

CIENTIFICIDAD Y SISTEMATIZACION DE LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS

Con fines de concretización voy a referirme a la Pedagogía que ha predominado hasta el presente, esto es, a la Pedagogía escolar. Nace de estudiar el contacto entre un educador (maestro) y un educando (alumno) dentro del hacer escolar (1).

Los problemas de la científicidad y sistematización de los contenidos pedagógicos han sido muy distintos sobre todo a partir del momento en que la Pedagogía, superando su mera concepción de dadora de reglas, ha incorporado dentro de sí el estudio de la esencia e incluso de la misma posibilidad de la educación.

El siglo XIX presenció el comienzo de un pensar sistemático sobre el fenómeno educativo y la agrupación con pretensiones de independencia de una serie de consideraciones derivadas de ciertas partes de la Filosofía (Lógica, Ética y Psicología) que tenían de común el estar relacionadas con la educación. Este hecho supone una beneficiosa concentración; pero el surgir en un momento cientificista vuelto de espaldas a la Metafísica y admirado por los éxitos de las ciencias físico-matemáticas, va a acarrearle no pequeños peligros. Uno de los principales es la obsesión que tiene desde su origen de dar una razón científica de su existencia, lo cual la somete en la mayoría de los casos a un formalismo asfixiante. Su preocupación científica la impule a separarse de la vida, única razón de sus existencias.

La universalidad y necesidad científica ha sido buscada históricamente a través de dos caminos. El primero se justifica en el abstruccionismo

(1) En la actualidad se dibujan dos nuevas direcciones de la Pedagogía que extravasan estos campos; me refiero al estudio de situaciones que carecen de intencionalidad educativa inmediata o directa, pero que, por su fuerza de plasmación, deben ser abordadas desde la Pedagogía. Una de ellas, la Pedagogía familiar, estudia el fenómeno de la identificación en una latente voluntad de mejora y adaptación de los seres inferiores, normalmente a través de procedimientos acientíficos con raíz instintiva. La otra, la Pedagogía ambiental, pretende formar a las masas a través o en contra del ambiente, y despreciando al individuo singular, maneja los grandes elementos de propaganda del mundo actual (prensa, radio, cine). Estas dos posibles Pedagogías quedan lejos del hacer escolar, aunque no de las preocupaciones de la Escuela y por lo tanto del maestro.

metodológico. En realidad, cabe hablar de cierta universalidad de objeto de la Pedagogía en cuanto aspira a una didáctica universal. Pero esta universalidad es de tipo meramente instrumental, algo parecida a la instrumentalidad de la Lógica. En esta dirección hay que colocar a Herbart, Froeber, Rosmini, etc.

Un segundo camino busca su fundamentación científica fuera de la misma. Que las ciencias precisen proposiciones que sólo pueden probarse por los principios de otras ciencias, es admisible y válido. Como dice Santo Tomás: «Oportet quod illa sciencia supponantur dicet probentur per principia alterius scientiae» (2). Pero otra cosa distinta es que esas verdades fundamenten a una ciencia. En el caso de la Pedagogía, según Herbart, lo fundamentante de su universalidad y necesidad es el depender de la Psicología y la Ética (3). Esto se complica más al no ser siempre las mismas materias en las que se fundamenta; incluso algunas de ellas no son ciencias, al menos en el sentido estricto en que hoy se admite esa palabra.

Muy interesante y original es la postura de Kriek. Para él, «desde Rousseau la Pedagogía se ha convertido en una monstruosa paradoja que, volando audazmente sobre todas las condiciones de la realidad, coloca en su lugar suposiciones ideales y se construye después sobre esta base un mundo de apariencias que no posee ya relación alguna con el mundo real» (4). Todo esto nace de su aspiración a ser ciencia. Para él, la Pedagogía es meramente una técnica dirigida a fines prácticos, a la obtención de reglas e indicaciones para la práctica educativa e instructiva, moviéndose, por tanto, en el recinto de una simple posición del problema (5).

Según Kriek, cabe una ciencia de la educación, pero ésta ha de ser de tipo fenomenológico, centrada en torno al problema de que sea la educación: «Dejamos de antemano toda tecnología y tratamos única y exclusivamente de adquirir un conocimiento científico del ser, de las clases y grados de la educación, de las leyes del progreso educativo, como si nos halláramos ante esas cosas, no como educadores, sino como espectadores o investigadores indiferentes. Esta ciencia pura de la educación tiene su fin, no en la práctica educativa, sino como toda

(2) Santo Tomás: *In Post. Analyth*, t. II, lect. 5.^a, n.º 7.

(3) Herbart, J. F.: *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid, «La Lectura», págs. 8-10.

(4) Kriek, E.: *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Madrid, 1928, pág. 19.

(5) Idem, pág. 9.

otra ciencia simplemente en el conocimiento de la realidad y de sus leyes (6).

Posturas anticientíficas de lo pedagógico han sido acogidas calurosamente por Lachelier James («El arte no deriva de la ciencia, es obra del espíritu inventivo del artista, y el maestro es un artista»), los intelectualistas (Blondel, Bergson) y los irracionalistas.

Pero adentremos en el tema. No se puede identificar el orden práctico y el teórico. El orden teórico busca la pura interioridad del conocer; su finalidad es la verdad y su deseo el gozo (frui) de ella. El arte busca e «uti». Como dice Santo Tomás: «Non enim considerant causam veritatis secundum se et propter se sed ordinando ad finem operations, sive applicando ad aliquod determinatum particulare, et ad aliquod determinatum tempus» (7).

La ciencia busca el «especulare»; el arte, el «facere». El mismo practicismo comtiano trasciende sus propios contenidos cuando asigna a la ciencia una misión técnica. El sabio, incluso en sus donaciones más elevadas, tiene que buscar una intencionalidad distinta a la del propio saber cuando quiere hacer algo. Esta intencionalidad convierte al saber en una técnica o un arte. La luminosidad que puede dar un sabio en su pura condición de sabio no puede salir del mero resplandor de la verdad.

Si estudiamos el contenido de la ciencia, resulta que éste, en cierto modo, es muy diverso. Ya en la antigüedad surge el filósofo como una contraposición humilde, pero a la vez irónica, del sabio. Y es que hay una gran diferencia entre la sabiduría, que intenta saber las cosas por las causas primeras y por las razones supremas del ser y la ciencia en su sentido estricto, que conoce las cosas por sus causas segundas o sus principios próximos. La ciencia en el sentido moderno se encara con lo problemático, llamando de este modo a lo inteligible capaz de ser reducido a leyes. Mediante el trabajo del científico se denomina la correlación de los fenómenos y la estructura de la materia con un conocimiento total e independiente que, una vez alcanzado, se dirige hacia otro objeto. El gran descubrimiento de los tiempos modernos es el hallazgo de la posibilidad de una ciencia universal de la naturaleza sensible informada no por una Filosofía, sino por las Matemáticas, es decir, la posibilidad de una ciencia físico-matemática.

(6) Idem, pág. 23.

(7) Santo Tomás: *In Metaphis*, lecc. 2.

No obstante, vale la pena recoger estas palabras de Maritain: «La tentativa de los modernos ha tenido un éxito brillante en Física; en nuestros días asistimos en este dominio a una crisis de crecimiento que prelude éxitos más ruidosos aún. Pero ¿qué acontecerá —aun permaneciendo siempre en los dominios de las ciencias de los fenómenos— en las ciencias cuyo objeto no se deja tan fácilmente matematizar y que no pueden contentarse con simbolizar algebraicamente la naturaleza y en las que lo real continúa imponiéndose en el espíritu en función de la noción del ser? Podría muy bien acaecer que la concepción moderna de la ciencia llegara a estrellarse contra la Biología y la Psicología Experimental (sin hablar de las ciencias morales, que atañen más de cerca a la Filosofía), así como la concepción antigua se estrelló contra la física (8).

Ahora bien; una teoría física no es una explicación, sino un sistema de proposiciones matemáticas que tienen por objeto representar del modo más simple y completo posible un conjunto de leyes experimentales, como afirmaba Durken. Más allá de la mera descripción queda lo misterioso. Ello no por exigir un mayor grado de abstracción o un modo distinto de conocimiento queda lejos de nosotros. Muy al contrario, nos sentimos inmersos dentro de sus incógnitas, y su resolución implica la de nuestros propios interrogantes (9).

La Filosofía es este enfrentarse del hombre con lo misterioso. Su penetrar se realiza en profundidad y nunca podrá ser total. Frente al penetrar científico, conquistador y avanzando por sustitución, el pensar filosófico se presenta como buceador, con adquisiciones ciertas, pero cautivadoras en cuanto dejan entrever a través de ellas nuevos abismos insondables. La grandeza y la miseria de la Filosofía radica precisamente en su impotencia parcial ante los interrogantes, que sólo a ella se le presentan.

Si recapitulamos lo dicho hasta ahora, nos encontramos con la existencia de una actividad artística y otra receptora. Dentro de la última hay que diferenciar un saber puro y simple, que busca el ser de las cosas en una actividad comprensiva, y otro científico, en el estricto sentido de la palabra, que aspira a una descripción de los fenómenos a través de una formulación matemática de sus conquistas

(8) Maritain, J.: *Los grados del saber*, págs. 86-87.

(9) «Ninguna pregunta metafísica puede ser preguntada sin que el interrogado, en cuanto tal, se encuentre dentro de ella.» Heidegger, M.: *¿Qué es metafísica?*, pág. 16.

Debajo de ellos vendría la técnica como actividad con objetivo exital.

¿Cuál es el puesto que le corresponde a la Pedagogía? En sí, la educación apunta a un hacer. Es «una acción intersubjetiva, promotora del desarrollo» (Agosti); la educación mira hacia el arte, de cuya definición (10) se hace eco. Como tal, se encara con la cosa por hacer, relacionándose directamente, no con el educador, sino con lo que se persigue. El educador se presenta como un artista que trabaja con el objeto de mayor rebeldía y valor; estas dificultades no desaparecen, aunque haya identificación entre educando y educador. Y como artista, las aportaciones técnicas y la misma habilidad que le adviene «non generat novam artem, sed tollit impedimentum exercitii ejus (11). La Pedagogía no crea la educación ni al educador; son éstos los que crean la Pedagogía.

La Pedagogía surge para responder a dos preguntas: ¿Qué es educar? ¿Cómo debo educar? Para responder a este último punto se crean dos disciplinas: la Didáctica y la Organización Escolar. Ambas pretenden aportar medios infalibles de acción (técnicas), con cuya observancia pueden desaparecer todas las dificultades. Este ilusionismo iluminístico (12) es muy antiguo y puede prevenir de un *a priori* (Rosmini) o *a posteriori* (Pestalozzi). El mismo Pestalozzi había dicho: «Yo creo que no se puede pretender un progreso en la instrucción del pueblo si no se encuentra una forma de enseñanza que... haga del maestro un puro instrumento mecánico (13).

Pero esto es imposible. Aun prescindiendo de la experiencia de los últimos años, que muestra la fragilidad de esa concepción, resulta muy difícil concebir a un artista dominado por sus propias reglas. Propiamente hablando, él posee las reglas y no es poseído por ellas; y con frecuencia, en los instantes superiores, en los que el educador llega a su verdadera condición, no obra contra las reglas, sino fuera y por encima de ellas, según la regla más alta y un orden más oculto. Esto es lo que permite explicar las paradójicas palabras de Pascal: «La verdadera elocuencia se burla de la elocuencia; la verdadera moral se burla de la moral; burlarse de la Filosofía es verdade-

(10) «Recta ratio factibilium».

(11) Juan de Santo Tomás: *Cursus philosophiae*, II, 5, 1.º 1.ª

(12) Vide Bertamini, T.: *La metódica e i sul motivi fondamentali*. «Scuola libera», n.º 4. Catalfamo, J.: *Essenza e Genesi del Pedagogismo*. «Educaro», 1950.

(13) Pestalozzi, E.: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

ramente filosofar (14). Ni que decir tiene que esto no quita el valor a las técnicas pedagógicas, pero las reduce a su verdadero límite y las alicorta en sus pretensiones científicas fundamentales.

Junto al hacer y a las técnicas educativas existen otros grupos diferenciables de contenidos que también han pretendido la científicidad. Uno de ellos, de origen filosófico, pretende bucear en la esencia de la educación y marcar sus límites y sus fines. Otras tres disciplinas, una de tipo histórico y otras dos conexiones con la psicología y la sociología, tienen una verdadera raigambre científica.

La educación tiene problemas propios que han de ser resueltos desde un punto de vista filosófico. Entiendo por tal, no el sometimiento a las construcciones de la filosofía como sistema, ni la necesidad de planteamiento a partir de ella, sino el estudio a la luz de un claro y sincero filosofar, que se encuentre ya desde el mismo punto de partida inmerso en el misterio de la educación. En ciertos aspectos, hasta suponer una superación de la propia Filosofía, la cual, en su última explicitación, quizá quiera decir educación (15).

La Psicología y la Sociología pedagógica tienen tradición científica por su condición de ciencias matemáticas explicativas. Intentan descubrir las leyes existentes en una actividad intencional que permite el paso de una situación psicológica y social a otra diversa superior axiológicamente. No obstante, merece la pena resaltar la triste condición de la Psicología pedagógica, verdadera ciencia perdiosera a través de su real infravaloración. En la actualidad ha quedado reducida a una serie de datos recogidos de la Psicología y totalmente alejados, al menos durante su experimentación, del hacer educativo. Mientras, ha visto desaparecer gran parte de sus contenidos en manos de la Didáctica, la Organización escolar y la llamada Pedagogía experimental.

(14) Citado por Maritain, J.: *Arte y escolástica*. B. A. 1940, pág. 56.

(15) Estos contenidos pertenecerían a la Filosofía de la Educación. Prefiero esta denominación a la de Pedagogía racional. Para mí los métodos no existen por sí mismos. Como tales están subordinados a un fin y dependen de éste y de las posibilidades del material. Es verdad que en sus comienzos casi todos los contenidos son abordados desde distintos puntos de vista, los cuales adquieren una cierta independencia de facto. Pero cuando se progresa en este saber vuelve la integración, como una necesidad de síntesis en el objeto. Hoy día sería absurdo hablar de una química o una medicina racional o experimental, así como lo es el desvincular de la filosofía los datos experienciales sobre los que obra el pensar. De que Santo Tomás admitiera esta separación en la Teología (en la cual la Revelación como método para saber tiene independencia) no se puede deducir la separación para campos no revelados.

Y pasemos a la Historia de la Educación. ¿Qué sentido puede tener dentro de las disciplinas pedagógicas? En realidad, cuatro son los sentidos que se pueden encontrar en su estudio.

1.º Estudio de la actividad educativa a través de la Historia con afán de satisfacer una curiosidad científica. Esta dirección es deseable desde un punto de vista pedagógico por pertenecer a la Historia de la Cultura. Sería una faceta más de la Historia de la Cultura, quizá la más útil, a causa de presentar un aspecto dinámico intencional, pero difícilmente se puede justificar como asignatura vinculada a la teoría de la educación y a las necesidades de una formación que se orienta hacia la práctica.

2.º Historia de la Educación como registro de hechos e instituciones, de cuyo estudio se pueden obtener datos para la ordenación educativa del mundo actual. Es un sentido muy corriente basado en la interpretación superficial de la frase ciceroniana. No busca aprender comprendiendo, sino conquistar aprendiendo. Teóricamente y aferrados a este sentido resulta casi siempre inútil y equívoca. El hecho histórico está rodeado de una serie de circunstancias y sólo alcanza eficiencia dentro de ella. El conocimiento histórico se convierte en una adquisición cultural que adolece de los defectos del primer sentido.

3.º Estudio comprensivo del acontecer histórico. Vinculado a la Filosofía de la Historia, ha estado muy en boga en determinadas épocas. La Historia se presenta como una coordenada más, en algunos aspectos la única, para explicar la esencia y la finalidad de las cosas. Su estudio se hace muy difícil a causa de su dependencia de racionalismos, como tales, extrahistóricos. El progreso del hombre no es rectilíneo ni circular; sufre grandes transformaciones y se ve influido por una multitud de factores caóticos o al menos azaroso (descubrimientos, guerras, tensión espiritual del momento, voluntad de minorías, etcétera). La Historia no la hace un jefe (sentido tradicional) ni la masa (sentido socialista), aunque se ve influida por ellas. Es obra de minorías y de circunstancias muchas veces imprevistas que encuentran resonancia.

Una dirección menos pretenciosa busca en el pasado comprender el presente y hallar las constantes a las que unir una acción educativa de fondo perenne; a esta dirección puede vincularse la postura de Durkheim. Según él: «Solamente estudiando con cuidado el pasado es como nosotros podemos llegar a anticipar el futuro y a comprender el

presente; por tanto, una Historia de la enseñanza es la mejor de las Escuelas pedagógicas» (16). Esta dirección es muy interesante, máxime en países donde el individuo se siente independiente de concepciones religiosas o políticas que le pudieran dar las constantes de esa educación. Pero incluso prescindiendo de su dificultad de comprensión, no acerca lo suficiente a la realidad actual. Las asociaciones internacionales, los modernos medios de difusión y la rapidez con que se suceden los hechos en las últimas decurias plantean un problema de enorme trascendencia aún sin resolver: ¿hasta qué punto depende el hombre actual más del pasado que de un presente que le asfixia? La unión a la Historia podría surgir como destino y deber hacia un futuro más que como herencia y limitación.

4.º Historia como manifestación del continuo enfrentamiento prometeico del hombre con sus problemas. Desde este punto de vista la Historia se presenta como un posible y maravilloso campo formador de juventudes y a la vez sugeridor de cuestiones. La Historia puede descubrir los problemas inherentes a la educación, los factores de que depende y las distintas soluciones —otras tantas coordenadas— que se han dado. De este modo surgen problemas y soluciones y el individuo se encuentra inmerso en la esencia, fines, límites y técnicas de la educación. La Historia, por encima del relativismo histórico, puede mostrar el triunfo del hombre sobre los problemas por medio de las técnicas y su enfrentamiento intrépido con el misterio (17). A mi modo de ver, éste es el más interesante para la Pedagogía.

¿Qué problemas habría que tener en cuenta en una Historia de la Educación entendida en este sentido? ¿Todos los que crean la Historia de la Cultura? Realmente, no. Aunque es difícil establecer separación entre fuerzas vivas que se interfieren y actúan como unidad, interesan primordialmente las fuerzas impelentes o coartantes del hacer educativo. Todas ellas son difíciles de incluir en un apartado u otro en cuanto otras tantas coordenadas y valorarlas por separado. Sin embargo, podemos establecer los siguientes grupos:

A) Problemas económicos del momento histórico: régimen económico (latifundio o minifundio, comercio internacional), bienestar, necesidades, régimen de castas... La economía de la Alta Edad Me-

(16) Durkheim, E.: *L'evolution pédagogique en France*, I, 13.

(17) Aunque la palabra problema en su sentido etimológico se refiere a ambos valores, no es lo mismo problema

dia tanía forzosamente que crear un tipo de educación muy diversa de la que imprimía el capitalismo del siglo xvi.

B) Problemas religiosos y creencias de la sociedad en la que se desarrolla. Aunque poco considerada, la Religión es la gran encauzadora de la Historia de los pueblos; por ejemplo, la tensión y el progreso de Europa en los quince últimos siglos está vinculada en gran parte a la dinamicidad que imprimió el catolicismo en la Historia y a su concepto del hombre (18).

C) Preocupaciones políticas. Este factor adquiere cada vez mayor importancia principalmente a través de la ingerencia del Estado en la educación.

D) Tensión artística del momento y legado cultural del país. Tiene un aspecto cuantitativo muy digno de tenerse en cuenta, pero quizá sea más interesante la faceta cualitativa.

E) Avances técnicos de la civilización. De ellos el mejoramiento de las comunicaciones y los medios de propaganda (factores de formación difusa) tienen una extraordinaria importancia.

F) Valoración de la educación y de la escuela. El maestro y todo el hacer educativo puede estar infra o supra valorado y ello repercute grandemente. La atracción y las preocupaciones que originaban las ideas y la profesión del esclavo Lido de Plauto (19), han de ser forzosamente distintas de las que puede crear el maestro actual.

Estas son las principales facetas extraeducativas que se deben tener en cuenta en la historia de la educación. No se puede olvidar, sin embargo, que ellas aparecen en mutua interferencia, creando la extraordinaria complejidad de nuestra vida singular y concreta.

JUAN GARCÍA YAGÜE

Profesor de la Escuela del Magisterio
de Valladolid

(18) Puede verse para ello la magnífica obra de C. Dawson: *Los orígenes de Europa*. Madrid, 1948.

(19) Plauto, T. M.: *Las dos Baquidas*. Traducción de la Biblioteca Clásica, páginas 225-97.

S U M M A R Y

The author, after doing some previous historical-philosophical considerations, separates education from Pedagogy. The latter, though it does not create the educator, answers to two questions: what does to educate mean?, how shall we educate? With regard to the first question we shall say that the Philosophy of Education, and the History of Education and Pedagogy are closely inter-related. The Philosophy of Education ought to be plunged in the educational phenomenon and quite separated from the complicated lucubrations of the systematical Philosophy. The History of Education must study the heroic struggle of man against his problems to discover its educational essence, factors, and solutions within the historical process.

Besides this knowledge of ultra-experimental type there exist four independent fields. From different points of view Educational Psychology and Sociology show the starting and arrival points of education. On the other hand Methodology and School Organization deal with the statistical possibilities of success of the different methods to be employed. The author does not seem to be very optimistic about those procedures that, in his opinion, are absorbent and petulant. Finally, he does not accept the division of Pedagogy into rational, experimental or differential as he does not admit that a method can originate independent sciences.