

DE LA EPISTEMOLOGIA A LA SOCIOLOGIA. LA CARA OCULTA DE LA PEDAGOGIA TECNOLÓGICA¹

Alfonso Guijarro Fernández

Miembro del grupo *Asklepios*
Universidad de Cantabria. Departamento de Educación.
Avda. de Los Castros s/n, Edificio Interfacultativo, E-39005 Santander.

En la década de los setenta se crean en nuestro país las Facultades de Ciencias de la Educación -más conocidas como "de Pedagogía"-, cuya finalidad no será proporcionar la correspondiente formación *pedagógica* a quienes vayan a ser profesores en los diferentes niveles educativos, sino producir un género de *especialistas* que, en principio, no se dedicará a la docencia. Analizar críticamente el discurso con el que los más destacados representantes de dichas Facultades tratan de justificar su peculiar función es el objetivo de este trabajo. Y más concretamente, mostrar cómo argumentaciones que resultan insostenibles desde una perspectiva gnoseológica, adquieren sentido al ser abordadas desde un punto de vista sociológico. Al hilo de todo ello realizamos unas breves consideraciones acerca de las implicaciones que conlleva el mencionado discurso de cara a la formación del profesorado.

Palabras clave: pedagogía, formación del profesorado, epistemología, sociología.

1. Explicar y prescribir. Consideraciones sobre un estatuto gnoseológico dual

Desde que en nuestro país se han institucionalizado las Facultades de Ciencias de la Educación, los más destacados representantes de tales disciplinas han tratado de delimitar el estatuto gnoseológico de las mismas. Fruto de este interés son, por ejemplo, los dos Seminarios organizados por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, cuyas aportaciones pueden encontrarse recogidas en Escolano *et al.* (1978) y Basabe *et al.* (1983).

¹ El contenido de este artículo es fiel reflejo de varios capítulos de un trabajo más extenso titulado *El estatuto gnoseológico de la pedagogía y sus implicaciones para la formación del profesorado*, que fue presentado en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria para alcanzar la "suficiencia investigadora" en el marco de un programa de doctorado sobre "La formación del profesorado".

Expresadas muy sintéticamente, las conclusiones a las que se llega tras leer los trabajos presentados al *primero* de ellos podrían expresarse de la siguiente manera: las Ciencias de la Educación serían, efectivamente, *ciencias* y, más específicamente, *ciencias humanas*, caracterizadas por un "talante" eminentemente aplicado, normativo, práctico, proyectivo, tecnológico, etc.

Ideas que, apoyándose en las directrices marcadas por Bueno (1978), fueron cuestionadas por Palop (1983) en una ponencia presentada al *segundo* encuentro salmantino. Así, por lo que se refiere a la primera de ellas, dado que nadie parecía dudar de que las Ciencias de la Educación fuesen efectivamente *ciencias*, la mencionada Palop (1983, p. 33) señalaba que, aunque quizás no fuera impropio actuar como Kant y suponer que la existencia legal de tales disciplinas hace superflua la tarea de demostrar su cientificidad, lo cierto es que su institucionalización no es argumento suficiente para probarla. Y menos aun en un mundo en el que la "mariología" o la "quiromancia" reclaman su encaje universitario.

En relación a la segunda de las mencionadas conclusiones, también parecía existir un notable consenso entre los asistentes a las *primeras* jornadas salmantinas a la hora de atribuir a las Ciencias de la Educación el calificativo de *humanas*, razonándose ontológicamente que, como estas últimas, tratarían de *el hombre* o, más exactamente, de *la educación* entendida como una actividad específica de nuestra especie. Al respecto, Palop (1983, p. 33-35) señala que dicha justificación le parece insuficiente, por lo que, si no quiere ser tachada de inconsistente, debiera acompañarse de argumentos gnoseológicos, según los cuales las Ciencias de la Educación serían *ciencias humanas* si se demostrase que utilizan metodologías o "procedimientos operatorios" semejantes a los de estas².

Finalmente, en lo que se refiere a la tercera de las apuntadas conclusiones, también parecía existir un amplio acuerdo entre los asistentes a la *primera* de las reuniones a la hora de atribuir a las Ciencias de la Educación un carácter marcadamente aplicado, normativo, práctico, proyectivo, tecnológico, etc. Al respecto, señala Palop (1983, p. 71-72) que, previamente, convendría aclarar qué se entiende por tales calificativos

²Sobre esta última cuestión, véanse los trabajos de Bueno (1978) y (1982).

y posteriormente especificar a cuál de ellas se hace referencia. Pues lo que resulta evidente es que el grado de *pragmatismo* de determinadas disciplinas -antes ha mencionado "las didácticas"- es mayor que el de otras³.

Dejando de lado sus dos primeras apostillas, esta última nos introduce en un asunto central, sobre el que Palop (1979, p. 93) había llamado la atención anteriormente, cuando señaló que los asistentes al *primer* seminario trataron un problema mal planteado, pues, a su entender, "Las llamadas «ciencias de la educación», por muchas vueltas que se les dé, no constituyen, me parece, ninguna unidad gnoseológica", dado que, continúa argumentando, difícilmente puede subyacer una relación de tal tipo a un conjunto de disciplinas que han sido integradas en el continente denominado ciencias de la educación siguiendo criterios extra-epistemológicos. De ahí que, a su juicio, resulte ingenuo atribuirles un estatuto epistemológico *único*.

Obviamente, un *error* de este calibre no puede ser casual, sino que debe responder a causas racionalmente inteligibles. Veamos cuáles son.

En una Ponencia presentada al *segundo* de los encuentros salmantinos, en la que se trataba de clarificar la posición y el papel que ocuparía la Pedagogía dentro de las ciencias de la educación, Quintana (1983, p. 88) le asigna a su disciplina un estatuto epistemológico *dual* -explicativo y normativo o prescriptivo- idéntico al que otros afamados pedagogos asistentes a las *primeras* jornadas le concedía indiscriminadamente al conjunto de las Ciencias de la Educación. Así, por ejemplo, la comunicación de Gimeno (1978) llevaba como significativo título "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". Mientras que, por su parte, Pérez Gómez (1978a) nos hablaba en la suya de una "dimensión descriptivo-explicativa" y de otra "normativa" como componentes básicos de las Ciencias de la Educación.

A la vista de lo anterior, fácil es comprender que las raíces del error al

³Cuestión esta sobre la que también puede verse el trabajo de Lerena (1985), puesto que al hilo de sus reflexiones acerca de las razones del desencuentro entre sociólogos y pedagogos, realiza unas interesantes observaciones sobre el estatuto gnoseológico de la *ciencia de la educación*.

que aludíamos hace un momento radican en la *sinécdoque* que supone otorgar a estas últimas el mismo estatuto epistemológico que tradicionalmente se le acordaba a la Pedagogía, es decir, a ese conjunto de saberes que, por decreto ministerial, se han visto "elevados" de golpe a la categoría de Ciencias de la Educación.

Y así lo veía el propio Quintana (1983, p. 98, nota 16) cuando, refiriéndose a la obra de Pérez Gómez (1978) *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*, cuyo quinto capítulo se titula "Explicación y norma. Dimensiones constitutivas de las Ciencias de la Educación", señalaba que "Esto, dicho así, no es exacto, pues sólo la Pedagogía es normativa, al paso que las Ciencias de la Educación son únicamente explicativas. Lo que ocurre es que dicho autor prescinde de la Pedagogía y, al quedarse solo con las "Ciencias de la Educación", les reconoce todos los atributos de la Ciencia de la Educación, que es dualista, como decíamos"⁴.

Al margen de lo curioso que resulta comprobar cómo destacados pedagogos le atribuyen a su disciplina el mismo estatuto científico que otros, no menos afamados, le otorgan indiscriminadamente al conjunto de las Ciencias de la Educación, es evidente que lo verdaderamente importante es dar cuenta de las razones que explican el *dualismo gnoseológico* con el que caracterizan a la Pedagogía.

Para ello nada mejor que comenzar haciéndonos eco de la caracterización *tecnológica* del pensamiento pedagógico que actualmente es defendida por el grueso de los "científicos" de la educación.

2. La pedagogía tecnológica

Según García Carrasco (1984, p. LI), por ejemplo, la construcción de "proposiciones pedagógicas" debiera seguir los siguientes pasos: 1. Algo debe ser conseguido. 2. Existen teorías científicas que pueden ser utilizadas

⁴Por cierto que dicha *sinécdoque* tampoco les pasó desapercibida a los organizadores de los encuentros salmantinos, que pasaron de llevar como título *I Seminario sobre los problemas epistemológicos de las Ciencias de la Educación*, a denominarse *II Seminario sobre Epistemología y Pedagogía*, puesto que era de ésta y no de aquéllas de la que se venía tratando y de la que se quería hablar.

como recurso explicativo o de legalidad en el ámbito de hechos comprometidos por las metas propuestas. 3. Determinación de secuencias de acción, o enunciados normativos que rigen secuencias de acción, entre cuyos efectos deben quedar incluidos los propósitos intentados. Momento, este último que, a su entender, se constituye en "criterio validador de las normas pedagógicas y, por lo mismo, en fuente de progreso de la actividad racional en pedagogía".

En principio, dentro de este planteamiento parece que dicha disciplina jugaría el papel de una *ciencia aplicada*, puesto que su cometido consistiría en traducir las "teorías" del paso segundo en "enunciados normativos que rigen secuencias de acción" que se dice en el tercero⁵.

No es extraño, por tanto, que Gimeno (1981, p. 64), incurriendo en la ya mencionada *sinécdoque*, se pregunte "... si las ciencias de la educación tienen el carácter de ciencias explicativas aparte de ese aspecto normativo indiscutible e independientemente de los apoyos científicos fundamentales: psicológicos, sociológicos, etc. Más que independientemente queremos decir además de esos apoyos científicos"⁶.

Desde esta perspectiva se entiende que los pedagogos, tras poner en cuestión la "practicidad" o utilidad de los conocimientos que nos proporcionan disciplinas tales como la psicología del aprendizaje o la

⁵Así, al menos, lo veía Castro (1978, p. 126) cuando, tras esquematizar la lógica del "pensamiento educativo" del siguiente modo: 1. A es valioso como objetivo. 2. En esta circunstancia, B es el modo más efectivo de alcanzar A. 3. Por consiguiente, hacemos lo que B implica, concluía que esta "estructura lógica corresponde a la de la ciencia aplicada o aplicación tecnológica, y en ella se puede advertir la presencia de una constante de carácter prescriptivo. Parece, pues, que hoy por hoy tendríamos que conformarnos con que la ciencia de la educación sea una ciencia aplicada".

⁶Y no otra es la cuestión que preocupa al profesor Vázquez (1984, p. 114) cuando escribe que otro problema epistemológico de la Pedagogía consiste en "armonizar la sustantividad y autonomía pedagógicas con el necesario intercambio científico con disciplinas fronterizas". Lo que, a juicio de Colom (1982, p. 41), haría necesario que la Pedagogía se desligase de la Filosofía, puesto que, en caso contrario, "... su estatuto epistemológico perderá identidad, y se considerará como un campo de acción -el educativo- en donde se apliquen las demás ciencias (hoy en día sintomáticamente denominadas ciencias de la educación), en vez de elevarse con plena autonomía como ciencia humana, capaz de dar cuenta de su propia fenomenología".

sociología de la educación, se presenten como los productores de un conocimiento más "cercano a la acción"⁷.

El punto de partida de su argumentación lo constituye la idea de que el sostén puramente "experiencial" de la práctica educativa escolar de la mayor parte de los profesores estaría en la raíz de su ineficacia. A partir de aquí se nos dice que la base científica de las normas pedagógicas es potenciadora de la eficacia docente. Y se considera, siguiendo a M. Bunge, que "una regla es fundada si y solo si se basa en un conjunto de fórmulas de leyes capaces de dar cuenta de su efectividad".

Se entiende así que, tras definir la programación de la enseñanza como "saber qué se hará, cómo y por qué", Gimeno (1981, p. 9-10) afirma que aquella "sólo es científica si cada paso que se prevé dar está fundamentado en una razón científicamente válida". Y que posteriormente nos hable de una "normatividad científicamente deducida", que únicamente puede entenderse como la *inferencia* de cada "paso" que conforma una programación a partir de un principio legaliforme.

Obviamente, el problema de un planteamiento semejante estriba en encontrar esas "razones científicamente válidas". Así que veamos dónde las localizan los pedagogos.

En una aportación a la que hemos hecho referencia, García Carrasco (1984, p. LXX) entiende por *acto pedagógico* aquel que sigue a un conocimiento cuya producción debiera atenerse al siguiente proceso: 1. Determinar el estado en el que se encuentra el sistema o subsistema en el

⁷Así, por ejemplo, Gimeno (1981, p. 73) afirma que "Las aportaciones necesarias a la ciencia de la educación que se suele traslucir en esa denominación de ciencias de la educación no se pueden confundir con la ciencia de la educación. Y es seguramente en el terreno didáctico, en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde más propiamente pueden apreciarse las insuficiencias de esas aportaciones de ciencias fundamantantes y donde se configura un núcleo de problemas y de elementos netamente pedagógicos. Si ello es así, la enseñanza no solo sería una traslación científica de teorías provenientes de las ciencias humanas, sino que además se configuraría como un núcleo teórico geminamente pedagógico, aunque no desligado de las demás ciencias humanas. Surgiría la posibilidad y la necesidad de una teoría de la enseñanza estrechamente unida a la práctica de la misma, una teoría muy directamente ligada a la acción, con una ramificación directa sobre la misma, y que por lo mismo no sería una teoría de alto grado de abstracción".

que se va a intervenir. 2. Anticipar y predecir el estado final (o que se fije como tal entre la serie posible de consecuencias y transformaciones que se produzcan como efecto de la intervención). 3. Para lo cual, concluye, "es imprescindible el conocimiento de las leyes que vinculen los estadios que se toman como iniciales y los que se proponen como finales".

Como se sabe, en nuestro país, la investigación educativa que responde a este *modelo* se ha aglutinado bajo el nombre de Pedagogía Experimental, que A. de la Orden define como "... la perspectiva propia de la ciencia aplicada que, partiendo de la realidad educativa, trata de identificar y validar empíricamente los principios operativos de tal realidad en orden a su perfeccionamiento, incrementando su coherencia con los fines que persigue (...). Nuestra disciplina solo alcanza estatus de ciencia cuando busca apoyar los medios propuestos para un fin en proposiciones empíricamente validables" (cit. por Contreras, 1990, p. 118)⁸.

Parece evidente que J. García Carrasco estaba pensando en este tipo de estudios, u otros similares, cuando traía a colación las *leyes* que "vinculen los estadios que se toman como iniciales y los que se proponen como finales".

De acuerdo con lo que llevamos visto resulta que la faceta "explicativa" de la Pedagogía se correspondería con los planteamientos herederos del *cientifismo positivista* de comienzos de siglo. A continuación vamos a mostrar que las aportaciones de la "Pedagogía experimental" o de la "Ciencia empírica de la educación" no pueden ser, de ninguna manera, el fundamento que conducirá a la práctica docente por el camino de la eficacia. Lo que no es obstáculo para que, obviamente, los profesores deban tenerlas en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre determinados aspectos de su enseñanza.

⁸Por su parte, en la voz *Ciencia empírica de la educación* de un conocido *Diccionario de Ciencias de la Educación* publicado en nuestro país, Brezinka (1983, p. 105) señala que "En la ciencia de la educación no solo existen hechos para describir, sino que se trata de una ciencia analítico-causal-teleológica o tecnológica. El pedagogo investigador parte de los objetivos o fines establecidos en una sociedad, los observa como efectos y busca los medios existentes para crear los condicionamientos o causas necesarios para que se produzca el efecto previsto o bien para eliminar condicionamientos negativos (es decir, aquellos cuya presencia impide su aparición)".

3. Crítica epistemológica del cientifismo pedagógico

Al hilo de los "resonantes éxitos" de las aplicaciones ligadas a los conocimientos producidos por las ciencias naturales, se ha forjado una mítica imagen de las relaciones entre ciencia y técnica, según la cual la primera sería algo así como el *hilo de Ariadna* que conduciría a la segunda por la senda de la eficacia.

Habitualmente ello se traduce en una concepción pragmatista de la *ciencia*, que identifica la validez de los conocimientos con el éxito de sus aplicaciones, cuya principal consecuencia es que la subordina, cuando no reduce, a la *técnica*.

De acuerdo con tales planteamientos, el trabajo del investigador consiste en observar con detenimiento "la realidad", con el fin de "descubrir" conexiones regulares entre los fenómenos en las que fundar determinadas pautas de acción.

Aun cuando esta metodología heurística se justifica en base a la capacidad predictiva que es inherente a las *leyes científicas*, no es difícil caer en la cuenta de que, para un utilitarista, aquélla solo es significativa desde un punto de vista instrumental.

Así, por ejemplo, para el fundador del conductismo, J. B. Watson, la investigación psicológica consistía en observar atentamente la relación entre estímulos y respuestas, de forma que, como escribe, "dado el estímulo, la psicología pueda predecir cual será la respuesta; o ... dada la respuesta, pueda especificar ... el estímulo". No es difícil adivinar que su interés por la predicción estaba íntimamente ligado a la posibilidad de aplicar inmediatamente tal conocimiento al campo de la "modificación de la conducta". Al fin y al cabo, si se establece una relación entre estímulo (causa) y respuesta (efecto), ya tenemos la *fórmula* que en cualquier momento nos permitirá conseguir la respuesta (efecto) deseada.

Desde esta perspectiva se entiende que, refiriéndose a los fundamentos del *acto pedagógico*, el profesor García Carrasco (1984, p. LXX) considerase que "es imprescindible el conocimiento de las leyes que vinculen los estadios que se toman como iniciales y los que se proponen como finales", puesto que, obviamente, una vez que dispongamos de tal saber, no tendremos más que re-producir el "estadio inicial" para conseguir el "estadio final".

Todo esto significa que, interesado por la inmediata aplicación de *la ciencia* a la consecución de objetivos concretos, al científico utilitarista no se le ocurre otra cosa que reducir el proceso de producción de conocimiento a la búsqueda/descubrimiento de relaciones regulares entre los fenómenos que, supuestamente, le permitirá "deducir" enunciados *nomopragmáticos* del tipo: si se hace A entonces se obtiene B.

Evidentemente, los estudios de esta naturaleza estarían justificados si realmente cumplieren lo que prometen, es decir, ofrecernos *leyes* de las que puedan derivarse eficaces fórmulas de actuación. A continuación veremos que no es este, sin embargo, su punto fuerte, puesto que no es posible extraer *recetas* de ningún trabajo que roture el terreno en el que se mueven las ciencias humanas⁹.

3.1. Causalidad y correlación

Como se sabe, la reducción de la causalidad a mera regularidad tiene su origen en el planteamiento de Hume, según el cual lo que observamos es la sucesión de fenómenos, pero no la producción de unos por otros. Más tarde, a raíz del principio de incertidumbre de W. Heisenberg, incluso se llega a hablar de la "libertad de los electrones", lo que supone cuestionar el *determinismo* que está en la base de aquélla.

Curiosamente, sin embargo, como señalan Bueno-Hidalgo-Iglesias (1987, p. 342), el resultado de esta ofensiva contra la idea de causalidad, lejos de conllevar su desaparición, derivó hacia la formulación de *sucedáneos formales* de la misma: las *funciones* matemáticas de B. Russell, las *correlaciones estadísticas* de R. Boudon o, en fin, diversos esquemas de *inferencia o implicación lógica*, en la línea de lo que D. Hume llamó «reglas para juzgar de las causas y efectos», de los cuales el más conocido quizás sea el de J. Stuart Mill.

⁹Cuestión ésta sobre la que recientemente llamaba la atención Contreras (1990, p. 115-116) en su crítica al "enfoque positivista en la Didáctica". Señalando, además, que este tipo de investigación se había demostrado poco fecunda, como lo evidenciaba la escasísima utilidad práctica alcanzada por las investigaciones en torno al "buen profesor", que son el ejemplo paradigmático del reduccionismo empirista trasladado al campo de la pedagogía (p. 147).

Obviamente el principal problema que, desde un punto de vista gnoseológico, plantean tales sucedáneos estriba en que, al favorecer la identificación de correlación o covariación y causalidad, contribuyen a que se pase por alto el hecho de que establecer una relación estadística entre las variables A y B únicamente constituye, en todo caso, el primer paso de una explicación causal.

Al respecto, Bueno-Hidalgo-Iglesias (1987, p. 331) nos recuerdan que ésta "*requiere mucha más información que la simple asociación del acontecimiento A con el subsiguiente acontecimiento B*". Y basta leer cualquier manual de estadística o, sin llegar a tanta especialización, un diccionario mínimamente solvente, para encontrarse con una definición de la covariación, según la cual dicho término se utilizaría para designar los cambios paralelos que se producen entre dos o más variables, *pero que no son, necesariamente, resultado de una relación causal*¹⁰.

Además, aun cuando pueda afirmarse que existe una conexión de ese tipo entre las variables que correlacionan, ello no significa que una sea *la causa* de la otra.

En este sentido debiera tenerse en cuenta que, en el campo de las ciencias sociales, la mayor parte de los procesos que se estudian, aun siendo resultado de estas o aquellas determinaciones, no pueden reducirse a secuencias causales. Y no ya porque no se den relaciones de tal naturaleza, sino porque acaecen a través de líneas sumamente sinuosas, cuya reunión, aun sin ser aleatoria, tampoco es propiamente causal¹¹, ni se deja reducir, por tanto, a una sencilla fórmula legaliforme. De ahí que en tales ciencias sea común apelar a "explicaciones" complejas de un acontecimiento o proceso, en la línea, por ejemplo, de la *causalidad múltiple* weberiana o de la *estructural* a la que se adscribieron no pocos marxistas en los años sesenta¹².

¹⁰Por lo que no debiera olvidarse la chanza de A. Gide con respecto a un científico que tras emborracharse bebiendo ron con soda, ginebra con soda, whisky con soda, etc. llegaba a la conclusión de que su ebriedad era producto de ... ¡la soda!

¹¹Bueno-Hidalgo-Iglesias (1987, p. 349) hablan de resultados deterministas *transcausales*. Sobre la "teoría general de la causalidad" en la que nos estamos apoyando, véase, además de las páginas del manual citado, Bueno (1978a y 1988). Sobre el concepto de *resultancias*, conexo a la idea de transcausalidad aplicada a las ciencias humanas, Bueno (1984).

¹²Sobre esta última, léase el interesante trabajo de Alvarez (1978). Mientras que, sobre la

Obviamente, las dificultades señaladas para dar con una "receta pedagógica" se agravan cuando se trabaja con variables tan indeterminadas como "métodos de enseñanza" o "aprendizaje de conceptos", puesto que en tal caso los resultados de un estudio de correlación no permiten ir más allá de las genéricas afirmaciones sobre la influencia de los primeros en el segundo¹³.

A continuación veremos que, dada su raigambre positivista, el *cientifismo* se acompaña, lógicamente, del *tecnicismo*, es decir, de esa posición según la cual los pedagogos solo se interesarían por los asuntos relacionados con los medios (*metodología*), pero no con los fines (*teleología*). Lo que tiene importantes repercusiones de cara al asunto sobre el que venimos tratando.

3.2. Tecnicismo y formalismo

Haciéndose eco de una generalizada idea dentro de su gremio, los profesores belgas Landsheere y Landsheere (1981, p. 285) afirman que "..., la concepción sistémica no prejuzga en modo alguno opciones pedagógicas, sino que propone un modelo tendente a la eficacia de la acción *sea cual sea la finalidad*" (*subr. AG*)¹⁴.

primera cuestión son de gran interés, aunque no tomen como punto de referencia la obra de M. Weber, las aportaciones de Alvargonzález (1989), Bueno (1990) y Lamo (1990).

¹³Es el caso, por ejemplo, de la propuesta de A. de la Orden, según la cual "La experimentación ..., al exigir la manipulación de los fenómenos, en cuanto variables independientes para observar y medir sus efectos sobre la variable o variables dependientes, permite ... seleccionar como fenómenos manipulables (variables independientes) distintos modos de acción educativa -métodos alternativos de enseñanza, diversas vías de motivación, diferentes tipos de materiales y recursos didácticos, distintas formas organizativas, modelos varios de diagnóstico, etc.- y comparar sus efectos sobre otros fenómenos (variables dependientes) identificados como objetivos de la educación -aprendizaje de conceptos o principios, adquisición de técnicas o destrezas, adaptación personal o social, reducción de comportamientos negativos, transferencia de aprendizajes, actitudes positivas o deseables, etc.-, o aspectos específicos o significativos de los mismos. Esta comparación lleva implícito un juicio o valoración sobre la eficacia, validez o conveniencia de modos concretos de hacer educativo en contextos reales, que facilita la selección, en situaciones futuras, de los más adecuados, evitando aquellos cuyos efectos no son deseables en condiciones conocidas" (cit. por Contreras, 1990, p. 118).

¹⁴Idea esta que puede encontrarse claramente expuesta, por citar a un autor español, en

Ello significa, a juicio de Blankertz (1980, p. 147), que tales modelos toman como criterio "la efectividad del proceso de regulación de la conducta o de la conciencia perseguido en cada caso, mientras se esfuma la cuestión de la legitimidad (de los fines perseguidos, AG)", es decir, del *para qué* se es eficaz¹⁵. Planteamiento que, con su característica sorna, el profesor oldenburgués ponderaba como una ventaja, puesto que así se descarga a la Didáctica de las "arduas cuestiones filosóficas (políticas, diríamos nosotros, AG) que no pueden hallar nunca una respuesta definitiva" (p. 147)¹⁶.

De acuerdo con lo anterior, si a la complejidad de los asuntos que tratan le añadimos la pretensión de construir una metodología pedagógica universalmente válida, es decir, capaz de acoplarse a cualquier teleología, no es difícil comprender por qué el discurso de los pedagogos se caracteriza por su *altísimo grado de abstracción*.

Al fin y al cabo, como señala Cube (1981), la única forma de construir una *ciencia de la educación* cuyos principios sean universalmente aceptados es pasar por alto las diferencias que existen sobre los fines para desembocar en el *formalismo*¹⁷.

Gimeno (1981).

¹⁵No parece, por tanto, que Quintanilla (1978, p. 104) estuviese descaminado cuando, al comentar las características de la posición pedagógica que calificó de *tecnicista*, señaló que su rasgo más significativo era, desde luego, que dejaba fuera de discusión "el problema de la ideología", lo que significa asumir que, en cuanto científicos, "el juicio de valor que fija los objetivos de nuestra investigación es algo que no nos compete (...). Es algo que hay que aceptar como dado desde fuera".

¹⁶Llegados a este punto, parece conveniente señalar que una cosa es que al pedagogo no le corresponda determinar los fines de la educación y otra, muy diferente, que deba dejar de lado todo juicio acerca de los mismos. Al fin y al cabo, es un ciudadano como otro cualquiera y es claro que nada le impide, salvo el *prejuicio positivista*, exponer su opinión sobre ellos. Ciertamente que al hacerlo abandona el plano de la reflexión científica para pasarse al de la política, pero no acabamos de entender por qué se supone que esto es negativo. Y menos aún por qué se piensa que quienes se dedican a disponer los medios que consideran más adecuados para alcanzar determinados fines sí son "ideológicamente neutrales", pues debiera ser evidente que el metodólogo no puede desentenderse del compromiso político que supone trabajar en pos de unas finalidades y no de otras.

¹⁷ De ahí su afirmación de que la "multiplicidad de fines educativos es precisamente la que confirma la necesidad de una definición de educación carente de contenido. Un concepto de

De ahí que, a su entender, los "... modelos cibernéticos no establecen ninguna pedagogía nueva, sino simplemente facilitan una descripción sencilla, adecuada y exacta del tan conocido proceso de la educación". Es decir, no pueden más que "describir la estructura (formal)" del mismo. Lo que sería "un presupuesto para garantizar la científicidad de la Ciencia de la Educación" (p. 12).

Y lo mismo piensa Colom (1982), autor que le atribuye a su *teoría de la educación* un carácter "metateórico", es decir, *formalista*, puesto que esta es la única manera de construir una *metodología pedagógica* vigente en todo momento y lugar.

De hecho, tras señalar que el grave problema al que se enfrenta su disciplina consiste en "su incapacidad, al menos hasta ahora, para formar un cuerpo teórico único válido universalmente", Colom (1982, p. 174) reconoce que "con el objeto de cumplir con el principio de generalización, quizás se pudiera afirmar que por ahora la única teoría válida sobre la educación, en la medida en que es común a toda teoría, es la metateoría de la educación en el sentido en que la hemos desarrollado".

De acuerdo con lo anterior se comprende perfectamente que los pedagogos se limiten a "establecer pautas" *genéricas* de actuación, cuya significación práctica está muy alejada de las expectativas que despiertan los discursos anteriormente comentados, si bien no por ello deben minusvalorarse, puesto que en ese *formalismo* radican no solo sus límites sino también sus posibilidades¹⁸.

educación en el que se incluyera el fin, no podría ser aceptado por todos los que pensarán -o mejor- por los que valoraran de forma diferente. En otras palabras, una definición de educación que pueda ser reconocida intersubjetiva e intencionalmente, tiene que ser necesariamente formal" (p. 14).

¹⁸En este sentido, el profesor Moore (1980), tras distinguir entre las "teorías generales" y las "limitadas" -acerca de la motivación, el control de la clase, etc.- de la educación nos advierte de que, incluso las últimas, serán también provisionales y nunca pasarán de constituir algo más que una orientación genérica. Afirmación que considera necesario remarcar, puesto que "los estudiantes de magisterio suelen desilusionarse cuando comprueban que la teoría educativa, y sobre todo las teorías concretas y restringidas sobre la enseñanza, no les dicen por lo general cómo hay que actuar ante situaciones críticas ..." (p. 119-120). Subrayando a renglón seguido que esperar esto de ellas es pedirles demasiado, puesto que todo lo más que pueden ofrecernos es un conjunto de recomendaciones sobre métodos y procedimientos, que cada profesor ha de

Hasta el momento hemos analizado la mítica imagen que ha dominado acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica pedagógica, que nos presenta a la primera como una fuente no ya de "orientaciones genéricas", sino como una *guía* de la segunda. Por ello, si el énfasis que ponen los pedagogos en presentarnos a su *ciencia de la educación* como el *hilo de Ariadna* que conducirá a la práctica docente por la senda de la eficacia no se sostiene desde una perspectiva epistemológica, parece sensato buscar su razón de ser en otro terreno. Por ejemplo, en el de la sociología de la ciencia.

4. De la lógica a la sociología

Al respecto, quizás lo primero que debiera destacarse es que, como ha señalado el profesor Bueno (1978, p. 16) acerca de los antropólogos, fácilmente se comprende que quienes están instalados en una institución como la Universidad, dedicada, al menos en parte, a la investigación, quieran defender la naturaleza científica de su quehacer y por ende de su disciplina.

Si a ello añadimos el hecho de que tradicionalmente la Pedagogía ha sido acusada de "inutilidad", no debe extrañar que el *cientifismo* se tiña de *pragmatismo*, dando lugar a la generación de discursos difícilmente justificables acerca de sus virtualidades prácticas. Los cuales, obviamente, hay que relacionarlos con la necesidad que tienen sus representantes de legitimar la posición que ocupan dentro de un entramado institucional jerárquico.

Y así lo veía el profesor Quintanilla (1978, p. 118) cuando, a propósito de preguntas tales como si es posible construir una Ciencia de la Educación, si sería básica o aplicada, si debiera utilizar el método experimental o el clínico, etc., señalaba que tal y como están generalmente planteadas, "... se trata en realidad de cuestiones falsamente epistemológicas cuya respuesta está condenada a ser ideológica en el mal sentido de la palabra. Porque lo que se busca a través de ellas no es sino la justificación de una práctica científica que no tiene otra razón de ser que

el venir exigida por un sistema en el que predominan las relaciones de dominación".

Necesidad que en el caso español se acentúa por el hecho de que, a diferencia de lo acaecido en el resto de los "países occidentales", en la década de los setenta se crean en el nuestro unas Facultades de Ciencias de la Educación, cuya función no será proporcionar la correspondiente formación pedagógica a quienes vayan a dedicarse a la enseñanza, sino producir un género de *especialistas* que, en principio, no van a desempeñar tareas docentes (salvo, si acaso, en las citadas instituciones)¹⁹. Sinsentido que, dicho sea de paso, viene a reproducir, ahora por el otro costado, la *irracionalidad* en la que se encontraba y se encuentra sumida la formación de los profesores de la enseñanza secundaria²⁰.

Lógicamente, una vez que los pedagogos existen, será necesario acordarles alguna tarea dentro del sistema escolar. Y dado que no se forman para ser docentes, habrá que poner el acento en su papel de *consejeros*, ya no espirituales, sino científicos, de los profesores.

Función que trata de justificarse en base a discursos que, en ocasiones, resultan verdaderamente increíbles. Como ocurre con aquel que, contra toda la evidencia disponible, nos los presenta como *expertos* cuya actividad

¹⁹Se entiende así que en su "Estudio Preliminar" a una reciente reedición castellana de la obra de Herbart *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, el profesor García Carrasco (1983, p. XX) escriba que "Cuando Herbart habla de «educación por la instrucción» no exige la imposibilidad de la existencia de profesionales de la pedagogía distintos de los profesores, enuncia, simplemente, un principio pedagógico: no hay posibilidad de educar sin transmitir información, lo que no tiene nada que ver con que se pueda ser pedagogo en el sentido científico del término, sin ser, al mismo tiempo, profesor o maestro de un área curricular de conocimiento" (*subr.* AG). Afirmación esta última con la que no parece que Herbart hubiese estado de acuerdo, puesto que el propio J. García Carrasco ha escrito poco antes que "Un pedagogo, que es quien escribe estas líneas, encuentra que en Herbart el pedagogo no es un gremio al margen del educador o profesor *de facto*. Herbart puede considerarse como un activador de la pedagogía científica pero no un pedagogo en el sentido actual de este término. Porque hoy, entre nosotros, ser pedagogo parece que incluye la posibilidad de ser dentro del sistema educativo sin, al mismo tiempo, tener necesariamente la misión de enseñar disciplinas del currículum".

²⁰Y al hilo de este comentario no podemos dejar de recordar que una propuesta sumamente sensata sobre la formación de los enseñantes fue realizada por Quintanilla (1980).

consistiría en proporcionar a los docentes *las recetas* con las que solventar los problemas con los que topan al desarrollar su práctica educativa cotidiana.

Así, por ejemplo, en un artículo periodístico publicado en el suplemento dedicado a la Educación de un importante rotativo nacional, Moratinos (1987, p. 2), presidente de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía, no tiene inconveniente en escribir que "En cada institución educativa (o, en su defecto, con incidencia en un grupo de centros escolares ubicados en un área próxima) debería (*sic*) existir un departamento pedagógico, coordinado por un pedagogo o especialista en ciencias de la educación, y que se encargara de *facilitar al profesorado técnicas eficaces para que a su vez las apliquen a sus alumnos con miras a la atenuación del fracaso escolar y el logro de mayor eficacia y rendimiento en el aula* (*subr. AG*)²¹.

Junto a lo anterior, conviene advertir que, a nuestro modo de ver, los planteamientos de determinados pedagogos hispanos hay que entenderlos como un intento de justificar la vuelta al monopolio universitario de los asuntos escolares -y de las plazas ligadas al mismo- que los representantes de dicho gremio ejercieron en el pasado. Solo así se comprenden discursos como, por ejemplo, el de Quintana (1983), autor que, tras distinguir entre unas "ciencias de la educación", que se ocuparían de los *hechos* educacionales, y unas "ciencias pedagógicas" que lo harían de los *actos* educativos, llega a la conclusión de que "el pedagogo ha de ser un especialista en «Ciencias pedagógicas»²², no en «Ciencias de la

²¹Afirmaciones que contrastan, por ejemplo, con la opinión de Palop (1979, p. 95). Autora según la cual "cuando los maestros de Enseñanza General Básica o los profesores de BUP insisten en que los científicos de la educación tienen muy pocas cosas que aportarles no lo dicen gratuitamente, sino por experiencia. Las llamadas «ciencias de la educación» -la psicología del aprendizaje, las didácticas experimentales, la organización y administración educativa, etc.- son bienes de importación que se han introducido en nuestro país de un modo mimético, pero que apenas han incidido en nada en el tradicional arte de enseñar o acaso han incidido negativamente (un ejemplo especialmente penoso lo constituye la enseñanza de las matemáticas en los últimos diez años). Pero la pedagogía española sigue empeñada en revestirse con el falso ropaje de las ciencias, volviendo la espalda deliberadamente a la reflexión filosófico-política, de la que está, sin embargo, muy necesitada".

²²Entre las que incluye disciplinas tan curiosas como la "Biología pedagógica", la "Psicología

Educación»" (p. 104). Lo que supondría una vuelta a posiciones ya periclitadas como, por ejemplo, la que a mediados de nuestro siglo sostenía E. Planchard en su obra *La pedagogía contemporánea*, donde la "Psicología y la Sociología pedagógicas" (subr. AG) eran presentadas como "Divisiones de la pedagogía científica".

El anacrónico resultado de todo ello es que, hoy como ayer, los docentes que reciben formación científica y pedagógica -y no es cuestión de entrar a valorar su calidad- son aquellos que realizan los estudios universitarios más cortos, mientras que quienes cursan las carreras más largas o carecen formación pedagógica (salvo la *guinda* que supone el CAP) o no son instruidos en el campo de alguna ciencia presente en los programas escolares, puesto que su función no va a ser enseñarla.

Bibliografía

- ALVAREZ, J. R.: *La idea de causalidad estructural. Historia y dialéctica en el marxismo estructuralista*, León, Colegio Universitario de León, 1978, 300 págs. Prólogo de G. Bueno.
- ALVARGONZALEZ, D.: *Ciencia y materialismo cultural*, Madrid, UNED, 1989, 386 págs.
- BASABE, J. et al.: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, Anaya, 1983, 240 págs.
- BLANKERTZ, H.: "Didáctica", en SPECK, J.; WEHLE, G. (Eds.): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1980 (ed. orig. 1970), págs. 130-189. Trad. española A. E. Lator Ros.
- BREZINKA, W.: "Ciencia empírica de la educación", en ROMBACH, H. (Ed.): *Diccionario de ciencias de la educación*, Madrid, Ediciones Rioduero, 1983, vol. I, págs. 103-106.
- BUENO, G.: "En torno al concepto de "ciencias humanas". La distinción entre metodologías a-operatorias y b-operatorias", *El Basilisco*, 2, Oviedo, 1978, págs. 12-46.
- BUENO, G.: "Prólogo", en ALVAREZ, J. R.: *La idea de causalidad estructural. Historia y dialéctica en el marxismo estructuralista*, León, Colegio Universitario de León, 1978a, págs. 11-17.

pedagógica", la "Sociología pedagógica", la "Filosofía pedagógica", la "Antropología pedagógica", la "Cibernética pedagógica", la "Ecología pedagógica", etc.

- BUENO, G.: "Gnoseología de las ciencias humanas", en HIDALGO, A. y BUENO, G. (Eds.): *Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias*, Oviedo, Pentalfa, 1982, págs. 315-337 (las que van de la 338 a la 347 se dedican al "Coloquio de la conferencia de Gustavo Bueno").
- BUENO, G.: "Ensayo de una teoría antropológica de las ceremonias", *El Basilisco*, 16, Oviedo, sept. 1983-agosto 1984, págs. 8-37.
- BUENO, G.: "Causalidad", en REYES, R. (Dir.): *Terminología científico-social. Aproximación crítica*, Barcelona, Anthropos, 1988, págs. 72-80.
- BUENO, G.: *Nosotros y ellos. Ensayo de reconstrucción de la distinción emic/etic de Pike*, Oviedo, Pentalfa, 1990, 129 págs.
- BUENO, G.; HIDALGO, A.; IGLESIAS, C.: *Symploke. Filosofía (3º B.U.P.)*, Madrid, Ediciones Júcar, 1987, 544 págs.
- CASTRO, R.: "Ideología, ciencia y praxis de la educación", en ESCOLANO, A. et. al.: *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, 1978, págs. 119-126.
- COLOM, A. J.: *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*, México, Editorial Trillas, 1982, 229 págs.
- CONTRERAS, J.: *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Madrid, Akal, 1990, 260 págs.
- CUBE, F. von: *La ciencia de la educación. Posibilidades-límites. Abuso político*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1981 (ed. orig. 1977), 192 págs. Trad. cast. M^a del Carmen Vicencio.
- ESCOLANO, A. et. al.: *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, 1978, 174 págs.
- GARCIA CARRASCO, J.: "Estudio Preliminar", en HERBART, J. F.: *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Barcelona, Editorial Humánitas, 1983, págs. IX-XXIX.
- GARCIA CARRASCO, J.: "Introducción", en GARCIA CARRASCO, J. (Coord.): *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, 1984, págs. XI-LXXVII
- GIMENO, J.: "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación", en ESCOLANO, A. et. al.: *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978, págs. 158-166.
- GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya, 1981, 238 págs.
- LAMO, E.: *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento sociológico*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI, 1990, 191 págs.
- LANDSHEERE, V. y LANDSHEERE, G.: *Objetivos de la educación*, Barcelona, Oikos-Tau, 1981 (ed. orig. 1977), 316 págs. Trad. Alexandre Ferrer.
- LERENA, C.: "Sociología y ciencias de la educación", en LERENA, C.: *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Zero, 1985, págs. 264-278.
- MOORE, T. W.: *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 1980 (ed. orig. 1974), 130 págs. Trad. cast. de M. A. Quintanilla.

- MORATINOS, J.: "Enseñar a pensar", *El País*, Madrid, 22 de septiembre de 1987, pág. 2 del Suplemento de Educación.
- PALOP, P.: "Educación y ciencia", *El Basilisco*, 7, Oviedo, mayo-junio 1979, págs. 93-95.
- PALOP, P.: "Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación", en BASABE, J. et al.: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid, Anaya, 1983, págs. 33-74.
- PEREZ GOMEZ, A. I.: *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*, Madrid, Zero, 1978, 170 págs.
- PEREZ GOMEZ, A. I.: "Ciencias humanas y ciencias de la educación", en ESCOLANO, A. et al.: *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978a, págs. 152-157.
- QUINTANA, J. M.: "Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación", en BASABE, J. et al.: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid, Anaya, 1983, págs. 75-107.
- QUINTANILLA, M. A.: "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en ESCOLANO, A. et al.: *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme, 1978, págs. 92-118.
- QUINTANILLA, M. A.: "La tecnología, la educación y la formación de educadores", *Studia Paedagogica*, 6, Salamanca, julio-diciembre 1980, pags. 101-114.
- VAZQUEZ, G.: "Pedagogía", en GARCIA CARRASCO, J. (Coord.): *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, 1984, págs. 112-114.