

Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa

TAL vez el lector del presente texto piense que se le ofrece una imagen hiper-crítica de la Reforma Educativa en curso. Sin embargo no es esa la intención del autor. Soy consciente de las importantes aportaciones que la Reforma hará a nuestra sociedad, desde la ampliación de la escolarización hasta la mejora de la Formación Profesional, pasando por una exigencia de planteamientos más rigurosos en las prácticas educativas: trabajo en equipo, innovación y reflexión, modernización de medios y técnicas, atención a la diversidad y la orientación profesional, etc.

No obstante no todo son luces en la Reforma. Hay sombras. Importantes sombras, a mi juicio. Y como, por otra parte, las ventajas que nos ofrece la Reforma están suficientemente aireadas, tal vez sea bueno ir planteando análisis de los aspectos más débiles e incluso regresivos de la Reforma. Esta es la intención del presente texto, no sin algunas restricciones: 1) Nos centraremos exclusivamente en el plano ideológico de la Reforma; y 2) concentraremos el análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma en su aplicación en la zona de edad de los 14 a los 18 años, la de las actuales Enseñanzas Medias¹.

Hemos optado, como vía de acceso al análisis de nuestra Reforma, por comenzar con

**Felipe Aguado
Hernández**

una breve síntesis histórica de nuestros más recientes modelos educativos, los que denominaremos "bancario" y "tecnopedagógico", para aterrizar en el que la Reforma nos ofrece y que denominaremos "Psicopedagógico".

Modelo I: La Educación "Bancaria"

TOMO prestado el término "bancario", en su aplicación a un modelo educativo, de Freire, el gran pedagogo que tantos ojos abrió en nuestro país en la década de los setenta y que hoy está absolutamente preterido. Los teóricos de la Reforma se han olvidado por completo de él, lo que no deja de ser todo un síntoma de los supuestos ideológicos que la inervan.

El modelo educativo "bancario" es el imperante en la España franquista hasta la Ley General de Educación de 1970. Aunque la implantación de la L.G.E. no desarraigó radicalmente las anteriores prácticas pedagógicas.

1. Características

- a) Los rasgos básicos del modelo los expresó claramente el propio Freire: "Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la es-

1. A nuestro juicio, precisamente uno de los errores trascendentales de la Reforma está en igualar los enfoques psicopedagógicos y los métodos didácticos desde los 6 a los 18 años, en lo que se ha venido a denominar "enseñanza no universitaria". Lo que puede ser bueno para un niño no tiene por qué serlo para un adolescente; incluso puede serle contraproducente.

cuela actual, ... (son) relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertante*, ... La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en 'vasijas', en recipientes que deben ser 'llenados' por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus 'depósitos' tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen 'llenar' dócilmente, tanto mejor educandos serán ... Tal es la concepción 'bancaria' de la educación" (Freire, 1975, pp. 75-76).

- b) En este modelo *el profesor* se concibe o es percibido como "sabio". Pero el sabio "libresco", aquél que acumula saberes de los que llamamos "académicos", aunque frecuentemente sólo son puramente formales: Fórmulas, datos, fechas, ... Se caracteriza por creer que hay unos *conocimientos "esenciales"* que le han sido legados y su función es *transmitirlos* a las nuevas generaciones.
- c) El *alumno* que configura tal tipo de profesor es el alumno meramente "*receptor*"; un alumno pasivo en clase que engulle "conocimientos", fundamentalmente de forma memorística, que luego repetirá como un "papagayo" en un examen o en unas preguntas en clase. En esta enseñanza de carácter "bancario" el objetivo es que el alumno acumule en su cabeza, como si de la caja de caudales de un banco se tratara, el máximo posible de "conocimientos" constantes y sonantes, sin que ello repercuta en un dominio personalizado y crítico del material "aprendido". La caricatura del modelo es la archisatirizada "lista de los Reyes Godos" que supuestamente había que aprender.

2. Análisis crítico

Este modelo educativo, en el plano ideológico, implica:

- a) Una concepción *idealista* de la cultura que cree existen unas "esencias" culturales inamovibles a aprender y transmitir, frente al dinamismo de la vida real, de la sociedad y la cultura.
- b) Consecuentemente supone una *concepción conservadora de la sociedad y el hombre*, construida sobre la base de modelos perennes y "sagrados" de la realidad social, cuya alteración provocaría el desorden y la anarquía moral y política.
- c) Un *modelo pedagógico autoritario* que reduce al alumno a mero receptor y concibe al profesor como sacerdote cultural portador de toda autoridad y digno de todo respeto de por sí, en tanto depositario insigne de las esencias de la cultura e investido de la sagrada función de conservarlas y transmitirlas a las jóvenes generaciones.

Modelo II. El Sistema Tecnopedagógico

EN la particular historia de nuestros sistemas educativos, el anterior modelo respondía al esquema de lo que hace unos años llamábamos enseñanza "tradicional", dominante en España en la época central del franquismo.

Ya el tardofranquismo intuyó la obsolescencia del modelo de educación bancaria. Las nuevas necesidades del capitalismo industrial, que acababa de hacer explosión en la España de los años sesenta, imponía el punto de vista de la eficacia económica en el proceso educativo. Esta es la razón social de la reforma de Villar Palasí, como tantas veces ha sido puesto de manifiesto².

2. Recordemos, como modelo expresivo y representativo de los análisis que por entonces se hicieron, el libro de IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO (1975): *Reforma Educativa y Desarrollo Capitalista*. Madrid: Edicusa. En la bibliografía más reciente podríamos citar, por su variedad, el nº extra de 1992 de la REVISTA DE EDUCACIÓN: La L.G.E., Veinte años después.

1. Características

a) Educación tecnologizada

La Ley General de Educación venía exigida por las nuevas necesidades económicas del capitalismo español. Había que adaptar el sistema educativo a los nuevos retos del desarrollo de nuestra economía: Competencia exterior, incremento de la productividad, producción a gran escala y de más "calidad", ... El sistema educativo debía proporcionar la mano de obra cualificada, debía "atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna", como reza el propio Preámbulo de la L.G.E.

Los análisis más actuales coinciden con las anteriores apreciaciones: "Los años sesenta son, en definitiva, el punto de arranque de la modernización de la sociedad civil: modernización con particulares consecuencias para el sistema escolar, ya que en él se depositarán gran parte de las expectativas de logro y movilidad social suscitadas por el nuevo contexto económico" (Ortega, 1992). La Ley General de Educación era la respuesta a esas nuevas necesidades educativas. El modelo que adopta es el que hemos denominado "tecnopedagógico" por el papel esencial que en él jugaba la "tecnología educativa", derivada de la aplicación al ámbito escolar de los supuestos que guiaban los modelos de gestión empresarial triunfantes en EE.UU. y, en menor grado, en Europa: El taylorismo.

El modelo económico de Taylor, como es sabido, quería aplicar a la empresa modos de gestión de máxima eficacia y rendimiento a fin de optimizar medios y mejorar beneficios. Para ello aplicaba un modelo "científico" de organización y gestión de las empresas, amparado en el extraordinario desarrollo e incuestionable éxito de la ciencia y la tecnología.

Según el modelo educativo tecnocrático había que trasladar al sistema educativo los esquemas de gestión científica de empresas a fin de lograr un grado de eficacia máxima, similar al de cualquier empresa regida por principios tayloristas. Para ello había que delegar en "técnicos" competentes que elaboraran *planes* de en-

señanza *racionales* y, a su vez, *desideologizados*.

b) A su vez, el *profesor* debe ser un buen ejecutor, ideológicamente *aséptico*, de los planes elaborados por los gestores educativos. Para ser eficaces deben estar *técnicamente bien preparados* y usar (y por tanto tener a su disposición) las *herramientas pedagógicas adecuadas*. Como consecuencia se dispara el bum de los "medios pedagógicos": Textos más atractivos, guías didácticas, materiales complementarios, diapositivas, magnetófonos, multcopistas, fotocopiadoras, ...

c) Lo que se pretendía conseguir de los *alumnos en este modelo era su buena preparación como mano de obra* para el óptimo rendimiento en la empresa capitalista. (Cosa distinta es que se consiguiese, al menos en la medida que se apetecía: Fracaso de la F.P.). Era un modelo eficientista en el que se buscaban *resultados económicos*, no madurez personal de los alumnos ni formación integral de la persona, a pesar de las rimbombantes declaraciones de las introducciones de los textos legales.

2. Análisis crítico

Este modelo educativo, en el plano ideológico, implicaba:

- a) Una *concepción economicista de la cultura y la enseñanza*. El saber y el aprender valen en tanto que tienen un rendimiento económico tangible y, por tanto, repercute positivamente en el grado de confort social.
- b) Un *modelo estajanovista o taylorista del hombre*. Una concepción de hombre como productor que debe ser científicamente programado para rendir lo más eficazmente posible. La quintaesencia del capitalismo: Producir para consumir y sólo producir y consumir, como aprendíamos en "El Hombre Unidimensional" de Marcuse.

- c) Una *concepción tecnopedagógica del profesor*. Es el instrumento adecuado para, por una parte, preparar profesionalmente lo mejor posible la mano de obra (el hombre productor). Y por otra, hacerlo con una supuesta cientificidad aséptica, que ha quedado claramente desvelada como mera ilusión. La asepsia tecnocrática esconde el puro servicio hacia el modelo antropológico del hombre-productor unidimensional, el más útil en esa fase de desarrollo del capitalismo.

Modelo III: El Sistema Psicopedagógico

EN realidad, desde el punto de vista histórico, el modelo que ahora pasamos a analizar es más viejo incluso que el tecnopedagógico. Se remonta a la primera mitad del presente siglo, amparado en el movimiento americano de la "escuela progresiva", con J. Dewey como gran padre intelectual, y a la "escuela nueva" europea. Sin embargo, en nuestro análisis lo situamos tras el tecnológico porque en España se está desarrollando ahora, una vez "superado" el estadio sociohistórico de la "transición".

La "madurez" democrática de los ochenta y noventa nos está deparando un nuevo modelo educativo con la nueva Reforma en marcha que, en realidad, hunde sus raíces, históricamente hablando, en esas teorías americanas de la primera mitad del siglo que hacían de la "experiencia" personal del alumno el núcleo del proceso educativo. Son los caminos torcidos de nuestra peculiar historia. Vamos a consumir ahora un modelo introducido en los países anglosajones hace decenios y del que están cosechando un rotundo fracaso. Bien es verdad que nuestro modelo es más avanzado que el "experiencial" puro: Incorpora avances notables y recientes de la epistemología, la psicología y la pedagogía (la psicología cognitiva, el constructivismo) (Coll, 1990). Pero muchos de sus elementos están preconfigurados en aquél, que en

cierta manera ha continuado dominando la pedagogía norteamericana. No en vano toda la producción de nuestros teóricos psicopedagogos está teñida hasta la náusea de bibliografía anglosajona y prácticamente sólo de ella.

1. Características

a) El fundamento de este modelo está en la valoración pedagógica central de la *"experiencia" individual subjetiva del alumno y de sus "intereses" particulares*. Lo esencial desde el punto de vista educativo es lo que el alumno "vive", "experimenta" por sí mismo. Por ello, estas "experiencias" deben entrar en el contexto de sus "intereses" inmediatos. No tienen valor pedagógico relevante, si no es como marco de referencia, planes generales ni conocimientos globalmente planificados. En cambio es de gran importancia establecer variedad de niveles, opcionalidad, adaptación personal del curriculum. Este es el núcleo de la *enseñanza individualizada*.

Hay que partir del sujeto y sus intereses. Si lo que pretendemos enseñar no está en su horizonte inmediato de preocupaciones no es válido educativamente hablando. En ese supuesto, la función del profesor será "motivar" al alumno para que se "interese" por ello y, correlativamente, habrá que adaptar planes y programas al individuo, a su ritmo y a sus intereses para que asuma el aprendizaje como propio y sea "feliz". Lo que interesa es el desarrollo "personal" del alumno. Esta es la piedra angular de la enseñanza "personalizada" o "individualizada". En palabras de Dewey: "Alcanzar esta adaptación (a la vida futura) es imposible si no se tienen constantemente en cuenta las facultades, los gustos y los intereses propios del individuo, es decir, si la educación no se convierte constantemente en términos psicológicos".

Como reflexión colateral a lo anterior hay que destacar que la atención pedagógica se centra más en los "procedimientos" educativos (métodos) que en los llamados "contenidos", en el "cómo" aprender que en el "qué" aprender

(su eco -parcial- lo encontramos en nuestros ínclitos "contenidos procedimentales" de proverbial valor estético y coherencia lógica en los términos).

César Coll, el fundamental mentor ideológico de la Reforma, nos ofrece en su obra "Psicología y Currículum", con absoluta nitidez, el modelo teórico que comentamos. Los momentos del proyecto curricular son los ya famosos "qué", "cuándo" y "cómo" enseñar. Entre estos niveles debe existir una interdependencia; no obstante, juegan un papel diferenciado en el proceso educativo, destacando por su centralidad absoluta el "cómo", lo que nos permite calificar de "formalista" la propuesta de C. Coll, así como las líneas básicas de la Reforma, construidas sobre ella. Recordemos al propio C. Coll (1991, pág. 112):

"El qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar son pues tres aspectos del currículum que están estrechamente interrelacionados, por lo que es absurdo considerarlos de forma totalmente independiente".

"No obstante, lo anterior no es óbice para reconocer que estos tres aspectos juegan un papel distinto en el proceso de elaboración del Diseño Curricular y se plasman de manera distinta en el mismo. Las opciones básicas relativas al cómo enseñar presiden e impregnan todo el proceso de elaboración del Diseño Curricular, pero éste, en tanto que proyecto pedagógico, se vertebraba esencialmente en torno a la concreción de las intenciones educativas realizada, eso sí, a partir de dichas opciones básicas. El camino que hemos seguido nosotros mismos ilustra perfectamente esta afirmación. En efecto, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, que encierra una serie de opciones básicas sobre cómo enseñar, ha sido el punto de partida y el referente continuo para las decisiones que hemos ido adoptando con el fin de perfilar un modelo de Diseño curricular".

b) El modelo de *profesor* que configura este esquema educativo es el que hemos denominado *profesor psicopedagogo*. Según él, el profesor debe ser, en primer lugar, un "peda-

gogo". Por ello se entiende un "motivador", un "interventor pedagógico" que debe interesar al cliente-alumno, más que un "sabio" profesor cargado de contenidos. No importa que el nivel de conocimientos del profesor no sea elevado; importa que "interese" al alumno, que suministre instrumentos y técnicas de aprendizaje al alumno para que sea él mismo el que aprenda. El profesor es un puro instrumento pedagógico que no debe "enseñar" contenidos sino fomentar disposiciones favorables al aprendizaje en el alumno, formarlo en "procedimientos" de aprendizaje que el propio alumno pondrá en marcha (nuestro famoso "aprender a aprender"). En palabras de J. Dewey (1953): "La función del educador en la empresa educativa es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno. En último análisis, *todo* lo que el educador puede hacer es modificar los estímulos de modo que la respuesta logre lo más seguramente la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables". Poco importará, por tanto, el grado de dominio de contenidos del profesor, su grado de conocimientos científicos. Es más, saber mucho de la materia es incluso negativo porque puede tentar al profesor hacia una enseñanza contentutista.

Entre nosotros, una de las expresiones más acabadas de esta concepción psicologista del enseñante es la del profesor Juan Delval (1992, p.14) que, en un artículo reciente, escribía: "La labor del profesor resulta esencial y consiste en poner las condiciones para que el alumno aprenda, más que en enseñarle directamente".

El propio César Coll (1991, pág. 118-119) es también totalmente explícito en este punto: "Es pues el alumno el que constituye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección, la dirección que indican las intenciones educativas... El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos mo-

dos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado”.

Pero el profesor no sólo será un “pedagogo” sino, más exactamente, un “picopedagogo”. Lo cual implica asumir funciones de psicólogo y orientador (tutor). Debe atender las necesidades globales del alumno, no sólo las estrictamente académicas o de aprendizaje de contenidos. Sus problemas personales, de adaptación al grupo, de relación con el entorno, de maduración personal, de dificultades de aprendizaje, etc. deben ser atendidos por el profesor como un factor decisivo en la enseñanza personalizada. Todo ello supone, qué duda cabe, un avance en la concepción del profesor que supera la del mero “transmisor” de conocimientos desligado intelectual y emotivamente de sus alumnos. Pero puede asimismo desfigurar y enmascarar la función cultural del profesor si la función tutorial no se centra adecuadamente o si se extienden indiscriminadamente formas tutoriales apropiadas para niños de 8 ó 10 años a adolescentes o jóvenes de 16 ó 18, igualados todos como alumnos “no-universitarios”.

c) El modelo incluye también unos mecanismos pedagógicos de base, centrados en el valor de lo concreto, de los intereses de los alumnos y opuesto, por tanto, a una enseñanza globalizadora y un aprendizaje intensivo. Deben primarse las *técnicas inductivas* mas que las deductivas o expositivas, clara expresión de los rasgos de la cultura anglosajona. Los alumnos deben centrarse en experiencias personales y acciones concretas para, desde ahí, supuestamente, ir generalizando. La enseñanza como *descubrimiento* personal. Por ejemplo, según este método, el ideal de aprendizaje de la Física sería no el aprender “teóricamente” tal ley física sino que el alumno la “descubra”, él mismo, a partir de sus propios experimentos, orientado por el profesor.

2. Análisis crítico

Resumiendo críticamente, este modelo educativo implica:

a) Una *valoración peyorativa de la cultura* y un olvido del valor que los saberes tienen de por sí para todo hombre, independientemente de las técnicas pedagógicas y los procedimientos de aprendizaje por los que deban ser asimilados. Los alumnos deben conocer la teoría de la relatividad, la filosofía de Aristóteles o el teorema del coseno como algo valioso de por sí y necesario de conocer de por sí para el desarrollo integral de la persona en el mundo de hoy. En consecuencia, *todos los alumnos deben conocer y deben esforzarse en conocer* los contenidos básicos de nuestra cultura, independientemente de sus intereses y vivencias inmediatos, aunque éstos deban tenerse en cuenta tanto en la planificación general de programas educativos como en su puesta en práctica concreta en las aulas.

El enfoque pedagógico no debe plantearse, de forma lineal, a partir del nivel instruccional del alumno y ver qué puede aprender desde él. Antes bien debe partir de *qué debe saber* necesariamente un ciudadano culto y crítico en nuestra sociedad y cómo hacemos para que *todos* los alumnos alcancen unos mínimos de él. De lo contrario volveremos, aún con la mejor voluntad, a una enseñanza clasista en la que los alumnos provenientes de los segmentos más pobres de la sociedad, marcados por sus circunstancias, no alcanzarán nunca niveles óptimos de conocimientos y de preparación intelectual.

b) Este modelo educativo centra la enseñanza en lo que *“interesa”* a los alumnos y configura un *modelo de profesor como mero “interventor pedagógico”*.

El profesor, efectivamente, debe intentar motivar al alumno, pero no puede olvidarse que el valor de los conocimientos que los profesores sabemos que los alumnos deben saber, se escapa necesariamente, en su mayor parte, a los alumnos. Por tanto, difícilmente puede interesarles lo que deben saber a un cierto nivel de complejidad y abstracción. El alumno puede llegar a aceptar –de mal grado muchas veces– que le “interesa” saber leer o aprender a sumar y restar. Pero, ¿quién convence a la mayoría del in-

terés que tiene para ellos leer y comentar un poema de Quevedo o un texto de Platón, traducir un texto de César, conocer los principios de la termodinámica o el cálculo de límites? ¿Podrían figurar esas cuestiones en el repertorio de los intereses inmediatos de la mayoría de los alumnos? Lo que evidentemente interesa a la mayoría de los alumnos, como adolescentes que son, es divertirse, ir en pandilla, enamorarse, ... Hay que ser sensatos y, si bien no podemos escindir vida y enseñanza, no podemos pretender que el centro educativo sea el lugar de socialización integral del joven como pretende cierta pedagogía "experiencial". La enseñanza tiene unas peculiaridades propias que, hemos de reconocer, no la hacen ni la podrán hacer nunca inmediatamente agradable para los alumnos adolescentes, a no ser que queramos convertir los institutos más en lugares de acogida y distracción de la juventud que en centros formativos. Por otra parte, una enseñanza centrada en la complementariedad del binomio "actitud del alumno" - "objetivos globales a alcanzar", no implica que necesariamente tenga que ser desagradable y aburrida. Puede llegar a convertirse en algo intelectual y emotivamente fascinante.

Para que el aprendizaje sea maduro y constructivo no hay más remedio que enfocarlo como un *trabajo* y, como tal, aceptar que supone *esfuerzo*. Y el esfuerzo inmediatamente no es "felicidad". Los chicos no pueden ir al instituto a ser "felices" sino a "trabajar" para construir su personalidad. Y el esfuerzo del trabajo no es inmediatamente gratificante. Se podrá sentir como "felicidad" sólo en tanto el aprendizaje se realice como esfuerzo creador, se viva como satisfacción de la labor hecha y con la conciencia de saber y poder transformar el mundo en que vivimos y no como mera gratuita felicidad que nos merecemos por ser quienes somos y que exigimos como un derecho.

c) Convertir los "procedimientos" en el núcleo del proceso educativo implica un concepto errático del aprendizaje. Separar "forma" de "contenido" es un error que descubrió la

humanidad hace ya muchos siglos. Pretender enseñar "procedimientos" de por sí o convertir los "procedimientos" pedagógicos en "contenidos" de por sí supone creer que se pueden aislar los mecanismos de aprendizaje de lo que hay que aprender. Craso error que la humanidad ya había superado, cuando menos, con Aristóteles, como sabe cualquier alumno de Hª de la Filosofía de COU (claro que, tal vez por eso, prácticamente se elimina la Historia de la Filosofía en la Reforma).

Por tanto este *formalismo pedagógico* es, claramente, una suerte de *idealismo pedagógico* que, vaciando de contenidos la enseñanza, a la vez, hace inútiles e infantiles las técnicas educativas. Su práctica conducirá, necesariamente, como una "muerte anunciada", a unos niveles de aprendizaje muy bajos, a un entontecimiento e infantilización de la población. El ejemplo de EE.UU. y el Reino Unido es absolutamente revelador. El fracaso de la enseñanza pública en EE.UU. ha adquirido enormes dimensiones, siendo como es el país económicamente más poderoso de la tierra. Y a ese fracaso no es en absoluto ajena la enseñanza centrada en la "experiencia" personal del alumno y en los formalismos pedagógicos.

Nos alineamos con Gimeno Sacristán (1994) cuando, en una reciente entrevista, dice que "un autor (Schulman) habla del *paradigma perdido* al caracterizar a buena parte del pensamiento pedagógico y psicológico modernos, muy pendientes de los procesos pedagógicos y poco de los contenidos. Es el movimiento pendular entre el viejo y mal entendido intelectualismo académico, por un lado, y la preocupación por las necesidades del alumno y por los procesos de aprendizaje, por otro. La educación tiene que salir fuera de este falso dilema. Por eso la preocupación por los contenidos es importante, la escolarización no puede dejar de difundir cultura".

También Julio Valdeón (1992, pp. 69-70), en un todavía reciente y espléndido artículo a propósito de la enseñanza de la Historia, escribía: "En ningún momento puede perderse de vista el hecho decisivo de que se es profesor

de una determinada disciplina ... No obstante, a veces se puede tener la impresión de que existe un enfrentamiento entre el contenido concreto de lo que se enseña y la forma de enseñarlo, ¿Cómo entender, si no, la cruzada contra los contenidos, particularmente manifiesta en el campo de la historia? Por lo demás se ha puesto tanto énfasis en los últimos años, a propósito de la reforma, en la cuestión de «cómo» enseñar que prácticamente se ha olvidado «qué» enseñar. Y sin embargo es absolutamente imprescindible que haya un ensamblaje, lo más ajustado posible, entre la forma y el contenido, o lo que es lo mismo entre «cómo» enseñar y «qué» enseñar. Por eso la primera condición para ejercer la condición docente consiste en tener un conocimiento, suficiente sólido pero a la vez bien asimilado de aquello que se desea enseñar. Y más adelante: «Lo que se dice, con toda la rotundidad del caso, es que la formación del profesor debe partir de un conocimiento de su disciplina en el nivel científico que hoy se encuentra la misma. Si lo que se pretende es un sucedáneo de historia el resultado final del acto docente será un producto deteriorado, por mucho razonamiento didáctico que se añada».

Los propios César Coll y Carmen Gómez-Granell (1994, pp. 9-10) en un artículo también reciente sobre la revisión del significado del «constructivismo», que refuerza notablemente los supuestos que aquí manejamos, escriben: «Desde diferentes posiciones, la idea de que los procesos de aprendizaje están vinculados a los dominios y contenidos específicos ha sido dominante en los últimos años en la investigación psicológica y didáctica. Algunos trabajos realizados desde el marco mismo de la orientación piagetiana (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vergnaud, 1981; Gómez-Granell, 1985; etc.) sobre el aprendizaje de la lectoescritura o de diferentes nociones matemáticas; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; los numerosos estudios sobre las ideas previas o de las concepciones alternativas de los alumnos y alumnas; los estudios de la psicología de la instrucción sobre resolución de problemas o sobre comparación del conocimiento de sujetos nova-

tos y expertos en determinados contenidos; las concepciones que defienden la modularidad de la mente, etc., coinciden en señalar que, sin que ello implique que no se construyan capacidades de índole general, el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios (lenguaje, notación matemática, biología, física, etc.), que presentan características diferenciadas, lo que el sujeto construye son significados, representaciones mentales relativas a esos contenidos ... sin duda todos esos trabajos han contribuido a poner de relieve la importancia del contenido en los procesos de aprendizaje». Todo lo cual lleva a los autores a concluir que «todos estos planteamientos están teniendo claras repercusiones en el replanteamiento del paradigma constructivista».

Es, sin duda, muy de admirar que un intelectual sea capaz de replantear sus tesis. Pero en este caso nos llena de dudas que el «replanteamiento» del constructivismo pueda llegar hasta donde éste llegó sin replantear y corregir tantos entuertos generados a su sombra, en el caso de que ésa sea la voluntad, como podría inferirse de la autocritica teórica.

El paradigma constructivista aún sin «replantear» es el que generó toda la producción psicológica y pedagógica del BOE en cuestiones de Reforma educativa y en especial el D.C.B. a todos los niveles. Y más aún, toda la cadena de difusión de la Reforma a través de cursos mil en CEPs y organismos múltiples de «formación de profesores» que han germinado como hongos al socaire de los «puntos» para la promoción del profesorado, está marcada por ese mismo constructivismo, bien es cierto que, en muchas ocasiones, de oídas o propagado por simples «conversos» que, como es sabido, son los más fervorosos propagadores de los nuevos dogmas. En más de un curso formativo de éstos se ha tachado de «obsoletos defensores del aprendizaje memorístico de la lista de Reyes Godos» y de «corporativistas» a los que han osado plantear el papel de los contenidos en la enseñanza, especialmente en las medias, por mucho que se esforzaran en recalcar que, por supuesto, los «contenidos» deben plantearse en conjunción

con el cuidado de la didáctica y los “procedimientos”.

Más en concreto aún, la implicación del constructivismo sin “replantear” ha sido dramática en campos como: a) la selección de profesores, admitiendo a enseñantes que no acreditan mínimos de conocimientos en exámenes fáciles –oposiciones de los últimos años a profesores de secundaria–; b) Configuración, en secundaria, de la enseñanza en áreas, no en asignaturas específicas, basándose en la tesis, despreciativa de los “contenidos”, de que casi cualquier profesor vale para enseñar casi cualquier cosa; c) habilitación a cualquier inspector para inspeccionar cualquier centro o cualquier seminario (aunque no sea de su especialidad, aunque sea de EGB), pues, aunque no tenga competencia en los contenidos propios, nos dicen, están capacitados para analizar los “procedimientos”, que son lo esencial y lo que es universal en la enseñanza, sea cual sea el área o nivel educativo; d) adjudicación de enseñanzas en materias diferentes a las que el profesor es licenciado o ha obtenido su oposición: profesores de historia –muchos enseñando Filosofía, de Educación Física enseñando Música (Madrid, curso 93-94); e) destrucción concienzuda de los segmentos de profesores global y legalmente más preparados científicamente, v.g. catedráticos (si bien no sólo y no todos, como es obligado reconocer).

d) La enseñanza “inductivista”, aquella que parte de la experiencia concreta y particular del alumno para, desde ahí, elevarse a lo general, *adolece de bases pedagógicas erróneas*. El inductivismo pedagógico o bien entiende que todos los alumnos son pequeños galileos que sólo han de ser guiados por sus profesores para obtener inmensos aprendizajes o bien debe resignarse a que los alumnos no alcancen más que unos conocimientos fragmentarios y totalmente insuficientes. Lo primero es una mera ilusión pedagógica, suponemos que bienintencionada pero, en cualquier caso, errónea.

Los alumnos, en general, no pueden elevarse de lo particular a lo general, repitiendo el proceso de los grandes descubrimientos de la

humanidad, mas que en un contado número de casos. Si la enseñanza la centramos en ese tipo de mecanismos pedagógicos los alumnos, forzosamente, aprenderán cuatro o cinco cosas concretas y serán “felices” con ellas, pero, desde luego, no alcanzarán, ni de lejos, los mínimos suficientes para tener una visión de la globalidad de la cultura y el conocimiento humano ni, menos aún, para intervenir creadoramente en la transformación de la sociedad.

Julio Valdeón (1992 pp. 74-75 y 77), en el artículo antes citado, escribe: “Con frecuencia se escuchan voces que proponen, como diseño curricular para el área, unidades didácticas de carácter monográfico, que permitan, ciertamente, llegar a visiones globalizadoras, aunque a partir de aspectos singulares. Pongamos, por ejemplo, estudiar la Edad Media a través del análisis de los castillos y los monasterios. Nuestra opinión es contraria a este tipo de experiencias, al menos con un carácter generalizador. ... Entendemos que es preferible partir de nociones muy generales, con referencias precisas a la cronología, a las grandes etapas del proceso histórico e incluso a determinados acontecimientos, antes de intentar explicar qué cosa sea el feudalismo. Por lo demás llegar a lo general desde lo particular no sólo es muy difícil, sino que requiere en el profesor una formación y unos conocimientos excepcionales”. Y más adelante: “No es necesario descubrir todos los días el mediterráneo porque esa labor está ya hecha ... Hay que desestimar muchas propuestas que se hacen en nombre de la modernización de la enseñanza de la historia ... Incluiría en ese capítulo la propuesta que pretende sustituir la enseñanza de la historia por la enseñanza de los procedimientos a través de los cuales se construye la historia. Enseñar historia no es formar historiadores ... El único camino es estudiar historia, eliminando los sucedáneos, pero teniendo al mismo tiempo la suficiente humildad para no hacer de cada alumno un Heródoto”.

Pretender que un escolar desarrolle tales procesos como eje de la dinámica educativa da escalofríos. Implica, como decimos, la desvalorización de la enseñanza holística, sustituida por

otra inductivista que hará analfabetos a la mayoría, junto, tal vez, a algún que otro genio (¿en la enseñanza pública?). Estas posiciones didácticas suponen muchas veces un desconocimiento de lo que uno se trae entre manos cuando se trata de educar adolescentes.

El paradigma a nuestro alcance que mejor pone de manifiesto las formas concretas y las consecuencias del inductivismo pedagógico es la enseñanza de las lenguas modernas en España. La didáctica más generalizada de estas materias, especialmente del inglés, precisamente por influencia más directa de los modelos educativos anglosajones y por la naturaleza misma de la materia a enseñar, ha adelantado, en cuanto a enfoque de objetivos y a procedimientos, las técnicas pedagógicas que comentamos. Efectivamente, en general, tales métodos se centran en que los alumnos aprendan a “hablar” en el idioma de que se trate, en que aprendan por hábito de repetición práctica sus estructuras lingüísticas, que lleguen a “entenderse” con los hablantes de tal idioma. Pero no se paran mientes en que los hablantes de una lengua pueden ser analfabetos y que su lengua “práctica” es la que nuestros estudiantes aprenden. En muchos casos, desgraciadamente, no llegan a conocer a fondo ni sistemáticamente los fundamentos estructurales de tal lengua ni la cultura que en ella se expresa. Se enseña la lengua de la calle, las expresiones de los ámbitos más incultos del país; pero no forman intelectualmente en esa lengua. Se obtienen así unos alumnos casi analfabetos funcionales en la lengua de que se trate. Y no es problema de profesores en general sino de los métodos implantados.

Si lo que queremos son alumnos que no traspasen el horizonte de su vida cotidiana ni se cuestionen críticamente la sociedad, es indudable que el inductivismo pedagógico es el mejor vehículo. Si, en cambio, lo que pretendemos es un hombre crítico, maduro, culto, forzosamente la perspectiva ha de ser esta otra: mostrarle a lo largo del proceso educativo, como un horizonte ya ganado, los logros de la humanidad en todos los ámbitos, enmarcados en el proceso histórico que les fue dando luz. Ese “mostrar” ha de ser

comprensible y, por tanto, deductivo y holista, y complementado con su corroboración mediante experiencias prácticas necesarias (de laboratorio, de comentario de textos, de análisis de diapositivas, ... y en ocasiones con “investigaciones” puntuales) que refuercen lo que el “mostrar” didáctico ofrece. Es el método racionalista; la proverbial claridad francesa de Descartes; la universalidad y profundidad alemanas de Leibniz, Kant o Hegel. Es, en definitiva, la tradición cultural que, desde el Renacimiento, ha sostenido el ideal de progreso y libertad humanas que ha vertebrado el desarrollo de nuestra sociedad. No debemos dilapidar ese caudal de sabiduría y humanidad. Sobre esos pilares se debe desarrollar un modelo educativo que entienda al hombre no como “portador de valores eternos” ni como “productor eficiente” ni como “individuo” sino como proyecto de creatividad y de solidaridad, valioso en sí mismo y miembro de una comunidad de iguales y libres.

e) Llama la atención que en los análisis de nuestra Reforma no se haga apenas hincapié en un aspecto de la misma de, a nuestro juicio, enorme relevancia. *La Reforma está desarrollada sobre una ideología psicológica muy concreta y particular* de entre las varias hoy existentes en la comunidad psicológica y pedagógica mundial. Aquella que sus propios partidarios denominan “constructivismo”, elaborada sobre la base de la psicología genética de Piaget, a su vez enraizada en la teoría del “a priori” kantiano. Pero sus partidarios hispanos, no sólo investigan, publican y enseñan en las universidades esta doctrina, lo que entra dentro de los parámetros lógicos de todo modelo científico, sino que, en este caso, se han proyectado en los textos legales de la Reforma que la recogen explícitamente de la forma más natural del mundo. Por ejemplo, en la propuesta del M.E.C. para el D.C.B. de la Educación Secundaria Obligatoria (1989, vol. I, pág. 31), se puede leer: “Los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base que se presenta se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica”. Pero la

frase ya la habíamos leído antes en escritos de César Coll. Por ejemplo (1991, 31): "Junto a los objetivos generales del Ciclo, el Diseño Curricular incluye un resumen de las opciones básicas que caracterizan la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención pedagógica".

Como vemos, el Estado adopta como propia una ideología psicológica concreta de entre las muchas posibles en el campo pedagógico y fuerza a todo el sistema educativo y a todo el profesorado a asumirla y aplicarla. ¿Es lícito este procedimiento? ¿Puede el BOE tomar partido en un campo tan discutido como el de las ideologías psicológicas por mucho aparato científico que pretendan tener e incluso tengan de hecho? Y escribo esto aún pensando que, de entre todas las ideologías psicológicas actuales, el constructivismo puede ser de las más aceptables en muchos campos de la actividad educativa. Pero no por ello podemos olvidar que es una teoría más, discutible y discutida como muchas otras del ámbito educativo y del psicológico.

Una característica básica de todo estado democrático es la de no tomar partido en las disputas ideológicas o científicas. Siempre que lo ha hecho ha errado profundamente. Estamos, pues, ante el hecho insólito de que nuestro Estado, con el respaldo activo o la anuencia pasiva de la práctica totalidad de los miembros del Congreso y Senado, de los partidos y sindicatos mayoritarios e incluso de la prensa y medios de comunicación en general, adopta una ideología y la impone. ¿Es constitucional la LOGSE desde esta perspectiva? ¿No se conculca la libertad de enseñanza y de cátedra que consagra nuestra carta magna? ¿Será respetada la posible objeción de conciencia de aquel profesor que se negase a programar su trabajo de aula, por ejemplo, bajo los epígrafes de "contenidos conceptuales", "contenidos procedimentales" y "contenidos actitudinales" si, v.g., su lógica filosófica le indicara que "contenidos procedimentales" es una pura contradicción en los términos que no puede aceptar? O, antes al contrario, ¿sería sometido a expediente disciplinario?

f) Esta enseñanza formalista despreciativa de contenidos, inductivista y centrada en la "experiencia" subjetiva del alumno es la *versión pedagógica de la concepción individualista del hombre*, propia de las culturas capitalistas, especialmente las anglosajonas.

La antropología individualista hace del individuo y sus intereses el origen de todo valor y la fuente de toda legitimidad. La fórmula del "individualismo posesivo" (Macpherson, 1979) es la expresión más redonda de dicha concepción, espina dorsal de la economía y la cultura del occidente capitalista. No es de extrañar que esa antropología individualista dominante fructifique en una pedagogía asimismo individualista, centrada en el individuo discente, sus "experiencias" subjetivas y sus "intereses" particulares. Antes al contrario creemos que lo que hay que saber y aprender es lo que interesa solidariamente a *todos* los sujetos de la comunidad y a cada uno en particular complementariamente, y no sólo prioritariamente lo que interesa al individuo subjetivo.

También en este punto nos acercamos al diagnóstico de Gimeno Sacristán (1992, pp. 65 y 67): "Se va asentando un discurso que, como un rasgo más de la posmodernidad, destaca la diferencia de lo singular, perdida quizá la esperanza de la transformación del sistema general y de los colectivos, para centrarse en la importancia de las particularidades". Pero "una preocupación por las diferencias individuales explicadas en términos psicológicos más que por las desigualdades entre grupos culturales y económicos".

En la misma línea escribe Marta Jiménez (1993, p. 32): "En el propio modelo de *profesor reflexivo* (el que impulsa la LOGSE), nos llama la atención ... el hecho de que la labor reflexiva se dirija exclusivamente al terreno de la psicología de los individuos: La reflexión sistemática y comprensiva sobre el alumnado y la enseñanza se concibe como exclusivamente psicológica; se excluye, por tanto, la comprensión de las dimensiones políticas, sociales e ideológicas de los procesos educativos".

Es la cultura dominante y es difícil sustraerse a ella. Es la cultura del "individualismo

posesivo" que hace del sujeto fuente única de derechos y que genera la competitividad, la soledad y el fracaso de tantos que no pudieron "triunfar". Es una cultura egoísta destructora del humanismo, necesariamente solidario y cooperativo, culto y creador, constructor de un mundo mejor. Es un sistema liberal-capitalista el que fomenta una cultura tal. No podemos ser ingenuos y creer que el poder iba a generar un modelo educativo efectivamente liberador que fomentara las necesidades reales de los hombres más que las del propio sistema, suministrando los instrumentos para analizar y transformar la propia sociedad.

Sin embargo la esperanza no muere. La historia da muchas vueltas y "el fin de la historia",

a pesar de tantos agoreros entusiastas, no está ni mucho menos a la vuelta de la esquina. Quedan muchas cosas por hacer. Como siempre, muchos profesores tratarán de buscar, en el nuevo modelo educativo que se nos propone, los resquicios más favorables para seguir formando personas cultas, críticas con su mundo y comprometidas en la mejora del hombre y la sociedad, como ya se hizo bajo el modelo "bancario" franquista o bajo el "tecnocrático" de la L.G.E. Nos adaptaremos a él y le sacaremos el máximo partido posible. Además, eso sí, el modelo de nuestra Reforma es bastante mejor que los anteriores y puede prestarse a hacer más y mejores "intervenciones pedagógicas" que en ellos. Que así sea.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. (Comp.) (1987): *Psicología y Educación*. Madrid: Visor.
- AUSUBEL, D. P. (1983): *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- BARRÓN RUIZ, A. (1991): Constructivismo y Desarrollo de Aprendizajes Significativos. *Revista de Educación*. 294.
- COLL, C. (1990): Los Ejes de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 185.
- COLL, C. (1991): *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Id. (Comp.) (1981): *Psicología Genética y Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1989): *Enseñar a Aprender*. 175.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1993): *El Profesorado*. 220.
- DELVAL, J. (Comp.) (1979): *Lecturas de Psicología del Niño*. 2 vol. Madrid: Alianza.
- DELVAL, J. (1991): *Los fines de la Educación*. Madrid: S. XXI.
- DELVAL, J. (1992): Reforma Educativa y progreso social. *Tarbiya*, 1-2, 7-18.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1975): *Reforma Educativa y Desarrollo Capitalista*. Madrid: Edicusa.
- FREINET, C. (1970): *Parábolas para una Pedagogía Popular (Los Dichos de Mateo)*. Barcelona: Estela.
- FREINET, C. (1972): *Por una Escuela del Pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- FREIRE, P. (1972): *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del Oprimido*. México: S. XXI.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (1991): *Desarrollo y Conocimiento*. Madrid: S. XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El Currículum, una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): Reformas educativas, Utopía, Retórica y Práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 209.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): "Entrevista". *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): *El Pensamiento Pedagógico de los Profesores*. Madrid: CIDE.
- GÓMEZ-GRANELL, C. y COLL SALVADOR, C. (1994): De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1993): Reforma educativa y profesionalización docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 220.
- MACPHERSON (1979): *La teoría política del individualismo posesivo*. Barcelona: Fontanella.
- MARCHESI, A., CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (Comp.) (1985): *Psicología Evolutiva*. Vol. 1. Teoría y Métodos. Madrid: Alianza.

- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. 2 vol. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1991): *Bachillerato, Estructura y Contenidos*. Madrid.
- ORTEGA, F. (1992): Las ideologías de la Reforma Educativa. *Revista de Educación*, Extra.
- PIAGET, J. (1971): *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- POZO MUNICIO, J. I. (1989): *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- POZO J. I. y CARRETERO, M. (1986): Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. 133.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1988): Monográfico sobre Innovación Educativa. 286.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1992): La L.G.E., Veinte Años Después. Nº Extra.
- STODOLSKY, S. (1991): *La Importancia de los Contenidos en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- TARBIYA: Nº 1-2, Jul.-Nov. 1992.
- VALDEÓN, J. (1992): Los problemas de la enseñanza de la Historia en España. *Tarbiya*, 1-2, 67-79.
- VEGA, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VIGOTSKI, S. L. (1979): *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

Resumen

El presente trabajo pretende analizar algunos aspectos ideológicos de la Reforma educativa aún no puestos de relieve suficientemente. Se parte del reconocimiento de todo lo positivo que aporta la Reforma, pero quiere destacar algunas de sus posibles debilidades.

Tras recorrer los modelos educativos que la sociedad española ha vivido durante el último medio siglo (el "bancario" y el "tecnopedagógico"), el trabajo se centra en el análisis del modelo que propugna la Reforma, denominado "psicopedagógico". De este se concluye: 1) que es un sistema pedagógico centrado en la "experiencia" individual del alumno y en sus "intereses" particulares (enseñanza individualizada, inclinada hacia el protagonismo del "cómo" enseñar); 2) que su modelo de profesor es el que se denomina "psicopedagogo" (motivador y tutor); y que su método pedagógico se centra en "técnicas inductivistas", las apropiadas para generar una enseñanza como "descubrimiento personal" del alumno.

La valoración crítica del modelo concluye que tal sistema educativo implica: 1) una valoración peyorativa de la cultura; 2) una reducción del profesor a mero "interventor pedagógico"; 3) una concepción errática del proceso educativo en tanto convierte los "procedimientos" en núcleo del mismo inclinándose hacia el "formalismo pedagógico"; 4) una concepción inductivista de la enseñanza, superficial y errónea; 5) e incluso se pregunta sobre el posible abuso que el constructivismo puede haber cometido al convertirse en instrumento ideológico del estado para la Reforma educativa. Termina el trabajo reflexionando sobre la concepción individualista del hombre que esconde el sistema capitalista y que se refleja en la ideología de fondo de la Reforma.

Abstract

This essay intends to analyze some ideological aspects of the Educative Reform which have not been pointed out sufficiently yet. It begins with the recognition of everything positive that the Reform brings forward, but it wants to point out some of its possible weaknesses.

After going through the educative patterns which the Spanish society has lived for the last half century or so (the "banking" and the "technopedagogical"), the essay centres on the analysis of the pattern which the Reform defends, called psychopedagogical. From this on the following points are inferred: 1) It is a pedagogical system centred on the student individualized experience and on his private "interests" (individualized teaching, inclined to the protagonism of "how" to teach); 2) Its pattern of teacher is what is called psychopedagogue (motivator and tutor); its pedagogical method centres on "inductivist techniques" appropriate to generate a kind of teaching as a student personal discovery.

The critical valuation of the pattern concludes that such an educative system implies: 1) a pejorative valuation of culture; 2) a reduction of teachers a simple "pedagogical supervisors"; 3) an erratic conception of the educative process in so far as it turns "procedures" into nucleus of the process itself just inclining towards the "pedagogical formalism"; 4) an inductivist conception of teaching, superficial and mistaken; 5) and even it wonders about the possible abuse which constructivism might have committed in becoming the ideological implement of the State to the Educative Reform. The essay comes to an end considering the individualist conception of man that the capitalist system hides which is reflected in the background ideology of the Reform.

Felipe Aguado Hernández

Seminario de Filosofía

Instituto de Bachillerato "C. Herrera Oria"

Fermín Caballero, 68

28034 Madrid