

## LA «PEDAGOGIA DEL EXITO» Y LA EDUCACION COMO PROCESO DE AUTONOMIA

por FEDERICO GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Es conveniente que antes de abordar la exposición del tema propuesto nos pongamos de acuerdo sobre los límites del enunciado.

Más o menos el enunciado puede suponer una reflexión sobre el papel que la «*pedagogía del éxito*» debe jugar en la educación de las nuevas generaciones europeas.

Puestas así las cosas apenas hemos dicho nada todavía, porque dejando aparte los apuros en los que nos metería el intento de redefinir la educación en este contexto y definir lo que pueda entenderse por «nuevas generaciones europeas», lo que no podemos eludir es la operación de clarificar y precisar el tecnicismo «*pedagogía del éxito*».

### *1. Pedagogía del éxito*

En efecto, la expresión «*pedagogía del éxito*» puede tomarse: 1) como un tecnicismo que cifra un movimiento, una escuela, una teoría pedagógica acotada en unos momentos históricos determinados, y 2) como un postulado, casi evidente, que pone a la base de cualquier acción educativa la eficacia de lo que según distintas escuelas psicológicas se llama motivación positiva, refuerzo, caricia, etc.

Nosotros vamos a utilizar el segundo sentido, más extenso, porque el primer significado hace relación de ordinario sobre todo a los procesos instructivos, al fracaso escolar respecto a los contenidos curriculares, a los planteamientos selectivos de los sistemas nacionales de educación, y en general a la problemática generada por la vigencia de modelos escolares «industrializados».

En la explosión escolar del siglo XIX y primera mitad del XX, la escuela adopta en general los «modos industriales»: instruir al mayor número de alumnos, en el mayor número de conocimientos, que se suponen útiles, y eso en el mínimo de tiempo posible.

Como consecuencia toman carta de naturaleza en la escuela toda una serie de estrategias: colocar y clasificar a los alumnos sobre una escala de notas, seleccionar a los mejores según criterios de rendimiento dóciles a los programas de contenidos establecidos, eliminar paulatinamente a lo largo del proceso de instrucción a los peores, crear canales paralelos desde casi los comienzos de la escolarización, y tantas otras técnicas selectivas.

Este modo de hacer lleva a la distinción clara entre instrucción y educación. Condorcet y antes Kant atribuían a la escuela pública sólo la función de la instrucción. Aunque de hecho la educación en sentido profundo ha ido siendo relegada en los centros públicos de los países organizados según esquemas liberales o democrático-pluralistas, no lo ha sido nunca de derecho. Antes al contrario la mayoría de los textos legales que consagran sistemas educativos nacionales se introducen con la grandilocuente utilización de las palabras sagradas: formación, educación, patria, sociedad, religión, etc. Muchas guerras escolares hubieran sido evitadas probablemente con una clarificación previa de conceptos y funciones.

Aproximadamente desde 1960, aunque no faltan intuiciones proféticas o bienintencionadas en los grandes pensadores de la pedagogía —Comenio, Locke, Rousseau—, surgen y se consolidan en el contexto de las paideias atlánticas muchos intentos de revocar la *voluntad de selección, predominante en los planteamientos educativos*.

El soporte conceptual de esta selección ha sido la famosa «curva en campana» introducida a principios de nuestro siglo por Gauss (Birzea, 1982). Este modelo estadístico es el origen, en educación, de lo que Landsheere llama el mito peligroso de la curva de Gauss. «Instruir es luchar contra la curva de Gauss, tomada como modelo de selección» (Landsheere, 1971).

En esta dirección han surgido múltiples estudios y experiencias pedagógicas. Bajo los términos de *Mastery Learning* (Bloom, 1968), *Pédagogie de al réussite* (Landsheere, 1971) o sus traducciones aproximadas de *Pedagogía del dominio*, *Pedagogía del éxito*, y otros como *Pedagogía correctiva* (Bomboir, 1974) se describen sobre todo estrategias didácticas empeñadas en luchar contra el «efecto Pygmalion» de la enseñanza: las expectativas de los educadores son reproducidas por los resultados escolares de los alumnos.

Se trata de renunciar a la clasificación y a la competición inter-indi-

vidual para cubrir unos objetivos individuales mínimos propuestos y eficazmente tratados, planificando *el dominio* y evaluando los resultados según las consecuencias de aprendizaje.

Se parte de la idea de que desde un punto de vista pedagógico, la noción de fracaso escolar no está justificada. Si aseguramos a todos los alumnos las condiciones de aprendizaje apropiadas el dominio será general.

Este nuevo *optimismo*, basado en las esperanzas puestas en tecnologías pedagógicas, se refleja en la fórmula propuesta por Landsheere que propugna «una pedagogía de curva en J», frente a la clásica campana que somete a la población escolar al dogma de la estadística.

Y ahora con respecto al enunciado, podríamos extendernos en el panegírico o la crítica, o simplemente en la explicitación de las posibilidades que estos planteamientos pedagógicos, que hemos citado, podrían ofrecer para la educación. Pero en un contexto más general esta perspectiva sería muy poco fecunda. Nos afirmamos, pues, en entender aquí como pedagogía del éxito, en sentido general, la preocupación y las estrategias adecuadas para que la incorporación de los valores a la estructura y a la dinámica de la persona la haga cada sujeto educado en la conciencia de un hallazgo personal fructífero que se asume desde la propia voluntad.

## 2. *La importancia del éxito en el desarrollo de la personalidad*

Esto nos lleva de la mano a repasar también de modo sumario lo que en el campo de la psicología se viene haciendo.

«Sabemos más sobre las bases psicológicas de la educación, tanto en la escuela como en el hogar, que lo que utilizamos en la práctica. No hemos desarrollado, todavía de una manera sistemática una pedagogía científica, que transfiera nuestros conocimientos psicológicos a las situaciones educativas» (Wall, 1973).

«... la colaboración entre la pedagogía y la psicología se han revelado fecunda ... para la psicología» (Avanzini, 1975).

Así pues, análogamente a lo que ocurre con los movimientos pedagógicos nacidos en torno al *Mastery Learning*, que han derivado principalmente hacia estrategias didácticas para la eficacia de la instrucción, los movimientos psicológicos como las *Técnicas de modificación de conducta*, el *análisis transaccional* y otros, apenas si han tenido aplicación sistemática a las situaciones de educación planificadas en centros educativos.

Sin embargo, también desde el campo de la psicología se ha llamado

reiteradamente la atención de los educadores sobre la importancia de la satisfacción y el éxito para consolidar conductas deseadas.

A modo de ejemplo, vamos a considerar las aportaciones del análisis transaccional, que se ha desarrollado sobre todo en psiquiatría a partir de Penfield (1952) y Berne (1954). Su modelo de estructura personal puede sugerirnos actuaciones pedagógicas en el terreno que nos ocupa de la «pedagogía del éxito».

Como se recordará, para Berne la estructura de la persona o del yo, está constituida por tres zonas o ámbitos que se interaccionan. Un conjunto de patrones o normas que constituyen la extero-psique, que puede definir la influencia parental (P). Una zona llamada neopsique en la que el individuo adulto (A) somete a proceso y crítica los datos que provienen de las otras dos zonas. Por último otra zona, arqueo-psique en la que sobreviven y actúan los sentimientos, impulsos y emociones propios de la conducta del niño (N).

El análisis transaccional pretende explicar las anomalías en la estructura de la personalidad (recuérdese el origen clínico y psiquiátrico de la investigación) por las «contaminaciones» o interferencias entre las zonas postuladas. Así por ejemplo habría contaminación de A por P cuando A admite como verdaderos, el campo de los prejuicios sociales. Puede haber contaminación de A por N cuando se admiten como válidas y verdaderas distorsiones de la realidad emanadas de N, racionalizándolas, tales como miedos, complejos, supersticiones, etc. También pueden existir dobles contaminaciones del yo por interferencias en la conducta adulta (A), que debe estar presidida por racionalizaciones críticas, por parte de los patrones parentales o de los sentimientos o impulsos de tipo infantil.

Otro tipo de anomalías de funcionamiento pueden deberse a exclusiones de unas zonas por otras. Un «padre excluyente» supondría fanatismo, carencia de reflexión crítica. Si el «excluyente» es el «adulto» la conducta estaría viciada por exceso de racionalización. En el caso de «niño excluyente» habría carencia de pautas y barreras sociales.

Por lo que a la educación se refiere cabría descubrir un diagrama funcional que tuviera en cuenta los aspectos positivos y negativos y los límites de ponderación de cada una de las zonas de la personalidad. La influencia de la «zona parental» (P) en la conducta personal puede actuar en dos direcciones. Por una parte puede engendrar firmeza, orden y refuerzo en la opinión personal; si actúa en exceso puede destruir la autoestima y fomentar autoritarismo y prejuicios. Por otra parte el aspecto nutricional de la relación refuerza con el cariño pero si se convierte en sobreprotector puede evitar el crecimiento y el progreso.

Las funciones de la «zona adulta» (A) en la conducta personal con-

sisten en razonar, evaluar, conseguir información, transmitirla y tomar decisiones, es decir, actuar como árbitro entre P y N. Si predomina en exceso puede originar una conducta desarraigada y negativista.

Las funciones de la «zona infantil» (N) en la conducta personal consisten en nutrirla de espontaneidad creativa. La carencia de límites puede traducirse en excesos de sumisión o de rebeldía.

La disociación entre los bloques o zonas de personalidad origina carencia de conciencia de los demás estados y conductas múltiples no relacionadas. Por el contrario la inexistencia de límites puede configurar un estado patológico de carencia de control: la persona no puede elegir el «estado del yo» más adecuado a una situación concreta.

El juego de relaciones interpersonales abre todo un horizonte de actuaciones educativas. La influencia educadora será eficaz o estéril o pernicioso según el tipo de conexión que se establezca.

Las transacciones pueden ser complementarias entre las zonas de las personas en relación, o pueden ser cruzadas o conflictivas.

El análisis transaccional (G. Gutiérrez, 1975) insiste en que, en las relaciones interpersonales, la persona necesita estímulos afectivos. La necesidad de reconocimiento queda satisfecha con la respuesta positiva que se recibe de los demás. El análisis transaccional denomina a esta respuesta «caricia». La «caricia» es una forma de comunicación y depende no sólo del contenido sino también del modo. El hambre de reconocimiento es imperiosa en el individuo. En el análisis de las transacciones de conducta queda claro que el refuerzo de la «caricia» es necesario y actúa eficazmente positivamente en las relaciones personales. Es la confirmación de las tesis conductistas pero también lo es de toda una tradición educativa que por lo menos se remonta a Quintiliano que inicia sus «Instituciones Oratoriae» con la siguiente máxima que resume todo un tratado de la pedagogía del éxito: «Nacido el hijo, conciba el padre sobre él las mayores esperanzas.»

### 3. *Proyección sociológica de la pedagogía de la «réussite»*

Hemos apuntado hasta ahora cómo desde una perspectiva didáctica, apoyada en planteamientos psicológicos, la creación de situaciones en las que el educado obtenga éxito constituye la estrategia eficaz de la educación. Tanto para la instrucción como para el desarrollo de la personalidad.

Pero falta una proyección sociológica en el boceto.

El éxito en la instrucción, el éxito en el desarrollo de la personalidad supone y exige la trascendencia al proceso mismo.

El individuo humano sólo puede configurar su propia identidad personal a través de la identidad más amplia de un grupo. Individuo es no sólo la existencia espacial-temporal y sensoria de un miembro particular de la especie humana, sino también la conciencia de la propia individualidad como ser humano consciente conseguida a través de su conciencia de pertenencia a la especie.

El proceso de conocimiento de la identidad individual no es experimentado por todas las personas con la misma intensidad. Está más definida en los adultos que en los niños. Aparece más débil entre hombres primitivos que entre civilizados. Es decir, depende en buena parte de la educación.

Y hoy se añaden dificultades suplementarias a este proceso de adquisición de la conciencia individual a través de la pertenencia a un grupo social.

Es mucho más difícil hoy que en otras épocas enfrentarse a la propia vida por hacer. En otros tiempos los cauces estaban claros. Incluso eran tan fuertes las corrientes que discurrían por ellos, que arrastraban. Para muchos esta fuerza era una dulce adormidera. Hoy para ser hombre hay que ejercitar casi de continuo el sagrado poder de la decisión. Ese es el oficio para el que todo joven debe estar preparado: decidir. Decidir sobre los gustos, sobre la profesión, sobre el amor, sobre la religión, sobre la política. Y decidir no sólo una vez y de por vida. El cambio acecha detrás de cada esquina. Quedan pocas cosas definitivas y necesarias. Y las que de verdad lo sean deben ser reconquistadas desde la capacidad crítica personal.

Las subculturas juveniles se suceden como flores efímeras cada primavera. Las profesiones bajan y suben de valor cada pocos años. Algunas desaparecen en corto espacio de tiempo y son anegadas por oleadas de nuevas tecnologías aplicadas al trabajo. Quien no cambia con el cambio corre el peligro de quedar varado en lo que hoy mismo parecen mares profundos y mañana será arenas resacas. Las ideologías políticas, las estructuras sociales, las manifestaciones religiosas cambian, a veces en el espacio de una generación.

En nuestro planeta conviven muchos modos de pensar la realidad. Junto a la razón objetiva, principio inherente a la realidad, convive la razón instrumental que resulta ser la capacidad de calcular probabilidades y de adecuar así los medios correctos a un fin dado (Hockheimer, 1967). Junto al pensar teológico que admite la revelación, vive el pragmatismo que refleja una sociedad que no tiene tiempo de recordar ni de reflexionar. Al igual que la ciencia, la filosofía se convierte no en una visión contemplativa del existir o un análisis de lo que pasó y está liquidado, sino en una perspectiva de posibilidades futuras que tienden al

logro de lo mejor y a la prevención de lo peor. Hay quien piensa la verdad y la erige en realidad. Hay quien hace coincidir la realidad con el éxito. Hay quien sólo acepta que se formulen juicios de probabilidad. Hay quien hace descansar su conciencia sobre dogmas recibidos. Hay quien hace estribar la condición humana en el ejercicio de la crítica o hermenéutica.

Y todas las formas conviven, tienen que convivir, porque si no el precio será la destrucción y porque es el único camino para encontrar el sustrato común del pensar.

Llegados a este punto es hora de preguntarse por los valores a cuya conquista y posesión debe contribuir una «pedagogía del éxito». Dominar, tener éxito, pero ¿qué? ¿en qué?

#### 4. *La Pedagogía del éxito al servicio del proceso de autonomía personal*

Ante todo, tratándose de un sujeto en formación, colocado ante un panorama tan complejo desde el punto de vista psicológico y sociológico y en el contexto concreto de su mundillo escolar, una pedagogía consciente debe cultivar *la confianza del niño y del joven en sí mismo*, como ejercicio de autonomía personal. Esta confianza adquirida a lo largo del período de entrenamiento, debe desembocar en el ejercicio crítico de las respectivas responsabilidades.

Desde luego las interpretaciones del fracaso escolar al uso tienen poco que ver con un planteamiento educativo tendente a solucionar el problema de la integración del joven en la sociedad. Desgraciadamente lo que hacen es desviarse hacia pseudoproblemas de conocimiento para enmascarar la inhibición creciente en las instituciones educativas en lo que respecta a las preocupaciones formativas.

No acabaríamos nunca de enumerar los factores que dificultan al joven el discernimiento de los valores que podrían polarizar su actividad en la vida. Pero no es menos cierto que ese discernimiento es una inmensa necesidad (Morin, 1978).

El sociólogo americano Alvin Toffler (1971) emite un juicio severo sobre lo que el mundo de la educación aporta a esta «inmensa necesidad»: ... cuando las olas de la revolución industrial han desmantelado el viejo edificio de los valores y cuando las nuevas condiciones exigen una nueva jerarquía de valores, los educadores se han hurtado a la tarea. Como reacción contra la educación clerical, enseñar los hechos y *dejar al alumno pensar lo que quiera*, se ha convertido en el colmo de la virtud progresista.

El relativismo cultural y esa neutralidad científica han venido a

reemplazar la insistencia sobre los valores tradicionales. La educación ha conservado la noción de formación de la personalidad, pero los educadores han rechazado la idea de inculcar valores, so pretexto de que no están cualificados para ello».

Posiblemente en estos tiempos de pluralismo ideológico sea arriesgado proponer una jerarquía de valores válida como punto de partida. Ni tampoco se trata de la expresión límite de «dejar que el alumno piense lo que quiera». Modestamente *pensamos que puede haber un camino para reencontrar el valor formativo de fórmulas educativas que, si no garantizan el éxito, sí, al menos, dan un sentido de seguridad a ese intercambio cultural entre generaciones al que llamamos educación. Este camino es el planteamiento de la educación como un proceso de autonomía personal.*

Todos los que estamos relacionados con temas de educación, padres, profesores y alumnos, sentimos la apremiante necesidad de clarificarnos a nosotros mismos el sistema de valores al que la educación debe servir. La clarificación de los valores se ha erigido en un método pedagógico hace un par de lustros. Su objetivo consiste en interesarse exclusivamente por el proceso de elección de los valores sin entrar a discutir los valores mismos (Kirschenbaum, 1973; Howe, 1975; Kazepides, 1977).

Hay una oscura y sólida intuición de que debemos aspirar a lo mejor, pero muchas veces cuando queremos hacer explícita esa aspiración nos quedamos sin palabras válidas. Hay sectores de la sociedad que sí dicen tener en claro el horizonte de los valores que esperan de la educación. Pero resulta que a veces estos horizontes son dispares entre grupo y grupo haciendo problemática la convivencia. Y en todo caso quien quiere escapar a la intransigencia, que es la forma páfida del orgullo, se plantea al menos el porqué de la no coincidencia en los valores o en su jerarquía.

El pluralismo ideológico es un hecho. Unos lo consideran como un bien que permite el nacimiento y desarrollo de la libertad. Otros a duras penas lo soportan porque viven seguros en su verdad y sienten amenazados sus intereses.

Conceptos clave para organizar el pensamiento, como el de razón, son entendidos de distinta manera. Ya hemos visto lo que pensaba Horkheimer (1967) de la aparición de la razón instrumental. «El hecho de percibir —y de aceptar dentro de sí— ideas eternas que sirvieran al hombre como metas era llamado desde hacía mucho tiempo razón. Hoy, sin embargo, se considera que la tarea, e incluso la verdadera esencia de la razón, consiste en hallar medios para lograr los objetivos propuestos en cada caso.»

Concebida la razón como la capacidad de calcular probabilidades, y



de adecuar así los medios a un fin dado, ha renunciado hasta a su tarea de juzgar los actos y el modo de vivir del hombre. La razón ha dejado estas cosas para su definitiva sanción a merced de los intereses contradictorios. Un conflicto al que de hecho nuestro mundo parece enteramente entregado.

Ante esta situación «lo único que queda abierto es el camino crítico». Esta máxima de Kant es más aplicable hoy día. El miedo no puede reducir nuestra capacidad de pensar. Antes bien el ejercicio del pensamiento crítico debe alumbrar el interés emancipatorio (Habermas, 1973). El hombre, reducido al pragmatismo, que le ha convertido en un animal mimético, para sobrevivir mediante la adaptación, tiene que ser consciente de su situación y juzgar por sí mismo sobre cuál es el camino por el que quiere ir.

La educación sigue siendo al menos un proceso de iluminación mediante el desarrollo del sentido crítico. Y verdaderamente volveremos a encontrar la ilusión porque es un bien absoluto el poner al hombre en sus propias manos. Si el hombre no confía en sí mal podrá confiar en otra cosa. Al menos es el suelo donde edificar las torres de las creencias, de las ideas, de los valores.

El concepto de *autonomía* está otra vez de moda. Y como suele acontecer las palabras que saltan de repente al vocabulario usual y común suelen padecer notorias desviaciones en su significado. Por ello es importante que si describimos la educación como un proceso de autonomía, nos pongamos previamente de acuerdo en lo que aquí entendemos por autonomía.

Etimológicamente autonomía sería la capacidad de darse normas a sí mismo. De todas formas autonomía tendrá que ver con el terreno moral o de la conducta. Evidentemente uno no puede darse a sí mismo leyes físicas de las que rigen la naturaleza.

Restringiendo el significado de autonomía al orden moral se opone a heteronomía. La autonomía de la voluntad es el principio supremo de la moralidad.

Pero si etimológicamente autonomía significa darse normas a sí mismo, el mismo concepto, alumbrado en la Historia del Derecho en los siglos XI y XII —llamados la época de las autonomías—, se enriquece con connotaciones propias. «Rex in regno suo est imperator.» El rey es emperador pero sólo en su propio reino. El poder autónomo se ejerce siempre dentro de los límites de la individualidad que se autonorma (T. R. Fernández, 1963).

A la educación, teóricamente, se le ha encomendado siempre la tarea de ilustrar la mente en ayuda de la voluntad autonormante. Lo que pasa es que los educadores muchas veces se han excedido y no se han limi-

tado a facilitar el acopio de datos y la formación de estructuras que permitieran al sujeto educando la erección de las normas propias, sino que como tarea mucho más fácil y cómoda, han tratado de inculcarle normas ya prefabricadas. Y naturalmente la imposición es la semilla del fracaso. Tan lejos se ha ido en este proceder que no se ha limitado al orden moral —el más delicado—, sino también al orden intelectual y no se ha dejado al discípulo entrenarse en la búsqueda de la verdad o del conocimiento, mediante el ejercicio de la invención sino que se le ha presentado esquemas y estructuras acabadas en forma de dogma.

La autonomía no consiste en darse a sí mismo las normas que a uno se le antojen y cuando se le antojen, limitando su vigencia a los avatares del capricho o de la gana. *La autonomía consiste en asumir desde la conciencia individual las leyes que tienen en sí un fundamento universal.* El discernimiento de este fundamento y de su universalidad es tarea irrenunciable del hombre libre. La posibilitación y la potenciación de esta capacidad es la gran tarea de la educación. La capacidad de discernimiento es la base del equilibrio, satisfacción y seguridad personales. Todas las técnicas y estrategias del *Mastery Learning* o de una *pédagogie de la réussite* deben ser aplicadas en este sentido.

En la adquisición de la autonomía de la conciencia están implicados tanto el orden individual como el orden social. El individuo plenamente desarrollado es la realización cabal de una sociedad plenamente desarrollada. La personalidad es el microcosmos en el que se refleja una inmutable jerarquía social y natural. Si bien, desde la perspectiva de la moralidad, el origen de las decisiones y de las conductas no puede ser otro que el ámbito de la persona, no es menos cierto, afortunadamente, que es aspiración sentida universalmente y fundada, que el orden personal y el orden social deben reflejarse armónica y recíprocamente. En muchos momentos de la historia el orden natural o el orden social se han impuesto tan clara y contundentemente al orden personal que se han arrogado el poder de invadir el orden personal. En estos casos la heteronomía ha eclipsado a la autonomía como principio director de las ideas y de las conductas. En un momento como el actual de aluvión tecnológico y de presiones sociales casi insoportables, se revela como perentorio el refuerzo de la decisión personal (Guardini, 1962).

El desarrollo del hombre y de las sociedades desde su nacimiento hasta su madurez, se desliza sobre el vector de la búsqueda de la autonomía. Durante muchos siglos y a través de muchas vicisitudes, el hombre viene luchando por el más importante de los derechos humanos: la libertad de pensamiento.

Es el más importante porque en él tienen su origen y razón todos los demás. Y sin embargo esta libertad de pensamiento no ha sido objeto

de reglamentaciones legales porque por su propia naturaleza parece que está a cubierto de agresiones exteriores. Sólo cuando esta libertad se convierte en acto, los diversos poderes que existen o han existido se interesan por ella.

Por esto es sólo una ingenua ilusión. Nadie, hoy, le hace la guerra abierta porque sería ineficaz y contraproducente; pero se crean astutamente mitos que suplantán el auténtico pensamiento libre y aprovechan el mágico poder de sugestión para expropiar el pensamiento, lo cual es fuente de muchas opresiones y decepciones ante las instituciones educativas.

Nunca ha sido tan necesario como hoy fortalecer el sentido crítico mediante una educación adecuada, frente a la avalancha de sugerencias de todo tipo: consumista, artístico, político, moral, etc.

Teniendo a la vista que el éxito de un proceso educativo estriba en que el hombre tome conciencia de los límites de su autonomía, hay que tener en cuenta, sin embargo, que la propia vida de los hombres y de los grupos sociales es un camino de conquistas sucesivas. Nadie puede exigir de un niño conductas adultas y este común sentir tiene su expresión en la normativa legal de todas las sociedades. Pero esta certeza tiene su contrapartida: Nadie puede pretender, si quiere ayudar al proceso de autonomía personal de un individuo, imponerle sin su concurso y aceptación modos de conducta.

La institución educativa, como instrumento técnico adecuado para ordenar el proceso de educación individual debe recuperar urgentemente la dimensión formativa, que siglos de atosigamientos instructivos han ido relegando. Pero como instancia técnica debe conocer perfectamente los pasos del proceso y aplicar instrumentos necesarios en cada momento. Los momentos son diferentes y por tanto los instrumentos deben ser distintos en cada etapa evolutiva.

En la infancia, como en las sociedades primitivas, el niño se identifica con el mundo y sólo lentamente alcanza la objetivación del mismo y su diferenciación frente a él (Döbert, 1973). Esta diferenciación debe saldarse con un dominio suficiente del entorno físico: el cuerpo debe ensanchar los límites de su acción sobre el medio. En esto consiste fundamentalmente la autonomía del niño en esta fase y su consecución será el éxito de la educación familiar y preescolar.

Más adelante, quizá a partir de los siete años más o menos, el niño se identifica con las normas que rigen su entorno social. Su pertenencia a un círculo protector está garantizada por el cumplimiento de las normas establecidas. Es el momento de saborear y asumir la eficacia de una normatividad en la construcción de la incipiente vida social. Es el momento de reforzar la zona parental de la personalidad. Es el mo-

mento de la construcción de las primeras salvaguardas morales que le van a otorgar el derecho a un grupo que empieza a plantearse objetivos comunes. Como querían los clásicos el joven debe defender la ley como se defiende la muralla.

La fase decisiva en la construcción de la autonomía personal empieza con la adolescencia. El adolescente somete a crítica la norma, ensaya normatividades nuevas en grupo que se uniforman automáticamente por su aspecto físico, por su indumentaria, por sus gustos y diversiones. Aparece la cuestión del origen de la norma: de dónde nace la norma, por qué se mantiene, a quién beneficia... Este proceso que a nivel ontogénico se da en el hombre a partir de la adolescencia —si se le permite vivir la adolescencia—, se ha dado en la sociedad con la aparición de las grandes religiones monoteístas (Habermas, 1973). En estos sistemas religiosos, sobre todo en el cristianismo, todos los hombres son iguales ante Dios universal. El principio generador de normas se ha sublimado y abarca ya no sólo a un determinado grupo social —casta, ciudad, nación—, sino a toda la humanidad.

Igualmente el joven aspira a normas universalmente válidas pero asumidas desde el vértice de su propia conciencia. Suprimidas las instancias intermedias, el hombre está solo frente a la realidad normante absoluta. Y a partir de aquí empieza el laborioso sondeo del corazón en busca de la norma válida. También ahora se descubre que la propia naturaleza social del hombre necesita de la conjunción de los esfuerzos comunes que garantizan y enmarcan al mismo tiempo los derechos propios. Se constituye la zona adulta de la personalidad, que asume la función arbitral sobre las zonas parental e infantil.

Llegados a la iluminación de la conciencia, el hombre se ve obligado, so pena de no desarrollar su autonomía, a buscar afanosamente un campo de coincidencias individuales para la edificación del destino común.

El sistema moral personal debe nacer y fortalecerse a partir de la crítica de la realidad objetiva y cambiante. A ningún hombre, y menos aún a los que ahora son jóvenes les será dado descansar en edificios morales recibidos. Tendrán que edificar en común su sistema de vida. La identidad colectiva ya no aparece ante los individuos como una tradición recibida sobre la que el individuo puede configurar su propia identidad. La identidad colectiva aparece como voluntad de proyecto en común (Bloch, 1959). La identidad colectiva no se sedimenta de modo estático y permanente en ningún grupo ni en ninguna organización determinada, sino que tiene forma netamente reflexiva. Se fundamenta en la conciencia de las posibilidades generales. La libertad y la autonomía nunca son una realidad dada sino una consecución progresiva.

Nunca ha habido más libertad que la voluntad que han tenido los hombres de liberarse. El único modelo de libertad es la intervención de la conciencia en la constitución de la estructura individual y a través de ésta de la sociedad.

Presentar la educación como proyecto de autonomía es proponer una pedagogía del dominio, una pedagogía del éxito.

Todo fracaso escolar es el resultado de una reacción pasiva o activa frente a una serie de tareas impuestas desde fuera en las que se resta o anula el protagonismo del educando.

El aforismo de Séneca «nihil est docendi nisi volenti» adquiere una nueva formulación desde la autonomía como valor.

**Dirección del autor:** Federico Gómez Rodríguez de Castro, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 28040 Madrid.

#### BIBLIOGRAFIA

- BAIER, K. (1969) *Values in the future* (New York, Free Press).  
 BERNE, E. (1977) *Transactional analysis in psychotherapy* (New York, Ballantine Books).  
 BIRZEA, C. (1984) *La pedagogía del éxito* (Barcelona, Gedisa).  
 BLOCH, E. (1968) *Das Prinzip Hoffnung* (Frankfurt, Suhrkamp).  
 HABERMAS, J. (1968) *Erkenntnis und Interesse* (Frankfurt, Suhrkamp).  
 HABERMAS, J. (1973) *Kultur und Kritik* (Frankfurt, Suhrkamp).  
 HOFFMANN, D. (1978) *Kritische Erziehungswissenschaft* (Stuttgart, Kohlhammer).  
 HOAKHEIMER, M. (1973) *Crítica de la razón instrumental* (Buenos Aires, Sur).  
 HOWE, L. W. (1975) *Personalizing Education, values clarification and Beyond* (New York, Hart).  
*L'école et les valeurs*, Actas del congreso mundial de ciencias de la educación (1981) (Trois-Rivières, Québec).  
 NAUD, A.; MORIN, L. (1978) *L'esquive. L'école et les valeurs* (Québec, S. D.).  
 STEIN, G. (1979) *Kritische Pädagogik* (Hamburgo, Hoffmann und Campe).  
 UREÑA, E. M. (1978) *La teoría crítica de la sociedad de Habermas* (Madrid, Tecnos).

**SUMARIO:** La expresión «Pedagogía del éxito», que ha hecho fortuna en algunos círculos pedagógicos, es puesta en relación, en este trabajo, con los planos psicológico y sociológico, rebasando así el plano preferente instructivo al que normalmente se refiere la expresión.

Se trata así de dar una dimensión integradora a una actitud frente al proceso educativo en general.

Se insiste sobre todo en el carácter motivador del planteamiento de la educación como proceso de autonomía personal, a través del desarrollo de la conciencia crítica del educando.

**Descriptores:** Mastery learning, Transactional analysis, Values in Education, Critical Education, Autonomy in Education.