

Aportaciones de los estudios sobre el lenguaje educativo a la investigación pedagógica

Por José Manuel ESTEVE ZARAZAGA

UN ANALISIS DEL LENGUAJE EDUCATIVO

INTRODUCCION

Mi intento en este artículo es doble. Por una parte, señalar la existencia de ciertos problemas, algunos de ellos graves, en el lenguaje con el que nos expresamos los educadores cuando intentamos sistematizar nuestros conocimientos sobre la educación. La existencia de estos problemas dificulta la comunicación, incide negativamente sobre el valor de nuestras formulaciones en las teorías pedagógicas y retrasa, por falta de un entendimiento claro, la aplicación de nuestros descubrimientos científicos a la práctica educativa. En este campo querría hacer una explicitación de los problemas —a mi juicio— más importantes, invitando a los lectores a descubrir otros y a intentar evitar las dificultades que de ellos se derivan.

En segundo lugar, quisiera llamar la atención sobre las aportaciones de los estudios que ya se han ido realizando sobre el lenguaje educativo. Querría en este punto difundir estos estudios, y resaltar la importancia de someter a determinadas reglas el lenguaje educativo, si queremos mejorar el nivel de las formulaciones teóricas de la Pedagogía como ciencia.

Por la limitación de espacio de este trabajo dejo para otra ocasión la exposición de la línea que siguen las distintas escuelas que se han interesado por el estudio del lenguaje educativo, y la descripción más detallada de las metodologías que proponen. En estos puntos remito a una bibliografía de consulta, limitándome a exponer aquellas propuestas que me parecen más importantes y urgentes para evitar los problemas que está produciendo, en la investigación y la formulación de teorías pedagógicas, un uso descuidado e incontrolado del lenguaje educativo.

En función de estos objetivos, desarrollo dos apartados: «El lenguaje educativo como problema», y, «El estudio del lenguaje educativo: intentos de solución».

1. EL LENGUAJE EDUCATIVO COMO PROBLEMA

1.1. *Dificultades de comunicación y terminologías especiales*

Voy a comenzar mi ensayo con la afirmación de que los educadores tenemos fuertes dificultades para entendernos porque el lenguaje educativo, frecuentemente da la impresión de ser un caos.

Ante esta afirmación, probablemente más de un lector pensará que estoy exagerando. Sin embargo, —pese a que no voy a hacer aquí una crítica exhaustiva del lenguaje educativo— espero que sólo con los tres grupos de problemas que voy a desarrollar, se comprenda la magnitud de las dificultades que este lenguaje encierra.

Comenzaré poniendo varios ejemplos que ilustren el sentido de las críticas que es preciso hacer al lenguaje en que se expresa la ciencia de la educación (*).

—¿Qué pasaría en la cubierta de un barco, si un marinero le dijera a otro...?

—¡Eh! ¡Dame una cuerda!

Lo más probable es que obtuviera como respuesta otras preguntas tales como...:

—¿qué cuerda?... ¿fina o gruesa?... ¿para qué?

Esto es fácil de entender. En la cubierta de los barcos se apilan gran variedad de cuerdas de distintos materiales, grosores y de muy diversa utilidad.

En este contexto, la palabra «cuerda» no sirve para una comunicación eficaz, y los marineros se han visto en la necesidad de particularizar su lenguaje abandonando la palabra «cuerda» y sustituyéndola, en cada caso, por las palabras «estacha», «maroma», «cable», «cabo», «cordel», «piola», «bramante» y «filástica», que designan distintos tipos de cuerdas que se distinguen por su grosor y utilidad.

Ciertamente, estas distinciones no son exigibles al hombre de la calle, que en el lenguaje usual seguirá hablando de «cuerdas», pero son imprescindibles para trabajar eficazmente como marinero.

Pues bien, los educadores —como todos los profesionales— hemos ido intentando desarrollar nuestro propio lenguaje especializado, intentando lograr una comunicación más eficaz.

Aunque en mi opinión quedarían aún ciertas áreas en las que habría

(*) A lo largo de mi ensayo, cuando hablo de «lenguaje educativo», debe entenderse el utilizado por la Pedagogía en su esfuerzo de sistematización o de difusión de nuestros conocimientos sobre el hecho educativo.

que establecer y popularizar estos lenguajes especializados, los educadores vamos empezando a saber que, aunque el hombre de la calle diga que «un maestro está en clase *educando*», ese maestro puede estar realmente *educando*, pero que también puede estar *enseñando*, *instruyendo*, *manipulando*, *condicionando*, *adocctrinando* o *adiestrando*, y que los criterios para distinguir estos procesos entre sí, dependen en buena medida de la forma que adquieran los resultados de estos procesos, o, dicho de otra manera, de la forma en que los niños estén *aprendiendo* (1).

Sin embargo, si alguien utiliza el término «educar» incluyendo en él los otros seis conceptos que se han citado, la comunicación fracasa y hay que comenzar a hacer distinciones antes de poder decir que se está de acuerdo, o en desacuerdo, con lo que otro educador ha dicho.

Pues bien, este mismo tipo de distinciones es preciso hacerlas en la mayoría de los conceptos básicos utilizados en las ciencias de la educación. Mientras tanto, si los educadores seguimos empleando términos que designan al mismo tiempo seis o siete conceptos que —aunque parezcan muy próximos— son diferentes, no conseguiremos más que enzarzarnos en interminables discusiones que no llegan, muchas veces, a plantearse los auténticos problemas en discusión, reduciéndose a una mera disputa lingüística, a un diálogo absurdo y sin sentido.

Este sería el primer grupo de problemas al que los educadores tendríamos que prestar una gran atención en el lenguaje que utilizamos; no solamente en nuestras conversaciones habituales, sino también —y ésto es más grave— en nuestras publicaciones y comunicaciones científicas. De ninguna manera podremos llegar a un acuerdo sobre lo que los educandos deben *conocer* en un nivel de estudios determinado, si, —como ha señalado el equipo de Bloom (2)—, cuando decimos «conocer» significamos al mismo tiempo *memorizar*, *comprender*, *aplicar*, *analizar*, *sintetizar* y *criticar*.

De este primer grupo de problemas se derivan fuertes dificultades para hacer una programación eficaz, y esas frecuentes paradojas de que, distintos educadores que afirman estar cumpliendo el mismo objetivo educativo, actúen en la práctica de formas muy diferentes, e incluso, contradictorias entre sí. Al entender cada uno el objetivo propuesto en función de distintos conceptos del mismo, las prácticas educativas que intentan hacerlo realidad presentan una notable dispersión.

1.2. *Absorción indiscriminada de las terminologías de las ciencias auxiliares*

El segundo grupo de problemas al que hay que hacer frente en el lenguaje educativo es al que se deriva de la absorción indiscriminada de los

(1) Vid. Peters, R. S. **El concepto de educación**. Buenos Aires, 1969, Paidós.

(2) Bloom, B. **Taxonomía de los objetivos de la educación**. I, Alcoy, 1972, Marfil.

lenguajes especializados de las distintas ciencias auxiliares de la Pedagogía. Volviendo al ejemplo de los marineros, sería algo así como si juntáramos en la cubierta de un barco a un marinero, con un fabricante y un comerciante de cuerdas. Si el marinero designa las distintas variedades de cuerdas en función de su grosor y utilidad, tal como vimos, pero el fabricante las designa en función del material de que están hechas, y el comerciante lo hace en función de los precios, al existir tres lenguajes especializados superpuestos, de nuevo es imposible comunicarse con precisión. El marinero dirá: «pásame la maroma», el fabricante «pásame la cuerda gruesa de cáñamo», y el comerciante «la cuerda de 9,50». Es decir, la acumulación indiscriminada de términos técnicos, definidos con distintos criterios, anula los beneficios que se derivan del establecimiento de distinciones terminológicas y conceptuales.

En este aspecto, difícilmente encontraremos un lenguaje tan caótico como el educativo. Hemos heredado preciosas distinciones del lenguaje de la filosofía, de la psicología, la biología y la sociología, pero hemos mezclado estos términos científicos entre sí, junto con las expresiones que utilizan para hablar de la educación los padres, los periódicos y el hombre de la calle, y hemos acabado perdiendo la noción del significado de muchos términos y de valiosas distinciones que nos ahorrarían más de una discusión llena de malentendidos.

Veamos un ejemplo. La frase «un buen programa debe satisfacer las *necesidades* de los estudiantes» es tan ambigua (aunque parece muy clara) que, como ha señalado Komisar (3), no quiere decir nada, o por lo menos nada suficientemente concreto como para orientar en la práctica educativa la forma de hacer un programa.

Intentaré explicar esto. Para empezar, empleamos indiscriminadamente el término «necesidad» en sentido preceptivo y en sentido descriptivo. En sentido *preceptivo*, «necesidad» significa «debe tener». Por ejemplo, la frase «el niño necesita disciplina» quiere decir que «debe tener disciplina», pero esto lo interpreta la persona que habla, aunque quizá, el niño piense lo contrario.

Además, en este primer sentido, aún podríamos hablar de necesidades personales, sociales y escolares, desde el prisma de las diferentes ciencias auxiliares de la Pedagogía.

Desde el punto de vista de la *biología* podríamos hablar de «necesidades fisiológicas» y descubrir distintos grados de urgencia, desde necesidades cuyo descuido produce un mal irreparable, como «el niño necesita calcio», a otras que es posible demorar, e incluso sustituir, como «el niño necesita espacios para correr».

Desde el punto de vista *psicológico* nos encontraríamos con parecidas

(3) Komisar, P. B. «Necesidad y curriculum organizado en torno a las necesidades del alumno». En: Smith, B. O. *Lenguaje y conceptos en la educación*. Buenos Aires, 1971, El Ateneo.

distinciones, y con una variante importantísima que incluye el concepto psicológico de «necesidad»; y es que, cuando el psicólogo habla de «necesidad», se refiere a un impulso sentido y que se tiende a satisfacer de alguna manera, aunque sea de forma inconsciente. Sin embargo, cuando el médico o el fisiólogo dicen «el niño necesita calcio», no emplean el término «necesidad» en el mismo sentido, pues un niño puede quedar raquíctico o impedido por falta de calcio, sin que sienta nunca un impulso que le lleve a tomar calcio; sin embargo, cuando el psicólogo dice «el niño necesita afecto», incluye en el concepto de *necesidad* el sentimiento de una carencia y el impulso que tiende a eliminarla.

Si ahora pensamos en el concepto *sociológico* de necesidad, nos daremos cuenta de que es diferente de los explicados hasta ahora. En efecto, cuando el sociólogo dice «un niño de este ambiente social necesita vestir bien», el concepto de *necesidad* está siendo definido en función de las exigencias de moda que un grupo determinado impone a los niños; por tanto, las necesidades sociales —al contrario que las biológicas y algunas de las psicológicas— son cambiantes, y se definen en función del grupo en el que el niño vive. Desde el punto de vista educativo, son bastante discutibles como para dedicarse a una satisfacción ilimitada de este tipo de necesidades.

Muy próximo a este concepto sociológico, podríamos hablar del concepto escolar de necesidad, aclarando previamente que las «necesidades escolares» del niño son requerimientos impuestos por la misma escuela. Así, cuando decimos que «un niño necesita adaptarse al peculiar sistema de disciplina de su escuela», queremos decir que su escuela le exige un conformismo con respecto a las reglas establecidas, para lograr una relación satisfactoria dentro de la institución escolar. Puede que el niño no sienta, en principio, ningún impulso que le lleve a «adaptarse al sistema de disciplina de su escuela», pero los inconvenientes del no conformismo con las reglas establecidas, acabarán imponiéndole una «necesidad» de adaptación (4), aunque no sea más que como medio para evitar esos inconvenientes.

Ahora bien, en el segundo sentido que señalé de la palabra «necesidad», en sentido *descriptivo*, —como apunta Komisar— «necesidad» significa tanto «deseo vehemente», como «carencia». Por ejemplo, «necesita jugar», significa «desea vehementemente jugar» o «carece de la oportunidad de jugar». Pues bien, si podemos interpretar el concepto de *necesidad* en este sentido, designando las carencias o deficiencias que sufre el niño, tendríamos que preguntarnos, en primer lugar, cuántas carencias o deficiencias tiene un niño, y, a continuación, si es posible, entonces, que un programa se ocupe de las necesidades de los niños.

Además, debemos reflexionar sobre el hecho de que dos «necesida-

(4) Sobre el concepto de **adaptación**, vid. Macmillan, C. B. J. «The concept of Adjustment». En: Kneller, G. F. **Introduction to the Philosophy of Education**. New York, 1964, Wiley, pp. 82 ss.

des», entendida una como «deseo vehemente», y la otra como «carencia», pueden contraponerse. Por ejemplo, cuando un niño a las doce de la noche dice que «necesita (deseo vehemente) jugar», puede que al mismo tiempo «necesite (carencia) horas de sueño». En estos casos hay que decidir entre ambos conceptos de necesidad, determinando cual vamos a considerar como prioritario.

Para colmo, en el lenguaje corriente, el término «necesidad» lo utilizamos para encubrir nuestros *caprichos*. Esto lo han aprendido muy bien los padres que oyen a su hijo decir «que *necesita* para el colegio una nueva caja de lápices de colores». Traducido, muchas veces, quiere decir que «ha visto una nueva caja de lápices de colores que le ha deslumbrado», pero para que no se la nieguen o no quedar como caprichoso, dice que «la necesita». En este sentido, me temo mucho que este uso es bastante extendido entre los adultos, cuando decimos «que necesitamos un coche nuevo» o «un bolso que haga juego con los zapatos nuevos».

El ejemplo ha sido largo, pero espero que muy significativo. Nos encontramos con un término aparentemente inocente y claro. Enunciamos con este término una frase que parece muy útil para la práctica educativa, tal como: «un buen programa debe satisfacer las *necesidades* de los estudiantes». Sin embargo, al profundizar en su contenido encontramos, del mismo término, un concepto biológico, otro psicológico, y otro sociológico; y, al menos tres conceptos diferentes en el lenguaje corriente, el de deseo, el de carencia y el de capricho.

Si ahora ponemos a un grupo de seis educadores a intentar llevar a la práctica, en sus programas, ese objetivo propuesto, veremos:

1. que pudiendo interpretar ese objetivo de seis formas diferentes, puede suceder que cada uno desarrolle en su programa seis tipos de actividades diferentes, a veces, con muy poca relación entre sí. Piénsese, por ejemplo, en la diferencia entre el educador que se dedique a satisfacer las necesidades fisiológicas del niño, y el que se dedique a satisfacer sus caprichos.
2. que pese a hacer cosas diferentes en la práctica, los seis afirmarán que están haciendo lo mismo, caracterizando cada uno de ellos sus diferentes actividades prácticas con el mismo enunciado.
3. que si los juntamos a todos en una reunión de profesores para revisar cómo se va cumpliendo el objetivo propuesto, el diálogo será imposible y los acuerdos nulos, mientras no se llegue a explicitar sobre cuál de los seis sentidos del término «necesidad» se va a discutir, o bien, mientras no se distingan y se designen con términos diferente los seis conceptos en juego.

En definitiva, la frase propuesta puede tener una utilidad *ideológica*, señalando que «un buen programa debe buscar un desarrollo integral de la personalidad del estudiante», pero carece de toda utilidad *práctica* para

elaborar un programa escolar mientras no se especifique cómo hay que entenderla.

A estas frases con un sentido ideológico y simbólico, es a lo que Scheffler llama «lemas», y en este tipo de frases la vaguedad y la trivialidad del término «necesidades» son una ventaja, porque los términos usados en un lema deben sugerir mucho sin decir nada definido.

1.3. El lenguaje educativo y la construcción de teorías

El tercer grupo de problemas del lenguaje educativo que voy a plantear, lo localizaría en la construcción de las teorías pedagógicas, y no es más que una consecuencia de los dos grupos de problemas ya enunciados.

¿De qué manera podremos discutir la validez de unas teorías que se han enunciado utilizando términos que significan, al mismo tiempo, —o en diferentes lugares de la misma obra—, cinco o seis cosas distintas?

Pondré un ejemplo. Supongamos que en matemáticas se llamara «cateto» indistintamente a: 1) Los segmentos de recta que constituyen el ángulo recto de los triángulos rectángulos. 2) El seno del ángulo recto. 3) Los cosenos de los ángulos agudos. 4) La mitad de la base y 5) El cuadrado de la altura del triángulo.

En el momento en que el término «hipotenusa» designara también simultáneamente a más de un concepto, la discusión sobre la validez del teorema de Pitágoras se convertiría en algo mucho más parecido a la descodificación de un jeroglífico, que a una demostración matemática.

Pues bien, ésto, exactamente ésto, es lo que ocurre en una buena parte de las teorías pedagógicas.

¿Cómo hablar del papel y de la importancia de la «autoridad» en educación, si cuando se utiliza el término «autoridad», se está hablando, al mismo tiempo de *autoridad*, *autoritarismo*, *poder*, *jerarquía*, *prestigio*, *superioridad* y *disciplina*?

Como he señalado en otras ocasiones (5), esta imprecisión lingüística produce grandes conflictos en la elaboración de las teorías pedagógicas, pues trabajos experimentales referidos a realidades diferentes (por ejemplo, al prestigio de los educadores y al sistema de disciplina que éstos utilizan) al emplear el mismo término, (en este caso «autoridad») para referirse a sus distintos objetos de estudio, parecen afirmar de una misma cosa conclusiones diferentes e incluso contradictorias. De esta forma, no es difícil encontrar cuatro o cinco libros que, afirmando todos ellos que tra-

(5) Vid. Esteve Zarazaga, J. M. *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, 1977, Narcea, pp. 12-13. Vid. «Filosofía y lenguaje: análisis de lenguaje y educación». En: *Teoría de la Educación*. Madrid, 1974, U.N.E.D., II, pp. 13-14.

tan sobre el mismo tema, estudian en realidad cuestiones muy diferentes sin apenas puntos de contacto entre sí.

La discusión sobre la validez de teorías elaboradas sobre estas confusiones, o establece claramente un buen número de distinciones como punto de partida, o se convierte en algo imposible.

Veamos un ejemplo. Sommermeyer (6) al emplear el término «autoridad», refiriéndose al concepto de *autoritarismo*, con inclusión de elementos coercitivos inconscientes, llega a la conclusión de que la «autoridad», o al menos «cierto tipo de autoridad», impide el normal desarrollo de la personalidad del niño que la educación se propone. Sin embargo, Michaux (7), al entender la «autoridad» como el saber hacer, la seguridad y la ordenación de criterios del adulto, afirma que la autoridad es imprescindible, junto con el afecto, para que el normal desarrollo de la personalidad del niño no se vea alterado por cuadros de ansiedad.

Como vemos encontramos aquí dos conclusiones aparentemente contradictorias sobre el papel de la «autoridad» en la educación. Ciertamente, un simple análisis conceptual puede aclarar la contradicción, pero mientras los educadores intenten basar su actuación sobre teorías construídas sobre estas confusiones conceptuales, los acuerdos prácticos, la comunicación y la discusión científica de los temas más importantes de la Pedagogía serán tareas imposibles.

A partir de este tipo de problemas que estoy analizando se han hecho muy graves acusaciones a la Pedagogía que, pienso, habría que tener en cuenta.

En este sentido, me parece interesante reproducir aquí la explicación que hace Kneller sobre la postura del empirismo lógico (8) al estudiar la ciencia de la educación; a pesar de su extensión, citaré los párrafos más significativos: «Con una mentalidad formada por la sintaxis y el vocabulario precisos de la ciencia y la lógica formal, los formalistas encuentran que la bibliografía sobre Pedagogía resulta, quizá irremediabilmente, confusa y ambigua... Las llamadas «teorías pedagógicas» tienden a ser estudios de casos, o combinaciones de exhortaciones morales con afirmaciones descriptivas de dudosa validez. Ciertamente, no constituyen explicaciones en ninguno de los sentidos científicos; no proveen de normas específicas que deban seguirse en la práctica, y tampoco ofrecen un análisis lógico de los conceptos implicados en ellas» (9).

(6) Sommermeyer, A. *¿Qué autoridad?* Barcelona, 1973, Herder, pp. 36-38.

(7) Michaux, L. *Los jóvenes y la autoridad*. Barcelona, 1975, Planeta, pp. 43 y 51.

(8) Crf. Newsome, G. L. «In What Sense is Theory a Guide to Practice in Education». *Educational Theory*. XIV, 1, 1964.

Crf. Scriven, M. «The Philosophy of Science in Educational Research». *Review of Educational Research*. XXX, 5, 1960.

Crf. Dennis, W. *Current Trends in Psychological Theory*. Pittsburgh, 1961, University of Pittsburgh Press.

(9) Kneller, G. F. *La lógica y el lenguaje en la educación*. o.c., p. 155.

Estas acusaciones del empirismo lógico sobre los intentos sistematizadores de la Pedagogía son ciertamente graves. Kneller opina que la utilización de un lenguaje predominantemente descriptivo es la causa de que en la mayoría de las obras pedagógicas sea difícil encontrar un número elevado de proposiciones que se puedan comprobar definitivamente, como ocurre en las ciencias positivas, o bien confirmarse según criterios invariablemente establecidos como en la lógica.

En la misma línea crítica, y basándose en las causas anteriormente aludidas, habría que tener en cuenta la afirmación de que «según el punto de vista del empirismo lógico, la investigación educativa ha producido muchas generalizaciones de bajo nivel, pero ninguna teoría; por lo tanto, no es sistemática. En esta etapa de su desarrollo, puede beneficiarse mucho de un análisis filosófico de sus fundamentos tan poco sólidos» (10).

Como vemos, junto con la afirmación, ciertamente dura, de que la investigación educativa no es sistemática y sólo llega a establecer generalizaciones, pero no teorías, se sugiere como intento de solución un análisis filosófico, entendido como análisis de lenguaje, tal como se entiende en la mayoría de las corrientes actuales de la filosofía de la ciencia.

La relación existente entre la mejora del nivel científico de las teorías pedagógicas y el análisis de lenguaje quedaría patente en los siguientes argumentos: «Toda teoría se basa en un conjunto de conceptos bien definidos. Por consiguiente, un paso importante en la elaboración de mejores teorías y leyes en la investigación pedagógica consiste en desarrollar una serie de conceptos aceptados, tanto observables como teóricos, para la descripción de los fenómenos educativos. Los investigadores de la educación han tomado de las ciencias de la conducta muchos de sus conceptos teóricos. Pero, como hemos visto, en estas ciencias hay muy pocos conceptos cuyo uso sea invariable» (11).

En definitiva, como señala el mismo Kneller, mientras los educadores no nos preocupemos de utilizar una serie de conceptos fundamentales de una forma invariable, las teorías que intentemos construir con ellos adolecerán de los defectos que se han venido señalando, y darán la razón a las duras críticas provenientes del empirismo lógico que he expuesto, pues, «los usos conflictivos de conceptos... provocan desacuerdos sobre la manera en que han de clasificarse los datos, e impiden la acumulación de descubrimientos aceptados por la mayoría, acumulación sin la cual no puede progresar ninguna rama del conocimiento empírico» (12).

Como vemos, los problemas que plantea el lenguaje educativo no son algo de lo que podamos desentendernos fácilmente, pues, afectan gravemente no sólo a la discusión científica de un buen número de temas básicos de la educación, impidiéndonos una comunicación eficaz, sino también al desarrollo de la ciencia de la educación dificultando la utilización de los

(10) *Ibid.*, p. 156.

(11) *Ibid.*, p. 164.

(12) *Ibid.*, p. 165.

datos obtenidos en las investigaciones empíricas y la elaboración de unas teorías construídas de forma sistemática y rigurosa.

2. EL ESTUDIO DEL LENGUAJE EDUCATIVO: INTENTOS DE SOLUCION

Hasta ahora me he dedicado a exponer los problemas que plantea el lenguaje educativo, distinguiendo tres grandes grupos a los que me parece más urgente prestar atención y poner en guardia a los educadores frente a ellos.

El primero es la necesidad de establecer y popularizar unas terminologías especializadas que nos permitan comunicarnos eficazmente en áreas de problemas que incluyen variables muy próximas entre sí, pero que debemos considerar independientemente para describir con exactitud los fenómenos educativos.

El segundo grupo de problemas deriva de la absorción indiscriminada de los lenguajes especializados de las distintas ciencias auxiliares de la Pedagogía. Las terminologías absorbidas no sólo confunden la descripción de los hechos educativos y la comunicación sobre ellos, sino que además establecen formas distintas de ordenar la realidad, incluyendo estructuras lógicas variables en función de los diferentes criterios con los que cada una de estas ciencias establece sus distinciones conceptuales.

El tercer grupo de problemas, que puede considerarse una consecuencia de los dos anteriores, hace referencia a la validez de las teorías pedagógicas enunciadas a partir de estos dos primeros grupos de confusiones conceptuales. En este sentido, encontramos dificultades para comprobar la validez de las teorías enunciadas, para sistematizar los conocimientos adquiridos y para clasificar los datos obtenidos en las investigaciones empíricas de una forma clara, que nos permita aplicar sus conclusiones a la práctica.

Una vez expuestos estos problemas, es preciso plantear el camino para darles una solución, o, al menos, para evitar sus consecuencias más notorias.

2.1. *El establecimiento de terminologías especializadas y el control de variables*

Con respecto al primer grupo de problemas expuesto, ya se ha señalado un intento de solución, postulando el establecimiento de terminologías especializadas para comunicarnos eficazmente en áreas en las que existen variables, muy próximas entre sí, pero que necesitamos estudiar independientemente. Dejando para otra ocasión la discusión sobre cómo establecer estas terminologías de tal forma que cumplan su propósito y no compliquen aún más el panorama del lenguaje educativo, querría señalar aho-

ra la importancia de este punto relacionándolo con los problemas que se trataron sobre la validez de las teorías pedagógicas.

Hemos de partir del hecho de que los fenómenos educativos son bastante complicados, influyendo en ellos, normalmente, un número de variables muy elevado, en comparación con el número de variables que han de controlar otras ciencias. Esto no es nada nuevo, y ha sido expresado en múltiples ocasiones, destacando la complejidad de los fenómenos humanos a los que la Pedagogía se enfrenta; e incluso, no vamos a negarlo, ha sido utilizado para disculpar las numerosas excepciones que encontramos en la mayoría de las leyes generales enunciadas en diferentes teorías pedagógicas.

Ciertamente, los educadores hemos de ser conscientes de los límites de nuestras actuaciones y de lo difícil de nuestro objeto de estudio. Probablemente, el hombre en su totalidad sea inabarcable, pero en tanto que sigamos creyendo que los fenómenos humanos son reales y que la realidad tiene una estructura que podemos conocer, seguiremos elaborando generalizaciones teóricas tendentes a reflejar esa estructura. Ahora bien, para hacer ésto lo más fielmente posible, debemos considerar, en cada caso, el mayor número de variables que seamos capaces de distinguir, para responder así a la complejidad de lo humano.

Pues bien, en este problema es evidente que nuestro lenguaje puede limitar el número de variables que consideremos.

Como afirma Cavell, «las distinciones existen en el lenguaje (de la misma manera que los instrumentos existen para un uso determinado) y usted empobrece lo que dice al descuidarlo. Hay algo en el mundo que usted no advierte» (13). Es decir, existen en el lenguaje distinciones terminológicas, a veces muy sutiles, que responden a distinciones conceptuales que los hombres han ido considerando interesante establecer a lo largo del tiempo. Si ignoramos estas distinciones, nuestras descripciones de la realidad serán más burdas, pues si en vez de emplear términos que responden a un concepto claramente delimitado, utilizamos términos que implican dos o más conceptos, —que, precisamente por su proximidad, se confunden— daremos igual tratamiento teórico a dos o más variables sin distinguirlas, con lo cual el enunciado teórico que contenga estas afirmaciones se hace dudoso.

Pondré un ejemplo. Si afirmo: «Toda actuación *autoritaria* se contradice con los requerimientos morales que la educación exige», la validez de este enunciado será discutida por todas aquellas personas que, valorando positivamente el papel de la autoridad en educación, desconocen la distinción existente en castellano entre *lo autoritario* y *lo autoritativo* (14).

Ciertamente el uso del adjetivo «autoritativo» no es muy frecuente en

(13) Cavell, S. «¿Hemos de significar lo que decimos?». En: Chappell, V. C. *El lenguaje común*. Madrid, 1971, Tecnos, p. 134.

(14) Esta distinción está más ampliamente expuesta en: Esteve, J. M. *Autoridad, obediencia y educación*. o.c., pp. 31-32.

castellano, y lo normal, es designar con el adjetivo «autoritario», tanto «al que actúa basándose en la autoridad», como «al que actúa basándose en el autoritarismo». Ahora bien, al ser *autoridad* y *autoritarismo* dos realidades diferentes (todo lo próximas y frecuentemente confundidas que se quiera) cualquier afirmación teórica que se haga empleando el adjetivo «autoritario», con este doble sentido, será puesta en duda y su validez dependerá de que consideremos una u otra de las dos variables que se incluyen con el mismo tratamiento.

Ya dije que el término «autoritativo» apenas se usa, pero si este adjetivo existe en castellano para designar exclusivamente «al que actúa basándose en la autoridad», pienso que es debido a que alguien consideró interesante establecer una distinción terminológica en un punto en el que había que hacer una diferenciación conceptual; así, cuando utilizamos el adjetivo «autoritario» para designar *lo autoritativo*, estamos —como decía Cavell— empobreciendo lo que decimos y ocultando algo que existe en la realidad y que no tenemos en cuenta.

Enuncio entonces, explícitamente, la primera vía para tratar de solucionar los problemas del lenguaje educativo que antes expuse. Es preciso partir de la idea de que en los fenómenos educativos actúan un número de variables muy elevado. Antes de intentar una generalización teórica sobre cualquiera de estos fenómenos, es preciso asegurarse de que hemos distinguido el mayor número posible de estas variables; además, al establecer nuestros enunciados científicos, hemos de estar seguros de que éstos, se basan de tal forma en las distinciones establecidas, que nadie va a entender como incluidos en estos enunciados otras variables distintas de las que yo he controlado.

Es evidente que para conseguir ésto, el investigador debe asegurarse primero de que no está dando a dos variables distintas el mismo tratamiento, empleando el mismo término para designarlas.

2.2. Evitar la anemia semántica y la ambigüedad contextual

En la explicación que he hecho de esta primera vía de solución está ya incluida otra segunda que enunciaré siguiendo textualmente una cita de Black: «cada palabra que integra una expresión debe tener un sentido único en el contexto en que se la emplea» (15).

En el mismo sentido se expresa Agazzi cuando afirma: «para que el discurso pedagógico pueda resultar inteligible en su esencia y en su problemática... es necesario fijar... la naturaleza y el ámbito propio del problema educativo y el significado que se intenta asignar a los términos propios de su lenguaje; como se dice en epistemología, de su «universo de discurso». Palabras iguales, de hecho, reciben sentidos diferentes en función del contexto científico en el que se vienen utilizando... La palabra to-

(15) Black, M. *El laberinto del lenguaje*. Caracas, 1969, Monte Avila, p. 197.

ma significado del contexto en el cual se encuentra y de la ciencia a la cual pertenece» (16).

En efecto, como señala el mismo Agazzi, nos encontramos con términos que tienen sentidos diferentes según el contexto científico en el que se usan, como es el caso de «especulación» en filosofía y economía; «función» en fisiología y matemáticas o «ley» en física y derecho.

Sin embargo, estos casos no producen confusión porque las interferencias entre los distintos contextos no son frecuentes. El filósofo sabe que la palabra «especulación» tiene un sentido diferente cuando se habla de los vaivenes de la Bolsa, pero no necesita explicitar la distinción conceptual entre el sentido económico y el filosófico de la palabra, cuando habla entre sus colegas, porque el contexto en el que habla establece la distinción. Esta explicitación sólo sería necesaria en el caso de encontrar a un economista hablando de filosofía o a un filósofo hablando de economía o, en una reunión mixta en la que filósofos y economistas hablaran de los mismos temas. Incluso en una reunión de este tipo, sería difícil que hubiera confusiones porque ambos conceptos están muy alejados entre sí y el contexto definiría en cada caso el significado al que se hace referencia.

Ahora bien, la situación del lenguaje educativo es muy diferente con respecto al ejemplo que estamos viendo, pues mientras que no es frecuente encontrar a economistas hablando de filosofía, sobre educación habla todo el mundo; y muy especialmente —como señalé al caracterizar el segundo gran grupo de problemas del lenguaje educativo— sobre educación hablan intencional y sistemáticamente biólogos, psicólogos y sociólogos, empleando unas terminologías específicas que son absorbidas indiscriminadamente por las teorías educativas.

Además, como ya vimos al estudiar los conceptos sociológico, psicológico y biológico de «necesidad», el problema se agrava, frecuentemente, al ser estos tres tipos de conceptos análogos; es decir, al ser diferentes sólo en parte, manteniendo ciertos puntos de su significado en común.

Ciertamente, el biólogo, el psicólogo y el sociólogo tienen derecho a hablar de educación bajo el prisma de sus respectivos enfoques científicos, y a utilizar para ello las distinciones terminológicas específicas de sus respectivas ciencias, pero al moverse todos ellos en el contexto del lenguaje educativo, se viola frecuentemente el objetivo propuesto de que «cada palabra que integra una expresión tenga un sentido único en el contexto en que se la emplea».

El mismo Black nos advierte de las dificultades que podemos encontrar para cumplir este objetivo, definiendo los conceptos de *anemia semántica* y *ambigüedad contextual*: «Las formas más evidentes de violar esta máxima propuesta son las siguientes: 1) La palabra en cuestión carece de todo significado, o no tiene un significado suficientemente claro en el contexto.

(16) Agazzi, M. *Il discorso pedagogico*. Milano, 1975, Vita e Pensiero, p. 5.

Llamaré a ésto *anemia semántica*. 2) La palabra puede tener dos o más sentidos, entre los cuáles el auditor no tiene criterios para decidirse. Llamaré a este caso *ambigüedad contextual* (17).

Planteo, por tanto, como segunda vía para la solución de los problemas del lenguaje educativo, el intento de que cada palabra utilizada en nuestras formulaciones teóricas, tenga un sentido único en el contexto en que es empleada. Para cumplir ésto será preciso conocer las distinciones terminológicas establecidas por los biólogos, psicólogos y sociólogos de la educación, las connotaciones de los términos en el lenguaje de la vida corriente y en cualquier otra terminología con la que pueda haber interferencias; y con todos estos materiales, llegar a definir los límites precisos del sentido que vamos a dar a cada término en los diferentes contextos en los que podemos utilizarlo, intentando evitar en cada caso la anemia semántica y la ambigüedad contextual.

2.3. *Clarificar nuestras formulaciones teóricas*

2.3.1. *Discusiones lingüísticas y discusiones ideológicas*

El tercer grupo de problemas del lenguaje educativo al que hice referencia, se refería a las dudas que se plantean con respecto a la validez de las teorías pedagógicas enunciadas a partir de las confusiones conceptuales descritas. Esto se traducía, como vimos, en dificultades para sistematizar los conocimientos adquiridos, y para clasificar claramente los datos obtenidos en las investigaciones empíricas, de tal forma que podamos aplicarlos a la práctica educativa para mejorarla.

En este campo, plantearía como intento de solución un esfuerzo para que las formulaciones teóricas que hagamos en el campo educativo, se basen en un conjunto de conceptos claramente definidos y delimitados, de tal manera que, aunque alguien no esté de acuerdo con nuestros planteamientos, tal como han sido expresados en nuestras formulaciones teóricas, sepa exactamente qué es lo que hemos querido decir y las razones en las que hemos basado nuestras afirmaciones. Es decir, se trataría de evitar, lo más posible, los aspectos lingüísticos de nuestras discusiones científicas para poder ocuparnos de las cuestiones ideológicas.

Sin embargo, pienso que en la actualidad, en las discusiones entre educadores, estamos en la situación contraria. Es decir, cuantitativamente son más frecuentes las discusiones lingüísticas que las ideológicas; y los educadores perdemos más tiempo en matizar y comprender las formulaciones teóricas que se hacen, que en discutir el contenido de las mismas.

Ciertamente los problemas ideológicos no van a quedar resueltos porque formulemos nuestras teorías utilizando conceptos claros que eviten

(17) Black, M. *El laberinto del lenguaje*. o.c., p. 197.

ambigüedades en su interpretación; las disputas ideológicas van a seguir existiendo, pero nos será más fácil estar de acuerdo o en desacuerdo con una teoría enunciada, si todos la entendemos de la misma forma, porque los términos utilizados tienen una significación precisa y delimitada.

Fácilmente puede entenderse que las propuestas que he hecho hasta ahora para mejorar el lenguaje educativo, mejorarán igualmente la formulación de nuestras generalizaciones teóricas; sin embargo, querría ahora profundizar en el estudio de los términos y los conceptos utilizados en la construcción de teorías.

En este sentido distinguiría entre unos términos que designan hechos observables, otros que designan conceptos teóricos y otros términos que hacen el papel de partículas combinatorias para unir entre sí los dos primeros grupos de términos (18).

2.3.2. Términos protocolarios y definiciones operativas

Los términos que designan hechos observables (*términos protocolarios*) se refieren directamente a la experiencia y nos describen los hechos en los que se apoyan las formulaciones teóricas. Sobre ellos nos dice Kneller: «siendo términos básicos en cualquier ciencia, los términos protocolarios debieran ser tan precisos e invariables como fuera posible, de tal manera que, aún cuando un científico pudiera no estar de acuerdo con la hipótesis de un colega, por lo menos entendiera la evidencia sobre la cual se basa esa hipótesis» (19).

Con respecto a estos términos que intentan describir conceptos observables, el empirismo lógico ha propuesto que se busquen *definiciones operativas* de la máxima invariabilidad. Es decir, que estos conceptos observables sean definidos de tal manera que se incluya en la definición una operación concreta bien delimitada que sirva de comprobación para caracterizar al concepto en juego.

Pondré dos ejemplos de definiciones de términos protocolarios, de las cuales, una de ellas incluye en la definición una característica operativa, mientras que la otra no lo hace.

Mi primer ejemplo se refiere al término «límite» utilizado en psicología para definir el concepto teórico de «umbral».

A partir de la observación, nos damos cuenta de que cuando estamos percibiendo un estímulo que va variando en su intensidad, llega un «límite» en el cual varía nuestra percepción. Sobre la observación de este hecho se ha elaborado en psicología el concepto de «umbral». Veamos la defi-

(18) Vid. Carnap, R. «The methodological character of theoretical concepts». En: Fleig, H. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. I, Minneapolis, 1958, University of Minnesota Press, p. 49.

(19) Kneller, G. F. *La lógica y el lenguaje en la educación*. o.c., p. 137.

nición que de él nos da Miller (20): «*Umbral*: Límite estadísticamente determinado sobre una escala de estímulos, en el que se pasa de un tipo de experiencia a otro. El umbral absoluto es el *límite* que separa lo que podemos percibir de lo que nos resulta imperceptible. El umbral diferencial es el cambio más reducido en el estímulo, que produce una diferencia perceptible».

Como vemos, éste es un término protocolario delimitado con una definición operativa, ya que se incluye en ella una operación concreta que hace invariable el contenido de este término. A partir de esta definición, se acaban las discusiones sobre a qué es a lo que estamos llamando «límite», o la forma en que se ha establecido ese «límite» de percepción. Queda claro que ese límite designa no a las impresiones del observador sobre el momento en que se pasa de una experiencia a otra, ni a una sola afirmación del sujeto experimental sobre este momento, sino a la elaboración estadística de los resultados obtenidos tras aplicar una escala de estímulos.

Es posible que si después enunciamos una interpretación teórica sobre el concepto de «umbral», en la que utilicemos el término «límite», otros investigadores rechacen nuestras hipótesis, pero si nos hemos atenido a la definición propuesta, no pueden tener ninguna duda sobre qué es lo que llamamos «límite». Igualmente, puede haber dudas sobre el proceso estadístico utilizado para determinar dónde situar ese *límite*. Puede que alguien considere que el proceso utilizado no es el más fiable y proponga otro que lo sustituya; pero, en cualquier caso, todo el mundo se está remitiendo a un mismo proceso observable, a una operación concreta que es entendida de la misma manera por todos.

Veamos ahora un ejemplo de término protocolario no definido —como el anterior— de una forma operativa. El ejemplo está tomado del mismo Glosario de Miller.

«*Memoria: Retención* de habilidades adquiridas o de información».

Al igual que en el caso anterior, encontramos en esta definición un término teórico («memoria»), para cuya definición se utiliza un término protocolario («retención»). Pero en este caso, el término protocolario no se define operativamente, —supongo que en la inteligencia de que todo el mundo va a entenderlo de la misma manera—.

La definición es precisa, pero, para operar con ella deberemos preguntarnos en cada caso si ha habido, o no, una *retención*. Ahora bien, como la definición no es operativa, es decir, no incluye ninguna operación con la que podamos determinar si ha habido *retención*, es posible encontrar generalizaciones teóricas sobre la memoria que sólo sean válidas para una forma particular de entender esa retención.

(20) Miller, G. A. *Introducción a la psicología*. Madrid, 1972, Alianza, 3.ª ed., Vid. Glosario, por orden alfabético, pp. 465-480.

Veamos dos formas operativas de entender esa *retención* dentro de nuestro ejemplo.

Una forma consiste en determinar si ha habido «retención» comprobando si existe o no «recuerdo». El *recuerdo* lo define Miller así: «refiriéndose a la función rememoradora, se denomina recuerdo a la suscitación de una huella de la memoria. El recuerdo de materiales verbales puede someterse a prueba pidiendo al individuo que enumere o dé los ítems que ha aprendido previamente».

Si nos decidimos por este camino de hablar de «retención» refiriéndola al recuerdo, sólo diremos que ésta se da, cuando el individuo es capaz de reproducir lo retenido dando cuenta del material aprendido. Si añadiéramos el concepto de recuerdo para caracterizar lo que entendemos por *retención* en la definición de *memoria*, esta definición se convertiría en operativa y su interpretación conceptual en invariable.

Ahora bien, tal como está formulada la definición de «memoria», puede incluirse en ella, tanto esa retención de la que hemos hablado, en la que el individuo es capaz de dar cuenta del material retenido, como las *retenciones «inconscientes»*. Sobre este nuevo concepto nos dice Miller: «*Inconsciente*: Adjetivo que se aplica a todo proceso mental que pueda deducirse del comportamiento de una persona, pero del que la persona misma no se percata, siendo incapaz de comunicarlo o exponerlo».

En este caso, nos encontramos con otra forma operativa de entender la «retención». Observamos que un hecho pasado, ha sido retenido por una persona de tal manera que modifica sus comportamientos. Sin embargo, aunque esta información de un hecho pasado sigue operando en el comportamiento presente de forma observable, el individuo es incapaz de exponer o comunicar esa información retenida.

Como vemos, podemos hacer por lo menos dos definiciones operativas del término «retención» y, probablemente, en este caso no sería bueno elegir una de ellas, refiriendo el concepto de memoria exclusivamente a uno de los dos casos estudiados.

No existe ningún inconveniente para remitir la definición de un concepto a dos definiciones operativas complementarias, siempre que éstas se expliciten. En el ejemplo que estudiamos, estas dos definiciones se complementarían estableciendo una distinción entre dos tipos de memoria basados en distintos niveles de evidencia. Uno de ellos se comprobaría por medio del «recuerdo», tal como fue definido; y el otro habría de remitirse a las formas en que un hecho pasado puede operar en el comportamiento presente de forma observable.

¿Qué conclusiones podemos sacar de este ejemplo? La primera es que al no haber definido un término protocolario de una forma operativa, se puede designar con este mismo término a diferentes conceptos.

La segunda es que cuando utilizamos términos protocolarios no defini-

dos de forma operativa, en la definición de otros términos teóricos, éstos se hacen ambíguos, pudiendo aplicarse a distintas realidades que podrían distinguirse como variables diferentes.

La tercera es que cualquier teoría enunciada utilizando este tipo de términos protocolarios, puede generar confusión con respecto a cuál es el tipo de evidencia en el que se basan.

La cuarta conclusión es que las generalizaciones enunciadas a partir de términos protocolarios definidos de una forma no-operativa, provocarán dudas con respecto a su validez, pues puede suceder que la teoría enunciada como válida para unos casos comprobados, se haga extensiva a otros casos que se entienden incluidos en ella, pero que no fueron controlados ni tenidos en cuenta al enunciar la teoría.

Como vemos, parece importante el intentar buscar para estos términos protocolarios que se refieren a hechos observables, unas definiciones operativas que los delimiten con la máxima claridad e invariabilidad. Siempre que ésto sea posible, habremos obtenido una base firme en la que apoyar nuestras formulaciones teóricas evitando problemas de comprensión y las consiguientes discusiones lingüísticas sobre la amplitud de los términos utilizados.

2.3.3. *Los términos teóricos*

Los *términos teóricos* surgen en el momento en que dejamos de describir los hechos observables que constituyen la experiencia en que nos basamos, y comenzamos a enunciar nuestras interpretaciones teóricas sobre ellos.

Con respecto a estos términos teóricos, es preciso partir de la idea de que, en las ciencias de la conducta, la mayoría de ellos están siendo continuamente redefinidos, asignándoles contenidos muy diversos desde diferentes intentos de interpretación; piénsese, por ejemplo, en los términos «cultura» o «humanismo». Esto se debe, en buena medida, a que son unos términos abstractos, muy diferentes a los términos protocolares que se refieren directamente a hechos observables.

Ahora bien, no por ser más abstractos y alejados de los hechos observables, podemos descuidar su definición olvidando el objetivo propuesto por Black de que cada palabra tenga un sentido único en el contexto en que se la emplea, pues entonces las posibilidades de que las teorías educativas sean comprendidas, y aplicadas correctamente a la práctica de la educación, serán prácticamente nulas. En este sentido afirma Scheffler que «si la oscuridad rodea a nociones básicas tales como «existencia», «verdad» y «confirmación», nociones crucialmente empleadas y continuamente perfeccionadas en las ciencias exactas, puede con toda seguridad esperarse que compliquen la comprensión de nociones-clave ligadas a la práctica educativa, nociones como «disposición», «experiencia», «habili-

dad», «perfeccionamiento», «inteligencia», «carácter», «elección» y «crecimiento». ¿Cómo entenderemos entonces, sólo por poner un ejemplo, esa discusión tan popular de que el crecimiento es la meta de la educación?» (21).

Nos enfrentamos, por tanto, a la tarea de definir de una forma más exacta unos términos teóricos que responden a unos conceptos, a veces muy complejos, que intentan significar realidades abstractas que no siempre guardan una relación inmediata con hechos observables. En este campo, no es posible postular sin más la construcción de definiciones operativas, pues corremos el riesgo de encontrar respuestas simplistas como aquélla que contestaba a la pregunta: «¿Qué es la inteligencia?», diciendo: «lo que miden los tests».

En este problema, la aplicación de la metodología acuñada por la escuela de análisis informal de lenguaje ha obtenido muy buenos resultados, y sus aplicaciones en el campo del lenguaje educativo merecerían una mayor atención por parte de los educadores experimentales, entre los que no han tenido la suficiente difusión (22). Dejando para otra ocasión la explicación de esta metodología, cuyas aplicaciones son fundamentales para evitar las confusiones y ambigüedades en el uso de estos términos teóricos, me reduciré en este momento a exponer algunas precisiones básicas.

En primer lugar, al utilizar cualquiera de estos términos teóricos, debemos ser conscientes del método utilizado para definir su contenido. Normalmente, la mayoría de los conceptos teóricos de las ciencias humanas han sido establecidos siguiendo un modelo deductivo que utiliza unos términos protocolarios que se relacionan con los hechos observables.

Otras veces se ha utilizado un modelo inductivo en el que se ha partido del estudio de casos particulares observados; e incluso hay otros conceptos que se han delimitado a partir de leyes estadísticas, de tal manera que si se incluyen en una teoría, la validez de ésta no será necesaria, sino con distintos grados de probabilidad (23).

En segundo lugar, como señala Kneller, «algunos de estos conceptos aparecerán en generalizaciones relativamente precisas, pero limitadas; una gran parte de su significado, por lo tanto, podrá expresarse en términos observables y será factible llegar a una apreciable medida de invariabilidad en su uso... La conexión entre éste (el concepto teórico) y la evidencia

(21) Scheffler, I. «Toward an Analytic Philosophy of Education». **Harvard Educational Review**. XXIV, 4, fall, 1954, p. 228.

(22) Vid. Scheffler, I. **El lenguaje de la educación**. Buenos Aires, 1970, El Ateneo.
Smith, B. O. y Ennis, R. H. **Lenguaje y conceptos en la educación**. Buenos Aires, 1971, El Ateneo.

Komisar, B. P. y MacMillan, C. J. B. **Conceptos psicológicos en la educación**. Buenos Aires, 1972, El Ateneo.

(23) Hempel, C. G. «Deductive-nomological versus Statistical Explanation». En: Fleig, H. (ed.) **Minnesota Studies in the Philosophy of Science**. o.c., III, pp. 98-169.

que lo respalda puede ser distante y muy indirecta; no obstante, el concepto debe relacionarse de alguna manera con los hechos observados» (24).

Es decir, una forma de controlar el contenido de un concepto teórico, es a partir de la forma en que utiliza y relaciona entre sí a los términos protocolares usados para definirlo. Es posible que, como dice Kneller, encontremos un concepto teórico que aparezca en una generalización poco precisa, en la que la conexión con respecto a los hechos observables sea muy indirecta y muy distante. En estos casos, una forma de precisar su contenido consiste en estudiar el grupo de términos teóricos con los cuáles este concepto es relacionado, intentando concretar dentro del grupo de palabras con las que se relaciona, cual es su contenido preciso.

La proposición metodológica más interesante para desarrollar este punto, sería la de Carnap (25) de fijar la posición del concepto dentro de su «red nomológica».

En tercer lugar querría resaltar cómo estos conceptos teóricos cuanto menos claramente definidos y más imprecisos sean, nos parecerán más sugestivos y atrayentes, y, al menos en un principio, parecen mucho más explicativos que los términos muy precisos y delimitados. Sin embargo, la utilización de este tipo de conceptos teóricos imprecisos da lugar a esas formas simbólicas que Scheffler ha llamado «lemas» (26). La capacidad de atracción de estas formulaciones es máxima, pero impiden analizar los casos concretos de una forma clara, aplicando a la práctica los conocimientos que se supone que contienen, en tanto que formulaciones teóricas que intentan explicar la realidad.

Un buen ejemplo de este problema podemos encontrarlo en las teorías psicoanalíticas que utilizan una terminología que contiene numerosos términos teóricos muy poco delimitados. A veces, el contenido de estos términos es tan indeterminado, tan blanco, que se convierte en una pantalla sobre la cual cada persona proyecta su personal manera de entenderlo, añadiendo o eliminando ciertos matices conceptuales. Naturalmente, unos términos utilizados de esta forma son, al menos aparentemente, muy sugestivos y sirven para explicar prácticamente todo. Además las afirmaciones formuladas con ellos obtienen muchos partidarios, pues cada uno, según sus personales convicciones, quita o pone en el concepto lo que le interesa. Sin embargo, cuando se trata de analizar un caso concreto a la luz de estas formulaciones teóricas, la capacidad de acuerdo es muy baja y se producen interminables disputas que hacen de los psicoanalistas una escuela en la que cada psicoanalista tiene su propia escuela.

(24) Kneller, G. o.c., p. 164.

(25) Carnap, R. «The Methodological Character of Theoretical Concepts». En: Fleig, H. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. o.c., vol. I.

(26) Scheffler, I. *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires, 1970. El Ateneo.

2.3.4. Las partículas combinatorias

Finalmente, para acabar mis reflexiones sobre la formulación de teorías y la forma en que los educadores podríamos mejorar el nivel de nuestras formulaciones, querría señalar cómo éstas, no sólo se componen de términos protocolarios y de términos teóricos, sino también de unas ciertas partículas que expresan las reglas lógicas y lingüísticas con las cuáles combinamos los términos protocolarios y los teóricos para poder llegar a construir unas proposiciones significativas.

Pues bien, estas partículas que expresan las reglas de combinación también pueden ser un elemento de confusión que entorpezca la comprensión de nuestras formulaciones teóricas y, por lo tanto, también será preciso plantearse su estudio. Este tema ha sido la preocupación central de todo el movimiento de la filosofía analítica, elaborando distintas formas de estudio y diferentes metodologías para solucionar los problemas que plantea

A lo largo de esta exposición que he hecho de los problemas del lenguaje educativo, he ido anticipando algunas de las soluciones propuestas por este vasto movimiento, de una gran influencia en el panorama intelectual contemporáneo, que es la filosofía analítica. Parece pues interesante para el educador estudiar de una forma sistemática este movimiento filosófico, tanto al nivel de los antecedentes y supuestos en los que se basan sus investigaciones, como al de las metodologías que proponen para solucionar los problemas estudiados.