

Teorías de la educación

De la escuela a la sociedad red: hacia una pedagogía 3.0

Enric Prats Gil

PID_00152435



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índice

Introducción.....	5
Objetivos.....	6
1. Taxonomías en Teoría de la Educación.....	7
2. Relatos educativos contemporáneos.....	10
2.1. Pedagogía perenne	10
2.2. Pedagogía performativa	12
2.3. Pedagogía hermenéutica	14
2.4. Pedagogía posestructuralista	17
2.5. Pedagogía psicológica	18
2.6. Pedagogía crítica	20
2.7. Pedagogía de la investigación-acción	22
3. Modelos teóricos en educación.....	25
3.1. De la escuela a la educación en red: hacia una pedagogía 3.0	25
3.1.1. La educación como transmisión	27
3.1.2. La educación como interacción	27
3.1.3. La educación como creación: una pedagogía 3.0	28
3.2. Mapa guía: esquema final	29
Resumen.....	32
Glosario.....	35
Bibliografía.....	36

Introducción

La persona que, por motivos profesionales o por interés social y educativo, tiene inquietud por saber qué corrientes teóricas sostienen las prácticas educativas actuales puede tener verdaderos problemas si no domina el panorama epistemológico de la pedagogía, como hemos visto en otros módulos, y especialmente si desconoce los referentes o variables subyacentes de cada modelo teórico.

En este módulo, nos adentraremos en los intentos de clasificación de las teorías educativas. En primer lugar, estudiaremos una taxonomía y una propuesta de clasificación de las teorías educativas en pedagogía social. Será necesario observar el grado de coherencia y sistematicidad en toda la clasificación. A continuación, repasaremos detalladamente las corrientes o tendencias educativas contemporáneas, a partir de una propuesta centrada en los objetivos de la educación y, para finalizar, propondremos un esquema de clasificación que contemple las distintas teorías educativas del momento.

Mantendremos la hipótesis de que, en el momento actual, se produce la coexistencia, y a menudo la confluencia en un mismo lugar y momento, de distintas teorías educativas simultáneas, que responden a modelos teóricos discrepantes. Seguramente, en momentos de incertidumbre y de cambio de época es muy probable que las propuestas teóricas se ejerciten y se diversifiquen, casi siempre con matices. Propondremos un esquema de análisis con tres variables consistentes para el objeto de estudio: la valoración sobre el sujeto educando, la consideración del contexto educador y la finalidad de la educación.

El conjunto de las tres variables nos permitirá obtener unos modelos puros que se desarrollarán en la tercera parte. Así pues, desarrollaremos una propuesta de clasificación que intentará incorporar las teorías educativas en cada uno de los modelos teóricos, a partir de una secuencia sincrónica organizada en tres etapas: modernidad, segunda modernidad y posmodernidad.

Se trata de ofrecer un amplio panorama de las teorías o corrientes educativas actuales, no centradas en la escuela, sino perfectamente aplicables al terreno de la educación social. En palabras próximas al lenguaje cibernético actual, hablamos de una pedagogía 3.0, que propone cambiar las variables de estudio sobre el hecho educativo para construir categorías nuevas más en consonancia a los tiempos que vivimos. En definitiva, el paso de la escuela a la sociedad red debe implicar, específicamente para la Teoría de la Educación, un replanteamiento epistemológico de sus supuestos.

Objetivos

Los objetivos que alcanzaréis con los materiales que componen este módulo son los siguientes:

1. Valorar la importancia de organizar el pensamiento teórico en educación para tratar de explorar las posibilidades prácticas.
2. Conocer una taxonomía de las teorías educativas y analizar los fenómenos educativos según esta taxonomía.
3. Identificar las corrientes teóricas actuales y describir los elementos destacados de cada una de estas corrientes.
4. Establecer criterios para una ordenación teórica de las corrientes educativas a partir de una propuesta de modelos e hilos narrativos en la educación contemporánea.

1. Taxonomías en Teoría de la Educación

Una **taxonomía** es una clasificación sistemática de un conjunto de elementos, y tiene su campo de aplicación genuino en las ciencias biológicas (zoología, botánica, etc.), que en la fiebre científica del siglo XIX llegó a proporciones inéditas.

No obstante, y en consonancia con la inquietud de cientificidad del conocimiento sobre los fenómenos sociales y educativos que inundó todo el siglo XX, en la Teoría de la Educación también se han intentado practicar taxonomías para tratar de organizar y esquematizar las corrientes pedagógicas.

De hecho, es indudable que hace falta una cierta sistematización del pensamiento, en términos de algún esquema clasificatorio según alguna o algunas variables significativamente relevantes para el objeto de estudio. Este intento de clasificación obliga a encontrar categorías o grupos sustantivos nítidamente definidos, y cuanto más singulares los unos de los otros mejor, a fin de que la clasificación sea también integradora y coherente.

Trilla (1987) ofrece un interesante y complejo ejercicio intelectual para tratar de organizar sistemáticamente las teorías educativas según diferentes variables, bastante relevantes desde el punto de vista pedagógico.

Para empezar, distingue entre teorías educativas según el **objeto** que analiza (tabla 1) y teorías educativas según los **supuestos** y las **maneras** en que nos aproximamos a este objeto (tabla 2).

Lectura complementaria

Podéis leer el trabajo de Trilla sobre la sistematización de las teorías educativas en:

J. Trilla (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Tabla 1. Teorías educativas según el objeto

Teorías			Finalidad
Teorías generales (base filosófica)	Teorías del hecho educativo	Teorías descriptivas	Conocer la educación
		Teorías interpretativas	Comprender la educación
	Teorías de la acción educativa	Teorías teleológicas	Proponer finalidades o intenciones de la educación
		Teorías tecnológicas	Proponer enunciados normativos sobre la acción
Teorías especiales	Teorías de la educación social Teorías de la orientación Teorías didácticas Teorías de la educación especial Teorías de la educación familiar Teorías de la educación escolar ...		Estudiar aspectos concretos de la educación

Teorías		Finalidad
Teorías de los elementos educativos	Teorías sobre el educando Teorías sobre el educador Teorías de la relación educativa Teorías de la transmisión educativa Teorías de los valores ...	Estudiar los elementos que forman parte del fenómeno educativo

(Trilla, 1987).

Tabla 2. Teorías educativas según los supuestos y maneras de pensar la educación

Teorías		Variable	Ejemplos
Teorías ideológicas	Teorías políticas	Creencias, dogmas y argumentos de carácter terrenal.	Educación liberal Educación socialista Educación comunista
	Teorías religiosas	Creencias, dogmas y argumentos de carácter trascendente	Educación católica Educación musulmana Educación budista
Teorías filosóficas		Razones especulativas	Teorías idealistas Teorías materialistas Teorías naturalistas Teorías racionalistas Teorías positivistas Teorías personalistas Teorías resistencialistas Teorías estructuralistas ...
Teorías científicas (según certezas)		Certezas contrastadas empíricamente	Teorías psicológicas Teorías sociológicas Teorías biológicas Teorías antropológicas Teorías cibernéticas ...

(Trilla, 1987).

De hecho, Trilla apuesta por una integración de los dos bloques de la clasificación, de modo que en realidad las teorías educativas pueden ser, por ejemplo, **teorías ideológicas** de carácter general, o **teorías científicas** sobre un elemento del proceso educativo. Así pues, una teoría ideológica de carácter general sería la que queda recogida en un catecismo católico, ya que describe un perfil de conducta y expone un método para llegar a alcanzarla; es ideológica porque se fundamenta en creencias, y es general porque afecta al ser humano en su integridad. Asimismo, una teoría científica sobre un elemento del proceso educativo sería la que se deriva del constructivismo, procedente de la psicología, y por lo tanto con una base de evidencias empíricas, relativa al desarrollo cognitivo del educando.

Esta organización nos aclara bastante el panorama de las teorías educativas, ya que permite identificar, desde el punto de vista epistemológico, sobre qué objeto y desde qué supuesto se estudia el fenómeno educativo. Sin embargo, ha habido bastantes intentos de clasificación de las teorías educativas según la finalidad, el contenido o la práctica estricta de la educación. Veremos tres ejemplos.

En el ámbito estricto de la pedagogía social, sin pretensión de construir ninguna taxonomía, el profesor Fermoso afirmaba, en 1994, que en la pedagogía social española no existía una determinada opción o tendencia claramente manifestada. Al amparo del análisis en otros países, especialmente en Alemania y en los Estados Unidos (recordemos que en estos países no existen fronteras entre educación social y trabajo social), Fermoso veía cuatro **tendencias** importantes durante el siglo XX:

Lectura complementaria

Podéis encontrar más información sobre esta división que hace el profesor Fermoso en la obra siguiente:

P. Fermoso (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

1) La **pedagogía crítica**, que veremos a continuación, siempre con una voluntad transformadora de la sociedad y entendida de diferentes maneras: como ayuda a la juventud vulnerable socialmente, como movimiento juvenil anticapitalista, como higiene social, como trabajo social crítico del Círculo del Trabajo de Berlín y como emancipación.

2) El **racionalismo crítico**, como reacción a la pedagogía crítica, que defiende la neutralidad de la ciencia, la negación del relativismo (y del pluralismo en ciencia), etc. Estos autores han defendido que no existe una ciencia del trabajo social, porque no hay evidencias empíricas que la avalen, pero que se debe trabajar a fin de que la acción social tenga una base científica que impida la existencia de relativismos (donde todo vale). Tiene una relación directa con las teorías liberales y neoliberales.

3) Las **teorías del materialismo histórico y marxistas**, que parten del análisis de las condiciones económicas y de los mecanismos de socialización, y remarcan el antagonismo entre proletarios y burguesía. De hecho, hay una crítica a la pedagogía social de los estados, más preocupados por el control social que por el bienestar, y que en el mejor de los casos han asumido una función asistencial muy alejada de cualquier ideal transformador. La lucha contra la miseria y la pobreza social es el objetivo de la pedagogía social de carácter marxista.

4) Las **teorías ecológicas**, que remarcan las interacciones entre sujeto y medio, y la necesidad de articular propuestas educativas que incluyan las necesidades y problemas relacionados con las finalidades vitales y la transición en momentos concretos de la vida (etapas del desarrollo, vejez, etc.), relacionados con el medio físico y social (problemas de vivienda y urbanismo, tejido social, etc.) y con las interacciones y las comunicaciones humanas (derivadas de las anteriores).

2. Relatos educativos contemporáneos

El cambio de siglo sirvió para hacer balance del legado que la pedagogía había proporcionado en los últimos cien años. Con esta finalidad, el presente apartado recoge una clasificación, elaborada por Joan Soler y Conrad Vilanou (2001), de **siete corrientes o teorías educativas** como grandes discursos pedagógicos presentes en la literatura especializada y, por descontado, en la práctica educativa. Aunque hemos escrito el título de los epígrafes en singular, para mantenernos fieles a la propuesta de estos autores, conviene hacer una lectura plural de estas corrientes, ya que pueden acoger a menudo formas de hacer y pensar, si no discrepantes, sí diferentes en algunos detalles, que no particularizaremos. Así pues, hablaríamos de:

- pedagogías perennes,
- pedagogías performativas,
- pedagogías hermenéuticas,
- pedagogías posestructuralistas,
- pedagogías psicológicas,
- pedagogías críticas y
- pedagogías de investigación-acción.

2.1. Pedagogía perenne

Hay una manera de hacer pedagogía, y de pensar la educación, basada en la remembranza, en el retorno a unos valores (normalmente, considerados ya perdidos), que hace falta recuperar y volver a instalar en nuestra vida cotidiana. Esta recuperación implica, según sus promotores, situar de nuevo a la persona como centro de las preocupaciones de la pedagogía.

"[...] un proceso que implica, tanto una adecuada valoración de la tradición, como de la personalidad del educador".

(Borghesi, 2002, p. 57).

La **tradición** es, para la pedagogía perenne, el motor y la fuente de inspiración de la educación, una tradición que se alimenta de lo mejor de las aportaciones occidentales, que Soler y Vilanou sintetizan en tres pilares:

"Jerusalén, Atenas y Roma -es decir, la tradición monoteísta judía, la filosofía griega y los valores del cristianismo- configuran un *ethos* sobre el que se levanta una pedagogía perenne que enfatiza el papel de la *persona*".

(Soler y Vilanou, 2001, p. 13).

El monoteísmo judío, entre muchas otras cosas, nos remite a la necesidad de reinstalar una sola autoridad, una sola voz legítima, en contraposición a las proclamas politeístas, que algunos han visto reencarnadas en las filosofías re-

Lectura complementaria

Podéis encontrar más información sobre estas siete corrientes educativas en la obra siguiente:

J. Soler y C. Vilanou (2001). Els discursos pedagògics després del debat postmodern. Una aproximació als itineraris de la pedagogia del segle XXI. En J. Mallart, M. Teixidó y C. Vilanou (Ed.). *Repensar la Pedagogia, avui*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans (Sociedad Catalana de pedagogía).

lativistas posmodernas en las que todo se admite. También la filosofía griega, a menudo tan denigrada desde el cristianismo, precisamente por sus inclinaciones politeístas, se enaltece en la medida en que supo catalogar todo lo que es eterno del ser humano: los relatos "clásicos" sitúan a la persona (el héroe) en un centro de acontecimientos rodeada por los dioses, que administran su destino. Existe una cierta descreencia en las auténticas posibilidades del individuo de guiar su vida, como si la libertad individual se encontrara sometida a unas invariantes seculares marcadas por la pasión y por las emociones humanas, por lo que los dioses garantizan el recto porvenir. Los valores cristianos cierran este círculo cuando sitúan la consecución de la verdadera felicidad más allá de la vida terrenal, una vida terrenal que tiene que servir de antesala al paraíso y que sólo podemos preparar con sacrificio y fe.

El monoteísmo judío

"Gracias te doy, Señor, Dios mío, por haber permitido que me cuente entre quienes concurren a esta casa de estudio en lugar de ser quienes se sientan en las esquinas [los comerciantes]. Me levanto tan temprano como ellos, pero lo hago para estudiar la Ley y no por motivos fútiles; trabajo igual que ellos, pero yo seré recompensado, mientras que ellos no lo serán; yo y ellos nos apresuramos por igual, pero el fin de mi apresuramiento es la vida futura, mientras que ellos corren precipitadamente hacia la fosa de la destrucción."

Talmud. Berakhot IV, 2 y 28b. [Recogido por Claudio Lozano (1982). *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona: Ediciones PPU.].

Por lo tanto, conviene retener dos argumentos de estas pedagogías: el **sujeto**, como preocupación de la educación, en calidad de portador y transmisor de una tradición; y el **destino**, indefectiblemente marcado y situado siempre en un **más allá** alcanzable sólo con una gran dosis de creencia ciega y de esfuerzo individual.

Las limitaciones de estas pedagogías quedan en evidencia cuando acudimos a la realidad diaria. La primera contradicción es la proclamada **libertad del sujeto**, núcleo fuerte de la pedagogía perenne, que resulta complicadamente compatible con la apuesta por la tradición: si la persona tiene que ser el centro de la educación y tenemos que fomentar la libertad y la autonomía, lo que puede resentirse será la tradición. En otras palabras, defender la libertad de la persona es incongruente con la transgresión de la historia y con la capacidad del sujeto para enfrentarse a los imponderables y contingencias de la vida diaria.

En síntesis, el debate se sitúa en la tensión entre **individuo y contexto**. Para la pedagogía perenne no hay duda, el **centro** tiene que ser el **sujeto** y la ciencia tiene que hacer un giro epistemológico para situar a la persona en el centro de sus ocupaciones y preocupaciones.

De forma doctrinal, la pedagogía perenne se esfuerza por reintegrar el saber científico criticando la separación kantiana de saberes, entre saber teórico y saber práctico,



En la mitología azteca, la serpiente emplumada recibe la daga de la creación y salen flores de la herida. La educación es un acto externo al sujeto, que requiere un cierto autosacrificio por parte del educando.

"[...] entre cultivo de la inteligencia y ejercicio de la voluntad", con una voluntad de "regresar a la tradición aristotélica y tomista que insiste en el carácter global e integral de la persona humana".

(Soler y Vilanou, 2001, p. 13).

El trasfondo es una crítica a la razón, marca distintiva de la modernidad, que reduce el acto educativo a un resultado, mensurable en términos de aprendizaje, y olvida todo lo que tiene que ver con el proceso, con la acción educativa. La formación de los hábitos éticamente buenos es, para la pedagogía perenne, el centro de su propuesta.

"Según la pedagogía perenne, el valor educativo de un aprendizaje no se decide por la significación científica o cultural del saber que se aprende, sino por su naturaleza formativa, más aún si consideramos que la educación es una acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano ordenado según la razón humana".

(Soler y Vilanou, 2001, pp. 13-14).

La pedagogía perenne ha recibido otros calificativos, como educación **clásica** o **tradicional**, y también **autoritaria**, pero el adjetivo perenne focaliza la atención en la perpetuidad, en el mantenimiento de unos valores absolutos por oposición al relativismo. Cuando Borghesi se lamenta de la falta de consideración de la ciencia hacia la "naturaleza" del ser humano, de hecho clama por la pérdida de "interés" por "el alma" en el debate sobre nuestra sociedad. La recuperación del alma solucionaría, en opinión de los perennialistas, muchos de los males que tenemos instalados, sobre todo en Occidente.

Finalmente, desde el punto epistemológico, la pedagogía perenne, en el cuadro de Trilla, sería una teoría general (tabla 1) ideológica (tabla 2) de la educación. La pedagogía perenne da cuenta, de una manera integral, de todo el fenómeno educativo, como hecho y como acción, y sin esconder su vinculación ideológica de propuesta formativa a partir de unos valores eternos, por encima de imponderables y contingencias seculares.

Ved también

Podéis consultar las teorías educativas según el objeto y los supuestos y formas de pensar la educación que propone Trilla, en las tablas del apartado 1 de este mismo módulo.

2.2. Pedagogía performativa

Cuando la educación se orienta decididamente hacia los productos o resultados de los educandos, nos encontramos ante las pedagogías performativas. Estas pedagogías se sitúan exactamente en el polo opuesto de las pedagogías perennes, puesto que enfatizan precisamente los actos o acciones (*performances*) del sujeto por encima del individuo mismo, o en el mejor de los casos, a pesar de la persona.

Los principios rectores de una pedagogía performativa son la **eficacia** y la **rentabilidad**, que en clave educativa significa dosificar el esfuerzo en función de los medios disponibles y de los objetivos por alcanzar.

La primacía de la eficacia está vinculada, en definitiva, por el grado de desarrollo de la tecnología al alcance, de modo que se establece una relación estrecha, casi vinculante, entre educación y dominio de determinados utensilios o instrumentos, como el currículum, que la pedagogía performativa eleva a la máxima potencia.

Con raíces positivistas, que buscarían evitar o vaciar de contenido moralista la acción educativa, las pedagogías performativas se sostienen en una base expresamente científica, del dato objetivo y real, y no de supuestas leyes y finalidades abstractas de la educación. Por lo tanto, para alejarse de la especulación filosófica, incluso teológica, que ha dominado el panorama pedagógico a lo largo de la historia, las pedagogías performativas tienen que buscar un referente sólido en la realidad del día a día, incuestionable y presente en todo momento.

El prestigio adquirido por la psicología norteamericana tras la Segunda Guerra Mundial impulsó los planteamientos positivistas. El **conductismo** aplicado a la educación es el ejemplo más claro de pedagogía performativa: no interesa lo que pase por la mente del sujeto, sino los resultados que muestra. El valor educativo de una actividad educativa está explicado según las producciones de la persona, en forma de realizaciones o comportamientos derivados de un determinado proceso instructivo, diseñado específicamente con esta finalidad. No importa tanto lo que siente la persona durante este proceso como lo que es capaz de hacer.

El conductismo, en psicología, acompañado de un cierto racionalismo crítico, que pregona la necesidad de encontrar explicaciones razonablemente sensatas de las acciones humanas, desemboca en planteamientos educativos que priorizan siempre la explicación empírica demostrable por encima de alegatos teóricos.

Relación causa-efecto

Por ejemplo, cuando afirmamos que los niños y niñas de ocho años muestran un lenguaje que imitiza el de las series de televisión, estamos defendiendo una relación directa causa-efecto; si lo queremos trasladar al terreno educativo, estaremos aplicando, en realidad, una pedagogía performativa orientada a los resultados. La simplicidad del esquema, en el que a una causa le corresponde un efecto (la violencia de las bandas juveniles está directamente relacionada con la que aparece en la televisión y la que circula por Internet), es de una gran potencia pedagógica y tiene un elevado poder de convicción, puesto que el positivismo ha impregnado nuestro modo de pensar la realidad.

Pedagogía performativa

Por ejemplo, en el terreno de la educación social, desde una óptica performativa, nos interesará más enfatizar que el educando muestre unos patrones determinados de comportamiento que velar por su satisfacción hacia el proceso educativo vivido.

"Esta orientación tecnológica -que fue defendida por Skinner (*The Technology of Teaching*, 1968) y narrada por él mismo en la utopía de *Walden Dos*- no era nada más que el sueño optimista de una instrucción automatizada que arranca de las máquinas (*teaching machines*) y que consume la secularización de la pedagogía, que ve limitada así su vocación metafísica."

(Soler y Vilanou, 2001, p. 14).

Walden Dos

—Toda nuestra educación ética se da por terminada a la edad de seis años —dijo Frazier tranquilamente. Un principio tan sencillo como el de no pensar en la tentación puede adquirirse antes de los cuatro años. Pero a tan temprana edad, el problema de no chupar el caramelo no es fácil. Ahora bien, ¿qué haría usted, señor Castle, en una situación similar?

—Poner el caramelo fuera de mi vista tan pronto como pudiera.

—Exactamente. Veo que ha sido educado correctamente. O quizá fue usted mismo el que descubrió el principio. Fomentamos la búsqueda personal siempre que es posible, pero en este caso tenemos una meta más importante y no dudamos en ofrecer ayuda verbal. En primer lugar, a los niños se les obliga a examinar su propia conducta mientras miran a los caramelos. Esto les ayuda a reconocer la necesidad de autocontrol. Entonces les escondemos los caramelos y se les pregunta si han notado un aumento en felicidad o una reducción de tensión. Inmediatamente, se les presenta una fuerte distracción; por ejemplo, algún juego entretenido. Más tarde, se les recuerda la existencia de los caramelos y se les anima a que examinen su propia reacción. El valor de la distracción, por lo general, aparece evidente. Bueno, ¿hace falta que siga? Cuando el experimento se repite un día o dos después, los niños todos corren con los caramelos a sus armarios y hacen exactamente lo que hubiera hecho el señor Castle. Señal clara del éxito de nuestra educación.

B. F. Skinner (1948). *Walden Dos* (pp. 102-103). Buenos Aires: Editorial Fontanella.



Portada de *Walden Dos*.

La crítica en la performatividad no se tendría que dirigir tanto a su énfasis por los resultados, sino a un excesivo énfasis utilitarista que no se esconde, y sobre todo a los mecanismos de acción-reacción que proponen como método pedagógico. Defender la eficacia y el triunfo en el acto educativo puede derivar, quizás demasiado fácilmente, en una dedicación exclusiva hacia lo que es útil y práctico en una sociedad como la nuestra, en detrimento de lo que no lo sea. El problema es precisamente quién decide lo que es útil y práctico, o en otros términos, cómo se decide lo que no tiene utilidad en este mundo. El declive de las humanidades en los programas universitarios europeos quizás encuentre una explicación en esta tendencia.

2.3. Pedagogía hermenéutica

La educación es un fenómeno que se explica por la posición que educador y educando tienen en un contexto social, cultural, lingüístico y político limitado históricamente. Bajo una perspectiva hermenéutica, toma fuerza la idea de "el otro", tanto desde la perspectiva del educador (que tiene al educando en frente, como a "otro"), como desde la perspectiva del educando (que también tiene a un educador en frente, pero seguramente tiene más educandos cerca, otros "otros").

En cierta medida, las pedagogías hermenéuticas otorgan una gran importancia a la capacidad del otro para expresarse, y sobre todo a los canales o medios para llevar a cabo esta comunicación. Existen, por lo tanto, dos argumentos fuertes en estas pedagogías:

- El otro o los otros tiene o tienen cosas a decir.
- El otro merece ser escuchado.

Una pedagogía genuinamente hermenéutica es la **pedagogía intercultural**, que apuesta decididamente por la construcción del conocimiento a partir de las aportaciones singulares y particulares de cada participante.

La pretensión universalista, que podía quedar perfectamente recogida en las pedagogías perennes y performativas, se colapsa definitivamente en las pedagogías hermenéuticas, no en favor del relativismo (como veremos muy pronto, con las pedagogías posestructuralistas), sino en el sentido de buscar unos mínimos que caractericen la esencia humana y la agenda educativa.

Los mínimos de una pedagogía hermenéutica, a diferencia de las otras, son los que sitúan en el centro de sus preocupaciones:

- El diálogo entre las partes (que la posestructuralista niega por inútil: las culturas y los humanos son irreductibles).
- La práctica reflexiva de los sujetos que dialogan, que buscan las soluciones más provechosas para todas las partes con juicio y sensatez.
- La capacidad crítica, que pone en cuestión el orden establecido para encontrar los elementos comunes y discordantes con los otros.
- La creencia humanística de que sólo hay salvación aquí y ahora, sin paraísos diferidos.

La limitación, o quizás la virtud más importante, de las pedagogías hermenéuticas se localiza en el **concepto de autoridad**. Si en una pedagogía perenne la tradición o el libro revelado asumen esta función de fuente y referencia, de guía para la acción, y para las pedagogías performativas el punto de mira es el éxito personal, medido en términos de eficacia utilitarista, las pedagogías hermenéuticas carecen de una autoridad. De todos modos, el argumento puede cambiar y manifestar que, para una pedagogía hermenéutica, las fuentes de autoridad son múltiples y a menudo discrepantes, y que el punto de encuentro se tiene que renegociar en el día a día con el cumplimiento de dos normas (autoridad): el reconocimiento del otro y el diálogo.

El concepto de "**círculo hermenéutico**" permite entender el mecanismo central sobre el que pivota una pedagogía ubicada en esta corriente.

El círculo hermenéutico

"El círculo hermenéutico implica una zona de comprensión compartida. Esta comprensión parte de la idea de comunicación dialógica que se fundamenta en una comunidad de significado compartido. Esto exige poseer algunos conocimientos previos sobre el tema antes de adentrarnos en un proceso dialógico de comprensión. Estos conocimientos previos son significativos en el proceso del círculo hermenéutico, porque permiten revitalizar y reexperimentar nuestra 'experiencia' previa. Por ejemplo, cuando nos disponemos a leer a un autor de la categoría de Nietzsche, Platón o Marx, si antes no podemos captar la dirección general de su pensamiento, sus afirmaciones por separado fácilmente pueden quedar vacías de contenido. Lo que es significativo del círculo hermenéutico es que hablante y oyente comparten el lenguaje y el tema de su discurso."

J. Planella (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo* (p. 55). Barcelona: UOC.

Deberemos fijarnos especialmente en tres aspectos:

1) En primer lugar, una pedagogía hermenéutica tiene que centrar sus esfuerzos en **desarrollar unas actitudes claras y precisas en el educando**, relacionadas por descontento con el reconocimiento del otro y con la importancia del diálogo como regulador de la convivencia y de las convivencias, en detrimento de la tradición y de la fuerza. Las actitudes están en relación directa con valores o principios y es por este motivo que las pedagogías hermenéuticas pueden ser erróneamente acusadas de doctrinarias. Con todo, a diferencia de las anteriores, y de las que vendrán, tienen una alta capacidad de adaptación a las contingencias y a las condiciones del entorno, por lo que también reciben críticas de un cierto relativismo.

2) En segundo lugar, la **inquietud por las competencias del educando** focaliza la preocupación de las pedagogías hermenéuticas. Como se ha dicho, el diálogo y también determinadas dosis empáticas son imprescindibles para desarrollar un programa hermenéutico. El diálogo no se plantea como el mecanismo final en la resolución de los conflictos, sino para avanzar en el acercamiento al otro; de hecho, a menudo el diálogo no resuelve ningún conflicto, y conviene enfocarlo como el mecanismo habitual de relación. Una pedagogía hermenéutica tampoco puede negar el diálogo con la tradición.

3) En tercer lugar, como acabamos de indicar, la pedagogía hermenéutica lleva a cabo un **juego dialéctico con la historia** para encontrar fuentes de referencia y someterlas a discusión a continuación. La historia es un manantial inagotable de ejemplos, soluciones, errores y recetas, que ilustran la capacidad humana para adaptarse al entorno natural y al medio social. El diálogo con la historia es un ejercicio característico de las pedagogías hermenéuticas, como un juego que:

"[...] no implica en absoluto el escepticismo relativista, sino una concepción plural y correctiva de la verdad, que siempre queda abierta a nuevas interpretaciones."

(Soler y Vilanou, 2001, p. 15).

Finalmente, conviene aceptar que, igual que sucede con las pedagogías postestructuralistas, una pedagogía hermenéutica hará sufrir a quien espere certezas y verdades absolutas en la educación. Precisamente, la indefinición y la

incertidumbre en relación con las finalidades y los productos o realizaciones finales de la educación son una característica esencial de las pedagogías hermenéuticas.

2.4. Pedagogía posestructuralista

El estructuralismo tuvo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, un predicamento bastante importante en casi todas las ciencias sociales, especialmente en la lingüística y en la antropología. En educación, sin embargo, la fuerza de las corrientes performativas, precisamente en la misma época, dejó en un segundo plano los argumentos estructuralistas, aunque sí han dejado una cierta huella en el pensamiento pedagógico.

En pocas palabras, el estructuralismo defendía que las acciones humanas pueden encontrar una explicación en las estructuras de todo tipo que sostienen la vida social. Así, el peso de la cultura es inevitable en las decisiones de las personas y por este motivo se deben conocer los detalles de la cultura para comprender los comportamientos humanos. Por descontado, los postulados estructuralistas son de una gran complejidad y aquí sólo resumiremos algunas de las ideas que más nos pueden interesar.

El estructuralismo y el arte

La concepción estética de Piet Mondrian ha sido asociada al estructuralismo. La búsqueda de una estructura profunda del arte plástico y de la representación por medio de la pintura fue una de sus constantes.

El neoplasticismo, corriente que fundó desde la revista *De Stijl*, reclamaba la esencia en lo abstracto y universal, rechazando la representación formal de los realistas.

También en la música, las aproximaciones a una estructura básica se han asociado a menudo a producciones tocadas por un cierto misticismo. John Coltrane, con *A Love Supreme* (1964), sobresalía en este arte y buscaba lo absoluto por medio de estructuras musicales "fundamentales".

El posestructuralismo refuerza estos planteamientos e incide especialmente en los mecanismos sociales que perpetúan las relaciones de poder jerárquicas y autoritarias, que sí delimitan la libertad personal.

"Si Nietzsche anunció la muerte de Dios, Foucault anunciaba la muerte del hombre, o mejor dicho, del hombre moderno, cuyo origen no se remontaba más allá del siglo XVIII. El hombre -el asesino de Dios- ha sido víctima de su atrevimiento y osadía propios [...].

La pedagogía posestructuralista señala que la educación se encuentra enmarcada a nivel de los poderes disciplinarios y de los controles sociales, con lo que la escuela queda devaluada a una simple instancia del poder interesada en convertir a los niños en seres dóciles. La alternativa implica las 'tecnologías del yo', que son las que permiten a los individuos instrumentar una serie de operaciones para cuidar de sí mismos."

(Soler y Vilanou, 2001, p. 16).



Composición II en rojo, azul y amarillo (1928).
Piet Mondrian (1872-1944).

Las dos ideas centrales, que fueron criticadas inmediatamente por los perennialistas, son la **pérdida del "sentido de persona"**, que ya no es propietaria de sus designios, y la **búsqueda de una salvación particular** para cada caso, que es la semilla del relativismo.

Como se acostumbra a decir, el posestructuralismo pregona la deconstrucción del sujeto, y especialmente su desarraigo de la tradición, entendida como un corsé que impide una auténtica emancipación del sujeto. La negación de una verdad absoluta que dé explicación del sentido final de la existencia humana exasperó a los perennialistas, y situó las razones particulares en el eje de la acción pedagógica, que a menudo en clave educativa se ha traducido por un *laissez faire*, sostenido sobre la satisfacción inmediata del educando.

"La 'decadencia de Occidente' y de su logos abre el camino a regiones del ser (Oriente y su mística, el eros, la naturaleza no contaminada por la técnica, etc.) en que el yo ya no es el centro y la verdad se convierte en policéntrica. En esta trayectoria antihumanista no se producen acontecimientos que marquen la historia y la vida de los hombres, sino estructuras (económicas, sociales, étnicas, lingüísticas) que el método científico tiene que enuclear. Materialismo histórico y estructuralismo coinciden en la disolución del método historicoexistencial a favor de la tipología de lo impersonal, verdadera fuerza "oculta" sobre la que los hombres, que en apariencia son actores, resultan ser sus máscaras. El *hombre* no tiene una 'naturaleza', sino que es el resultado de una estructura que a su vez es el resultado de un proceso histórico."

(Borghesi, 2002, p. 27).

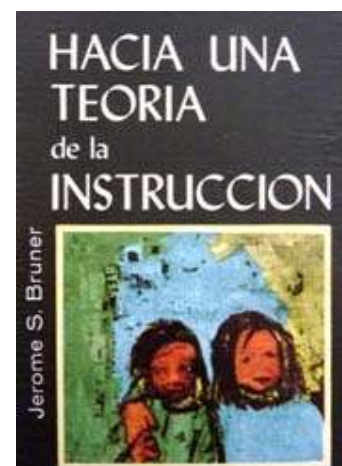
Precisamente, el policentrismo que denuncia Borghesi abrió las puertas al relativismo y a la destrucción del "hombre", entendido en clave perenne. La pedagogía posestructuralista enfatizó el "poder del conocimiento", de tal modo que la educación "implica la capacidad para crear un saber favorable a sus intereses propios, que se manifiestan por medio de la aspiración a una docilidad que utiliza también el currículum oculto, situación que a la larga ha comportado el descrédito para la educación y la pedagogía".

2.5. Pedagogía psicológica

"Como psicólogo, para mí es muy evidente que, por muy capaces que puedan ser mis colegas, su función no consiste en decidir los objetivos de la educación, como tampoco es la función de los generales decidir si su nación tiene que ir o no a la guerra. [...] Lo que no está tan claro es la distinción entre finalidades y medios, entre los objetivos y los medios para alcanzarlos. Y quizás esto está bien porque los generales tienen un conocimiento intuitivo de lo que es o no posible en la guerra y de contener la amenaza, igual que los psicólogos tienen un cierto conocimiento de cómo podemos hacer que otro aprenda, que preste atención o esté libre de ansiedad. [...] Si el psicólogo no es capaz de hacer su papel de adivinador y diseñador de lo que es posible, no servirá acertadamente a su sociedad."

Jerome Bruner (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

La cita resume prácticamente toda la corriente pedagógica que ha depositado en la psicología las esperanzas de encontrar las ayudas necesarias para llevar a cabo una tarea educativa acertada.



Portada de *Hacia una teoría de la instrucción* (1966), de Jerome Bruner (n. 1915).

Resulta indiscutible que la psicología, como ciencia humana de carácter experimental, ha alcanzado una elevada cota de conocimiento sobre los mecanismos del aprendizaje humano. Quizás a partir de Piaget, en el último tercio del siglo XX, la educación empezó a ver los avances psicológicos con entusiasmo, aunque la influencia de la psicología en los pedagogos y pedagogas de la Escuela Nueva ya había sido notable unas décadas antes. Como indican Soler y Vilanou, Jerome Bruner, que sintetiza la importancia de las herramientas socioculturales de Vigotsky y de la construcción epistemológica de Piaget, catapultó la psicología al primer plano del debate pedagógico.

En realidad, Bruner hace una crítica de la educación escolar por su excesivo academicismo. Lo que dice es que las sociedades complejas han convertido la cultura, como contenido para transmitir de una sociedad a otra, en un objeto ajeno a la realidad propia, en un ente abstracto que se tiene que aprender en la escuela y que no tiene ningún sentido para los niños. En otras palabras, una sociedad compleja, que tiene que dividir el trabajo y asignar tareas o funciones a cada sector profesional para un buen funcionamiento colectivo, no puede dejar la transmisión cultural exclusivamente en manos de la escuela.

La afirmación refuerza la necesidad de una perspectiva social de la educación, o de una pedagogía social, y en el fondo lo que se afirma, desde una visión antropológica de la educación, es que la adquisición de la cultura es una responsabilidad compartida. Bruner no puede estar más de acuerdo, pero avisa: la mejor introducción a un tema es el tema en sí. En otras palabras, la vida se aprende viviéndola, aprendemos a resolver los problemas cuando nos enfrentamos a ellos y **construimos nuestro conocimiento del mundo a partir de las experiencias de aprendizaje que acumulamos.**

El **constructivismo** ha sido la panacea para muchos educadores y educadoras de las tres últimas décadas, y no sin motivo. De hecho, ha alimentado el debate pedagógico porque ha aportado evidencias sobre la motivación para aprender, sobre la estructura del conocimiento que hay que aprender, sobre la estructura de los aprendizajes previos del sujeto y sobre el papel del refuerzo en el aprendizaje.

Este entusiasmo ha desembocado demasiado a menudo, por parte de algunas pedagogías, en un "psicologismo" acrítico que tiene su exponente actual en todo lo que se está relacionando con las inteligencias emocionales. De hecho, con orígenes empresariales, la lógica de las emociones impregna el debate educativo actual con una orientación adaptativa del sujeto en relación con su entorno. Si en otros tiempos la crítica a la psicología conductista se centraba en su interés exclusivo por las realizaciones o actos humanos, ahora se desacredita este exceso por todo lo contrario, como son los mecanismos internos que configuran las emociones.

Paralelamente, una perspectiva deconstructiva, en los términos posestructuralistas que hemos apuntado en el subapartado anterior, no ha "[...] ahorrado críticas a esta orientación de la pedagogía basada en el constructivismo, y ha acuñado el término *pedagogía psicológica* para denunciar este sesgo de la reflexión pedagógica que, aunque pregona valores emancipadores y críticos, se adapta perfectamente a las estructuras de poder que son los sistemas educativos" (Soler y Vilanou, 2001, p. 17).

2.6. Pedagogía crítica

Las **corrientes marxistas**, que enfatizaron el papel de la lucha de clases en la configuración de nuestras sociedades y que quedaron relegadas al debate sociocultural tras el mes de mayo del 68, recuperaron aliento con la teoría crítica. De hecho, precisamente Mayo del 68 es el reflejo de un combate entre las posiciones conservadoras inmovilistas, de mantenimiento de la orden, y de los planteamientos anarquizantes que cuestionan las estructuras estatales y dejan el marxismo al margen, sin respuesta, tanto en el debate ideológico, como en el debate estrictamente socioeducativo.

En el plano estrictamente programático, encontramos tres pilares de una pedagogía crítica: el **papel del sujeto** (y su autonomía por medio de la razón), el **diálogo intersubjetivo** (y la necesidad de crear condiciones simétricas para hacer posible el diálogo) y el **poder transformador de la acción educativa** (de hecho, se actualiza la inquietud ilustrada que concedía a la educación una función liberadora para el individuo y transformadora para la sociedad).

La pedagogía crítica es también una pedagogía de la pregunta, en el sentido de que el análisis y la comprensión de la realidad tienen que conducir al educando, no tanto a encontrar respuestas a supuestos grandes interrogantes (más propio de pedagogías perennes), sino a saber formular nuevas preguntas sobre esta realidad, que permitan avanzar en la transformación social y cultural.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis, en el terreno de la teoría, junto con Freire y Giroux, en el plano de la práctica, son los puntales de las pedagogías críticas. El trasfondo, sin embargo, se tiene que ubicar en Habermas y en la Escuela de Frankfurt que, desde la segunda década del siglo XX, se enfrentaron a las corrientes totalizadoras del fascismo y del nazismo con un enfoque emancipador.

"La 'ciencia social crítica' es la que sirve al interés 'emancipatorio' hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, la autorreflexión y la autocomprensión pueden estar distorsionadas por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar estas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas. De aquí que una ciencia social crítica procure ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos, y especifica cómo puede erradicarlos de modo que haga posible la búsqueda de sus metas verdaderas."

W. Carr y S. Kemmis (1986). *Becoming Critical*. [Traducción al castellano: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.]

Carr y Kemmis piensan en la pedagogía como ciencia social crítica, que tiene que suministrar las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias con las que el individuo, por medio de la educación, puede alcanzar su "autoemancipación". Como vemos, no se trata de una intervención ajena al individuo la que genera el cambio; igual que Rousseau, sólo el sujeto mismo está capacitado para liberarse de las constricciones sociales y culturales en que vive.

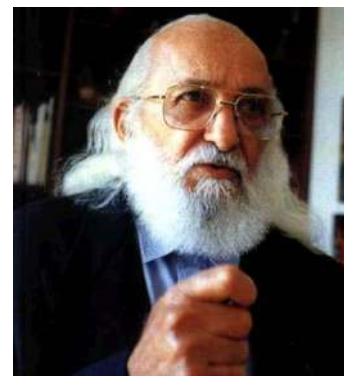
La crítica del sistema educativo "bancario", o acumulativo en términos de conocimientos que no tienen otra función que la de legitimar el sistema mismo, es el núcleo del libro *La pedagogía del oprimido* (1970), de **Paulo Freire**. Aunque en clave latinoamericana de los setenta, esta obra está considerada como el punto álgido de la pedagogía de Freire, y es un ejemplo claro de teoría crítica aplicada.

La educación liberadora

"En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, narrar, transferir o transmitir 'conocimientos' y valores a los educandos, simples pacientes, como hace la educación 'bancaria', sino que tiene que ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la que el objeto conocible en lugar de ser el término del acto cognoscente de un sujeto es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro–, la educación problematizadora prioriza, sin duda, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable en la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno al objeto cognoscente mismo."

Paulo Freire (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

En cierto modo, a pesar de no ser coincidentes precisamente con las propuestas desescolarizantes de Ivan Illich, al menos desde el punto de vista ideológico, es cierto que la crítica al sistema escolar de educación planeó por todos los textos de la pedagogía crítica y promovió, a partir de la década de los setenta, la explosión de agencias e instituciones no formales de educación. La educación social debe una fundamentación histórica en Freire y, por supuesto, en Illich. Precisamente, la formación de personas adultas es un terreno propicio a la penetración de estos postulados, ahora en forma de comunidades de aprendizaje, que propugnan la creación conjunta de conocimiento y la ruptura de jerarquías propias de los escalafones formales de la educación.



Paulo Freire (1921-1997).

2.7. Pedagogía de la investigación-acción

Más que una pedagogía en sentido estricto, la investigación-acción es una metodología de trabajo y una actitud que alerta sobre el carácter investigador del educador. Surgida al amparo de las pedagogías psicológicas y performativas, y con una orientación que la acerca a los enfoques críticos, el concepto de investigación-acción hace referencia a una

"[...] forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justificación teórica de sus prácticas".

(Soler y Vilanou, 2001, p. 18).

La base científicista de la investigación-acción puede remitir, en última instancia, a **John Dewey**, asociado a la democratización efectiva de los espacios educativos, pero uno de los promotores de una educación progresista caracterizada por la resolución de conflictos. Desde aquí, los conceptos de **pedagogía activa** y **pedagogía científica**, bajo el paraguas de la investigación-acción, adquieren una nueva dimensión.

En realidad, como indicábamos, la investigación-acción indica más la actitud y la acción del educador y del educando que la finalidad estricta de la educación. Se trata de crear, en el contexto educativo, una **comunidad de intereses** que permita avanzar en la **transformación social** desde una actitud indagadora y que refuerce las competencias críticas y de cambio de la persona.

Con una implantación importante, al menos en la literatura especializada, en la educación formal, el movimiento de la investigación-acción surgió en las escuelas inglesas, fuertemente descentralizadas, con la voluntad de que el profesorado asumiera su responsabilidad en el desarrollo del currículum (que en el Reino Unido es competencia de cada autoridad local). En este contexto, el peso de la comunidad local y del profesorado, en concreto, es mucho más importante que en cualquier sistema educativo, y de aquí el énfasis del movimiento de investigación-acción a fin de que los docentes asuman esta actitud y sean conscientes de su responsabilidad.

En realidad, como hemos dicho, la investigación-acción no se aleja mucho de las pedagogías críticas, y más bien podríamos hablar de una derivación pragmática de estas pedagogías. Lo que someten a discusión es el academicismo excesivo de los currículos escolares y proponen una destilación de estos contenidos según unos criterios rigurosos y contrastables.



Portada de *El cambio educativo desde la investigación-acción*, de John Elliot.

En la educación social en concreto, esta inquietud para incidir desde los intereses de los participantes y usuarios de procesos socioeducativos se ha manifestado sobre todo en el campo de la investigación, con una metodología denominada *investigación participante*.

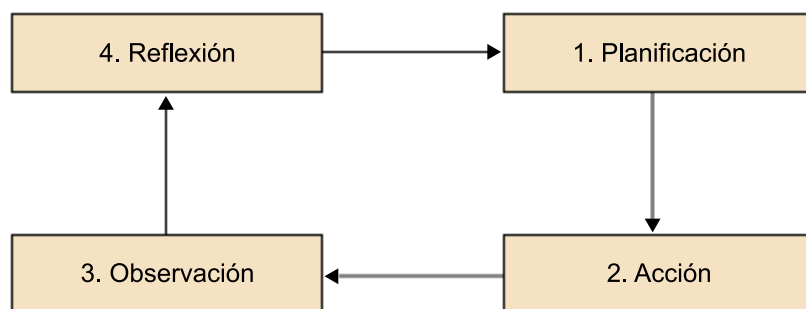
"Parafraseando a Antonio Gramsci podríamos decir que la Investigación Participativa es una cuestión de fe. [...] Dos son, al menos, esos elementos sobre los que queremos detenernos al considerar esta cuestión de fe. En primer lugar, el convencimiento de que todas las personas son productoras de conocimiento. En segundo lugar, que se pueden provocar transformaciones en la realidad social, a un nivel microsocial, que pueden expandirse hacia un nivel macrosocial."

G. P. Serrano (Coord.). (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación social y Animación sociocultural* (p. 195). Madrid: Narcea.

Aunque sea en clave de investigación, la profesora Pérez Serrano enfatiza precisamente el **carácter vocacional** de una manera de intervenir en educación social que "cree" en los individuos como creadores de conocimiento como condición previa de los cambios posibles en distintos niveles sociales. El más relevante, en nuestra opinión, es que una práctica educativa presidida por una vocación investigadora, crítica, que no se conforma con los resultados y que quiere incidir en los procesos, encaja perfectamente en estas pedagogías de investigación-acción que estamos relatando.

Un esquema de Carr y Kemmis, autores que hemos mencionado a propósito de las pedagogías críticas, permite ilustrar el proceso con el que la reflexión y la acción están conjuntadas y siguen un *continuum*.

Figura 1. Los momentos de la investigación-acción



(Carr y Kemmis, 1986, p. 197).

Se trata, en definitiva, de una metodología de trabajo, ya experimentada también por Freire, que tiene una aplicación directa en el terreno de la educación social.

Ejemplo

En un plan de reforma integral de un parque público, iniciado por un ayuntamiento que pone en discusión los términos y finalidades del proyecto, la tarea educativa consiste, no tanto en intentar hacer visibles todas las voces afectadas (también tarea de un educador social, aunque quizás más de un educador de animación sociocultural estricto), como en procurar que, en el proceso de debate para decidir los usos públicos del parque, las personas que intervengan pongan en práctica competencias de todo tipo (dialogicas, empáticas, negociadoras, etc.), pero sobre todo aprendan a definir prioridades, asumir fracasos, etc.

En otras palabras, la realidad social ofrece un gran número de situaciones en que una pedagogía de investigación-acción, o de observación participante, puede servir a fines educativos con el propósito de que las personas que intervienen sean conscientes de los aprendizajes alcanzados. Lo que nos interesa, desde la Teoría de la Educación, es que en estos procesos reflexivos de investigación y acción los participantes sean capaces al mismo tiempo de valorar sus prácticas para revisar sus postulados teóricos. ¿Cómo han llegado a los resultados obtenidos? ¿Por qué han alcanzado lo que han alcanzado? ¿Qué ha quedado por hacer? ¿Cómo se tiene que enfocar otra vez? ¿En resumidas cuentas, por qué han hecho lo que han hecho?

3. Modelos teóricos en educación

La dificultad de utilizar el concepto de paradigma en el campo de la Teoría de la Educación no nos desanima a proponer una organización posible de las teorías educativas. En este último apartado, haremos un recorrido final por los modelos teóricos en educación y propondremos un mapa de referencia a partir de tres hilos conductores de la educación contemporánea.

Ved también

El concepto de paradigma se ha tratado en el apartado 1 del módulo "El sentido de la teoría de la educación" de esta asignatura.

Utilizaremos un constructo muy próximo al de paradigma, el de **modelo teórico**, para referirnos a un artefacto intelectual que pretende encajar con coherencia el sentido y la función de tres elementos centrales del acto educativo: el **sujeto educando**, el **educador** (entendido ahora como contexto) y la **finalidad de la educación**. En consecuencia, cada uno de los modelos resultantes propondrá metodologías, procedimientos y también medios y recursos coherentes con las variables mencionadas. Como hemos dicho en otros módulos, cuando hacemos teoría en educación no podemos dejar de lado el concepto mismo de educación y, por lo tanto, los modelos teóricos que podamos construir en educación no pueden obviar, cuando menos, los elementos que conforman el acto educativo.

3.1. De la escuela a la educación en red: hacia una pedagogía 3.0

En todo análisis teórico sobre el fenómeno o el hecho educativo, uno de los primeros elementos que hay que considerar es el del sujeto al que se educa, el **educando**, que admite diferentes lecturas según cada modelo teórico. El principio de actividad, impulsado por los teóricos de la escuela activa, rompe con un monopolio de pasividad que identificaba las posiciones teóricas anteriores, no diremos tradicionales. Así pues, un modelo teórico cerrado apostará preferentemente por la pasividad del educando, como sujeto receptor del acto educativo, mientras que un modelo más abierto le dará más protagonismo al sujeto. Cabe decir que, muy a menudo, determinadas teorías que han proclamado la centralidad del sujeto, en realidad se han decantado más por un mantenimiento del orden social establecido como garantía de la estabilidad de aquel sujeto. En otras palabras, afirmar que la educación se tiene que centrar en la persona que se educa elimina la posibilidad de dar prioridad al grupo o a la tradición, como se ha planteado en el debate entre liberales y comunitaristas.

En segundo lugar, en cuanto al **educador**, el recorrido teórico podría quedar resumido en un relato que empezaría con la educación encarnada en un preceptor con su pupilo (en una relación uno a uno), seguiría con la institucionalización educativa en centros formales (en una relación uno a muchos), y acabaría, de momento, con la educación en una sociedad en red (en una relación muchos a muchos). En una sociedad que se ha convertido, en pocos años, en plural, compleja, abierta y democrática, la educación ha tenido que

adaptarse progresivamente también a esta realidad. Las reflexiones teóricas, hasta ahora más centradas en la escuela, empiezan a pensar en una clave más amplia. Así, por ejemplo, las iniciativas en red, como los proyectos educativos de ciudad, aparecen como una consecuencia lógica de la ampliación del concepto de educación, pero también de la idea de que todos los agentes son corresponsables en la educación.

El contexto, entendido como conjunto de los agentes sociales y educativos del entorno, asume la responsabilidad de iniciar, acompañar y materializar el acto educativo. Desde este punto de vista, la variable que se debe considerar es la de la **capacidad de control** sobre el proceso y el producto educativo, medida también por la cantidad de agentes educativos presentes en este entorno. En otras palabras, según la teoría de sistemas, el **grado de incertidumbre aumenta** proporcionalmente con el **incremento del número de agentes**, de manera que una sociedad con uno o dos agentes educadores (familia y escuela, ponemos por caso) será más cerrada y con un grado bajo de incertidumbre, en comparación con una sociedad con un número más elevado de agentes educadores. Como es obvio, la sociedad red nos empuja hacia estos modelos abiertos. De hecho, el grado de incertidumbre mínimo, medio o máximo identificará contextos más o menos controladores, tanto sobre el proceso, como sobre el producto final. Esto quiere decir que el grado de incertidumbre sobre el fenómeno educativo se irá ensanchando a medida que se reduzca el control. Las posiciones más o menos abiertas, en términos de pensar en el educando, también estarán relacionadas con este grado de incertidumbre. El contexto educador, además, remite a una consideración social de primer orden.

En tercer lugar, la **finalidad de la educación** nos informa de las auténticas intenciones de la corriente educativa. La resumiríamos en tres grados: conservación o reproducción del orden social y del estatus individual, perfeccionamiento o mejora del status individual sin alterar el orden social, y transformación individual acompañada de un cambio social profundo. En términos políticos, podemos catalogar estas posiciones de conservadoras, moderadas y radicales, que son en definitiva las que podemos encontrar en el abanico ideológico cotidiano.

De ningún modo, los modelos teóricos que describiremos a continuación se tienen que confundir con la dualidad educación tradicional / educación progresista, ya que estos términos no informan de casi nada. En realidad, entendemos que se superponen y coexisten como narrativas que actualmente participan en el debate intelectual y alimentan argumentos y posiciones contradictorias. Así, a menudo nos encontramos con conversaciones o debates sobre la educación en que los interlocutores parece que no acaben de entenderse o, incluso, que no compartan un mismo lenguaje. En realidad, es más que probable que estén situados en modelos teóricos diferentes, quizás incompatibles.

tibles. Como indicábamos, en cierto modo, podríamos hablar de paradigmas coexistentes, pero tampoco corresponderían a la definición de paradigma dada por Kuhn.

3.1.1. La educación como transmisión

En este modelo (modelo 1), se incluyen las teorías que plantean la educación como recepción por parte de un sujeto **educando** más bien **pasivo**. La educación se centra en asegurar la transmisión, con un fuerte peso cultural cargado de unos determinados valores éticos, morales y estéticos. El contexto educativo se limita a pocos agentes, normalmente con una primacía casi absoluta de la familia, y con un papel secundario o subsidiario de la escuela. Puede haber otras instancias educadoras, que pueden adquirir un protagonismo más elevado, por delegación de la familia, como son las confesiones religiosas. Por lo tanto, el control sobre el proceso educativo, y por descontado sobre el producto final (previsible y vinculado a modelos), es bastante elevado, por lo que el grado de incertidumbre es mínimo.

Es un modelo centrado en las personas que actúan en el acto educativo: educador, primero; educando, después. El educando es el receptor y depositario del legado cultural y social, en forma de conocimiento acumulado, tradiciones, costumbres, etc. Su misión es adquirir este bagaje, preservarlo y transmitirlo a la generación siguiente. Tanto el perfil del educador, que tiene que reunir una serie de condiciones, como el del educando, que queda responsabilizado con esta carga histórica, son fundamentales para garantizar la pervivencia de este modelo.

En definitiva, la finalidad de la educación es la conservación del orden social y el mantenimiento y reforzamiento del estatus del individuo en este orden, que según la sociedad pueden ser más o menos jerárquicos. Seguramente, la uniformidad podría ser la nota característica de este modelo.



Las batas expresan la uniformidad de los modelos educativos conservadores del orden social (modelo 1).

Ejemplos

Podemos encontrar infinidad de ejemplos que ilustren el modelo: disciplina y esfuerzo del educando como actitudes centrales para adquirir el legado, autoridad indiscutible del educador como transmisor, sociedad exenta de crisis de ningún tipo para garantizar una buena transmisión, etc.

3.1.2. La educación como interacción

En este modelo (modelo 2), parece que haya una convicción absoluta en las posibilidades educadoras del sujeto. La **plasticidad** y **flexibilidad del educando** están en la base de este modelo, que entiende la educación como mejora de las capacidades y posibilidades del sujeto educando, una mejora que está asegurada por la interactividad y la convivencia por medio de los procedimientos adecuados, que en este modelo adquieren más importancia, a diferencia del modelo 1, en el que se daba más peso a los contenidos y a los valores como productos a alcanzar.

Con esta finalidad, la educación tiene que poner al alcance del educando todos los agentes y medios disponibles, que conceden un papel medianamente activo al educando. El contexto educador está constituido por una red abierta de relaciones, con el sujeto educando como centro de la red, lo que abre mucho el grado de incertidumbre sobre el proceso educativo, pero con un control relativo sobre los cambios finales.

La finalidad de la educación es, por lo tanto, el perfeccionamiento y la mejora del educando, sin plantearse o pretender un cambio de modelo socioeconómico y político. En cualquier caso, el medio se tiene que poner al alcance del educando para contribuir a la optimización. Por eso, y por su convencimiento en la interactividad y en la relación como principios activos de la educación, las metodologías defendidas son las del trabajo cooperativo, con un reparto de tareas y una finalidad precisa.

En pocas palabras, en este modelo, el educando necesita un impulso externo, que la educación proporciona en forma de estímulos por medio de unos recursos atractivos y con un gran poder de convicción.



La educación es un acto de mejora de las capacidades del individuo. Alguien expone mientras alguien aprende (modelo 2).

3.1.3. La educación como creación: una pedagogía 3.0

Una auténtica educación en la libertad, que no liberadora, sólo puede defender el cambio y la transformación social como pasos necesarios para la realización absoluta del individuo. Esta utopía educativa significa descubrir

"[...] la libertad como una grata sorpresa pero una pesada carga, que acarrea responsabilidades y sin embargo abre horizontes; la aspiración de libertad es inherente a la condición humana, como lo es la capacidad de educarse, por lo que no nos tiene que extrañar nada que acostumbremos a conjugarlas juntas: queremos centrarnos en una pedagogía de la libertad, diferente, eso sí, de una pedagogía de la liberación".

(Prats, 2007).

Las teorías educativas que ubicaremos en este modelo (modelo 3) defienden la educación como cambio, centrada en un proceso que reparte las responsabilidades en la toma de decisiones sobre el acto educativo. El sujeto educando es la sociedad misma, el grupo, no un individuo aislado sin relación con una comunidad. La comunidad proporciona identidad y seguridad. Por lo tanto, el contexto educador se convierte en primordial en este modelo, a modo de red con diferentes nodos como centros de la acción: una red policéntrica.

La finalidad de la educación, por lo tanto, es la transformación social y el cuestionamiento del modelo socioeconómico y político. Por descontado, las teorías educativas que siguen este modelo aceptan un grado máximo de incertidumbre, que sin duda es su punto débil, de cara a los adversarios, pero su punto fuerte de acuerdo con las tendencias sociales actuales.

Un modelo de estas características se puede sostener, prácticamente, sobre la convicción de las posibilidades infinitas del sujeto en la toma de decisiones; en términos educativos, esto se traduce en un educando creador, capaz de modificar y de transformar sus condiciones de vida.

3.2. Mapa guía: esquema final

A partir de los modelos teóricos apuntados, en este último subapartado presentaremos un esquema final a modo de mapa o guía de referencia con algunas de las teorías educativas contemporáneas con más relevancia, por lo menos desde el punto de vista de la literatura especializada generada a su alrededor.

Seguiremos un relato con una lógica diacrónica, referida a los últimos dos siglos, pero osamos afirmar que el referente histórico, que hemos reducido a tres hilos narrativos, no nos informa de un orden cronológico superado. Al contrario, entendemos que las ideas teóricas expresadas sobre la educación en estos dos siglos que ahora recogeremos siguen presentes hoy en día. Seguramente se ha producido una acumulación de conocimiento con una sana intención de superar propuestas teóricas anteriores. Con todo, intuimos que el panorama pedagógico actual se caracteriza por una riqueza de planteamientos teóricos lo bastante variados que, sin embargo, no siempre facilitan la tarea a la hora de escoger o valorar la conveniencia de determinados postulados.

El **recorrido diacrónico**, que empieza con la modernidad y acabará con la posmodernidad, nos convencerá del todo sobre la sincronía o presencia simultánea, en espacio y tiempo, de teorías educativas incluso discrepantes. Quizás conviene dar algunas explicaciones de esta situación:

- a) El desarrollo epistemológico en Teoría de la Educación, y en la Pedagogía en general, no ha seguido el mismo ritmo que las otras ciencias sociales. La fuerte carga ideológica que comporta la educación se puede encontrar en la raíz de esta situación.
- b) La práctica educativa ha rechazado a menudo la teorización poco rigurosa, normalmente porque los mismos teóricos no han sabido precisar sus análisis y valoraciones y ajustarlos a las necesidades prácticas. La tensión teoría y práctica, en educación, es de las más letales, sin duda, pero también de las más inútiles.



La libertad de mirar, como acto previo y necesario en la producción del educando libre (modelo 3).

c) El intrusismo es consustancial a la condición misma de la Teoría de la Educación, y también de la Pedagogía. No tiene que extrañar, por lo tanto, que las teorizaciones sobre lo que debe ser la educación campen impunemente, procedentes de los ámbitos más insospechados (haced una prueba y escribid en Google la expresión *pedagogía cuántica*). A menudo, esto mismo desmoraliza a los pocos habituados.

En definitiva, proponemos un relato en tres hilos conductores, coincidentes con lo que se ha denominado modernidad, segunda modernidad o modernidad tardía, y posmodernidad. No es oportuno hablar de fases, ciclos o periodos porque no se trata de buscar momentos de cesura o cambios entre las fases. Los rasgos básicos de cada uno de estos hilos conductores se pueden encontrar presentes hoy en día de manera simultánea. Vivimos una época de diacronías sincrónicas, de coexistencia de corrientes de pensamiento que parecían superadas pero que emergen y conviven con las más recientes.

Los hilos narrativos con que organizamos el mapa parten del pensamiento moderno, que inunda la vida contemporánea occidental desde hace más de dos siglos. En rigor, la **época moderna** empieza con el nuevo paradigma del siglo XVII, que da primacía a la **razón** y a la **metodología científica** basada en evidencias comprobables. Con una doble raíz, cartesiana y kantiana, sintetiza la racionalidad científica y la objetividad moral. El progreso de la humanidad viene por la confluencia de estos dos ejes inseparables en el pensamiento moderno. El contexto ilustrado da un impulso importante a la cientificidad de la pedagogía y a la necesidad de orientar la acción educativa hacia metas de mejora y de perfeccionamiento de la persona, en términos de incidir en su realidad social.

El pensamiento de la **segunda modernidad** o de la **modernidad tardía** se refiere a la pérdida relativa de peso de la razón crítica en favor de la **racionalidad instrumental**, de origen pragmático y utilitarista, y fuertemente criticada tanto por las corrientes personalistas como por las neomarxistas. La racionalidad instrumental, por ejemplo, pondría las necesidades materiales inmediatas, como el crecimiento económico sostenido e imparable, por delante de cualquier otra consideración, como la herencia ambiental, la escasez de recursos energéticos primarios y las desigualdades sociales. Las corrientes que podemos asociar son las siguientes.

El **pensamiento posmoderno** supera la racionalidad, científica o instrumental, y reclama una **razón subjetiva**, "**emocional**", **relativista** para sus contrarios, que reconozca la centralidad del individuo por encima del colectivo, de la historia. Sólo existe el momento presente como certeza única, ya que se han perdido todas las certezas en un mundo mejor que había prometido la modernidad. El totalitarismo de la ciencia se aleja de la escena intelectual, en favor de posiciones que llenarán otras dimensiones de la persona.

Para completar el estudio, propondremos una tabla que vinculará cada uno de estos hilos, o narrativas, con los modelos teóricos estudiados en el subapartado anterior: **transmisivo**, **interactivo** y **creativo**. En la combinación de cada hilo narrativo (modernidad, modernidad tardía y posmodernidad), aparecen teorías o tendencias educativas que quizás no encajarían del todo en el cruce de las dos variables, pero se acercan. Por lo tanto, esta tabla se debe entender exactamente como un mapa de referencia, con todos los matices que haga falta, y sólo con una función didáctica; en ningún caso quiere ser una propuesta definitiva y aún menos una nueva taxonomía sobre las teorías educativas.

Tabla 3. Hilos narrativos y modelos teóricos en educación

Hilo narrativo	Modelo teórico		
	Transmisivo	Interactivo	Creativo
Modernidad	• Positivismo performativo	• Pragmatismo	• Cientificismo marxista • Pedagogías libertarias y antiautoritarias
Modernidad tardía o segunda modernidad	• Estructuralismos • Funcionalismos y teoría del capital humano; teorías credencialistas	• Teorías sistemicoci-bernéticas • Constructivismos • Teoría de códigos y control	• Pedagogía crítica • Pedagogías desescolarizadoras
Posmodernidad	• Personalismos • Teorías del caos y globalizadoras • Pedagogía líquida	• Pedagogías del riesgo • Teorías de la complejidad	• Posestructuralismos • Posmodernidad crítica • Pedagogías polifónicas: multiculturalismo, teoría <i>queer</i>

Resumen

Las teorías educativas tienen una función referencial, a modo de señales, que indican un recorrido, y por lo tanto no se tienen que entender tanto como carriles de una vía, la práctica educativa que se debe seguir escrupulosamente. De hecho, las teorías sobre la educación reflejan un sustrato cultural e ideológico que no escapa del concepto de educación que adoptamos.

La necesidad de organizar el pensamiento pedagógico y, por lo tanto, de construir mapas de referencia de las corrientes educativas, es una tarea ineludible de una Teoría de la Educación, con mayúsculas, que se quiera integradora y global. Con todo, la tarea no es sencilla, y la mayoría de autores y autoras que han dedicado esfuerzos han tenido que centrar su tarea en aspectos concretos sin conseguir clasificaciones completas.

En cualquier caso, como hemos visto, una taxonomía de teorías educativas es posible cuando se trabaja con un conjunto de variables importante. Así, la taxonomía presentada en el primer apartado, acompañada de las corrientes teóricas en pedagogía social, permite que nos hagamos una idea de la complejidad que acompaña a este entramado teórico.

En un intento de aproximarnos en concreto a las tendencias más actuales, el segundo apartado ha permitido conocer con un poco de detalle siete de las corrientes que seguramente tienen una presencia más directa en la realidad educativa. Así pues, hemos repasado algunos de los ingredientes teóricos de las corrientes perennialistas, performativas, hermenéuticas, posestructuralistas, psicológicas, críticas y de investigación-acción.

A causa del trasfondo marcadamente escolar que acompaña a las teorías educativas, en el tercer apartado hemos preparado un mapa de referencia de las corrientes educativas contemporáneas, a partir de tres modelos teóricos (transmisivo, interactivo y creativo) y de tres hilos narrativos (modernidad, modernidad tardía y posmodernidad).

La tesis de fondo es que el discurso teórico en educación ha seguido un proceso que, desde el monitoreo de un preceptor y un pupilo (con una relación educativa de persona a persona), ha seguido en los modelos escolares (de un educador a muchos educandos) y ha desembocado, en la sociedad red, en un esquema abierto (en una relación educativa de muchos agentes educadores a muchos educandos).

El camino a una pedagogía 3.0, por lo menos en el terreno teórico, queda por explorar, y la sociedad digital nos abre más puertas de las que podíamos llegar a imaginar.

Glosario

comunitarismo *m* Pensamiento político que da prioridad a los derechos colectivos por encima de los derechos individuales.

constructo *m* Invención arbitraria en el ámbito teórico que remite a artefactos o conceptos imaginarios para dar explicación de determinados fenómenos. Una clasificación teórica puede ser un constructo.

liberalismo *m* Pensamiento político que defiende la primacía de la libertad individual (fundamentada en los derechos) por encima de la comunidad.

paradigma *m* Modelo o patrón teórico en un campo científico determinado que sirve de referencia epistemológica y de coherencia metodológica.

taxonomía *f* Clasificación u ordenamiento de los elementos de un conjunto a partir de criterios excluyentes y exhaustivos.

teleología *f* Estudio de las finalidades, objetivos, propósitos o intenciones de una doctrina, ideología o sistema de pensamiento.

teoría *f* Sistema lógico y ordenado de pensamiento que integra proposiciones, postulados, axiomas y observaciones sobre un conjunto de fenómenos determinado.

Bibliografía

Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Pozo Andrés, M. M. del (Ed.). (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Prats, E. (2007). Educar: la sorpresa de la llibertat. *Perspectiva escolar*, 316, 15-21.

Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.

Soler, J. y Vilanou, C. (2001). Els discursos pedagògics després del debat postmodern. Una aproximació als itineraris de la pedagogia del segle XXI. En J. Mallart, M. Teixidó, y C. Vilanou (Ed.). *Repensar la Pedagogia, avui*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans (Sociedad Catalana de pedagogía).

Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía)*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.