

REFLEXIONES SOBRE LA RELACION ENTRE LA MADUREZ DE LA PEDAGOGIA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACION

por JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA
Universidad Autónoma de Barcelona

Todos estamos de acuerdo en que la educación actual deja bastante que desear en el plano de la calidad. Andando en busca de la etiología de este mal endémico mundial (Coombs, 1985), ha sido frecuente adjudicar su origen a la preocupación simple por incrementar la cantidad, es decir, el número de beneficiarios de este bien cultural, sin cuidar demasiado paralelamente el nivel adecuado de investigación, preparación e innovación pedagógica del profesorado, fundamentalmente (Escolano, 1986, p. 259). Esto es lo tocante a la descripción sociológica general de los sistemas educativos. No obstante, debería tenerse en cuenta que el descontento común respecto de la calidad de la educación *no siempre* tiene una causa negativa; obedece, también, a una elevación de las expectativas pedagógicas y —en no menor grado— sociales acerca de lo que debe «ser» y «producir» el fenómeno educativo. Así, por ejemplo, actualmente se entiende a la educación de un modo integral, permanente, omnipresente (formal, no-formal, informal)...; por tanto, no reducible a una instrucción básica, al primer tramo de la vida, a la simple escolarización... De igual modo, la sociedad espera hoy de la educación, no sólo el ciudadano adaptado a la altura de los tiempos, sino una mayor igualdad de oportunidades, una integración de sujetos y grupos más o menos marginados, una atención diferenciada y personalizada según culturas/lenguas e individuos, un rendimiento en capital humano acorde a sus inversiones en este campo... y un largo etcétera.

Según lo dicho se advierte, pues, que en un grado no despreciable la falta de calidad puede deberse a razones positivas: a saber, la mayor toma de conciencia de su protagonismo decisivo en la vida de personas

y pueblos, así como la creciente aquilatación de su entidad misma, de su función y alcance.

Aquí resultan inteligibles unas consideraciones del filósofo neopositivista D. J. O'Connor (1971, pp. 137-142) para quien las ciencias humanas y, entre ellas, las pedagógicas deberían su retraso e inmadurez al hecho de que el «sentido común» ha sido apto para resolver a lo largo de la historia —al menos con cierto grado de éxito— los problemas ordinarios del hombre, de la educación, mientras que se mostró ya hace mucho tiempo insuficiente para explicar la naturaleza, exterior al perímetro humano. Sin embargo —continúa— la complejidad y exigencias propias de la educación actual está poniendo de manifiesto, aunque con notable retraso, la necesidad insoslayable de explicaciones rigurosamente científicas del fenómeno educativo.

Lo importante de estas reflexiones debe buscarse en el carácter urgente e insoslayable de esa *necesidad* de tratar científicamente la educación, y no tanto en la posible intelección de esas declaraciones como una *opción* epistemológica: por ejemplo, como reacción a una filosofía (también de la educación) de corte metafísico. Dicho en otras palabras: las expectativas y exigencias respecto de la educación resultan impensables o irrealizables sin el respaldo de un corpus científico suficientemente maduro. Tratar, por ejemplo, de compensar la deprivación socio-cultural de las clases bajas a través de una «preescolar» más extensiva y asequible resulta, a todas luces, ingenuo sin la debida competencia pedagógica de los educadores, aspecto subrayado en el *Proyecto de Reforma de la Enseñanza* (pp. 77-78). El «saber hacer» artesanal, propio del experimentado (empeiría) y del prudente (phrónesis), se presentan ahora como insuficientes, aunque en modo alguno —al menos a mi juicio— como innecesarios o devaluados.

En una línea convergente, si bien con ánimo de superación del paradigma neopositivista, se puede situar el esfuerzo —en buena medida generalizado en nuestro país— por conceptualizar la Teoría de la Educación, o si se prefiere la Pedagogía, como una «ciencia tecnológica», cuyo cometido consiste en explicar y normar la «intervención educativa». Me detendré un poco aquí a fin de ilustrar la hipótesis de este estudio.

En un reciente libro sobre *Teoría de la Educación*, el profesor J. M. Touriñán se ha esforzado por trazar el itinerario madurativo —más en sentido lógico que histórico— del estudio sobre la educación, siguiendo el esquema de la evolución de paradigmas de T. Kahn. En una primera fase epistemológica —que él denomina «marginal»— prácticamente todo el volumen de conocimiento sobre educación ha de rastrearse en el cauce de la filosofía; en esta óptica, la filosofía mostraba el punto de partida (el hombre) y el de llegada (los fines), el bagaje cultural

prescribía lo que había de transmitirse y, finalmente, la experiencia enseñaba el «saber-hacer» del educador. Tal como apunta J. García Carrasco (1983, p. 166), la preocupación intelectual de esta perspectiva se concentra en la «trascendentalidad» del hecho educacional; es decir, la reflexión sobre la *acción* educativa aparece —quizás porque poco apropiada al tratamiento filosófico— poco atendida [1]. De ahí que fuera frecuente, por no decir casi inevitable, el que la Teoría (filosófica) corriese paralela respecto de la práctica de los educadores, sin llegar a encontrarse y a influirse (Castillejo, 1987, pp. 12ss.).

El segundo paradigma señalado por J. M. Touriñán —etiquetado «subalternado»— aparecía en el horizonte epistemológico en virtud de un cambio de supuesto fundamental: la reflexión sobre la educación cambia el foco de atención; ahora ya no serán los fines el objeto prioritario, abordados por la filosofía, sino —ante todo— los *medios*, analizados desde presupuestos científicos (1987, p. 73). He aquí presentes, valoradas y potenciadas las distintas Ciencias de la Educación (Biología de la educación, Psicología de la educación, Sociología de la educación, etcétera). Con el desarrollo de estas ciencias, el educador se dirige a la arena de su práctica equipado, no sólo ya a base de conjeturas experienciales, sino de un cúmulo de datos y leyes comprobadas en los respectivos campos científicos. En principio, pues, parece que este paso es altamente positivo a la hora de asegurar una acción educadora más fundamentada, con conocimiento de causa, y, por lo mismo, menos azarosa. Dicho de otro modo: las exigencias y expectativas cualitativas depositadas en la educación tendrían más probabilidad de alcanzarse con éxito.

No obstante, en esa segunda fase o paradigma se descubre todavía una insuficiencia, que deviene problemática en el momento en que se da estancamiento. M. Söetard ha denunciado certeramente el problema de descansar únicamente en la trama que tejen las Ciencias de la Educación. El profesor —dice— sufre en este caso un «*conflicto de interpretaciones*: si Juan no ha hecho su tarea esta mañana, ¿hay que tener en cuenta su medio social desfavorecido, el conflicto que vivió con su madre en el fondo de su inconsciente o su apatía personal? Y, todavía más; esta apatía, ¿proviene de una edad conflictiva, de una mala adaptación a la personalidad del profesor o de un capricho momentáneo? (...) Como puede verse —continúa— esta serie de interrogantes puede alargarse hasta el infinito, ofuscando la claridad y, aun, conduciendo frecuentemente a la inactividad» (1985, p. 243). Explotando una vez más el símil de la medicina, experimentaría una dificultad semejante el pediatra, por ejemplo, que a lo largo de sus estudios solamente hubiera adquirido conocimientos de anatomía, biología, psicología... y, en absoluto, disciplinas propiamente médicas ocupadas de explicar y prescri-

bir tratamientos genéricos y específicos. Para su dictamen médico debería hacer uso de un esfuerzo considerable de «phrónesis», de cordura... intentando espigar de cada una de aquellas ciencias condicionantes los datos que iluminaran el caso concreto, ligándoles en una unidad momentánea que sirviera de base a la prescripción correcta. Lo más probable sería que tan tremendos esfuerzos «artesanales» (aun manejando datos científicos) le tentasen a la larga hacia la salida de las reglas que «funcionan» en la práctica o hacia la rutina.

Siguiendo el recorrido evolutivo del prof. J. M. Touriñán, la tercera fase epistemológica —denominada por él «autónoma»— saldría a la luz, también, por un cambio de supuesto fundamental. En efecto, en el paradigma «subalternado» hay estudios científicos *acerca de* la educación; pero éstos —en expresión bergsoniana— se limitan a dar vueltas alrededor del objeto, del meollo de la educación, multiplicando las perspectivas, pero sin conseguir aprehender lo más genuino del mismo. El paso decisivo, la piedra angular para la construcción de la Pedagogía como ciencia autónoma de la educación se sitúa precisamente en el terreno formal de la «especificidad del objeto»; ahora, el centro de reflexión no será ya la educación en sus diversas manifestaciones posibles, sino —más específicamente— la «*intervención educativa*» [2]: esto es, la «*acción* de un educador sobre un educando en vistas a producir cambios de estado en éste según un *pattern* plausible».

Este cambio de supuesto se traduce, a la vez, en la constatación de la insuficiencia de los datos y leyes tomados de prestado a las disciplinas periféricas (todos ellos comprobados en los ámbitos de las correspondientes ciencias-madre: Biología, Psicología...) a la hora de explicar y normar la intervención educativa (Touriñán, 1987, pp. 64-65). De ahí que se precise y reclame, más exactamente, la *re-elaboración* de aquellos valiosos aportes hasta convertirlos en principios auténticamente *pedagógicos*, una vez comprobados en el contexto formal de la Teoría de la Educación (Pedagogía) sustantiva.

Como es sabido, D. J. O'Connor muestra abiertamente su desconfianza respecto de la posibilidad de poder erigirse una Teoría *científica* de la educación, un conocimiento pedagógico sustantivo realmente científico; para este influyente autor, en efecto, toda la «Pedagogía» posible queda reducida a una mera *aplicación técnica* de los datos que aportan las maduras Ciencias de la Educación (especialmente la Psicología y la Sociología de la educación). T. W. Moore da un paso más, pero —a decir verdad— tan corto y tímido que permanece todavía en el círculo escéptico trazado por O'Connor; es cierto que admite y defiende la existencia de una *Teoría práctica* de la educación, prescriptiva o normativa, pero —a la postre— no científica, sino dependiente de modo

esencial de la constelación de las verdaderas *ciencias* de la educación (O'Connor, 1971, p. 160; Moore, 1980, pp. 25-40); para este autor, en definitiva, la acción educativa se explicaría y regiría, también, mediante la aplicación *directa* de conceptos y principios exteriores a la propia Teoría de la Educación.

Ahora bien, en esta postura, la Pedagogía como tal queda ahogada, reprimida, a través de un intento —consciente o no— de «colonización disciplinar» (Vázquez, 1980, p. 52). Así las cosas, lo realmente interesante aquí es que este paradigma epistemológico ha empapado y fecundado el campo de la práctica educativa. Así se advierte, por ejemplo, en los mismos currícula de los estudios —denominados impropia-mente— de Ciencias de la Educación, en los que las disciplinas académicas estrictamente *pedagógicas* (Pedagogía General, Pedagogía Diferencial, Didáctica-s, Orientación educativa, etc. han tenido —en general— menos peso específico que las materias correspondientes a las Ciencias de la Educación condicionantes/ilustrativas. Dicho en otros términos: no han sido unos estudios en que se cursara genuinamente Pedagogía; no han salido, en rigor, Pedagogos competentes a la hora de prescribir con cierta garantía de éxito *intervenciones* educativas de calidad [3]. Quizás haya que buscar también aquí una de las razones por las que tampoco ha sido reclamado con seriedad el pedagogo por parte de la sociedad (García Carrasco, 1983); a lo sumo se le ha ido reclutando como un integrante más de equipos interdisciplinares, siguiendo —más o menos de cerca— el espíritu y los esquemas del paradigma «subalternado».

En la fase «autónoma», pues, comienza a emerger, aunque lentamente, la Teoría de la Educación —o la Pedagogía [4]— sustantiva que Kant contemplaba con esperanza (p. 17) y O'Connor con buena dosis de incredulidad. El paso del «saber-hacer» empírico, de la primera fase, al «saber-explicar» científicamente, propio de la segunda, reclamaba y sentaba las bases de un «saber-hacer» tecnológico, susceptible de sortear el doble escollo de la insuficiente referencia a la «intuición» subjetiva del educador (mediante el saber actuar con conocimiento de causa) y de la inevitable heterogeneidad inconexa de los principios de las Ciencias de la Educación (mediante la unidad del objeto formal: la intervención educativa, y la re-elaboración de sus aportes con criterios propios, acordes a este objeto específico y genuino). Además de estas razones epistemológicas, asoman nuevamente en el horizonte de nuestra consideración la necesidad de un «saber exitoso», capaz de hacer realidad las expectativas de calidad depositadas en la educación, más abundantes y matizadas en una sociedad como la nuestra, progresivamente más sensible al protagonismo social de aquélla. Por ambos motivos, estimo acertado el pensar del profesor J. Sarramona cuando afirma que,

«en caso de no existir la Pedagogía, habría que inventarla» (1985, p. 56).

Finalmente, antes de ensayar una síntesis conclusiva de este trabajo, querría hacer unas breves menciones a este tipo de saber «científico-tecnológico» que caracteriza la racionalidad *pedagógica*. Haciendo abstracción de numerosas cuestiones relevantes en este tema, me centraré únicamente en comentar sobre su paralelismo con el caso de la medicina. Al igual que el médico, el pedagogo se acerca al universo del conocimiento «para actuar» y conseguir, así, configurar al educando según el *pattern* humano deseado (como aquél busca la salud del enfermo). De ahí que, en rigor y fundamentalmente, tanto la medicina como la pedagogía no sean ni «ciencias puras» (matemáticas, biología...), ni «ciencias aplicadas», sin más (ingenierías...), sino más exactamente «ciencias tecnológicas». Caracterizadas de este modo, se evita el quedarse en la mera descripción/explicación o en la fácil y fría tecnocracia. Además, en uno y otro caso, los momentos científico y tecnológico forman un *continuum* indistinguible. Por ejemplo, el corpus pedagógico (al igual que el médico) se construye, no simplemente mediante una re-elaboración intelectual de los datos que ofrecen las Ciencias de la Educación, sino por la dinámica misma del sistema «Pedagogía»: la *Tecnología* educativa, en su proceso de elicitar *normas* de acción y de ponerlas en *práctica*, valida o falsa pedagógicamente su corpus teórico, a la vez que proporciona nuevos problemas pedagógicos que, con investigación propia, enriquecerán aquel cuerpo de conocimientos y normas (Tourinán, 1987, pp. 190 ss.; García Carrasco, 1983, p. 68).

No en vano se quiere defender a este tipo de «saber hacer» científico-tecnológico —tomado en su genuinidad, no ya en sus deformaciones— de acusaciones de despersonalización, mecanicismo, amoralismo, etc. (Sarramona, 1987). Así, por ejemplo, se insiste en que el *continuum* dinámico «ciencia-tecnología-práctica-ciencia...», propio del saber pedagógico, no difiere —en esencia— del tipo de procesos reclamados por los defensores de la «investigación-acción» (*ibid.*, pp. 168-169). Y así, también, se comienza a aceptar en el saber científico-tecnológico filtraciones de los otros tipos de saberes (empeiria, *phrónesis*, *philosophía*...); a subrayar que debe ser *globalizador* y *sistémico* (Sarramona, 1985, pp. 29-30); a acoger, igualmente, *medios* y *finés* (Escámez, 1983, pp. 65-67); a reclamar *flexibilidad*, de acuerdo con los principios cibernéticos de la equipotencialidad y equifinalidad (Castillejo, 1987, p. 93); e, incluso, a buscar introducir en su dinamismo la *creatividad*, a partir de la práctica educativa (Quintanilla, 1980).

Enjuiciando esta tendencia más personalmente, iría todavía más lejos: dada la índole singular de la tarea educativa (sobre todo en deter-

minados campos y dimensiones: orientación..., cambio de actitudes y valores morales...), la Pedagogía —tal como la hemos caracterizado anteriormente— *siempre* tendrá necesidad de verse complementada con los saberes «artesanal», «phrónico» y «filosófico», a fin —precisamente— de aprovechar al máximo sus virtualidades y evitar *de facto* los peligros anunciados arriba, a los que fácilmente puede tender. Más concretamente, una educación de auténtica calidad no puede realizarse sin el dominio maduro de esos diversos saberes por parte de la persona del profesor. Y, apurando hasta el extremo, la configuración total del «hombre educado» no puede adjudicarse únicamente a las «intervenciones» pedagógicas [5], sino —al menos, hoy por hoy— también a procesos informales de conformación (de difícil control) y a modos imprevisibles de procesar/usar los estímulos educativos por parte del educando, en virtud de la complejidad psicológica humana y —¿por qué no?— de su libertad.

En la otra cara de la moneda, sin embargo, se advierte, igualmente, que una educación cualitativamente superior, tal como se vislumbra en el orden de la posibilidad y como se espera exige de la mentalidad y dinamismo sociocultural actual, es inviable si no madura este terreno genuinamente pedagógico, si pedagogos y educadores no alcanzan verdadera competencia *profesional* (Castillejo, 1987, pp. 26-27).

Desde estas consideraciones, el desarrollo de este tipo de Pedagogía, ciertamente todavía muy inmadura en la actualidad [6], y la enriquecedora convivencia con los otros tipos de «ciencias» y de «saberes» encarados con la educación, se presentan como objetivos inaplazables en orden a elevar y matizar aquella calidad educativa buscada.

Dirección del autor: José Antonio Jordán Sierra, Pasaje Sta. Eugenia, 1, 4.º, 3.ª, 08290 Sardanyola (Barcelona).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 8-III-1989.

NOTAS

- [1] En este ámbito, en efecto, sólo se encuentran acercamientos ontológicos (p. e., la causalidad del educador), gnoseológicos (p. e., los *De Magistro* agustiniano y tomista) y éticos (p. e., las diversas tesis acerca de la comunicabilidad de la virtud); estudios, todos ellos, de innegable interés para la Pedagogía, pero que, realizados en una perspectiva global, aparecen insuficientes para guiar la educación en la práctica.
- [2] Con matices semánticos ligeramente distintos, una mayoría de pedagogos españoles coinciden en que éste ha de ser el objeto formal que singularice epistemológicamente a la Pedagogía. Cfr., por ejemplo, GARCÍA CARRASCO, J. (1984), p. XLVIX; QUINTANA, J. M.ª (1983), p. 80; VÁZQUEZ, G. (1980), pp. 47-48; CASTILLEJO, J. L. (1987), p. 17; TOURIÑÁN, J. M. (1987), p. 259.

- [3] Al margen de que la *sociedad* haya intuido la falta de preparación de los pedagogos egresados de las instituciones universitarias para dirigir exitosamente actividades evidentemente educativas (formación de padres, de trabajadores...) o sólo potencialmente (programas de diversos m.c.m., por ejemplo), hay manifestaciones intra-académicas que revelan esa insuficiencia de competencia pedagógica. Como profesores, seguramente habremos advertido que los alumnos tienden en sus «trabajos», o incluso en sus «tesis doctorales», a explayarse en la fase preparatoria (recogida de datos de las Ciencias de la Educación, descripciones de experiencias, tratamientos estadísticos...), dejando casi desierta —evidentemente, por falta de recursos intelectuales— la fase fundamental de las consideraciones netamente pedagógicas: qué hacer, cómo actuar... educativamente *hic et nunc*. Lo más frecuente es llenar esta parte final de «Conclusiones pedagógicas» con valoraciones globales de los datos aportados y alguna que otra tímida indicación genérica de actuación educativa.
- [4] En primer lugar, conviene advertir que «Teoría de la Educación» viene utilizada en este trabajo en su acepción amplia: como construcción científica autónoma de la educación; no, pues, como disciplina académica o curricular. En segundo lugar, resulta palpable que, tras una aceptación casi incondicional y masiva del nombre «Teoría de la Educación» para importar —también— el trasfondo científico y prescriptivo que tenía esta disciplina en el pensamiento inglés, hoy flota una especie de nostalgia por la añeja expresión de «Pedagogía»; y esto, entre otros motivos, porque el término «Teoría» tiende a evocar en nuestro contexto hispano un saber incontaminado por la praxis.
- [5] Así se expresa J. GARCÍA CARRASCO (1983, p. 173): «El pedagogo no es un profesional que pretende hacer al hombre, sino un profesional que, como todos los profesionales, en definitiva, bregan con él (...); porque la vida es el todo, y no existe un punto de apoyo en que colocar la pértiga con que moverla.»
- [6] La confesión de inmadurez de la Pedagogía es pública. Veamos como botón de muestra el siguiente texto de J. M. TOURINÁN: «La elaboración del conocimiento teórico-tecnológico sustantivo de la intervención educativa (...) es una tarea todavía sin realizar en su mayor parte» (1987, p. 264). Cfr. igualmente GARCÍA CARRASCO, J. (1983), p. 179; SARRAMONA, J. (1985), p. 72; CASTILLEJO, J. L. (1987), p. 26, etc.

BIBLIOGRAFIA

- CASTILLEJO, J. L. (1987) *Pedagogía Tecnológica* (Barcelona, Ceac).
- COOMBS, Ph. (1985) *La crisis mundial de la educación* (Madrid, Santillana, Aula XXI).
- ESCÁMEZ, J. (1983) Educación y normatividad, en VARIOS *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)* (Murcia, Ed. Límites), pp. 65-77.
- ESCOLANO, A. (1986) Aspectos sociopedagógicos del fracaso escolar, *Studia Paedagogica*, 17/18, pp. 255-260.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1983) *La Ciencia de la Educación. Pedagogos, ¿para qué?* (Madrid, Santillana).
- GARCÍA CARRASCO, J. (1984) Introducción, en VARIOS *Diccionario de Teoría de la Educación* (Madrid, Amaya).
- KANT, E. (1911) *Pedagogía*, en KANT, PESTALOZZI, GOETHE *Sobre educación* (Madrid, Ed. Jorro).
- MEC (1987) *Proyecto de Reforma de la Enseñanza* (Madrid, MEC).
- MOORE, T. W. (1980) *Introducción a la teoría de la educación* (Madrid, Alianza Editorial).

- QUINTANA, J. M.ª (1983) Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación, en VARIOS *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía* (Madrid, Anaya).
- QUINTANILLA, M. A. (1980) La tecnología, la educación y la formación de educadores, *Studia Paedagogica*, 6, pp. 101-114.
- SARRAMONA, J. (1985) *¿Qué es la Pedagogía?* (Barcelona, Ceac).
- SARRAMONA, J. (1987) Interrogantes ante la tecnología educativa, *Revista Española de Pedagogía*, XLV: 176, pp. 167-180.
- SOETARD, M. (1986) De la science aux sciences de l'éducation: France, où est ta Pedagogie?, *Rassegna di Pedagogia*, 4, pp. 233-250.
- TOURIÑÁN, J. M. (1987) *Teoría de la Educación* (Madrid, Anaya).
- VÁZQUEZ, G. (1980) Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica, en *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía* (Madrid, CSIC), vol II, pp. 39-61.

SUMMARY: COMMENTS ABOUT THE RELATION BETWEEN MATURITY OF PEDAGOGY AND QUALITY OF EDUCATION.

In this article we analyze the need of a progressive scientific and technological maturity of Pedagogy in order to achieve a better quality and exigence in Education. We stress the need of pedagogical and normative subjects in Teachers and Pedagogos education, to compensate this way the actual unbalanced condition towards an education only in Educational Sciences. Finally, we remind that, nevertheless, due to singularity of the educational task, Pedagogy (technological Science) will always need the integration of other knowledges «about» education: for example, the «artisanal», the «phronicus» one, and the «philosophicus» one.

KEY WORDS: Scientific Pedagogy. Quality of Education.