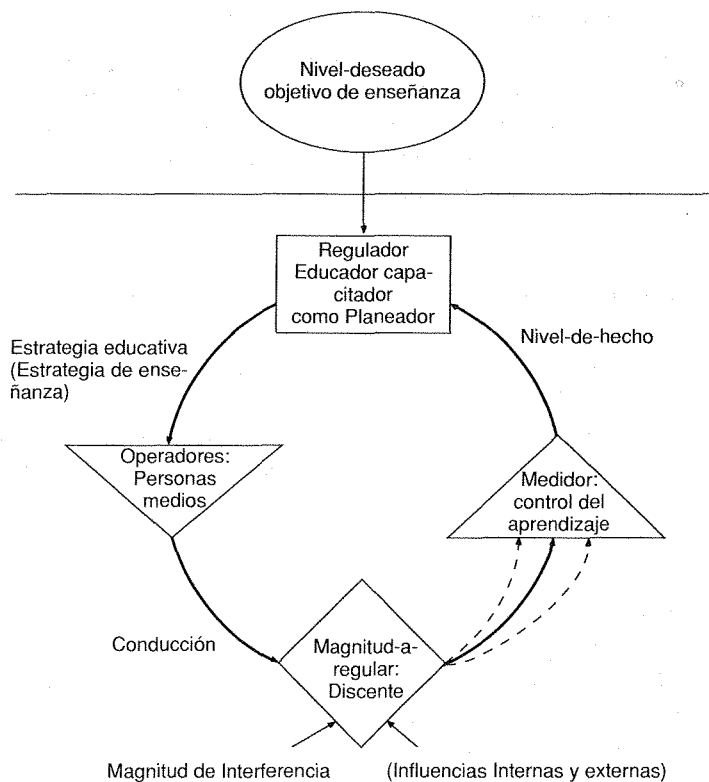
Ciertamente una postura así no se encuentra fácilmente en otros autores. Ya hemos visto las dificultades que encontraban la comprobabilidad y la generalidad en la Ciencia de la Educación, y en ellas se basa la neutralidad: «Los requisitos de comprobabilidad lógico-empírica y de generalidad de los enunciados estratégicos desembocan inevitablemente en la neutralidad de estos últimos» (VON CUBE 81:79). La neutralidad hereda pues las mismas dificultades que las premisas en las que se basa.

Como tercera y última característica, encontramos la pronosticabilidad como consecuencia de la generabilidad, por tanto sujeta a esa diferencia «gradual» que puede llevar a otros pedagogos a «inclinarse a pensar» que sí es esencial a la hora de diferenciar entre Ciencias Naturales y Ciencias de la Educación. No así a VON CUBE, que nos dice:

«el carácter de pronosticabilidad se sigue —como en las ciencias descriptivo-explicativas— de la generalidad de los enunciados. Ciertamente que —debido a los factores antes mencionados— la probabilidad de un pronóstico estratégico es considerablemente menor a la que se da en las Ciencias Naturales, sin embargo, se trata aquí también de una diferencia gradual y no esencial» (VON CUBE 81:79).

II.1.2.2. El educador en von Cube

Vayamos ahora a la concepción del educador. Para encontrarla, tenemos que partir de la Educación como un proceso de regulación orgánica (en ese sentido se habla de Pedagogía Cibernética). VON CUBE nos presenta el siguiente ciclo de regulación (15):



(15) *Op. cit.*, p. 29.

En este proceso de regulación vemos cómo la figura del educador aparece dividida en dos: por un lado como estratega y planificador: «El regulador es el capacitador en su papel de estratega. Éste desarrolla estrategias de enseñanza óptimas, según los criterios de optimalidad que hayan sido señalados en el nivel-deseado» (VON CUBE 81:29). Por otro, como ejecutor de la estrategia planificada por el regulador: «Los operadores son personas o medios que llevan a cabo la conducción del discente (conforme a la estrategia)» (VON CUBE 81:29).

Esta separación de tareas (¿pedagogos científicos y maestros proletarizados?) deja en manos de los primeros tanto la parte creativa:

«El desarrollo de una estrategia didáctica consiste siempre en un acto constructivo, en una innovación, o por lo menos en una elección entre las estrategias existentes. Esta tarea debe ser llevada a cabo por el científico de la educación, por el capacitador mismo, tarea que ningún modelo didáctico le podrá evitar» (VON CUBE 81:35).

También la parte política, aunque no se atreva el autor a nombrar explícitamente a «esos alguienos» que establecen «arbitrariamente» los fines de la educación:

«Para la Ciencia de la Educación es de capital importancia el hecho de que los niveles-deseados son propuestos por alguien. Los fines de la enseñanza serán siempre valoraciones personales o políticas; éstos no son inferibles científicamente, sino que se establecen —al pie de la letra— arbitrariamente» (VON CUBE 81:31).

El enseñante no necesita planificar estrategias didácticas, pero puede decidir los medios a utilizar (en nuestra opinión algo así como dejar a un obrero de una cadena de montaje de coches que decida si pintar primero el lateral derecho o la parte delantera):

«Al enseñante corresponde decidir si para llevar a cabo una estrategia didáctica, se valdrá de medios personales o instrumentales. Bajo su propia responsabilidad hace uso de sus posibilidades, ya sea que hable, que disponga de un texto, una grabación o una diapositiva, etc.» (VON CUBE 81:43).

Además, el enseñante no necesita diseñar los materiales (para eso están los pedagogos y toda una industria que mueve mucho dinero con libros de texto, fichas, cajas de laboratorio...):

«Por lo general, sin embargo, el enseñante no idea por sí mismo las historias, ni produce las películas, sino que más bien utiliza grabaciones, películas o textos prefabricados, aún cuando éstos no correspondan completamente con sus intenciones» (VON CUBE 81:43).

El enseñante es, en definitiva, un ejecutor de los programas. Su creatividad se ve reducida a la elección de medios dentro de un programa planificado sin él. Su capacidad de influir en los fines políticos, determinados arbitrariamente, de la educación, es negada. En última instancia se tiende a un docente como software (p. 43), y a un discente como magnitud a regular (p. 30).

II.2. Autores españoles: Castillejo, Colom, Escámez, Sanvisens y Sarramona

Al acercarnos a los trabajos de los autores españoles que pueden ser agrupados bajo el paradigma racional-tecnológico, nos hemos encontrado algunas características generales que vamos a utilizar para presentarlos.

A. *El maestro Sanvisens*

Lo primero que nos ha sorprendido es lo temprano de la aparición de los primeros trabajos del Dr. SANVISENS (1956), que ha sido un verdadero «padre» introductor de la Cibernética y la Teoría General de Sistemas, y sus aplicaciones en Educación.

En la obra del Dr. SANVISENS, *Cibernética de lo humano*, Oikos-tau, Barcelona, 1984, podemos apreciar una discusión epistemológica, un enraizamiento filosófico, una meticulosidad, un respeto y una apertura hacia otras metodologías, que comparados a la obra de BREZINKA y VON CUBE, y aún sabiendo que se encuentran situadas en un mismo intento de formular una Pedagogía Cibernética, alejan unas investigaciones de otras en lo que podríamos llamar «calidad humano-profesional».

También encontramos posturas más moderadas en otros autores españoles que abandonan la presunta neutralidad, objetividad y dogmatismo de la Ciencia de la Educación (CASTILLEJO 87:22), o critican por «ideológicas y científicamente desfasadas» las concepciones de ciencia del Círculo de Viena (Carnap, Popper...) (ESCÁMEZ 83:66).

Quizás esta postura menos belicosa de los autores españoles (lo que no les impide una defensa a ultranza de la tecnología educativa y un cierto menosprecio, que podemos descubrir bajo críticas suaves o veladas, a los «humanistas que critican la tecnología por no conocerla») se puede relacionar con tres hechos:

La formación «filosófica» de los autores. Los estudios de Pedagogía son relativamente recientes en España. La formación académica de SANVISENS, por ejemplo, fue en Derecho y Filosofía y Letras.

La ausencia de un grupo de pedagogos críticos, como en el caso de Alemania.

Una cierta tranquilidad profesional al ocupar las cátedras de Pedagogía General de bastantes universidades españolas. [En 1983, Valencia (Castillejo), Palma de Mallorca (Colom), Murcia (Escámez), Central de Barcelona (Sanvisens), Autónoma de Barcelona (Sarramona), Salamanca (García Carrasco), Complutense de Madrid (Vázquez Gómez)].

La lectura y el análisis de los textos sobre Pedagogía Tecnológica y Sistémico-Cibernética, nos trae a la memoria otro tiempo y otro lugar (1975 y la facultad de Psicología de la U. Complutense), donde discutíamos, con una violencia difícil de explicar, entre experimentalistas (nomotéticos) y diferencialistas (ideográficos); y a nivel práctico, de terapias, con más pasión aún, entre «modificadores de conducta» y «psicoanalistas».

Algunos autores, como el Dr. SANVISENS, nos recuerdan las clases del Dr. PINILLOS, que más allá del acuerdo o desacuerdo con su posicionamiento epistemológico, por su formación humanística y su capacidad de exposición de ideas, hacia muy interesantes y sugestivos sus planteamientos.

En la obra de otros, los excesos y las exageraciones excluyentes, el menosprecio y el sentido de superioridad que le otorgan a lo tecnológico, al tiempo que una especie de mala conciencia que les lleva a repetir una y otra vez que la tecnología es más humanista que el humanismo... hacen, como pasaba (y sospecho sigue pasando) en Psicología, difícil y casi imposible el diálogo (16).

B. *El educador en Sanvisens*

Vamos a comenzar con el Dr. SANVISENS, dado el carácter precursor de su obra. Está claro que dicha obra requería un tratamiento mucho más amplio y detallado. Nos limitaremos aquí a exponer brevemente sus concepciones de Educación y Educador.

Los dos puntos esenciales para comprender la concepción de la Educación en los trabajos de Dr. SANVISENS son:

(16) Es curioso como en una época en la que la Epistemología ha socavado brutalmente la lógica físico-química y mecanicista del siglo XIX (Cfr. Kuhn, Lakatos, Feyerabend, F. J. Martínez, L. Racionero...), y ésta ha quedado sin fundamentos, incluso en su último baluarte, las Matemáticas (Cfr. Gödel); aparece con una fuerza «inusitada», entre divertida y preocupante, en las llamadas Ciencias Sociales, campo en donde es aún más difícil de mantener. Es curioso ese empuje del racionalismo crítico en el campo que parece más alejado de él. Quizás es el intento de las Ciencias Sociales de adquirir estatuto de ciencia y reconocimiento social.

1.— La Educación es un Sistema, y como tal puede ser estudiada bajo la Teoría General de Sistemas. Pero, ¿qué entendemos por Sistema?: «Sistema es un conjunto real articulado, en alguna forma, organizado» (SANVISENS 84: 138). Todo sistema tiene tres planos o elementos integrativos (que vamos a encontrar en la Educación):

«a) Estructura (como formalidad, consistencia y adecuación; en cierto modo también articulación).

b) Función (como operación, acción, realización y, además curso, secuencia, duración, proceso).

c) Relación (como posibilidad determinativa, tendencial, direccional y conexionante)» (SANVISENS 84: 138).

Entender la Educación como sistema nos va a permitir identificar y analizar cuidadosamente los elementos estructurales, funcionales y relacionales de la misma. Pero tendríamos que ser conscientes del reduccionismo que significa la aplicación del modelo sistémico a la realidad educativa. La realidad educativa no es un sistema sino que puede ser entendida en parte, una vez reducida a elementos sistémicos, como sistema. Esta crítica aparece en palabras del Dr. SANVISENS:

«Enfocar la educación como sistema no implica, de buenas a primeras, que «todo» en la educación sea perfectamente sistemático ni, menos aún, que esté sistematizado con el rigor que la teoría de sistemas —que trata de precisarse y desarrollarse en nuestra época— exige en el plano científico, en sus vertientes epistemológica y metodológica. Simplemente indica que, con finalidades de precisión y esquematización, se trata de reducir el hecho educativo, en nuestro caso en su dimensión metodológica, a un sistema que ofrezca posibilidades claras de tratamiento lógico y de aplicación eficaz. (...) El enfoque sistémico, tanto en su dimensión real como en la correspondiente a la metodología, parte de la reducción abstracta de la educación a un sistema entendido como realidad compleja interconexiónada» (SANVISENS 84:159-160).

2.— La Cibernética nos proporciona una metodología analógica para comprender el aprendizaje: si partimos del aprendizaje como proceso informativo, de codificación, regulativo y de optimización, vemos como podemos hablar de un «modelo cibernético de aprendizaje».

También aquí, más allá del optimismo que despierta en el autor («La teoría cibernética del aprendizaje viene a ofrecerse, en principio, como un intento de superación —o acaso de complementación superadora— de las dos grandes corrientes, enunciadas como teorías

contemporáneas del aprendizaje: la conductista o del condicionamiento y la comprensiva o gestáltica» (SANVISENS 84:201)), nos pone en guardia frente al mecanicismo y al cuantitativismo «duros»:

«los estudios cibernéticos no deben ser entendidos forzosamente como mecanicistas o determinísticos. (...) no quieren reducir el campo cibernético a un dominio mecánico y cuantitativista a ultranza» (SANVISENS 84:198).

Por ello, prefiere partir del modelo humano y sociocultural; así encontramos (alterando el orden de la cita):

«aunque en muchos procesos didácticos, de carácter instructivo, es sumamente útil la formalización, simbolización y algoritmización (...) con respecto al aprendizaje superior es preferible, en lo posible, partir del modelo orgánico o, mejor, del propio modelo humano y sociocultural para advertir las particularidades del proceso y sus dificultades características» (SANVISENS 84:208).

El autor siempre va a mantener, frente a la línea dura de la cibernética, la necesidad de lo heurístico frente a lo algorítmico, de lo cualitativo frente a lo cuantitativo. Eso le lleva a hacer una diferenciación entre metodología de la Investigación y metodologías de la Acción. La primera, más rigurosa va a dar lugar a la concepción científica de la Pedagogía, y la segunda a diversas tecnologías:

«Una primera distinción importante en el tema metodológico, en relación con la educación, se precisa, en efecto, entre la metodología de la investigación pedagógica, como búsqueda, sistematización y exposición o explicación en el terreno educativo, y la metodología propia de la acción educadora. (...) La primera, en el plano teórico, contribuyendo a consolidar la pedagogía como ciencia y, con ello, al establecimiento sistemático de las Ciencias de la Educación. La segunda, en el terreno práctico de la actividad educativa, diversificándose en el aprovechamiento pragmático de una serie de metodologías específicas de los campos psicológico-general, psicólogo-social, sociológico y culturalista» (SANVISENS 84:161).

El Educador aparece como Reactor o Reefector:

«El reactor, que actúa sobre el efector en cuanto promueve su acción (aprender, instruirse), considerando, con el mismo, el objetivo del sistema (fin, motivo, materia instructiva...) y la indicación comparativa de efecto-objetivo que proporciona la realimentación. Dicho reactor o reefector (maestro, instructor, educador), en el caso de la autoinstrucción —o en un sistema únicamente discente— se integra en la última fase de la retroacción del sistema, como refuerzo del factor determinativo de entrada» (SANVISENS 84: 191).

También nos lo encontramos como modulador o controlador:

«Cibernéticamente diríamos que el maestro realiza el papel de modulador o controlador, complementario de la propia regulación del educando, coadyuvando o auxiliando efectivamente en la labor del proceso informativo y activo del sistema de la educación.» (SANVISENS 84:209).

Pero en el propio autor aparece el miedo a que los medios tecnológicos hagan una educación determinística y unidimensional, y sitúa en el educador el deseo de que no ocurra así (aunque no nos explica el modo de evitarlo):

«Precisamente para que el hombre, y justamente el hombre educador, sepa a qué atenerse respecto a su creación y control de medios tecnológicos, y contrarreste con su espíritu irreductible y renovador el mero significado técnico y positivo de tales métodos, debe imponerse en ellos y tratar de superar a través de los mismos y por su influencia humana el sentido de una educación determinística, unidimensional» (SANVISENS 84:163).

C. *El tecnologismo de Castillejo*

En 1987, aparece la obra *Pedagogía Tecnológica*, del Dr. CASTILLEJO. En ella, encontramos una concepción científico-tecnológica de la Educación, con las siguientes caracterizaciones básicas:

«a) La educación es un «factum» que el hombre genera/realiza como actividad/instrumento/mecanismo para posibilitar/potenciar su configuración como especie e individuo de acuerdo con un “patrón”» (CASTILLEJO 87:16).

El tema del «patrón» o «pattern» aparece en numerosas ocasiones en los autores tecnológicos. Lo que nos dicen es que la determinación del «pattern» no es un asunto científico, y por tanto no es problema de la Pedagogía. Tampoco nos hablan de lo que debería hacer el pedagogo si se encuentra con «patterns» diferentes y en conflicto.

«b) Toda reflexión/construcción científica deberá partir de la consideración anterior. Así la educación es la fuente primigenia del saber pedagógico.

c) La interacción teoría-praxis, funcionalmente exige racionalizar la acción educativa en todo el proceso. Ello supone, en consecuencia, la exigencia de tratamientos científicos en los problemas pedagógicos.

d) La dimensión científico-tecnológica de la Pedagogía, es reclamada por la necesidad de optimizar las variables relevantes que permiten elaborar/producir el «factum». La educación, pues puede/debe ser normada, y eso reclama la presencia de técnicas científicamente respaldadas. La reintegración de teoría-praxis, de nuevo, es patente» (CASTILLEJO 87: 16-17).

Vemos aquí como la concepción tecnológica de la Educación les lleva a una relación teoría-praxis en donde se «arranca de lo concreto y se convierte en leyes a través de procesos de abstracción/generalización» (LACLAU 77: 66), y en donde el fin último de la teoría es «la búsqueda de leyes en educación» (SÁEZ 89: 34) (Cfr. «El debate teoría-praxis en las ciencias de la educación y su repercusión en Pedagogía Social», en *Revista de Pedagogía Social*, n.º 3 1988, pp. 5-48).

«e) La educación no es el único sistema configurativo del hombre. El modelo científico-pedagógico debe ser capaz progresivamente de controlar (anular/inhibir/disminuir/potenciar/incrementar) los vectores relevantes de los sistemas configurativos no educativos para primar los resultados/efectos de aquélla sobre éstos. Ello implica que la educación y el modelo científico-tecnológico que proponemos se inscribe en un marco teórico más amplio, que podemos rotular como «Teoría de la configuración humana».

f) El modelo científico-tecnológico, deberá atender/focalizar al objeto de estudio —la educación— como proceso, a la elicitación de legalidades que permitan regularlo y a sus derivaciones tecnológicas, y por fin el control de los efectos producidos en el hombre.» (CASTILLEJO 87: 17).

Encontramos aquí la crítica y la separación que el modelo o paradigma tecnológico

hace al «modelo deductivo-filosófico». Los tecnólogos de la educación consideran que no es posible un tratamiento científico de los fines de la educación, sino del cómo funciona, que variables intervienen... Lo importante para ellos es formalizar leyes educativas que den cuenta del proceso y permitan regularlo y controlarlo.

«g) Por último, el modelo que proponemos, debe ser capaz no sólo de explicar científicamente los procesos sino también de poseer la suficiente potencia científica para elicitarse legalidades que los regulen y para reintegrar los nuevos datos y enunciados básicos, permitiendo en consecuencia progresivas reformulaciones más específicas y adecuadas. En este sentido el modelo puede entenderse como «evolutivo» en sentido popperiano» (CASTILLEJO 87: 17).

No nos vamos a detener más en la concepción de Ciencia de la Educación del Dr. CASTILLEJO. Queremos recoger solamente la dificultad, que él mismo señala, para responder a determinadas preguntas, considerando la actividad educativa como variable dependiente de un proceso controlable (educación):

«deben intentarse contestar con «respuestas científicas», aunque ésta, a veces, tenga que responder bajo rótulos de «desconocida» o «pregunta imperitante», lo que en ciencia ya es motivo de avance» (CASTILLEJO 87: 137).

D. *El educador en Castillejo*

El educador aparece en la obra del Dr. CASTILLEJO desdoblado en agente educativo y agente emisor: «La variabilidad de funciones obliga a distinguir y tratar diferenciadamente al b) agente educativo y e) agente emisor» (p. 88). Este desdoblamiento de la figura del educador nos es familiar, ya que lo habíamos encontrado en VON CUBE.

El «agente emisor» puede ser humano (¿maestro?) o no humano (¿máquina de enseñanza?) y lo único que tiene que hacer es ejecutar lo que el «agente educativo» le diga:

«El agente emisor o elicitador de la acción educativa puede ser humano y no humano (...). En definitiva, simplemente dotado de la capacidad de emitir/elicitarse adecuadamente la acción educativa. Es decir, solvente por la emisión y regulable/controlable por el agente educativo» (CASTILLEJO 87: 89).

El agente educativo o pedagogo tecnológico debe estar formado como un ingeniero o un médico, es decir técnicamente:

«En efecto, toda la actividad humana sometida al juicio científico, desarrolla al tiempo una praxis regida por las legalidades de aquéllas, que se concreta en un «modo de operar», que denominamos tecnología (...) Es el caso de las ingenierías, o el de la medicina que nos es más análogo» (CASTILLEJO 87: 132).

Y siguiendo con la analogía médica dice que el tecnólogo de la educación debe recetar, al igual que el médico (suponemos que programas educativos):

«La educación desde esta perspectiva tecnológica, puede ser un problema de “recetas”, pero tal y como lo hemos expuesto. Es decir, por analogía de “recetas médicas” y no “culinarias”» (CASTILLEJO 87: 27).

El pedagogo, al igual que el médico, sabe lo que el discente, al igual que el enfermo, necesita. Y lógicamente se lo receta. Por ello la «acción educativa del agente es externa y prepositiva como oferta de acción optimizable y configuradora» (p. 137). Esto es precisamente lo que FREIRE llama Educación Bancaria: situar en un lado los que saben, pedagogos científicos, y a otro los que no saben, discentes; y aunque no lo dice FREIRE, en medio nos encontramos a los maestros ejecutores que no necesitan saber mucho.

En realidad, existe una gran coherencia entre la concepción de la educación y la figura del educador en la obra de CASTILLEJO. Si la Educación es una tecnología, el Educador debe ser un tecnólogo (los autores de otros paradigmas dirán que la Educación es una práctica social y no una tecnología). Si el Educador es un tecnólogo debe dejar de lado sus creencias, sus cosmovisiones... Lo que pasa es que detrás de esta afirmación hay también una creencia y una cosmovisión propias de la tecnología.

En 1983, aparece publicado un libro sobre *Teoría de la Educación I. (El problema de la Educación)*, en Ediciones Límite, Murcia. En él volvemos a encontrar trabajos de SANVISENS y CASTILLEJO, junto con COLOM, ESCÁMEZ, SARRAMONA y otros. Vamos a recoger brevemente las concepciones de educación para el Dr. COLOM y el Dr. ESCÁMEZ, y la concepción del educador para el Dr. SARRAMONA.

E. *El educador en Colom, Escámez y Sarramona*

En el trabajo del Dr. COLOM CAÑELLAS, «Concepto de Educación Ambiental», parte de la Teoría General de Sistemas y trata de conjugarla con la Ecología:

«Con la inclusión de un modelo proveniente del campo de las ciencias físico-naturales, roturamos el estricto campo sobre el que se asientan las denominadas Ciencias de la Educación, pues a la existencia de modelos de corte empírico-experimental y teórico-filosóficos, aportamos una tercera posibilidad que supone pensar en lo que algún día podría denominarse Física de la Educación» (COLOM 83: 32).

Queríamos solamente señalar el deslumbramiento que para algunos supone la Física, la Cibernética (de la que COLOM nos dice en el prólogo del libro de SANVISENS *Cibernética de lo humano*, que es la realidad de la realidad), y en general las Ciencias Naturales. Deslumbramiento que le lleva a «desautorizar» (¿?) a MacLuhan, Goodman, Illich, Reimer, Faure...:

«Voces de principio en absoluto autorizadas, pero sin embargo novedosas, han ayudado a conformar la gran primera gran crisis espacial de la Pedagogía. El valor del espacio escuela fue contestado hace ya años por autores de ideologías y tendencias diversas contrapuestas (MacLuhan, P. Goodman, I. Illich, E. Reimer, E. Faure...)». (COLOM 83: 30).

En el trabajo «Educación y Normatividad», el Dr. ESCÁMEZ, se enfrenta a una tarea difícil: ajustarse a un modelo tecnológico y cibernético de educación y desde dicho modelo, considerar «científicamente» el tema de los valores en la educación.

Ello le lleva a un punto de partida en concordancia con los autores que venimos estudiando: «Prevedemos que los modelos cibernéticos, y la algoritmización de los mismos, pueden ser paradigmas de rigor en la investigación de lo educativo» (p. 68); al tiempo que introduce términos como «debe ser» (normatividad) que VON CUBE y CASTILLEJO dejarían fuera de la Ciencia de la Educación («Patterns» arbitrariamente impuestos):

«En un mundo, construido y construyéndose artificialmente por la investigación científico-tecnológica, plantear que las proposiciones teóricas sólo nos pueden enunciar realidades que «son» pero no las que «deben ser» cuando

el «deber ser» preside toda investigación, me parece de una rudeza mental cercana a la esterilidad» (ESCÁMEZ 83: 76).

Esta contradicción entre la rigidez del paradigma que adopta y el tema que investiga, le lleva a hacer verdaderos malabarismos, en los que nos dice que la condición subjetiva de los valores no los subjetiviza sino que en realidad los valores pueden objetivizarse (imaginamos que para hacerlos «científicos»):

«La subjetividad es condición general de los valores: pero esto no quiere decir que los valores sean subjetivos en el sentido de arbitrarios, convencionales o relativos». (ESCÁMEZ 83: 70).

SARRAMONA, nos ofrece en su trabajo «La Educación como Sistema de Comunicación», las características del Educador como Emisor de Comunicación:

«a) Habilidad comunicativa: (...) se manifiesta cuando los objetos ilocucionarios se materializan en actos perlocucionarios» (SARRAMONA 83: 50).

En el paradigma racional-tecnológico la habilidad comunicativa sería la relación entre lo que el educador comunica y los resultados que produce en la conducta del educando. La miden con cálculo de probabilidades.

«b) Nivel de conocimientos». Señala SARRAMONA la disputa entre los defensores del sabio por encima del didacta y los defensores del aprender a aprender.

«c) Actitudes respecto a la comunicación: (...) La aceptación de sí mismo es el primer paso para lograr un equilibrio personal que permita desarrollar la función educadora con eficacia (...).

d) Referencia al marco socio-cultural: (...) En el terreno educativo es mayormente necesaria tal referencia por cuanto educar es precisamente transmitir «patterns» vigentes en la sociedad en un momento dado» (SARRAMONA 83: 52).

De nuevo nos preguntábamos aquí: si la sociedad no es homogénea (sioux, yoruk...), sino dividida en clases o grupos sociales diferenciados (capitalismo), ¿qué patterns utilizar?

El autor señala finalmente las siguientes cualidades del educador: madurez, competencia y convicción en los propios ideales.

II.3. Crítica

Como se habrá podido apreciar, las afirmaciones y los posicionamientos de los diferentes autores de este paradigma son bastante distintos (en ese sentido paradigma es un término que abarca a escuelas o teorías diferentes). Una crítica a la pretendida neutralidad científica de VON CUBE y a su intento de incluir la Pedagogía en el modelo de las Ciencias Naturales, no haría justicia al reconocimiento de CASTILLEJO de una Pedagogía Tecnológica que «no es neutral, ni objetiva, ni dogmática».

Para una crítica más general al paradigma racional-tecnológico pueden verse las obras de SÁEZ, 1988, 1989; CARR y KEMMIS, 1988; POPKEWITZ, 1980; ESCUDERO, 1984, 1985, 1987. Vamos a limitarnos aquí a una crítica a la concepción del educador en este paradigma.

En nuestra opinión, la crítica más importante sería la taylorización de los educadores, la separación entre la concepción y la ejecución de la tarea (Cfr. APPLE, GIROUX...). Frente a una concepción de educadores como intelectuales transformativos (GIROUX), en el paradigma racional-tecnológico nos encontramos, por un lado pedagogos científicos que diseñan, planean y programan; y por otro, maestros técnicamente preparados que ejecutan diseños, planes y programas que ellos no han concebido.

El sueño de Taylor: descomposición del trabajo en elementos más pequeños para hacer posible tanto su cuantificación en el tiempo como en el producto realizado, ha tenido hasta ahora serias dificultades para acceder a las profesiones liberales: médicos, abogados, maestros... Con la Pedagogía Tecnológica se hace posible la taylorización de estos últimos.

El control técnico descualifica a los trabajadores:

«El control técnico y la descualificación tienden a ir unidos (...). La descualificación forma parte de un largo proceso en la división y posterior clasificación del trabajo para incrementar la productividad, para reducir la «ineptitud», y para controlar el coste y el impacto del trabajo. (...) La cadena de montaje es, desde luego, un elemento arquetípico de este proceso. En los comienzos, la descualificación implicaba técnicas como el taylorismo y estudios diversos sobre el tiempo y el movimiento» (APPLE 87: 153).

Con la taylorización se hace posible «mistificar» la ciencia y la tecnología frente al desprecio del sentido común y el saber popular (que en Pedagogía ha sido y sigue siendo extenso), y hacer como VON CUBE con sus estrategias de aprendizaje: reconvertir el sentido común en dogmas científicos utilizando una terminología cuantitativista y operativa.

El educador «taylorizado» necesita ser «eficaz». Dicha eficacia oculta las relaciones con el poder. En el tema de la ingeniería de la conducta, la polémica SKINNER-CHOMSKY ilustra claramente esta ocultación. La pregunta clave es ¿quién controla al controlador? La Pedagogía Tecnológica respondería que eso no es ciencia sino un ajuste al pattern.

Pero la ideología se cuele de nuevo en la Pedagogía Tecnológica, a la hora de recualificar a los profesores:

«Mientras los procesos de control técnico entran en la escuela disfrazados de «sistemas» de evaluación diseñados, los maestros van siendo descualificados. (...) La recualificación incluye la sustitución de las aptitudes y de las visiones ideológicas de la administración. (...) Si tal control técnico es eficaz, es decir, si los profesores responden de forma que aceptan la separación entre planificación y ejecución, entonces se pueden prever resultados que irían más allá de esta «mera» separación» (APPLE 87: 158-159).

Con la taylorización actual la metáfora es el ordenador. El hombre del XIX tuvo su metáfora en la máquina (Cfr. «Tiempos modernos» de Charles Chaplin). La taylorización de la producción, la cadena de montaje, era una máquina de máquinas (incluido el hombre). Ahora el hombre es un «hardware» y un «software» («el sistema humano es un hardware (biológico) y un software (psicológico)» CASTILLEJO 87: 140), los estímulos educativos son in-puts y los resultados out-puts. La educación es una cadena de montaje reconvertida, modernizada, en sistema de sistemas (versus máquina de máquinas). Lo que no entra en el sistema (lecho de Procusto) como información operacionable, se desecha como «ruido».

La segunda crítica, derivada de la anterior, es la creciente standarización e industrialización de los materiales didácticos:

«Los mejores ejemplos del abuso de los procedimientos de control técnico se basan en el crecimiento extraordinariamente rápido que ha experimentado el uso de series de materiales educativos previamente elaborados. (...) Con el impacto a gran escala del material preparado, la planificación y la ejecución se separan» (APPLE 87: 155 y 157).

La tercera y última de nuestras críticas es al reduccionismo. Los profesores técnicamente preparados no están preparados (valga la redundancia) para comprender las relaciones intersubjetivas que no puedan procesar como información del sistema, ni tampoco incluyen como objeto de estudio el contexto socio-histórico. El paradigma actúa como

reduccionista eliminando como «ruido» lo que supondría una información valiosísima (a nuestro juicio imprescindible). Lo que elimina hace que lo que le queda se convierta, en numerosas ocasiones, en irrelevante.

III. EL EDUCADOR EN EL PARADIGMA INTERPRETATIVO

III.1. Autores ingleses: Stenhouse y Elliot

De nuevo tenemos que recordar que el término paradigma es más amplio que el de escuela o el de metodología. Cuando hablamos de Paradigma Interpretativo surgen a veces dificultades a la hora de encuadrar o no a determinados autores dentro del mismo. Ya hemos podido observar las diferencias entre los investigadores del paradigma racional-tecnológico. Las críticas que los pedagogos con un enfoque interpretativo de la enseñanza y los pedagogos con un enfoque crítico, hacen a los del primer modelo son muy parecidas. Las diferencias aparecen en el desarrollo posterior, en las propuestas alternativas.

III.1.1. *La pedagogía de Stenhouse*

STENHOUSE desarrolla un modelo con una lógica individualista en el maestro y colectivista en la escuela (CARR y KEMMIS 88:37), bajo una denominación «Action-Research», que para muchos autores está encuadrada en el paradigma socio-crítico, e incluso aparece como «el» paradigma socio-crítico (MOSER, 1978).

ELLIOTT rechaza la acusación de los críticos a los interpretativos afirmando que «el entendimiento interpretativo incorpora la posibilidad de una perspectiva crítica» (ELLIOTT 1987:40, recogido en SÁEZ 89:63).

A pesar de las dificultades, y aprovechando las ventajas que situar a los autores en uno u otro paradigma nos aporta para su mejor comprensión, vamos a analizar lo que STENHOUSE y ELLIOTT (quizás los más destacados y conocidos que podamos situar bajo el rótulo de paradigma interpretativo) nos dicen sobre su concepción de la Educación y del Educador.

En 1984 y en 1987, aparecen dos libros de STENHOUSE publicados en Ediciones Morata, Madrid: *Investigación y desarrollo del currículum* y *La investigación como base de la enseñanza*. Un primer acercamiento a dichos textos nos puede hacer pensar que el autor no está preocupado por el tema de la definición de Educación y sí por el del Educador.

Las citas en las que habla de éste podrían llenar páginas y páginas. Si buscásemos sin embargo una definición de Educación no la encontraríamos fácilmente.

Pero el error estaría en analizar a STENHOUSE como hemos hecho con los autores del paradigma racional-tecnológico. Para aquéllos, definir la Educación era fundamentalmente definir la Ciencia de la Educación. Para nuestro autor, definir la Educación es definir una práctica social. Por ello utiliza el término «Enseñanza», en más ocasiones que el de «Educación».

No nos extraña cuando nos dice «yo he impartido enseñanza en una escuela» (STENHOUSE 84:74). A través de toda su obra se ve claramente una preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza, más que por construir una Ciencia de la Educación. Toma partido apasionadamente, por la segunda función de una ciencia normativa como es la Pedagogía, es decir, proveer una base para la acción.

Pero no es un activista que se le lanza sobre la mejora de la enseñanza desdeñando la teoría pedagógica. Muy al contrario, lo vemos seriamente preocupado en la tarea de crear teorías pedagógicas coherentes. La diferencia es que las teorías arrancan de la práctica y se verifican en su capacidad o incapacidad de modificar dicha práctica educativa.

Le interesa la validación académica de sus propuestas de currículum y de profesor-investigador, y encuentra fundamentos epistemológicos en:

«La validación académica ha recurrido a tradiciones alternativas entre las que se cuentan la tradición hermenéutica y la tradición neomarxista alemana, la fenomenología y la etnometodología. (...) Tal nexo es una fuente de validación y alianza. (STENHOUSE 87: 153).

Hace una crítica a la concepción de la Educación como un medio para conseguir fines. Concretamente analiza la Pedagogía por objetivos y la Teoría General de Sistemas aplicada a la Educación.

En la Pedagogía por objetivos y el intento skinneriano de una «enseñanza programada», nos encontramos con una concepción de la educación como resultados cuantificables y medibles, lo que supone un reduccionismo distorsionador que nos hace centrar nos en los aspectos más irrelevantes de la educación:

«La traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento en las escuelas» (STENHOUSE 84: 129).

De la Pedagogía Sistemática o Teoría General de Sistemas, que hemos visto en el apartado anterior, nos dice STENHOUSE:

«La teoría de sistemas no nos ayuda a determinar nuestros objetivos (excepto en cuanto a su realismo, juzgado a partir del éxito o fracaso en su consecución), ni contribuye al contenido de la educación o de sus métodos. Se interesa más bien por la identificación de problemas, por la adopción de decisiones y la comprobación de soluciones. Se interesa por la eficiencia, más que por la verdad. Y esto no ha de ser menospreciado. Pero hay que hacer constar que tal interés por la eficiencia, en el sentido de valor de inversión, enfatiza el valor en sí de inversión más que los valores» STENHOUSE 84: 107).

III.1.2. *La educación en Stenhouse*

La Educación, para STENHOUSE, incluye cuatro procesos diferentes: entrenamiento (preparación para realizar una tarea como escribir a máquina o hablar un idioma extranjero), instrucción (aprender información y retenerla), iniciación (una socialización en la que influye el currículum oculto) e inducción. Este último proceso es lo que lleva a la educación más allá de su formulación como medio para conseguir fines:

«La inducción supone la introducción en los sistemas de pensamiento (el conocimiento) de la cultura y una inducción lograda da lugar a comprensión, tal como se pone de manifiesto en la capacidad para captar relaciones y juicios y para establecerlos por uno mismo (...).

La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes» (STENHOUSE 84: 123-124).

La Educación, basada en el Currículum, se convierte así en un intento, en un propósito, en el que la discusión y el consenso son los elementos fundamentales:

«Un Currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (STENHOUSE 84: 29).

La Educación es una práctica social (Enseñanza) «basada en la discusión» (STENHOUSE 84: 138). En este sentido, nuestro autor lleva sus afirmaciones más lejos, y de una forma radical y provocativa, nos dice que la Enseñanza es un arte y el profesor-investigador, un artista:

«Permítanme insistir en mi postura, diciendo que la enseñanza es un arte y explicándolo. (...) La enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una forma accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido (...).

Todo buen arte constituye una indagación y un experimento. El profesor es un investigador por el hecho de ser un artista. La cuestión resulta difícil de captar porque las facultades de la educación se han visto invadidas por la idea de que la investigación es científica y se refiere a leyes generales» (STENHOUSE 87:148-151).

Vamos ahora a analizar el rol del Educador en la obra de STENHOUSE.

III.1.3. *El educador en Stenhouse*

Si la Educación es una Tecnología, el Educador es un tecnólogo que al igual que el ingeniero o el médico puede/debe recetar «estrategias de aprendizaje» para ser puestas en práctica por los maestros-ejecutantes. Desde este modelo es coherente hacer «investigación sobre educación». Pero si por el contrario la Educación es una práctica social, el Educador es un investigador de dicha práctica, los problemas a investigar aparecen en el aula, no puede existir una teoría general que prescriba la práctica sino una estrecha relación entre la práctica y la construcción de teorías que expliquen y modifiquen dicha práctica. Desde este modelo es coherente hacer «investigación en educación».

En las dos obras anteriormente citadas de STENHOUSE, aparece en numerosas ocasiones la figura del profesor-investigador. Es el tema central y el público al que van dirigidos los trabajos: «Quiero que la audiencia de la investigación en la acción sea de enseñantes y no de científicos sociales» (STENHOUSE 87: 90).

Tres razones nos explican la posición central del profesor-investigador:

1.— La no separación entre el discurso del investigador (teórico) y el del profesor (práctico):

«las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por

los profesores, mientras que la expresión de ideas que fundamentan el Currículum las expone a su comprobación por parte de los profesores y establece así una igualdad de discurso entre quien propone y el que comprueba la propuesta» (STENHOUSE 84: 194).

2.— La no prescripción de las ideas pedagógicas. Frente a una teoría impositiva, una teoría comprobable en la práctica:

«Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación» (STENHOUSE 84: 195).

3.— La investigación es el mejor instrumento para el perfeccionamiento del profesorado y el aumento de la calidad de enseñanza:

«El ideal es que la especificación del Currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza» (STENHOUSE 84: 195).

El profesor-investigador o «profesional amplio», se caracteriza por:

«El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;

El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;

El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades» (STENHOUSE 84: 197).

Lo anterior quedaría como deseo o mera declaración de intenciones, sí no se viera desarrollado con unas técnicas de actuación del profesor-investigador y por un análisis de los problemas teóricos y metodológicos a los que se enfrenta.

La técnica por excelencia del modelo interpretativo es el Estudio de casos (para verlo en detalle, «El estudio de casos en la investigación educativa», J. MARTÍNEZ; y «Conducción, Análisis y Presentación del Estudio de Casos en la investigación educacional y evaluación», L. STENHOUSE, recogidos ambos en *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza*, J. B. MARTÍNEZ, Universidad de Granada, 1990).

Los problemas teóricos con los que se enfrenta un profesor-investigador son los de la generalización. Tiene que ser consciente de que no busca la elaboración de leyes generales, sino algo más cercano: «una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor» (STENHOUSE 84:211). Pero las investigaciones tienen que hacerse públicas, ya que «la investigación particular no cuenta como investigación» y «una investigación inédita no se beneficia de las críticas» (STENHOUSE 87:40). En la medida en que se vayan haciendo públicas, «los profesores tendrán que proponer nuevos conceptos y una nueva teoría» (STENHOUSE 84:212), lo que desarrollará un lenguaje teórico general. A partir de dicho lenguaje y el material acumulado con los estudios de casos se podrán ver las tendencias generales en el intento de construir una teoría general.

Por último vamos a ver dos problemas de método: la objetividad y los datos.

La postura de STENHOUSE sobre el primero está muy clara: le parece un problema falso, ya que cualquier investigación aplicada, por el hecho de ser aplicada por sujetos (en este caso profesores) no puede ser objetiva:

«Por tanto, nos interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica y no una aspiración hacia una objetividad inalcanzable» (STENHOUSE 84: 212).

En cuanto a la obtención de datos, nos habla de la posibilidad de invitar a un observador al aula, y la de utilizar magnetofón u otros medios para recoger la información. Entre esos medios cabe señalar la recogida de las percepciones de los alumnos acerca de las estrategias de enseñanza y su posterior contraste con lo que piensan/perciben de ellas los profesores.

Más allá de los problemas teóricos y metodológicos, STENHOUSE señala problemas más pragmáticos. Por un lado de índole psicológica y social:

«Por mi parte, llego a la conclusión de que las principales barreras para que los profesores acepten el papel de investigadores que estudian su propio modo de enseñar, a fin de mejorarlo, son de índole psicológica y social. El examen detenido del propio rendimiento profesional resulta personalmente lesivo y, generalmente, el clima social en que trabajan los profesores presta escaso apoyo a quienes puedan hallarse dispuestos a afrontar tal riesgo». (STENHOUSE 84:214).

Por otro, y aunque pueda parecer increíble, el tiempo, que en la mayoría de los docen-

tes, sobre todo en los niveles básicos, los convierte a su pesar en ejecutantes y en activistas con poca reflexión sobre su práctica cotidiana:

«El impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores —y desde luego como artistas de la enseñanza— es, sencillamente, la escasez de tiempo» (STENHOUSE 87: 39).

Dejamos a STENHOUSE aún sabiendo que no hemos recogido aportaciones valiosísimas de su obra, —como su concepto de Currículum—, ya que nos exigiría un trabajo que excede los objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación.

III.1.4. *El programa educativo de Elliott*

En 1990, aparece publicada en Morata, la obra de J. ELLIOTT, *La investigación-acción en educación*. En ella se recogen trabajos que abarcan desde 1978 hasta 1988. Está prologada por el Dr. Ángel I. PÉREZ, catedrático de Didáctica de la Universidad de Málaga (17).

ELLIOTT ha sido colaborador de STENHOUSE, por ello su concepción de Educación parte de las mismas premisas que éste. Si recordamos los cuatro procesos que para STENHOUSE supone la educación: Entrenamiento, Instrucción, Iniciación e Inducción; ELLIOTT centra su concepto de Educación en la Inducción, o lo que es lo mismo en el desarrollo de la comprensión:

«Considera ELLIOTT (1988) que la educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida. Así pues, la actividad educativa consiste en la elaboración y experimentación de un proyecto dirigido a facilitar el desarrollo de la comprensión en cada uno de los alumnos que componen el grupo de clase» (PÉREZ 90:13).

De nuevo nos encontramos con una visión educativa que atiende más a los aspectos

(17) De la misma forma que señalábamos como los catedráticos de Pedagogía General de bastantes universidades españolas defendían una Pedagogía Tecnológica, también los catedráticos de Didáctica de numerosas universidades españolas defienden una Pedagogía Interpretativa.

normativos: proveer una base para la acción, para el acto educativo, que a la construcción de una Ciencia de la Educación.

En el capítulo segundo ELLIOTT avanza en el desarrollo teórico de la concepción de Educación de STENHOUSE, comparando una «Teoría del Sentido Común» frente a una «Teoría Científica».

Toma de BLUMER (1970), la distinción entre conceptos definidores y sensibilizadores. Los primeros nos sirven para definir en la medida que toman características que están en lo definido. Nos ayudan a hacer taxonomías. Los segundos no cuentan con los «atributos o aspectos demarcadores y, por consiguiente, no permiten que el usuario se encamine directamente al caso individual y a su contenido relevante. En lugar de ello proporcionan al usuario una sensación general de referencia y de orientación para acercarse a los casos empíricos» (ELLIOTT 90:28).

Los conceptos definidores van a estar a la base de la teoría científica, ya que pueden comunicarse mediante definiciones operacionales: describir el contenido empírico del concepto con o sin referencia al mundo real.

Los conceptos sensibilizadores van a estar a la base de la teoría del sentido común, ya que sólo pueden ser comprendidos mediante la experiencia concreta, y sólo pueden ser generalizados desde un «universo de experiencia común». Nos sitúan pues en la interacción entre lo particular: el caso, la experiencia, y lo general: la situación.

La ciencia considera a los conceptos de sentido común como vagos, imprecisos y predefinidos (estereotipos), por lo que no los toma en cuenta para la investigación racional del mundo, o lo hace sólo en la medida en que los «redefine» en un sentido operacional, los eleva a la categoría de ciencia.

Pero las ciencias de la conducta, en su intento por hacer operativos los conceptos del sentido común, llegan a convertirlos, a efectos prácticos, en no pertinentes. Se encuentran en el dilema de trabajar científicamente con leyes y teorías científicas formales que ni explican ni modifican la práctica educativa, o trabajar con casos prácticos que no pueden generalizarse ni formalizarse con conceptos de validez universal. Y ya hemos visto que toman partido por lo primero.

ELLIOTT nos dice que es posible y necesario «disciplinar el sentido común», sin hacer de él una disciplina científica». Para ello propone el estudio de casos:

«El estudio de casos en los contextos interpersonales es un método de construir teorías porque permite que el profesional compruebe y modifique sus teorías anticipatorias (...).

La elaboración de las teorías de sentido común por medio del estudio de

casos no se desarrolla con el fin de producir generalizaciones predictivas fiables, como en el caso de la elaboración de la teoría científica. Sin embargo, ayuda a las personas a orientar sus acciones hacia los demás, incrementando la verosimilitud de las acciones y reacciones que piensan se producirán» (ELLIOTT 90: 31-32).

III.1.5. *La educación en Elliott*

Está claro que para ELLIOTT, la Educación, al igual que el resto de las Ciencias Sociales, necesita conceptos sensibilizadores o de sentido común. Toma partido por lo subjetivo: «en las situaciones interpersonales, nuestras intenciones prácticas han de estructurar nuestras experiencias en términos de categorías subjetivas más básicas» (ELLIOTT 90: 32), frente a lo objetivo.

Para terminar con el concepto de Educación en ELLIOTT, vamos a recoger un cuadro comparativo que él mismo propone. No nos vamos a detener en comentarlo porque creemos que es suficientemente claro (ELLIOTT 90: 34):

Parámetro	Investigación educativa	Investigación sobre la educación
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores A posteriori	Definidores A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Participación en el análisis datos	Participación de profesores y alumnos	Sin participación profesores-alumnos
Técnicas	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante con sistema de categorías a priori

En el capítulo V, nos encontramos un trabajo aparecido en 1985, que nos va a permitir, no solamente conocer las características del profesor-investigador para nuestro autor, sino un estudio comparativo ente dichas características y las del educador tecnólogo, a juicio de ELLIOTT.

Siguiendo la teoría del proceso educativo de STENHOUSE (frente al esquema medios-fines, del primer paradigma), y señalando el paralelismo de la misma con la hermenéutica de GADAMER (1975), nos muestra cuatro características del proceso educativo que condicionan el rol del Educador: Diálogo, Divergencia, Neutralidad y Crítica.

El Educador bajo este paradigma hace del diálogo la actividad central del aula (frente a la instrucción del educador tecnólogo). En el diálogo se deben proteger las divergencias o diferentes puntos de vista o prejuicios (frente a la uniformidad de juicios que puedan ser verdaderos/falsos). La neutralidad del Educador le impide presentar sus propios prejuicios (opiniones) como si fuesen verdades objetivas. La crítica obliga al educador a tener/plantear criterios desde los que sea posible favorecer el consenso.

Crítica, siguiendo a SHON (1983), la concepción del Educador en el modelo de racionalidad técnica. La crítica es muy parecida a la que habíamos hecho nosotros en el apartado anterior. Por un lado la separación entre pedagogos-científicos de la educación y maestros-ejecutantes (que se deriva de otra separación entre ciencia básica, ciencia aplicada y componentes técnicos):

«Si la enseñanza es una profesión, de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, los profesores necesitan conocer los principios teóricos que rigen las condiciones del aprendizaje y las técnicas que pueden emplearse para sacar el máximo rendimiento de aquellas condiciones. Pero la elaboración de los principios teóricos pertinentes y de la tecnología es cosa de especialistas, propia de los investigadores de la educación y de los planificadores de los curricula, respectivamente. La tarea del profesional práctico consiste en aplicar con destreza los principios pertinentes y la tecnología, aunque no el desarrollo de ambos» (ELLIOTT 90:88-89).

La segunda crítica se deriva de la presunción de generabilidad de las situaciones problemáticas y de sus soluciones, lo que les lleva a dejar los valores en el terreno de los fines (que dejarán de lado en la Ciencia de la Educación), y afirmar que los medios son racionales y no valorativos, basados en la eficacia y la eficiencia:

«Desde el punto de vista del modelo de racionalidad técnica, los valores que

reconoce el profesional residen en el terreno de los fines prefijados e inequívocos. Los valores entran en la selección de los fines, pero no en la de los medios. Los últimos se basan por entero en la racionalidad técnica, o sea, en la selección de medios con respecto únicamente a su eficacia y eficiencia». (ELLIOT 90: 89).

III.1.6. *El profesor-investigador*

Frente al educador tecnólogo deslumbrado por la racionalidad científica en el intento de «alcanzar la categoría de profesión principal» (ELLIOTT 90: 90), podemos encontrar al profesor-investigador, que se caracteriza por:

Una reflexión-sobre-la-acción y una reflexión-en-la-acción: «La primera consiste en una visión retrospectiva de la comprensión adquirida al tratar el caso concreto. La segunda es una reflexión efectuada a medida que se desarrolla la acción» (ELLIOTT 90: 91). Estos dos procesos parten del supuesto de la no generabilidad de los contextos de acción y de los problemas prácticos. En efecto, si se pudiesen generalizar no sería necesaria una reflexión en la acción, sino que ésta sería predecible.

El conocimiento que necesita el profesor-investigador no necesita ser formal, científico y en forma de leyes, sino «teorías prácticas o marcos conceptuales —categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones— que subyacen a las prácticas profesionales» (ELLIOTT 90: 93).

Este conocimiento es más ético que técnico, «un conocimiento de cómo realizar una forma ética en vez de cómo conseguir determinados estados finales preconcebidos como resultado último de una acción. (ELLIOTT 90: 93).

Este conocimiento es una ayuda, pero no una certeza. Está abierto a la sorpresa, en la medida que se adapta a la realidad y no adapta la realidad al conocimiento (Una de las críticas que se le hace al primer paradigma es que ajusta el objeto de estudio al método científico, en lugar de ajustar el método al objeto de estudio):

«Ayuda al profesional a plantear de antemano las posibilidades futuras, pero no a predecirlas, y siempre ha de mantenerse abierto a la sorpresa, a la necesidad de plantearse y reflexionar sobre la adecuación de su conocimiento a la situación presente» (ELLIOT 90: 93).

La comunicación entre profesionales es absolutamente necesaria. Ya vimos en STENHOUSE, la necesidad de hacer públicas las investigaciones aún en círculos reducidos y publicaciones locales:

«Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales» (ELLIOTT 90: 93).

Por último, y tomando partido al igual que STENHOUSE por los docentes, nos dice:

«Esta perspectiva considera que la responsabilidad de desarrollar los conocimientos profesionales atañe a los docentes, más que a los investigadores especializados y a los teóricos» (ELLIOTT 90: 94).

III.2. Crítica

No vamos a detenernos en las críticas que la Pedagogía Tecnológica hace al profesor-investigador. Las propias características de una concepción de la Educación como técnica frente a la Educación como ética, que hemos visto a lo largo de los dos primeros apartados permiten deducir las críticas que los tecnólogos han hecho y siguen haciendo repetidamente a los profesores-investigadores (su práctica no es verificable o refutable según normas «objetivas», y sus teorizaciones no pueden generalizarse). Un debate sociológico entre ambas posturas lo podemos encontrar en la visión de DURKHEIM y la de WEBER, recogidas ambas en la obra de J. E. RODRÍGUEZ-IBÁÑEZ, *El sueño de la razón. La modernidad a la luz de la Teoría Social*.

Queremos señalar una crítica positiva, realizada desde la práctica educativa cotidiana.

En las escuelas, los profesores aparecen, en numerosas ocasiones, divididos en dos bandos frente a las teorías pedagógicas, a los pedagogos de Facultad. En un bando encontramos a los que ansían encontrar respuestas a la incertidumbre de la realidad, los que enfrentados a un principio de curso demandan programas, planificaciones y objetivos operativos con los que poder reducir la incertidumbre de la tarea, al tiempo que dignificar la profesión con el atributo de científica. En otro, encontramos a los que desdeñan las teorías por no serles útiles en el aula, tildan el lenguaje de los pedagogos de jerga pedante, y afirman que sólo la práctica les puede dar las respuestas a sus problemas.

A veces, bajo determinadas circunstancias personales y socioprofesionales (intentos fallidos por aplicar las teorías, cursos de formación y reciclaje del profesorado...), pasan de una a otra postura, de uno a otro bando.

El paradigma interpretativo ofrece una excelente solución, a nuestro juicio, del estéril debate entre teóricos irrelevantes y prácticos que olvidando reflexionar sobre su práctica (praxis) repiten curso tras curso los mismos errores y los mismos aciertos.

El profesor-investigador es un práctico que reflexiona sobre y en su práctica, y es un teórico que construye con otras teorías éticas que le sirven para resolver sus problemas al tiempo que se hacen cada vez más generales.

Las críticas negativas las vamos a encontrar en el fuego cruzado de un interesante debate entre el paradigma crítico y el paradigma interpretativo.

Este debate se puede situar a tres niveles, o en tres frentes diferentes (para evitar una visión topológica al hablar de niveles). Un frente es filosófico, otro pedagógico y otro que podríamos llamar topográfico o geográfico.

En el primero, dos pensadores fundamentan la epistemología (teoría del conocimiento) y la ontología (teoría del ser) de ambos paradigmas: GADAMER, en el paradigma interpretativo; y HABERMAS, en el paradigma crítico. El debate entre ambos puede verse en *Verdad y Método* de GADAMER, y *La lógica de las Ciencias Sociales y Teoría y praxis* de HABERMAS. No podemos entrar en el debate pero queremos dejar un apunte de algunas líneas.

HABERMAS acusa a GADAMER de reducir toda la comprensión social a una ciencia interpretativa, olvidando el interés emancipatorio. Nos dice también que el diálogo y el consenso de los actores sociales en la construcción del conocimiento supone una versión optimista y neoconservadora de una situación social de opresión que no hay sólo que explicar sino que transformar, y dicha transformación está en el reconocimiento de los actores sociales de su condición sociohistórica de oprimidos y su lucha por modificar dicha situación.

GADAMER acusa a HABERMAS de utilizar conceptos dogmáticos que no escapan a una interpretación histórica. Lo que para HABERMAS es el interés emancipatorio (junto al interés técnico y el práctico), GADAMER indica que debe estar bajo la comprensión interpretativa y el razonamiento práctico. Nos dice también en defensa de una ciencia social interpretativa y atacando las posturas defendidas por HABERMAS, que la comprensión interpretativa incorpora la posibilidad de una perspectiva crítica; y que sin embargo, ésta (la perspectiva crítica) sin una comprensión interpretativa se convierte en un dogma objetivista más allá de los agentes sociales que lo acercan peligrosamente a los supuestos metodológicos del positivismo.

En el segundo frente, que hemos llamado pedagógico, también encontramos dos figuras que encabezan el debate ELLIOTT se fundamenta en GADAMER y propone una Investigación-Acción enmarcada en el paradigma interpretativo, CARR y KEMMIS se basan en HABERMAS y proponen una Teoría Crítica de la enseñanza. El debate puede encontrarse en los capítulos VI y XV del libro de ELLIOTT *La investigación-acción en educación*; y en *Teoría crítica de la enseñanza* de W. CARR y S. KEMMIS.

CARR y KEMMIS hacen las siguientes críticas al enfoque interpretativo de la ense-

ñanza (sin citar directamente a ELLIOTT o STENHOUSE. Este último aparece siempre citado con una gran respeto y no exactamente encuadrado en el enfoque interpretativo):

1.— Sustituir «comprensión» (de los actos sociales en general y educativos en particular) por «explicación», está bien en la medida que marca una clara diferencia entre Ciencias Naturales (explican los fenómenos como puede ser la dilatación de los cuerpos con el calor) y Ciencias Sociales (comprenden los fenómenos educativos en el diálogo de las subjetividades de los agentes). Pero obviar las explicaciones sociohistóricas puede llevar a «omitir cuestionar los orígenes, las causas y los resultados (...) y descuidar los problemas cruciales del conflicto social y el cambio social» (CARR y KEMMIS 88: 109).

2.— La estructura social, y en nuestro caso la estructura educativa, no sólo es el producto de las interpretaciones de los agentes que la estructuran y la hacen significativa, sino que, a su vez produce significados. Una teoría crítica «intentaría revelar las causas históricas y sociales de los actos siguiendo caminos que están vedados a la explicación interpretativa» (CARR y KEMMIS 88: 110).

3.— Más allá de la intencionalidad deliberada de los agentes, los actos sociales tienen «consecuencias no deliberadas» que no es posible ni explicar ni controlar partiendo sólo de la interpretación de los agentes:

«la ciencia social tendrá que construir planteamientos teóricos que intenten explicar por que subsiste tal o cual actividad social institucionalizada, pero no revelando los propósitos a los que creen obedecer los agentes reales, sino más bien demostrando cómo los resultados no deliberados de estas actividades contribuyen a la continuidad y la estabilidad del sistema social que los produce y perpetúa. Y tales explicaciones serán muy distintas de las que podría permitir un planteamiento interpretativo» (CARR y KEMMIS 88: 110).

4.— Por último, y a nuestro juicio de una forma que resume y aclara bastante bien las dos diferentes posturas, los teóricos críticos dicen a los interpretativos que «la verdadera naturaleza de la situación de los agentes» puede estar oculta a éstos bajo la ideología (los interpretativos rechazarían cualquier naturaleza verdadera ajena a la producción de significados de los propios agentes). Además las interpretaciones nuevas o externas podrían ser rechazadas en la medida en que cuestionen las seguridades de los agentes, por lo que las interpretaciones de éstos son conservadoras e intentan «reconciliar a las personas con la realidad social existente. (...) Cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie “lo que piensa” acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente “lo que hace”» (CARR y KEMMIS 88: 112-113).

Vamos a dejar el comentario de este segundo frente de debate entre los paradigmas, no sin antes decir que ELLIOTT, en el capítulo XV de *La investigación-acción en educación*, niega las acusaciones de CARR y KEMMIS y hace acusaciones al paradigma crítico.

Señalábamos como tercer frente un debate topográfico o geográfico. Queríamos referirnos a las consecuencias prácticas tanto en los educadores de a pie, como en determinadas áreas geográficas que los debates anteriores habían provocado (y siguen provocando).

La mayor difusión de las teorías hermenéutica aplicadas a la educación tuvo lugar en Inglaterra, donde existe un amplio movimiento de profesores-investigadores. La lectura atenta de STENHOUSE y ELLIOTT creo que no deja ninguna duda de su compromiso con el cambio social. Pero en la Inglaterra de la segunda mitad del siglo XX la concepción del cambio parece más adaptada a un modelo que no ponga en cuestión al individuo y a su capacidad de resolver el conflicto mediante el diálogo. Si a ello le unimos una cierta sospecha al «dogmatismo marxista» que pudiera ocultarse tras los teóricos frankfurtianos, quizás sea fácil comprender la toma de partido teórico-práctica de estos autores y de numerosos maestros que intentan un cambio de abajo-arriba y desconfían de teóricos críticos que los conflictúan.

La mayor difusión de las teorías críticas aplicadas a la educación tiene lugar en Alemania, Estados Unidos, Australia y Sudamérica. En Alemania y Estados Unidos han trabajado y siguen trabajando la mayor parte de los teóricos críticos. La filosofía marxista no es vista con desconfianza sino como una herramienta privilegiada para el conocimiento (análisis) y la transformación (intervención). La filosofía marxista, a pesar de sus errores y mistificaciones, «ha impregnado el lenguaje, las ideas y la realidad hasta punto de que ha llegado a formar parte de la atmósfera que se respira al llegar al mundo social, del paisaje histórico que fija el marco de nuestras idas y venidas». (CASTORIADIS 83:17). Parece lógico que los maestros preocupados por el cambio social y las posibilidades de que su trabajo en la escuela contribuya a dicho cambio busquen en la teoría crítica su fundamentación. Si a esto unimos la situación de Sudamérica, donde la opresión no es burocrática sino la expropiación brutal de la plusvalía a las clases proletarias, quizás sea más fácil comprender la toma de partido de numerosos maestros y autores como FREIRE, FALS BORDA..., que insisten una y otra vez en la naturaleza política de la educación (y la naturaleza educativa de la política). Frente al educador-investigador, acuñarán el término de educador-militante. Pero este tema lo abordaremos en otro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W., 1986: *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
- 1987: *Educación y poder*, Paidós/MEC, Madrid.
- 1989: *Maestros y textos*, Paidós/MEC, Madrid.
- ALINSKY, S., 1976: *Manuel de l'animateur social. Une action directe non violente*, Éditions du Seuil, Paris.
- ARDOINO, J., 1980: *Perspectiva Política de la Educación*, Narcea, Madrid.
- ARNOVE, R. F. y GRAFF, H. J. (Edit.), 1987: *National Literacy Campaigne*, Plenum Press, New York.
- BARBIER, R., 1977: *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars.
- 1978: «La recherche-action institutionnelle», en *POUR*.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T., 1972: *La Construcción Social de la Realidad*, Amorrortu, Buenos Aire.
- BREZINKA, W., 1988: *La Pedagogía de la Nueva Izquierda*, PPV, Barcelona.
- CARDAN, P., 1970: *Capitalismo moderno y revolución*, Ruedo Ibérico, Colección «El Viejo Topo», París.
- CARR, W. y KEMMIS, S., 1988: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- CASTELLS, M. e IPOLA, E., 1975: *Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales*. Ed. Ayuso, Madrid.
- CASTILLEJO, J., 1987: *Pedagogía Tecnológica*, CEAC, Barcelona.
- CASTORIADIS, C., 1973: *La sociedad burocrática*, dos tomos, Tusquets, Barcelona.
- 1983: *La institución imaginaria de la sociedad, vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria*, Tusquets, Barcelona.
- CHALMERS, A. F., 1982: *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Siglo XXI, Madrid.
- COLOM, A. J., 1983: «Concepto de Educación Ambiental», en *Teoría de la Educación I. (El problema de la Educación)*, Ed. Límite, Murcia.
- 1987: *Modelos de Intervención Socioeducativa*, Narcea, Madrid.
- CUBE, F., 1981: *La Ciencia de la Educación. Posibilidades. Límites. Abuso político*, CEAC, Barcelona.
- DELEUZE, G., 1986: *Foucault*, Les éditions de Minuit, Paris.
- DELORME, CH., 1985: *De la Animación Pedagógica a la Investigación-Acción*, Narcea, Madrid.
- ELLIOTT, J., 1990: *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.

- ELLIOTT, J., BARRET, G., HULL, CH., SANGER, J., WOOD, M., HAYNES, L. (comp.), 1986: *Investigación/acción en el aula*, Generalitat Valenciana, Valencia.
- ESCÁMEZ, J., 1983: «Educación y Normatividad», en *Teoría de la Educación I. (El problema de la Educación)*, Ed. Límite, Murcia.
- ESCUADERO, J. M., 1987: «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa», en *Revista de Innovación e Investigación Educativa* nº 3, pp. 5-38.
- FALS BORDA, HALL, VIO GROSSI, COHEN, LE BOTERF, RUBIN, PIERRE GRANDOIT, SCHUTTER, WIT, GIANOTTEN, 1981: *Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en Educación y Desarrollo Comunal*, Mosca Azul Editores, Lima.
- FEYERABEND, P. K., 1974: *Contra el método*, Ariel, Barcelona.
- FOUCAULT, M., 1981: *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid.
- 1984: *Las palabras y las cosas*, Planeta, Barcelona.
- FREIRE, P., 1969: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.
- 1970: *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- 1977: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, Madrid.
- 1984: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid.
- 1990: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Madrid.
- FREIRE, P. y MACEDO, D., 1989: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós-MEC, Madrid.
- GALEANO, E., 1988: *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, Madrid.
- GARCÍA, J., 1991: *La educación básica de adultos*, CEAC, Barcelona.
- GELPI, E., 1990: *Educación Permanente*, Popular/OEI/Quinto centenario, Madrid.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A., 1985: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- GIROUX, H., 1987: «La formación del profesorado y la ideología del control social», en *Revista de Educación*, nº 284, MEC, Madrid, pp. 53-76.
- 1990: *Los profesores como intelectuales*, Paidós/MEC, Madrid.
- GONZÁLEZ, A. (comp.), 1989: *La investigación-Acción como Metodología en Ciencias Sociales*, Cossio, Murcia.
- GONZÁLEZ, A., LÓPEZ, y SÁEZ, J., 1984: *Las ciencias sociales y la Educación del Sentido Crítico: Revolución y Metodología*, NAU Llibres, Valencia.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M., 1988: *La investigación-Acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*, Laertes, Barcelona.
- GUTIÉRREZ, F., 1972: *El lenguaje total. Una Pedagogía de los medios de comunicación*, Ed. Humanitas, Buenos Aires.

- 1978: *Método práctico de educación liberadora*, Ed. Marsiega, Madrid.
- HABERMAS, J., 1987: *Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*, Tecnos, Madrid.
- 1988: *La lógica de las Ciencias Sociales*, Tecnos, Madrid.
- 1989: *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid.
- HESS, R., 1976: *La Pedagogía Institucional hoy*, Narcea, Madrid.
- IBÁÑEZ, J., 1979: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Siglo XXI, Madrid.
- 1985: *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la Investigación social*, Siglo XXI, Madrid.
- ILLICH, I., 1978: *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona.
- JARVIS, P. (Comp.), 1987: *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London.
- KEMMIS, S., 1988: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R., 1988: *Cómo planificar la Investigación-Acción*, Laertes, Barcelona.
- KUHN, T. S., 1975: *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, F.C.E., Madrid.
- LAPASSADE, G., 1973: *La entrada en la vida*, Fundamentos, Madrid.
- 1974: *Les Chevaux du diable*, Editions Universitaires, Paris.
- 1975: *Socialanalyse et Potentiel Humain*, Gauthier-Villars, Paris.
- 1977 a: *Grupos. Organizaciones e Instituciones. La transformación de la burocracia*, Granica, Barcelona.
- 1977 b: *Autogestión Pedagógica*, Granica, Barcelona.
- 1977 c: *El Analizador y el Analista*, Gedisa, Barcelona.
- 1978: *La Bio-energía. Ensayo sobre la obra de W. Reich*, Granica, Barcelona.
- LAPASSADE, G. y LOURAU, R., 1971: *Las claves de la Sociología*, Laia, Barcelona.
- LAPASSADE, LOURAU, HESS, LOBROT, GUATTARI y otros, 1977: *El Análisis Institucional. (Por un cambio de las Instituciones)*, Campo Abierto, Madrid.
- LE BOTERF, G., 1973: *Peut-on enseigner l'analyse institutionnelle?*, en POUR nº 33.
- LIPOVETSKY, G., 1986: *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona.
- LOBROT, M., 1973: *Pedagogía Institucional*, Humanitas, Buenos Aires.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P., 1987: *Un método para la Investigación-Acción Participativa. Popular*, Madrid.
- LOURAU, R., 1972: *Les Analyseurs de l'Eglise*, Antropos, Paris.
- 1975: *El Análisis Institucional*, Amorrortu, Buenos Aires.

- 1977 a: «El Estado y el Análisis Institucional», *Clínica y Análisis Grupal* nº 3, Madrid.
- 1977 b: *Le Gai savoir des sociologues*, Plon, Paris.
- LOURAU, R. y otros, 1977: *Análisis Institucional y Socioanálisis*, Nueva Imagen, México.
- LYOTARD, J. F., 1987: *La Condición Postmoderna*, Cátedra, Madrid.
- MARTÍNEZ, F. J., 1983: *La Crisis de la Razón Contemporánea*, Centro Municipal de Cultura, Getafe.
- 1987: *Ontología y Diferencia: La filosofía de Gilles Deleuze*, Orígenes, Madrid.
- MARTÍNEZ, J. B., 1990: *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza*, Universidad de Granada, Granada.
- MARZO, A. y FIGUERAS, J. M., 1990: *Educación de adultos*, I.C.E. de Barcelona, Barcelona.
- MARTÍN SANTOS, L., 1988: *Diez lecciones de Sociología*, F.C.E., Madrid.
- MONCLUS, A., 1988: *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*, Anthropos. Barcelona.
- PALAZÓN, F., 1987: *Educación de Adultos: Una tarea de Animación*, D. P. del MEC, Murcia.
- 1991: «Análisis de la Realidad (Dos propuestas desde el Paradigma Sociocrítico)», en *Revista de Pedagogía Social* nº 6, pp. 71-79.
- PÉREZ, M.^a G., 1990: *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid.
- QUINTANA, J. M., (Coord.), 1986: *Investigación Participativa. Educación de Adultos*, Narcea, Madrid.
- RACIONERO, L., 1983: *Del paro al ocio*, Anagrama, Barcelona.
- 1985: *El Mediterráneo y los Bárbaros del Norte*, Plaza-Janés, Barcelona.
- 1986: *Arte y Ciencia*, Laia, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J. E., 1982: *El sueño de la Razón. La Modernidad a la luz de la Teoría Social*, Taurus, Madrid.
- ROSZAK, T., 1973: *El nacimiento de una contracultura*, Kairós, Barcelona.
- ROYAUMONT, Fundación, 1971: *La Psicopsicología en sus aplicaciones*, Marova, Madrid.
- SÁEZ, J., 1988: «El debate Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social», *Revista de Pedagogía Social* nº 3, Murcia.
- 1989: *La Construcción de la Educación (Entre la tecnología y la crítica)*, I.C.E., Murcia.

- SÁEZ, J. y PÉREZ, C., (comp.), 1988: *Aspectos Sociales de la Educación*, Cossio, Murcia.
- SANVISENS, A., 1984: *Cibernética de lo humano*, Oikos-tau, Barcelona.
- SARRAMONA, J., 1983: «La educación como sistema de comunicación», en *Teoría de la Educación I. (El problema de la educación)*, Ed. Límite, Murcia.
- STENHOUSE, L., 1984: *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- 1987: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.