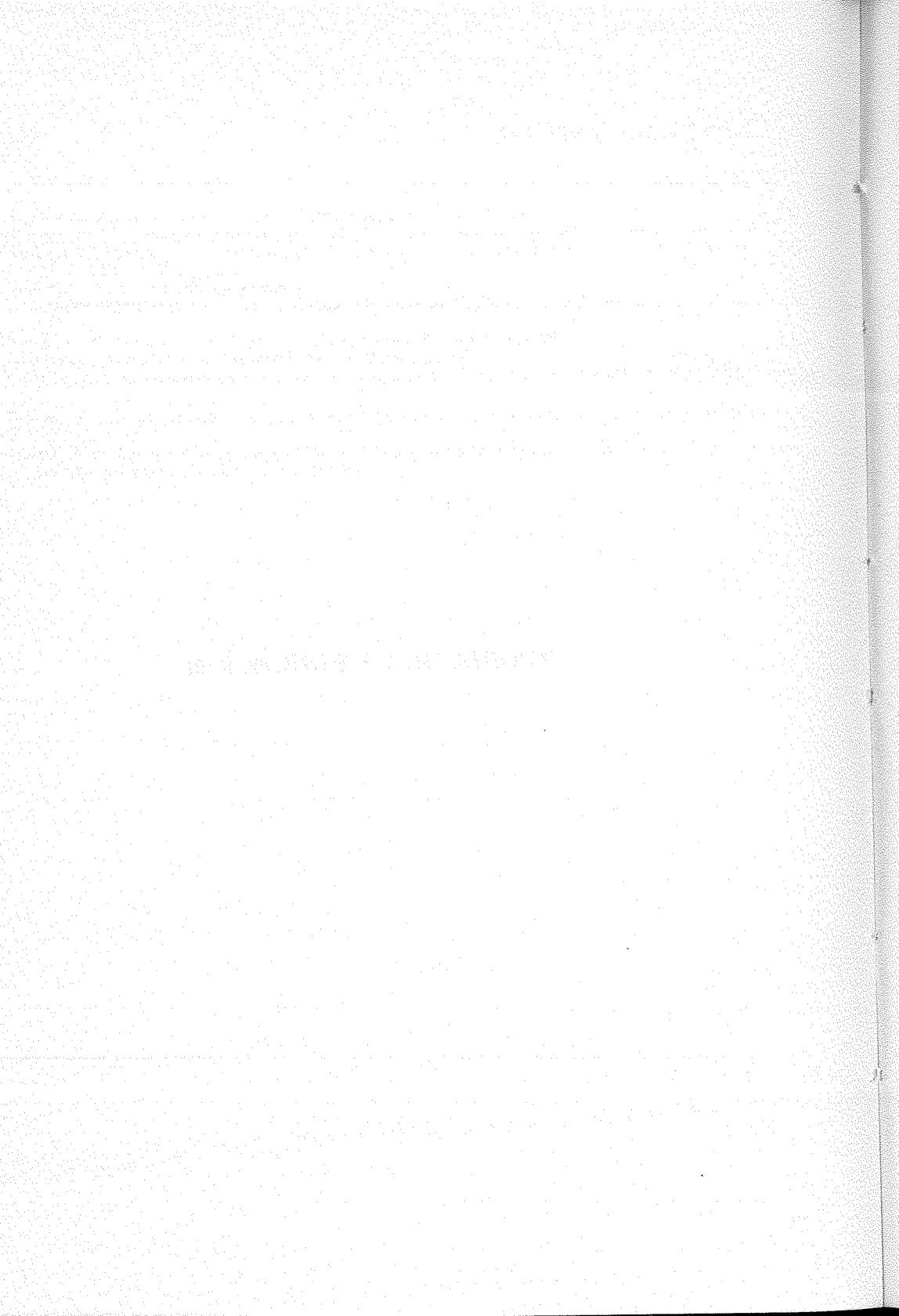


ANEXOS

TEORIA DE LA EDUCACION



Actitudes y educación*

POR
PEDRO ORTEGA RUIZ

Resulta ya «familiar» hablar de crisis de la institución escolar. Miles de páginas se han escrito sobre qué es la escuela y qué debería ser; qué funciones desempeña y cuáles debería realizar. A pesar de todo, sigue siendo un problema siempre abierto, una cuestión sin cerrar. Contrariamente a lo que sucede en otros ámbitos de la ciencia, que poco a poco sus problemas se van clarificando a medida que las investigaciones avanzan y los hechos se profundizan, parece que el «problema escolar» no hace sino amplificarse según se va ahondando en él» (Palacios). Y es lógico que así sea, ya que los análisis que se hacen y las alternativas que se proponen para la escuela responden necesariamente a distintas visiones de la educación y del hombre; a las distintas antropologías que siempre subyacen en todo proyecto educativo.

Sin embargo, podemos decir que en la investigación pedagógica se ha llegado a posiciones coincidentes en torno a algunas cuestiones:

a) Lo filosófico deja ya de ser el único soporte teórico válido de la educación, dándose una ruptura epistemológica respecto de la filosofía (Colom, 1982), lo que

* Comunicación presentada al III Seminario Nacional de Teoría de la Educación, celebrado en La Manga del Mar Menor (Murcia), del 17 al 20 de septiembre de 1984.

ha supuesto el que la Pedagogía haya abandonado, en gran parte, el terreno de la pura especulación y se haya incorporado a la tarea de la construcción científica, junto a las demás ciencias.

b) Entre los pedagogos es cada vez mayor el número de los que conciben la educación como un proceso de intervención en el individuo. Se piensa que en el núcleo mismo del discurso pedagógico existe siempre una exigencia de intervenir para hacer «algo» (G. Carrasco, 1983) (Castillejo, 1983). Este carácter «práxico» sería inherente a la investigación pedagógica, a diferencia de otras ciencias en las que el carácter «explicativo» sería prioritario.

Desde esta concepción, el papel del pedagogo consistiría en definir, precisar y delimitar las condiciones en que las teorías científicas, de otras ciencias, pueden convertirse en explicaciones de un acontecimiento o fenómeno y construir las estrategias educativas pertinentes (G. Carrasco, 1983: 67). Actualmente, la mayor parte de las investigaciones pedagógicas, de base empírica, responden a esta concepción tecnológica de la educación.

c) Desde los griegos sabemos que educar es en primer lugar tarea de toda la comunidad, cuya finalidad es la transmisión a los individuos de la cultura de un pueblo, entendida ésta como la totalidad de las manifestaciones y formas de vida que caracterizan y definen al mismo (Jaeger, 1974). Este sentido de totalidad de la «paideia» griega ha sido afirmado, de modo diverso, a través de la historia de la educación, y en no pocos momentos de la misma, ha llegado a perderse. Los objetivos de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños han sido propuestos, con frecuencia, como objetivos fundamentales, a veces exclusivos, de la tarea educadora de la institución escolar. Los conocimientos y saberes «enciclopédicos» se han considerado como la mejor forma de preparar a los niños para la vida y el desarrollo de su personalidad.

d) Hoy se tiene conciencia de que los conocimientos actuales se tornan caducos y viejos en la generación siguiente y de que vivimos «instalados en el cambio». Es muy probable que los escolares de hoy día se estén preparando para ingresar en un mundo social y profesional que habrá perdido su vigencia para cuando alcancen la edad adulta (Cropley, 1979). Cambio que amenaza con trastocar los valores, la moral, las relaciones interpersonales, la imagen de uno mismo y el sentido de la propia identidad. En un mundo como el actual, de inestabilidad personal y emotiva, con el consiguiente riesgo de desplome y alienación de la individualidad, la educación debería fomentar pautas de crecimiento intrapersonal que equipen a las personas para conservar su propia identidad y crecer personalmente a medida que la sociedad va cambiando (Cropley, 1979: 93).

Igualmente, se piensa que la función «repetitiva» de los profesores, en cuanto transmisores de saberes y conocimientos, puede ser ampliamente suplida y superada por la nueva tecnología, lo que plantea a la institución escolar un problema de identidad y obliga a encontrar nuevas funciones que legitimen su existencia.

e) Cada vez aparece más evidente que la escuela debe superar la función de «reproducir» la sociedad y relaciones sociales existentes, en un modelo de sociedad estable, y preparar a los hombres para tipos de sociedades de evolución acelerada (Faure, 1973).

A nuestro juicio, se va perfilando un nuevo concepto de educación más amplio en el tiempo y en el espacio que el de la simple escolarización. El proceso de educación del niño se inicia ya en la familia, y la escuela viene a ocupar un momento y espacio más junto a otros momentos y espacios en este proceso educativo (Ortega, 1983). La función de la escuela consistiría en dotar al niño de esquemas de pensamiento y aprovechamiento máximo de las fuentes de educación que configuran su entorno. A su vez podría asumir la función de integración de todas las influencias educativas de la sociedad que operan sobre el niño, enraizándolo en la realidad socio-cultural donde vive. Este nuevo concepto de educación vendría definido por los siguientes caracteres:

1. El hombre en su totalidad es el objetivo a conseguir en el proceso educativo, superando el actual enfoque intelectualista e integrando los valores de la persona como realidad compleja.
2. Se hace necesario un nuevo replanteamiento global de la enseñanza a partir de una profunda reflexión sobre los valores que debe presidir todo proyecto educativo.
3. Es necesario que el sistema educativo responda a las necesidades y realidades socio-culturales de su entorno.
4. La educación se concibe más como una formación creadora y crítica que posibilita elegir y dar nuevas respuestas alternativas, que como simple acumulación de saberes o datos (Conclusiones del I Seminario Técnico Internacional de Prospectiva General y Educativa. Educación y Futuro, Madrid, 1982).

En este sentido, los nuevos roles del profesor y del alumno serán muy distintos a los actuales, y la escuela dejaría de ser lugar privilegiado de información para convertirse en promotora del sentido crítico y espacio del desarrollo creativo del alumno, a la vez que factor importante de socialización.

Tales propósitos postulan nuevas estrategias y alternativas metodológicas que los hagan posibles. Evidentemente, no defendemos, en absoluto, la tesis illichiana

le la desescolarización, pero atribuimos a la escuela otras funciones distintas a las que actualmente desempeña.

Es innegable el énfasis que la escuela pone en el rendimiento académico y las habilidades cognitivas básicas, por encima de todo aquello considerado como no-cognitivo. Para algunos autores (De la Orden, 1983), el producto individual inmediato del proceso educativo se identifica, generalmente, con el conocimiento de los contenidos curriculares y ciertas destrezas cognitivas básicas, no sólo por los educadores en su tarea evaluativa diaria, sino también por los investigadores que han llevado a cabo proyectos de evaluación del producto educativo general.

Otros autores (Bennet, 1979, y Gagne, 1972) opinan que la comprobación del rendimiento del alumno debería comprender también otros «productos», como las *actitudes* y *valores*. En la práctica, estos productos, no exclusivamente cognitivos, cuando son conseguidos por los alumnos, son resultados educativos no-vinculados a un proceso específico de intervención. De aquí que resulte extremadamente difícil evaluarlos, al no haber sido establecidos como objetivos a conseguir, ni integrarse en una estrategia determinada de intervención cuyos objetivos son controlados. Creatividad, orientación valorativa, actitudes, dimensiones de la personalidad, etc., son casi siempre considerados por los educadores e investigadores de la educación como rasgos de la personalidad, sin una vinculación efectiva al proceso educativo (De la Orden, 1983: 74).

Opino, con el profesor De la Orden, que el diseño curricular e instructivo y el desarrollo de la actividad educativa deberían contemplar este tipo de constructos conductuales *vinculados* a los aprendizajes específicos y a la forma, secuencia y contexto en que éstos se producen, iniciando así una vía fecunda en la sistematización y tecnificación de la intervención educativa en función de una jerarquía de objetivos que vaya más allá del aprendizaje de respuestas específicas (De la Orden, 1983: 74).

Opino que las actitudes, en cuanto que son resultados de procesos de aprendizaje, pueden por principio generarse o modificarse mediante procesos de conducción. Es decir, cabe hablar perfectamente de *intervención pedagógica* en un individuo a través de una serie finita de secuencias de acción, cuyo objetivo sea el generar en él una determinada actitud. En tal sentido la intervención tecnológica, racional, sistematizada no se limitaría a la consecución de unos objetivos puramente cognitivos, sino que comprendería también aquellos constructos conductuales que son susceptibles, en algún modo, de observación, medición y control; o, lo que es lo mismo, podrían estar vinculados a un proceso.

La investigación pedagógica, de base empírica, en el ámbito actitudinal, es

bastante escasa hasta el presente (Glasman-Biniaminov, 1981). La actitud más bien ha sido estudiada desde la Psicología Social, y en este campo la investigación es muy abundante (Anderson, Campbell, Festinger, Fishbein, Hovland, Lambert, McGuire, Newcomb, Rokeach, Rosenberg, Scott, Triandis).

En el ámbito pedagógico los estudios basados en el modelo estadístico se han centrado en el aula, pero han tenido, casi siempre, un carácter puramente descriptivo, con resultados bastante escasos para una intervención educativa, acentuando así la separación existente entre investigación pedagógica y práctica educativa (Dockrell-Hamilton, 1982). Hasta el punto de que el profesor Gimeno ha llegado a escribir: «Hasta el momento la mayor parte de la investigación tiene escasa utilidad para el profesor, porque los temas de interés para él y para los investigadores están muy distanciados, porque el propio método dificulta el establecer un puente entre ambos, o porque viven en mundos separados sin relación alguna. El investigador se concibe como el productor de la verdad y al profesor como mero consumidor pasivo. Y lo que acontece es que, como máximo, el profesor se ilustra con los resultados de la investigación, pero no los consume trasladándolos a la práctica, por la sencilla razón de que no inciden en el propio mecanismo interno de elaboración de la información pedagógica previa a una toma de decisiones consciente, fundamentada y crítica» (Gimeno, 1983).

Quizá la carencia de una investigación pedagógica más operativa en el ámbito de las actitudes se deba a la especial dificultad de evaluar el componente actitudinal. En primer lugar, surgen las dificultades en la operacionalización del objetivo educativo y en la medición de las actitudes. Estas, a diferencia de los conocimientos y destrezas, no pueden ser constatadas directamente a través de un comportamiento unívoco (Von Cube, 1981). Resulta difícil aislar, en un determinado contexto, aquellos efectos producidos por un proceso de intervención educativa de aquellos otros efectos debidos a otros factores culturales, políticos, filosóficos, religiosos, etc. En segundo lugar, las actitudes, en el ámbito educativo, exigen ser tratadas en un contexto *más amplio*, no restringido al espacio-aula. Hasta ahora, la investigación pedagógica ha estado centrada en lo que acontecía en el recinto escolar, sin duda porque era más fácil para el investigador «controlar» esa parcela de la realidad. Pero el aula no es un micro-cosmos donde se «resuelve» el proceso educativo, cualquiera que sea el objetivo de aprendizaje. Las intervenciones educativas sobre los alumnos vienen todas necesariamente *mediatizadas* por los diversos contextos socioculturales a los que los alumnos pertenecen, lo que dificulta, en gran manera, el «control» sobre los efectos producidos por la intervención educativa.

Por otra parte, la tendencia predominante en la teoría y en la práctica educativas ha estado orientada hacia el aprendizaje y asimilación de unos contenidos «hechos y terminados» que reflejaban la idea parmenidiana de un mundo estático, hecho e inamovible. La realidad cultural, y sobre todo las conclusiones de la ciencia y del arte, se consideraban, en cierto modo, completas y definitivas. De alguna manera los conocimientos se presentaban en las aulas como resultados o conquistas «definitivas» de los hombres, desprovistos del marco histórico o contexto cultural que los explicaban e hicieron posibles. Esto presupone que el conocimiento es finito e invariable y que el fin del aprendizaje es acumular una serie de conocimientos «ya adquiridos». El carácter «provisional» de la ciencia era olvidado, en cuanto aproximación siempre parcial a la realidad de las cosas. Esta concepción rígida del mundo el educador debía transmitirla y hacerla penetrar en la conciencia individual de sus alumnos (Suchodolski, 1983). Aun el mismo desarrollo de la individualidad del alumno se consideraba totalmente formado. Todos los pedagogos admitían el mismo principio según el cual el desarrollo no es más que una realización por etapas de lo que, desde el principio, está ya hecho y «espera» esa realización (Suchodolski, 1983: 28). La educación se concebía como una gran «repetición». Los análisis realizados sobre las relaciones de la escuela y el sistema social al que pertenece son ampliamente conocidos, desde la simple reproducción socioeconómica y cultural (Bourdieu-Passeron) hasta la llamada teoría de la resistencia (Apple, 1981, y Giroux, 1981).

No sólo la naturaleza cambiante del mundo, sino además las profundas y rápidas transformaciones a las que se ve sometido, exigen, por una parte, un cambio en la práctica e investigación educativas. Por otra, la necesidad de afrontar adecuadamente el componente actitudinal en los procesos educativos obligan, a nuestro juicio, a un nuevo enfoque en la investigación pedagógica. «Es conveniente plantearse la cuestión, a partir de los datos que tenemos, de si hay que cambiar radicalmente las estrategias» (Escámez, 1984) y estoy plenamente de acuerdo con el profesor Escámez en que valdría la pena intentarlo.

La investigación pedagógica, de base empírica, a partir de los años sesenta, utiliza abundantemente el paradigma llamado «proceso-producto» en un intento de darle más racionalidad, coherencia y cientificidad a la intervención educativa, frente a la casi total ausencia de las mismas en la práctica tradicional. El esquema podría ser éste: objetivo operacional-secuencia de recursos de terminación racional de criterios de eficacia técnica-secuencia racional de decisiones-validación o evaluación de proyectos (G. Carrasco, 1983: 40). Tal paradigma supone una concepción mecánica de la enseñanza (Gimeno, 1983: 53), que centra sus objetivos o

productos en aquello que es susceptible de ser observado, medido y evaluado. Tal investigación aparece más centrada en la conducta observable y los resultados evaluables que en los procesos mismos que la producen (McIntyre, 1980). A nuestro juicio, reduce, en exceso, lo que acontece en el aula a los componentes «observables», olvidando o marginando el significado de los procesos de interacción que se establecen en el aula entre todos sus componentes. Se da más importancia a los aspectos «cuantitativos» del proceso que a los aspectos «cualitativos» del mismo. La investigación pedagógica no debería limitarse, a nuestro juicio, a aspectos de desarrollo y eficacia en el aprendizaje (aunque es preciso reconocer que aun en este campo disponemos de resultados bastante escasos). Es necesario cuestionar también las técnicas que empleamos, a quién sirven, a qué principios obedecen, qué valor y sentido tienen (Escámez, 1983), qué tipo de hábitat, qué tipo de instituciones, qué tipo de hombre y ciudadano se busca. Lo normativo, los juicios de valor, están constantemente presentes y explican y dinamizan el proceso educativo (Escámez, 1983: 75).

El paradigma «proceso-producto», supone, además, una descontextualización del proceso educativo al no contemplar la gama de variables extra e intra-escolares que inciden, y de un modo importante, en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Parte, en definitiva, de una concepción excesivamente restringida de lo que llamamos «productos educativos». Estos no se reducen a conocimientos, destrezas, habilidades, etc. fácilmente observables y evaluables. Los efectos de las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula son mucho más vastos y relevantes. Los conocimientos adquiridos se organizan en cuerpos significativos; las experiencias realizadas provocan el desarrollo de estrategias de pensamiento y de disposiciones y de actitudes afectivas, que quizá no se manifiesten a corto plazo ni en pruebas estandarizadas de inteligencia o rendimiento académico y que, sin embargo, son el eje de futuras comprensiones y actuaciones (Pérez Gómez, 1982).

Cuanto decimos no cuestiona para nada la concepción «tecnológica» de la educación. Pensamos que educar es «intervenir» en los educandos a través de distintas estrategias o secuencias finitas de acción en función de unos objetivos propuestos. Lo que cuestionamos es el paradigma «proceso-producto» como el más adecuado para orientar la investigación pedagógica, y en concreto en el ámbito de las actitudes. Por el contrario, opinamos que los enfoques «cualitativos» de la investigación pedagógica que venimos propiciando, podrían ser mejor tratados con metodologías de tipo sociológico, naturalista o ecológico que con el paradigma «proceso-producto» antes indicado.

¿Por qué el paradigma «ecológico» en la investigación pedagógica de las actitu-

des? He de advertir que no es nuestra intención hacer aquí una descripción del paradigma ecológico de investigación, por lo demás conocido a través de los modelos que Bronfenbrenner (1979), Tikunoff (1979), Doyle (1981), Colom (1980) nos exponen. Sólo queremos indicar que, a nuestro juicio, el paradigma «ecológico» podría ser el más adecuado para la investigación de las actitudes en educación.

Para nosotros la actitud en cuanto disposición para actuar de una manera determinada ante una situación (Triandis, 1974), guarda una correspondencia, si bien no estricta, con los estímulos complejos de los distintos medios o escenarios ecológicos donde el individuo se desenvuelve. El negar esta coimplicación a la actitud sería situar al hombre fuera de las coordenadas espacio-temporales, lo que es absurdo.

Para nosotros, el hombre en sus distintos comportamientos, conductas, respuestas, actitudes, sólo se entiende o explica desde su medio físico y contexto socio-cultural donde vive, y a partir de cómo siente, percibe y expresa ese medio. Es decir, a través de los distintos «significados» que el hombre atribuye a su medio.

El paradigma ecológico en la investigación pedagógica implica asumir que la escuela y el aula son un espacio *abierto* donde se dan una serie de intercambios entre sus componentes, mediatizados y condicionados por el medio. Este actúa como variable determinante en la codificación y descodificación de los mensajes que en el aula se producen, convirtiéndose en un medio no intencional que afecta no sólo a los mensajes, sino también a los sujetos participantes de la situación educativa (Colom, 1983: 31). Por lo que también podríamos decir que el *medio* dinamiza o condiciona siempre la relación educativa, pues siempre se evidencia como una realidad incidente, o con capacidad de incidir, sobre el proceso educativo (Colom, 1983).

Implica, asimismo, concebir el aula como un sistema donde todos sus componentes o elementos se definen en función de las relaciones de intercambio que entre ellos se producen y que configuran un determinado sistema (Sanvisens, 1983; Colom, 1982: 133-191). En tal sentido, los análisis o estudios sobre aspectos parciales realizados en el aula sólo adquieren significado válido cuando son integrados en el sistema e interpretados desde el mismo sistema. Es la red de interacciones físicas, psicológicas y sociales que se dan entre los componentes del sistema las que nos dan el significado o interpretación del sentido de un hecho o dato particular en el mismo (Pérez Gómez, 1982).

Utilizar el paradigma «ecológico» como modelo de análisis del proceso educativo supone desplazar los aspectos «cuantitativos» y de eficacia en la educación en

favor del análisis interno del proceso de aprendizaje; identificar las redes significativas de interacción que se establecen en el aula; cuáles son los resortes o influencias ambientales que «orientan» y dirigen los comportamientos del profesor y de los alumnos en el aula. Es decir, analizar y diagnosticar qué es lo que realmente sucede en el aula que pueda condicionar, positiva o negativamente, nuestra intervención educativa, ya que ésta no ocurre en el vacío, sino más bien al amparo de, y producido por, contextos o ambientes socio-culturales que la definen, posibilitan y generan (Escudero, 1984).

De lo dicho se deduce la precaria eficacia de las técnicas educativas, en sí mismas consideradas, al estar el aprendizaje y la enseñanza siempre mediatizados por los distintos contextos en que aquéllos se producen. Por lo que la mediación o el contexto donde acontece el proceso de educación se convierte en elemento de primer orden en la investigación pedagógica, no ya en procesos de componente no-cognitivo o afectivo, sino también en aquellos procesos que implican destrezas cognitivas básicas o elementales, ya que en éstas la *mediación* resulta inevitable.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1982): *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Bennet, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Morata, Madrid.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiment by nature and designs*, Harvard University Press, Massachusetts.
- Castillejo, J. L. (1983): «El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista», en *Papers d'educació*, N.º 1, Depto. de Fundamentos de Educación, Fac. Filosofía y CC. de la Educación, Univ. de Valencia, pp. 17-27.
- Colom, A. (1982): *Teoría y metateoría de la educación*, Trillas, México, p. 41.
- «Concepto de educación ambiental», en *Teoría de la Educación I*, Límites, Murcia, pp. 29-41.
- Cropley, A. J. (1979): «Algunas reflexiones psicológicas en torno a la educación permanente», en *Fundamentos de la educación permanente*, Dave, R., H., y otros, Santillana, Madrid, pp. 192-193.
- De la Orden, A. (1983): «El producto de la educación y su evaluación», en *Papers d'educació*, o. c., pp. 69-92.
- Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Narcea, Madrid, p. 89.
- Doyle, W. (1981): *Research on classroom context: Toward a knowledge base for policy and practice in teacher education*, Los Angeles, AERA.
- Escámez, J. (1984): «Marginación socioeconómica y educación», en *Educación y sociedad plural*, VIII Congreso Nacional de Pedagogía, Santiago de Compostela, p. 467.
- «Educación y normatividad», en *Teoría de la educación I*, Límites, Murcia, p. 75.
- Escudero, J. M. (1984): *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*, Escuela Española, Madrid, p. 27.
- Faure, E. y VV. (1973): *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid, p. 62.
- Gagne, R. M. (1972): *Domains of Learning*, Interchange, vol. 3, pp. 3-13.
- García Carrasco, J. (1983): *La ciencia de la educación, Pedagogos para qué?*, Santillana, Madrid, pp. 66-67.
- Glasman, N. S., y Biniaminov, I. (1981): «Input-output analysis of schools», en *Rew. of Educational Research*, vol. 51, pp. 509-540.
- Gimeno Sacristán, J. (1983): «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores», en *Educación y Sociedad*, N.º 2, Akal, Madrid, p. 70.
- Giroux, H. A., y otros (1981): *Curriculum and Instruction*, McCutchan, Berkeley.
- Jaeger, W. (1974): *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, F.C.E., México, p. 4.
- McIntyre, D. (1980): *Professional development of teacher*, Kogan Page, London, pp. 293-307.
- Ortega, P. (1983): «Familia y escuela», en *Anales de la Univ. de Murcia*, Fac. de Filosofía y CC. de la Educación, vol. XXXIX, pp. 190-208.
- Palacios, J. (1978): *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, p. 7.
- Pérez Gómez, A. (1982): «Investigación en el aula y paradigma ecológico». Ponencia presentada al *I Congreso Int. de Didáctica*, Murcia (policopiado).
- Sanvisens, A. (1983): «Concepción sistémico-cibernética de la educación», en *Teoría de la educación I*, o. c., pp. 163-186.
- Suchodolski, B. (1983): «La pedagogía de la esperanza», en *Educación y Sociedad*, o. c., p. 28.
- Tikunoff, W. Y. (1979): «Context Variables of a Teacher-Learning Events», en *Focus on Teaching*, Bennet, N., y McNamara, D., New York, Longman.
- Triandis, H. C. (1974): *Actitudes y cambios de actitudes*, Toray, Barcelona, p. 2.
- Von Cube, F. (1981): *La ciencia de la educación*, Ceac, Barcelona, p. 149.