

POLÉMICAS



LIMITES DEL CIENTIFICISMO EN EDUCACION*

*Carlo Federici, Antanas Mockus, Jorge Charum,
José Granés, María Clemencia Castro,
Berenice Guerrero y Carlos Augusto Hernández*

Introducción

Hace unos meses el actual Presidente de la República, en discurso ante la Asamblea General de las Naciones Unidas, afirmó que las teorías eran biodegradables. Se trataba de una alusión lateral, tal vez no muy afortunada, al servicio de la propuesta de paz del Grupo de Contadora.

El 3 de enero de 1882, otro presidente colombiano, Rafael Núñez, bajo título de “La paz científica”**, publicó un artículo en el cual, después de un balance que recuerda claramente las tablas de ausencia y presencia, afirmaba:

“La política es una ciencia experimental, como todas las ciencias de su género; y si una misma manera de gobernar ensayada, en diferentes circunstancias, tres veces, ha producido idéntico resultado, el resultado de la conservación del orden, debemos rectamente deducir que esa manera de gobernar es la que precisamente conviene a la República, y debe ser la norma de todos los mandatarios que no quieren desatar el genio maléfico de las discordias armadas”.

Se trata de dos hechos fortuitos en los que se pone de manifiesto una cierta manera de remitirse al discurso del poder a una imagen de las ciencias, la de su época, y que hace eco a tendencias universales aunque se formule en una sociedad en la cual el quehacer científico encuentra apenas un desarrollo precario. El interés de la epistemología en una tal sociedad puede aparecer superfluo o incluso sospechoso; sin embargo estas sociedades, en apariencia sometidas a un destino de periferia, son el más propicio ámbito para el *cientificismo*, como si en ellas fuera menos presente el pasado, como si en ellas reinara la ingenuidad cultural frente a las ciencias. La epistemología es, entre otras cosas, una mediación reflexiva entre el desarrollo científico y el del resto de la cultura.

Abordaremos el problema del *cientificismo* en el terreno de la educación con la seguridad de que lo que aquí, en este país, se ha presentado no es sino la expresión —a veces grotesca y caricatural— de tendencias universales. Nos proponemos avanzar algunas reflexiones que, al mismo tiempo que muestran la relevancia de la epistemología para enfrentar cierto tipo de fenómenos culturales ligados a la creciente importancia económica y social de las ciencias, pretenden tener un interés universal. ¿Es posible la reducción de la educación a una tecnología? ¿Es posible una fundamentación científica del quehacer del maestro? ¿Es la investigación, comprendida como la búsqueda que — para legitimarse— asume formas y posturas propias de las ciencias positivas, el proceso cultural destinado a iluminar y orientar la práctica educativa? Estas son las tres cuestiones que queremos abordar. Para ello examinaremos relaciones diversas entre un saber objetivante cuyo modelo son las ciencias y una práctica esencialmente cultural. Las tres

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto “El problema de la formación de una actitud científica a través de la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas en la escuela primaria” apoyado Por la Universidad Nacional y Colciencias.

** Los mejores artículos de Rafael Núñez, Biblioteca Aldeana de Colombia, Ed. Minerva, Bogotá, 1983.

preguntas encierran un desafío para la reflexión epistemológica, comprendida en el sentido amplio a ella asignado por la tradición filosófica: explorar críticamente la relación entre ese tipo de saber objetivante y la actividad concreta de la enseñanza.

1. El tecnologismo en educación

1.1 *La pretensión de fundamentar científicamente un diseño del proceso educativo (tecnología de la educación)*

En los años sesenta y a principios de los setenta se volvió a expresar con peculiar énfasis el proyecto de superar radicalmente las formas tradicionales de educación — comprendidas y orientadas desde enunciados de carácter ideológico o filosófico⁸⁰ — creando y promoviendo formas radicalmente nuevas, estructuradas desde una fundamentación que se presentaba como científica. Hasta qué punto y en qué sentido esa pretensión de científicidad era legítima fue uno de los problemas suscitados. Por lo general, aunque no exclusivamente, esta fundamentación provenía de la psicología y particularmente de aquella corriente que en ese momento se mostraba más dinámica en los E.U., el behaviorismo. Al ordenarse minuciosamente la práctica educativa desde conocimientos que aparecen rigurosamente respaldados, no sólo el discurso pedagógico tradicional podía considerarse como vacío, inoperante y superfluo, sino que también las viejas formas “artesanales” de trabajo en la educación se presentaban como condenadas a ser desplazadas. Se proclamaba así una revolución radical en el campo educativo caracterizada por una doble pretensión: la de *fundamentar científicamente una reorganización completa del proceso educativo* y la de *augmentar drásticamente la eficiencia del mismo*. El incremento de eficiencia estaría garantizado precisamente por aquella fundamentación. Esta conexión parecía justificar la adopción de una expresión sugestiva: “tecnología de la educación”.⁸¹

De la doble pretensión con que irrumpe la tecnología de la educación se deriva todo un conjunto de problemas conexos que involucran cuestiones epistemológicas fundamentales:

a) *El problema de la legitimidad del pretendido fundamento científico*. Este problema incluye, entre otras, cuestiones como las del estatuto de científicidad de la psicología de la conducta y la de los criterios para elegir entre diversas teorías psicológicas (las cuales manifiestan ejes de indagación, presupuestos, métodos e incluso criterios de validación diferentes). Particularmente interesante es, en el trasfondo imprescindible de esta

⁸⁰ En realidad la caracterización de esas formas tradicionales debe ir más allá de su referencia a enunciados de tipo filosófico o ideológico. Se trata de prácticas interactivas—comunicativas fuertemente institucionalizadas y ritualizadas en las cuales el discurso filosófico o ideológico juega primordialmente el papel de dar un marco de sentido al quehacer. Ciertos aspectos de esas formas de trabajo, surgidas lentamente y sedimentadas en una tradición, pueden racionalizarse en un discurso “didáctico”, así como ciertos aspectos de la actividad de los alumnos (y especialmente sus dificultades) pueden ser comprendidos y manejados mediante esquemas explicativos que bien podrían merecer el nombre de “psicología espontánea” del docente. A pesar de cierta rigidez, esas formas han permitido la existencia y expresión de magos personales en la manera de enfrentar su quehacer el maestro, rasgos decantados por un proceso más o menos ciego de imitación, ensayo, error, crítica y reflexión. Una característica fundamental de esas formas tradicionales de educación es cierto poder relativo del educador sobre su propio trabajo, limitado principalmente por pautas culturales internalizadas. La conformidad de la práctica pedagógica con el orden social y vigente y con la cultura prevaleciente tiende a ser asegurada en forma relativamente automática.

⁸¹ En la medida de lo posible, la tecnología *de* la educación debe diferenciarse de la tecnología *para* la educación, la cual se centra en la producción de *medios* para la educación sin pretender —directamente al menos— una reconfiguración drástica de la práctica educativa. La tecnología *de* la educación incluye variantes que van desde la instrucción programada de los sesenta hasta el diseño instruccional de los setenta. Mientras que la instrucción programada podría caracterizarse por el contacto directo del educando con el soporte material (texto o máquina) producido, en el diseño instruccional los programadores planean minuciosamente los “eventos de instrucción” y las pruebas de “evaluación” que deben ser administrados, es decir ejecutados fielmente por el educador. Lo común a las diversas variantes de la tecnología de la educación es la prefiguración detallada del proceso y de sus “resultados”.

discusión, el papel de *la imagen de la ciencia socialmente imperante*. Así, por ejemplo, una ofensiva de cursos de “metodología del trabajo científico” pretende propagar y afianzar en las facultades de ciencias humanas una imagen positivista de las ciencias a la luz de la cual precisamente aparece revestido de mayor autoridad el enfoque conductual.

En el debate sobre “el método” se ha puesto de presente, en particular, el hecho de que los momentos cruciales de la investigación en física (ciencia que fue erigida en modelo ejemplar de científicidad por el positivismo) no pueden ser comprendidos mediante el esquema de la actividad científica que propone el positivismo⁸².

b) *El problema de la legitimidad del nexo de “fundamentación” mismo*, es decir, de la relación entre el fundamento y lo fundamentado. La tecnología no es simple “aplicación de las ciencias”, entraña una conexión más intensa que la utilización de principios o resultados científicos en procedimientos de transformación de unos insumos en un producto. En la tecnología priva la prefiguración —anclada en la causalidad— de lo real desde el signo (diseño), el dominio metódico de las posibilidades desde la teoría, la búsqueda sistemática de lo óptimo desde ese campo de posibilidades y la capacidad de constreñir la materialidad a plegarse a las condiciones determinadas desde la teoría y el diseño. Esto implica, en particular, la exigencia de excluir la singularidad⁸³. Dadas las especificidades culturales de la educación y las mutaciones (prácticas y de sentido) que requiere e implica la asimilación de la educación a una actividad instrumental gobernada —en tanto que tal— por el logro de resultados prefijados, cabe preguntarse por las condiciones de posibilidad y las implicaciones de una “tecnología de la educación”.

c) *El problema del empleo de una argumentación científica o técnica para sustentar*, no solamente la reorganización de la actividad educativa, sino también *una drástica reconfiguración de la división del trabajo* en el campo de la educación. El hecho de que el diseño detallado sea asumido por especialistas implica una redefinición objetiva del papel del maestro, quien se ve relegado a tareas de ejecución decididas y controladas externamente.

d) *El problema de las implicaciones culturales del cambio drástico en la manera de concebir y representarse la educación*. Por lo común la consideración de estas implicaciones escapa al esfuerzo de “fundamentación”, en particular porque el recorte del campo de visibilidad que este tipo de fundamentación exige y la reducción severa de la gama de nociones y conceptos utilizables suprimen la posibilidad misma de tematizarlas. Esto es una consecuencia de las restricciones sobre lo que puede ser tenido en cuenta y sobre el lenguaje permitido en dicha fundamentación. La preocupación no es ya por la validez, por ejemplo del esquema “enseñanza como modificación de conductas”, sino por las implicaciones culturales del reconocimiento de la validez de ese esquema⁸⁴. El *a priori* firmemente afirmado de una determinación

⁸² La intensidad misma de la disputa por el reconocimiento del carácter de científicidad de un saber es, a nuestro juicio, una clara manifestación de *cientificismo*. Este, que constituye una relación cultural específica con las ciencias, caracterizada por un desconocimiento de los límites del campo de validez de las teorías y de los procedimientos de las ciencias y por una fe irracional en el valor de cuanto logre presentarse como científico, ha sido constatado y analizado desde diversas perspectivas. Véase Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*, Eco 127, Bogotá 1970, para un análisis sistemático. Sin que sea esta su intención original, los experimentos de Stanley Milgram (*Obedience to Authority*, Harper & Row, New York, 1975) constituyen una “corroboración” del poder sorprendente del *cientificismo*.

⁸³ C.F.A. Mockus, *Ciencia, técnica y tecnología*, Naturaleza, No. 3, Bogotá, 1984.

⁸⁴ Privilegiamos en nuestra presentación la “fundamentación” de la tecnología de la educación más ortodoxa; aquella que asume con radicalidad la perspectiva de la psicología de la conducta. Esto no significa que no haya habido intentos de reformular esa

causal externa del comportamiento humano no puede (a menos que se entronice una conciencia escindida) dejar de afectar la autocomprensión de educadores en formación y en ejercicio. Al excluirse y sustituirse -como bastardas— una serie de explicaciones culturales que lograban articular facetas objetivas y subjetivas del proceso educativo (mediante nociones importantes de la autorreflexión cotidiana como “responsabilidad”, “esfuerzo” y “voluntad”), el individuo queda a merced del esquema condicionador— condicionado. En otras palabras, quiérase o no, la “fundamentación” pone en marcha también una redefinición “subjetiva” del papel del maestro y una descalificación— sustitución de las nociones mediante las cuales aquel puede identificar y pensar ciertas especificidades de su práctica.

Los problemas planeados desembocan en una única cuestión de fondo: la naturaleza de la educación. ¿Es la enseñanza acción instrumental o interacción? De la respuesta a esa pregunta se deriva una afirmación del papel central de la reflexión y por lo tanto se coloca en primer plano el problema de la articulación entre reflexión y conocimiento objetivante a propósito de una práctica que involucra individuos concretos en situaciones concretas.

En efecto, el a priori último de la tecnología de la educación es la reducción de la educación a enseñanza y de la enseñanza a acción instrumental. Ante esta “provocación” la educación no sólo no se pliega (como lo muestran los fracasos de las sucesivas versiones de modelo)⁸⁵, sino que en su no plegarse pone de manifiesto aspectos esenciales que antes de esa “provocación” habían permanecido ocultos, como elementos relativamente indiferenciados pertenecientes a dimensiones específicas de la interacción humana.

1.2 La enseñanza: ¿acción instrumental o interacción?

Para formular esta cuestión acudiremos a una presentación esquemática que de ambos tipos de acción hace Jürgen Habermas⁸⁶.

La *acción instrumental* típica se caracteriza por ser una acción regida fundamentalmente por un criterio único: el del logro efectivo de objetivos precisos establecidos de antemano. Su preocupación central es la búsqueda y la elección de los medios más adecuados para el logro de esos objetivos. Esta elección se orienta por reglas expresadas por lo general en un lenguaje relativamente independiente del contexto, *reglas técnicas* que permiten predecir y garantizar la producción de ciertos resultados mediante la aplicación de procedimientos definidos a determinadas condiciones iniciales. Se trata de reglas condicionales en el sentido de que no imponen cursos de acción obligatorios: no indican que se deba hacer tal y tal otra cosa sino que, si no quiere

“fundamentación” como resultado de las resistencias culturales que suscitó. Pero este “acomodamiento” conduce a la incorporación de elementos heterogéneos combinados en forma arbitraria e inconsistente con los presupuestos de la tecnología.

⁸⁵ Por razones que aparecerán a lo largo de este trabajo, la tecnología educativa no puede evitar un radical fracaso a menos de que en forma más o menos implícita incorpore elementos fundamentales de la práctica educativa tradicional, elementos que la misma opción por la tecnología necesariamente oculta.

⁸⁶ La oposición entre esos dos grandes tipos de acción ocupa un lugar primordial en toda la obra de Habermas. Nuestra presentación se inspira en la que aparece en su artículo “La ciencia y la técnica como ideología” (*Eco* 127, Bogotá, 1970. Existe otra traducción, de mejor calidad, incluida en Barnes, B., Kuhn, T.S., Morton, R.K. y otros, *Estudios sobre sociología de la ciencia*, Alianza, Madrid, 1980). El problema ha sido reformulado y profundizado en otros trabajos de Habermas: “Trabajo e interacción” (*Eco* 211, Bogotá, 1979), “Conocimiento e interés” (*Ideas y valores* 42-45, Bogotá, 1973-75), *Communication and the evolution of society*, Beacon Press, Boston, 1979. Para una presentación de conjunto de la epistemología de Habermas, véase: Hoyos Vásquez, Guillermo, *La epistemología de la escuela de Frankfurt* (mimeo, U.P.M.-C.I.I.D., Bogotá, 1983).

alcanzar A, debe hacerse B. La violación de estas reglas tiene como sanción el fracaso, el no logro de los resultados buscados.

La *interacción* corresponde a procesos de comunicación y de mutuo reconocimiento que se inscriben, al menos parcialmente, en pautas cultural-mente prefiguradas. Se orienta por *normas sociales* estrechamente ligadas a la reproducción y al desarrollo histórico de las diversas instituciones. Esas normas sociales suelen expresarse en lenguaje común (e incluso en lenguaje no-verbal) altamente dependiente del contexto. Pueden ser transmitidas en forma tácita. No sólo guían a cada individuo sino que crean expectativas recíprocas respecto al comportamiento de los otros. No se aprenden como reglas técnicas condicionales; se internalizan como pautas obligantes⁸⁷. Su trasgresión, que suele dar lugar a “castigos” que por lo general tienen un carácter simbólico cultural — a veces claramente convencional—, origina sentimientos de *culpa* en el transgresor.

En la *acción instrumental* es decisiva la disponibilidad y la adecuación del medio al fin. Sin aquello sobre lo cual porta la acción ha sido correctamente identificado y no ha elegido con suficiente precisión la meta que se persigue, basta en principio con elegir adecuadamente los medios (en sentido amplio, es decir incluyendo instrumentos y procedimientos) para garantizar el “éxito”. El privilegio del logro no expresa en la primacía del éxito como criterio. Nociones conexas como eficiencia y productividad introducen, además de la voluntad de eficacia, la de economía en los medios empleados.

En la *interacción* lo decisivo es la posesión, por parte de los sujetos involucrados, de un mínimo acervo de lenguaje común y de presupuestos normativos compartidos. Por ello la interacción se halla directamente ligada a los procesos de socialización primaria que tienen lugar en la familia y especialmente en la relación estrecha del niño con las personas que lo crían. Los criterios desde los cuales se juzga la interacción pueden ser muy diversos: fidelidad a la tradición, ausencia de formas de dominación que distorsionen el proceso de comunicación, capacidad para reconocerse en el contexto de una historia cuyo significado se construye colectivamente, disposición para tematizar y criticar racionalmente la tradición, etc. Es importante subrayar que, a diferencia de la acción instrumental que se juzga por su éxito (reconocible como tal en forma relativamente independiente del contexto cultural), la interacción es juzgada desde criterios completamente culturales. La diversidad de criterios expresa, tanto la variedad de culturas como la existencia de diferencias y contradicciones en el seno de cada cultura. En efecto, es esto último lo que se pone de manifiesto, por ejemplo, cuando en la comunicación se aprecia más la franqueza, o las buenas maneras, o la facilidad para cuestionar y contraponer argumentos, o la docilidad del asentimiento absoluto.

Dado que la enseñanza está siempre orientada —o al menos justificada— por propósitos y finalidades, se podría a primera vista considerar válida su asimilación a una actividad instrumental. Sin embargo, existen muchas modalidades de interacción en las cuales también intervienen propósitos, intenciones y finalidades. Tres características esenciales distinguen esas formas de interacción de lo que es una acción instrumental. En primer lugar esas finalidades cumplen una función orientadora sin subordinar completamente el proceso a ellas; dentro del marco de posibilidades por ellas delimitado, pueden surgir en el proceso muchos elementos que tengan sentido por sí mismos o a la luz de otras finalidades hasta ese momento no manifiestas. En efecto, las finalidades y las

⁸⁷ Uno de los fenómenos culturales más interesantes de nuestra época es que, dado el grado de prestigio y de “evidencia” que acompaña las reglas técnicas, se tiende a enseñar imperativos morales mediante una asimilación de los mismos a reglas técnicas, y mediante una permanente referencia a las consecuencias.

intenciones no actúan tanto como “metas” externas cuanto como *fuentes de sentido* a lo largo del proceso; incluso pueden sufrir cambios radicales durante el mismo. En segundo lugar, la dialéctica del reconocimiento, la constitución y reconstitución permanentes de las relaciones entre cada “yo” y los “otros”, hace parte fundamental de todo proceso de interacción. El acuerdo sobre las finalidades entre los involucrados nunca puede garantizarse como completo o estable. Hay contradicciones, hay variaciones en los grados de compromiso, y puede haber incluso irrupción intensa de intereses hasta el momento excluidos. Esto crea, no tanto la posibilidad de una completa relativización de las finalidades, cuanto una necesidad permanente de actualizar (hacer real) su vigencia para los involucrados, incluso al costo de ciertas readecuaciones. Si de este modo la interacción debe hacer frente a momentos de contradicción, de vacío de sentido y de variación en los grados de compromiso, es comprensible que en ella jueguen un papel importante los rituales. Estos, además de asegurar un soporte fundamental para que la interacción sobreviva a esos momentos críticos, constituyen un apoyo privilegiado para los procesos de establecimiento e iniciación de las actividades interactivas. Cierta tendencia a la ritualización, así como la importancia relativa de una serie de elementos tradicionales, explican también la capacidad de las instituciones y de las actividades basadas en la interacción para perseverar incluso en situaciones en que desde la óptica instrumental parecería predominar el “fracaso”. En tercer lugar, todo proceso de interacción se acompaña de una conciencia del proceso mismo, aunque sea mínima, por parte de cada uno de los involucrados. A pesar de que no siempre esté muy desarrollada, existe así una reflexividad que convive con la presencia de la tradición a que hemos aludido y que permite eventualmente tematizarla, relativizarla e incluso someterla a discusión.

Esas tres características son suficientes para reconocer que la enseñanza es una actividad fundamentalmente interactiva. En particular cabe destacar que ella no se rige estrictamente por un balance de los logros alcanzados, y que incluso es relativamente perseverante frente al “fracaso”. En otras palabras, nunca su sentido se subordina completamente al éxito.

Reconocer el carácter interactivo de la enseñanza es también abrir la posibilidad de abordar las relaciones que se dan en la escuela como relaciones siempre ambivalentes de reconocimiento, de cooperación y de conflicto. Probablemente el grado de compromiso de una persona con las actividades propias de la escuela puede comprenderse mejor en el seno de la trama de significados y de conflictos vivida y confrontada por él, que como el resultado de “producciones” deficientes o exitosas. La comprensión individual y colectiva del quehacer y de las relaciones dentro de la escuela resulta más relevante, incluso desde un punto de vista que ponga el énfasis en los resultados, que los ajustes introducidos desde una conceptualización radicalmente instrumental.

2. El objetivismo en la educación: el problema de la relación entre el quehacer del educador y la actitud objetivante propia de las “Ciencias de la Educación”

2.1 La imposibilidad de excluir lo singular en la educación

Reconsiderando una de las críticas hechas al intento de establecer una tecnología de la educación es posible buscar una relación distinta entre práctica y saber científico - Dicha crítica parte del supuesto de que en la tecnología (entendida en sentido estricto) hay una necesaria exclusión de la singularidad. Para que sea posible una estructuración completa, radical, de la acción desde la perspectiva tecnológica, es necesario excluir metódicamente todas las singularidades no reductibles de aquello sobre lo cual recae la acción. Es este

un supuesto básico de orden práctico que permite predecir con precisión, y dar por garantizado con certeza, el logro de ciertos efectos si se aplican ciertos medios. Si bien en la industria la naturaleza se da como universalidad, una pretensión análoga en la educación es ilegítima. El alumno que en cualquier nivel ingresa a la institución educativa posee siempre una historia singular y no hay formas metódicas capaces de mantener radicalmente excluida esa singularidad⁸⁸.

La educación no puede pretender articularse únicamente a lo que de universal hay en los alumnos. De hecho y de derecho ella tiene que articularse a sus singularidades e incluso, seguramente, contribuir a desarrollarlas.

2.2 La enseñanza como *TEKHNE* en el sentido aristotélico

Al no poder excluirse de la educación los elementos de singularidad señalados, surge la necesidad de pensar una relación, distinta a la presupuesta por la tecnología educativa, entre saber científico y práctica. Esa relación podría ser la propia de la *tekhné*, la del arte, pensado como lo pensó Aristóteles. Una primera consecuencia (positiva) de esta asimilación de la enseñanza a una *tekhné* en el sentido aristotélico es que lleva a reconocer que la experiencia del educador juega un papel decisivo y, en particular, que es ella la que permite articular saberes objetivos de carácter universal en su práctica con el grupo o con el alumno singular.

Nos parece que de alguna manera esta posibilidad fue la que durante bastante tiempo orientó el desarrollo de las instituciones de formación de docentes. Sin embargo, esa asimilación encuentra sus límites en el hecho de que, al amparo de esa idea de *tekhné*, puede volver a asimilarse la enseñanza a una acción instrumental. Y recíprocamente, después de reconocer el hecho de que en la enseñanza es imposible excluir lo singular, reducir la enseñanza a acción instrumental manteniendo la pretensión de vincularla a saberes científicos conduciría a pensarla como *tekhné*.

Pensar la enseñanza como *tekhné* en el sentido aristotélico sería pensarla como acción instrumental "artesanal", en la cual la educación de medios a fines se decide en parte por saberes teóricos, en parte por experiencia. La diferencia que se destacaría es que mientras algunos maestros actúan por pura experiencia (en lo cual se reconoce precisamente el valor de ésta) otros son capaces de actuar recurriendo también a saberes objetivos de tipo causal y pueden así comprender, al menos parcialmente, las pautas derivadas por experiencia o heredadas como tradiciones. Bajo esta óptica, en ningún momento cabría pretender que la actividad de enseñanza pudiese decidirse completamente desde el saber científico, precisamente porque este, como lo reconoció Aristóteles, no puede dar cuenta de lo singular en tanto que tal.

Si aceptáramos que la educación es acción instrumental, la solución óptima sería pensar la educación como *tekhné* en el sentido aristotélico, es decir como una actividad básicamente estructurada por la experiencia, iluminada, mejorada, mediante conocimientos de carácter teórico. Sin embargo, nuestra crítica a la tecnología educativa nos ha llevado a poner en cuestión precisamente esa asimilación de la educación a una acción instrumental. En efecto, la voluntad de hacer de la enseñanza acción instrumental se radicalizó a tal punto en la tecnología educativa que provocó la irrupción de la cara

⁸⁸ A pesar del énfasis en la exigencia de requisitos mínimos (por ejemplo, "conductas de entrada") "objetivamente" controlados, la homogeneización es siempre parcial. Además esta homogeneidad inicial no asegura una homogeneidad ni en el proceso ni en sus resultados.

opuesta, o —mejor— de una mirada opuesta con respecto a la educación, la mirada que reconoce como primordial la interacción. La posibilidad de pensar la educación en términos de *tekhné* deja de ser satisfactoria, puesto que el reconocimiento del carácter interactivo de la educación, renovado precisamente por un radical intento de excluirlo, se convierte en algo ganado a lo que no se puede renunciar.

Reconocer esta imposibilidad de asimilar la enseñanza a una *tekhné* no significa que se renuncie *a priori* a la posibilidad de que saberes de tipo científico puedan ser relevantes para la práctica educativa. El problema que queda abierto es el de las formas que puede tomar esa relevancia.

2.3 La conexión entre explicaciones espontáneas y actitud objetivante

Lo característico, e incluso constitutivo, de las “ciencias de la educación”, así como de las diversas disciplinas que les pueden servir de soporte (sicología, sociología, antropología, economía, etc.) es una actitud objetivante, una actitud en la cual metódicamente es necesario excluir, o por lo menos relativizar, los procesos normales de comprensión por proyección, por empatía, por reconocimiento.

Desde el punto de vista práctico, en las relaciones entre los hombres, y en particular, en las relaciones entre el maestro y sus alumnos, la explicación de lo que hace el otro, o de la forma en que el otro reaccione a algo, se da precisamente en gran parte por identificación, por empatía o por un “ponerse en el lugar del otro”.

Las llamadas “ciencias de la educación” tienen un doble significado para el educador: presuponen y promueven por un lado una “postura objetivante”; por otro lado dan lugar a ciertos conocimientos de tipo objetivo que el maestro puede llegar a conocer y utilizar. Inicialmente podemos preguntar ¿en qué y hasta dónde le conviene al maestro adquirir una postura objetivante frente a mi trabajo con los estudiantes? ¿qué implicaciones sobre su práctica tiene la utilización de ciertos resultados de conocimiento de tipo objetivo?

Como cualquier persona, el maestro se hace explicaciones sobre el comportamiento y las reacciones de los otros, explicaciones que afectan decisivamente la manera en que sigue actuando con ellos. Ya hemos señalado que existe una tendencia espontánea a explicar el comportamiento del otro por analogía con el propio. De este modo se entretrejen las explicaciones de las propias acciones con las explicaciones que se hace el individuo de las acciones de los otros. Estas explicaciones, ya sea que recaigan sobre las propias acciones o las de los otros, pueden agruparse en dos grandes categorías según el criterio autonomía-heteronomía (tomado en el sentido de Kant). Otra clasificación, que sin corresponder exactamente a la anterior se le aproxima bastante, es la que opone razones “internas” a razones “externas”. En efecto, en mi explicación del comportamiento del otro puedo poner el énfasis en razones internas (reconociéndole por ende la posibilidad de autodeterminarse o al menos la fidelidad a un carácter, a un modo de ser⁸⁹ o en razones —más bien causas— externas (negándole entonces, por lo menos respecto a la acción o reacción explicada, esa posibilidad de autodeterminación).

⁸⁹ La autodeterminación y la fidelidad a un carácter no pueden colocarse exactamente en el mismo plano, por cuanto en el segundo caso estaba en principio ausente la opción deliberada y consciente. Aunque en ciertos casos quepa la posibilidad de elegir conscientemente en contra del propio carácter.

Similarmente, hablar de “causas externas” o de “heteronomía” no es suficientemente preciso.

Una acción puede ser vista determinada externamente *desde otra voluntad*, lo cual en modo alguno es lo mismo que si esa acción esté causalmente determinada por una serle ciega de enlaces de causalidad similar a las que se producen en la naturaleza. Por lo general, entendemos por “determinación externa” este tipo de determinación causal.

Frente a sus alumnos, el maestro no puede abstenerse de intentar explicarse causalmente lo que sucede. El problema, formulado en lenguaje perteneciente a la tradición filosófica, es si acude a la causalidad por necesidad o a la causalidad por libertad. En realidad son posibles explicaciones “mixtas”, pero respecto a ellas el problema sigue siendo sobre cuál de las dos (libertad o necesidad) recae un mayor énfasis, o —dicho de otra manera— el lugar que se le deja al individuo para que dado un conjunto de determinaciones externas pueda optar por plegarse o no a ellas.

De este modo no es difícil reconocer que en el maestro, expuesto a una cierta formación (o incluso apenas a una cierta información) en “ciencias de la educación”, va a haber inevitablemente un juego entre las formas más espontáneas de configurar él explicaciones sobre el “otro” y las explicaciones que le propondrán las “ciencias de la educación”.

2.4 Objetivismo y dialéctica del reconocimiento

Con el fin de ilustrar nuestra idea de que es problemática la relación entre las formas más espontáneas de entender el maestro acciones y reacciones de sus alumnos y las correspondientes explicaciones que le pueden proponer saberes o incluso “técnicas” de carácter objetivante, haremos una breve reseña de algunos estudios realizados en el marco de la “Teoría de la Atribución”⁹⁰.

En primer lugar nos referiremos a un estudio que ilustra la eficacia de las formas “objetivas” de manejo de la “evaluación” en la rectificación de las imágenes pre-formadas por los maestros⁹¹. El modo espontáneo en que un maestro se forma una imagen de cada uno de sus alumnos sigue prácticamente siempre un patrón temporal en el cual las primeras percepciones y experiencias juegan un papel decisivo. A partir de ellas el maestro se hace una primera imagen del alumno, en torno a la cual irá organizando todo lo nuevo. Para ser fiel a esa primera imagen, introducirá las mediaciones ad-hoc necesarias para incorporar en ella incluso lo que la contradice. Evidentemente, se puede reconocer que este proceso es problemático (alguien puede ser “víctima” de una mala “primera impresión”), pero tal reconocimiento puede llevar a dos consecuencias prácticas

⁹⁰ Se trata de una *ilustración*, y no de una “verificación” o una “corroboración”. En efecto, nuestra tesis expresada mediante categorías de la reflexión tiene una validez que se sustenta fundamentalmente a nivel de la propia reflexión. La presentación de resultados “experimentales” como prueba de verdad constituye un recurso retórico fundamental del cientificismo de nuestra época. Acudiremos en este punto de nuestra exposición a estudios de la *Teoría de la Atribución*, sin por ello querer decir que es ella, o cualquier tipo de investigación empírica, la que puede abordar en su dimensión más fundamental la dialéctica del reconocimiento. Por el contrario, es bien clara la limitación que entraña el hecho de que esos estudios se mueven dentro de un paradigma marcadamente positivista. Su objeto es abordar, desde un punto de vista empírico y en situaciones manifiestamente artificiales, el fenómeno a que hemos aludido en el texto: la atribución, por parte de unos sujetos, de unas causas a las acciones o reacciones de otros. Esos estudios empíricos no sólo establecen una serie de clasificaciones para esas atribuciones, sino que buscan también conexiones entre tales atribuciones y sus antecedentes y consecuencias. El positivismo que orienta estas investigaciones se hace patente en el hecho de que la atribución se estudia como un *factum* y, por ende, no interesa su valor de verdad. Se constata que los individuos atribuyen causas a las acciones, se constata —por ejemplo— que a veces las acciones son atribuidas a la autodeterminación, a una decisión libre del que actuó. Esta constatación se hace absteniéndose completamente de cualquier posición frente a la posibilidad de autodeterminación. En otras palabras, desde el punto de vista adoptado en estos estudios no importa si libertad o autodeterminación son ficciones. Lo que importa es estudiar cómo se utilizan estas nociones, así como qué antecedentes y qué consecuencias tiene el hecho de que los individuos acudan a ellas. Precisamente es esta abstención radical de ocuparse de la “cosa en sí”, la que les permite a los estudiosos de la “atribución”, después de reconocer la importancia de las atribuciones en la determinación posterior de la actividad de los sujetos, concebir y diseñar estrategias para administrar y manipular las atribuciones. Lejos de nosotros el creer que el problema de la verdad de la atribución pueda dejarse de lado para examinar únicamente el aspecto pragmático de sus consecuencias. Los materiales en que nos hemos apoyado son los siguientes: Wittrock, M.C., Lumsdaine, A., Instructional Psychology, en *Ann. Rev. Psychol.*, 1977, 28: 417-59, y Kelley, H.H., Michela, J. L., Attribution Theory and Research, en *Ann. Rev. Psychol.*, 1980, 31: 457-501. Esperamos además que la presentación que hacemos sirva para ilustrar nuestra opción —para el campo de la educación— por una utilización de saberes empírico— objetivos medida por una reinterpretación desde la reflexión.

⁹¹ Feldman, R.S., Allen, V.L. 1975. Attribution of ability: An unexpected recency effect. *Psychol. Rep.* 36: 59.66, reseñado en Kelley y Michela, art. cit. p. 467-8.

alternas: la exigencia de una permanente puesta en cuestión de los excesos de rigidez en nuestra imagen de los otros o una simple descalificación de los modos “subjetivos” de conocimiento del otro. En el estudio citado se muestra cómo basta con introducir una forma de representación “objetiva” (una gráfica) para destruir con eficacia la imagen “distorsionada”, formada según el patrón temporal señalado. Pero al introducir ese tipo de representación ¿se rectifican simplemente algunas imágenes erradas (lo cual sería positivo) o sucede algo más profundo, una modificación de la mirada, un empezar a renunciar al esfuerzo de hacerse el maestro una imagen comprensiva de cada alumno para atenerse únicamente a los “datos”? ¿No se abre así el camino para que el “otro”, en este caso el estudiante, se convierta en la suma de lo que “objetivamente” se sabe de él, es decir, en un cúmulo de datos, relegando a un lugar secundario o incluso negando lo primordial, que el “otro” es un “yo” que posee en particular posibilidades de autodeterminarse?

Otro estudio ilustra las implicaciones que tiene presentar un cierto tipo de comportamiento o de reacción como común a lo que señala como una “muestra representativa”⁹² - Normalmente, el hecho de que personas distintas reaccionen de la misma manera ante la misma situación no es suficiente para que esa reacción sea atribuida a razones externas (es decir, a la “situación”). Ello, en cambio sucede, al menos en el contexto cultural en el cual se realizó el estudio, cuando el grupo de personas que ha reaccionado similarmente es presentado como una “muestra representativa”; cuando alguien actúa como la “muestra representativa” pierde notoriamente la posibilidad de ser comprendido como actuando de esa manera por autodeterminación⁹³.

Este tipo de inferencias puede tener consecuencias problemáticas en la práctica educativa. El maestro, movido por la generalización estadística, por la ley universal, olvida o puede olvidar la posibilidad de buscar determinaciones más específicas. La homogeneización permite ignorar en particular la historia individual en la cual se entretajan opciones y determinaciones. Una tal mirada, en la que el otro aparece determinado externamente, empobrece y pone en peligro la interacción. Si no se reconoce en el otro una cierta autonomía, si se lo concibe como un puro resultado de determinaciones externas, el otro deja de ser un otro y se convierte en un objeto⁹⁴.

El ámbito de quienes alguien reconoce como sus “semejantes” no en el sentido de que tengan características comunes, sino en el sentido de que, con naturalidad, tiende a “ponerse en su lugar”, es muy variable, y su ampliación un imperativo ético de la humanidad. Un educador en quien predomina la actitud objetivante probablemente excluye a sus alumnos de esa órbita de reconocimiento. El puede desplazar su “socialidad” a otras esferas, a otros círculos, fuera del aula y actuar en ésta en forma meramente técnica.

Así, al utilizar ciertos saberes provenientes de las “ciencias de la educación y al adoptar consciente o inconscientemente su postura objetivante, no sólo se empobrece la

⁹² Wells, G.L., Harvey, J.H. 1977. Do people use consensus information in making causal attributions? *J. Pers. Soc. Psychol.* 35: 279-93.

⁹³ Piénsese en las consecuencias que en este sentido puede tener, por ejemplo, la divulgación de los resultados de estudios de sociología de la educación, según los cuales el origen social determina el “rendimiento escolar”.

⁹⁴ El alumno, que no es insensible a semejante mirada, puede en ciertas circunstancias acudir a comportamientos “anómalos” e inesperados como una manera de afirmar su autodeterminación y de buscar un reconocimiento por parte del maestro. En efecto, la acción o reacción anómalas son explicadas introduciendo por lo general razones internas (véase Kelley & Michela, art. cit., pp. 469-470). Sin embargo, basta con que el maestro posea, deformadas o no, unas mínimas taxonomías de las desviaciones del comportamiento en la escuela para que, valiéndose de ellas, vuelva a excluir la singularidad de esa acción del alumno, la perciba únicamente en lo que tiene de típico y actúe frente a ella según la estrategia “recomendada”.

interacción, se afianza una mirada, aquella mirada que prepara al maestro para asumir la educación como acción instrumental, la mirada del manipulador sobre lo manipulado, del administrador sobre lo administrado.

No se trata de proponer que se prescinda de todo tipo de explicación determinista causal. El problema de fondo es ¿en qué modo el conocimiento de determinaciones causales puede ayudar a que el maestro, en vez de restringirle o negarle posibilidades de autodeterminación al alumno contribuya con su conocimiento a que éste reconozca, amplíe y asuma prácticamente esas posibilidades?

Este es el problema que debe ser esclarecido —si no resuelto— para considerar la relevancia y las implicaciones que tiene centrar la formación de los educadores en técnicas y explicaciones causales de carácter universal.

En este mismo sentido cabe problematizar la propuesta de hacer del maestro un “investigador de su propia práctica”. En efecto, esta propuesta encierra un peligro: el de que, junto con ella, se imponga una comprensión de la investigación que entronice como ideal una actitud objetivante de parte del maestro.

3. Reflexión, conocimiento objetivo e interacción

3.1 Reflexión y conocimiento objetivo

En relación con el quehacer educativo, parecen existir dos maneras de no absolutizar inconvenientemente las explicaciones científicas: una consiste en preservar a toda costa las formas tradicionales e incluso idealizar su opacidad (considerando irrelevante por ejemplo cualquier tematización de las mismas), la otra es reconocerle un papel fundamental a la reflexión.

El espacio de la reflexión, entendida no solamente como tarea específica de algunos, sino como necesidad fundamental de todo hombre, es el terreno propicio para el reconocimiento de la autonomía propia y ajena. En efecto la libertad del otro no es un “fenómeno” (por lo cual precisamente no puede ser objeto, como lo indicaba ya Kant, de conocimiento causal determinista, es decir de explicación científica). Para Kant la libertad era un *a priori* de la razón práctica. Para nosotros lo es también de cualquier práctica cultural genuina. Kant realizó un cuidadoso intento de subordinar —en un cierto sentido— todo el saber objetivo de que era capaz el entendimiento humano a un mareo de sentido y a unas finalidades cuyo fundamento racional y cuya universalidad podían ser reconocidas y esclarecidas mediante la reflexión. Esa jerarquización no implica una subordinación de las tesis científicas a máximas éticas; significa más bien que en la acción y en la vida de cada hombre debe privar lo que desde la reflexión se impone como necesario. En última instancia, todo el dominio de la causalidad natural debía encontrar para Kant su lugar en el ámbito del compromiso con los imperativos de la razón práctica⁹⁵.

La diferencia entre reflexión y conocimiento objetivo fue desarrollada sistemáticamente por Kant, en el marco de una cultura en que el saber científico tomaba ya por sí las pretensiones de verdad. El camino de Kant fue el examen de los límites del conocimiento

⁹⁵ Creemos que, de forma mediatizada por la posterior filosofía y en particular por el marxismo, esta misma exigencia se ha expresado en los más diversos debates sobre el desarrollo científico. Tal vez la mayor limitación de dichos debates es haber puesto demasiado énfasis en las conexiones pragmáticas entre el desarrollo científico y el de la producción, descuidando la relación fundamental entre la ciencia y el resto de la cultura.

objetivo y la determinación —en el mismo momento del reconocimiento de esos límites— de un ámbito que se abría más allá de ellos y en el cual es posible un cierto saber distinto del conocimiento en el sentido positivo, el campo propio de la reflexión. En este campo, ideas como las de responsabilidad y eticidad —que presuponen el reconocimiento de un ámbito de libertad— permiten una orientación práctica de la acción y de la interacción. Ideas como la de universalidad cobran allí un nuevo sentido: en la ampliación del ámbito de quienes reconozco como libres accedo a la universalidad de la libertad de modo muy distinto a como accede a la universalidad de una ley científica. Se trata de una universalidad siempre problemática, siempre amenazada e incompleta, en cuya afirmación práctica se mueve buena parte del pensamiento político desde Grecia: es la universalidad como proyecto.

Respecto a la práctica educativa, si bien en las formas tradicionales se pueden develar aspectos que hoy en día nos parecen arbitrarios e injustificados, es posible encontrar en ellas (siguiendo un camino similar al de Kant en el reconocimiento de la moralidad en las costumbres) formas de moralidad que corresponden precisamente a un privilegio de la dimensión cultural (y no simplemente productiva) de la institución escolar. En nuestro contexto cultural actual, esas formas se ven de diversas maneras relativizadas, cuestionadas o disueltas. En modo alguno es posible atenerse a su preservación, o a su evolución espontánea. De ahí la necesidad de una afirmación de la reflexión y de una práctica guiada por la reflexión.

La comprensión del alumno por parte del maestro modela en buena parte la comprensión recíproca y la autocomprensión de uno y otro. Ante la amenaza de la actitud objetivante, la reflexión debe reabrir el camino hacia un reconocimiento del otro en el que las posibilidades de libertad y de autodeterminación pasen a ocupar un primer plano, para así preservar una de las bases fundamentales de la interacción. El sólo hecho de que el maestro piense en el último como alguien que puede ser libre y que además tiene como su naturaleza, por decirlo así, ser libre, ese solo cambio de pensamiento cambia su acción. La reflexión se torna así mediación fundamental de la praxis educativa⁹⁶.

Si la reflexión predomina, la reconstrucción que el maestro se hace del alumno se estructura en torno a su libertad. En una primera instancia, tomar en cuenta dentro de la reflexión los elementos de conocimiento objetivo pertinentes, puede significar una relativización de esta reconstrucción- las determinaciones objetivas pueden ser vistas como restricciones, limitaciones a esa libertad. Pero en la reflexión llevada con radicalidad esas determinaciones no pueden aparecer indefinidamente como limitaciones sino que pasan a ser reconocidas como mediaciones ineludibles, como mediaciones concretas de la libertad del otro, en relación con las cuales esa libertad puede encontrar sus posibilidades de concreción. En otras palabras, partiendo de un reconocimiento reflexivo de una libertad relativamente indeterminada, el conocimiento de ciertas determinaciones limita —en primera instancia— el campo de posibilidades del sujeto, para después —siempre y cuando no claudique y se sostenga la reflexión— ampliarlo precisamente

⁹⁶ Esto entraña el riesgo de que un maestro se oriente según apreciaciones que exageren las posibilidades de autodeterminación del alumno, apreciaciones que vistas desde algunos saberes objetivos aparecen como “falsas”. La negación de posibilidades reales del alumno puede llevarlo a un proceso de resignación por el cual el se va reconociendo en ese lugar de no-libertad, de imposibilidad de autodeterminarse, definido por la mirada del maestro.

En los siglos XVIII y XIX pudo llegarse a falsas ilusiones respecto a la autodeterminación de los individuos. Recordemos sin embargo que las dos grandes rectificaciones que representan las obras de Marx y de Freud siguieron —en su relativización de las posibilidades de autonomía humana— afirmando la necesidad de una autodeterminación consciente y se propusieron contribuir al arduo camino hacia ella.

mediante la articulación de lo posible con lo necesario manifiesto en esas determinaciones⁹⁷.

Si se examinan diversas corrientes de la sociología y de la psicología se advierte el papel decisivo que ha jugado en su desarrollo la opinión por una actitud objetivante, así como la exclusión deliberada de las posibilidades de autodeterminación de los sujetos. Lo que la reflexión puede recordarle permanentemente el educador es que en esas disciplinas se realiza voluntariamente el máximo esfuerzo por inscribir lo real en una trama consistente de causalidad por necesidad; que en ellas se busca una representación del mundo humano y social tal como aparecería pensándolo sin libertad⁹⁸.

El privilegio de la dimensión del reconocimiento, propio de la reflexión, proporcione criterios fundamentales para orientar la elección y la apropiación de los saberes objetivos pertinentes. En la medida en que aporta un mayor discernimiento respecto a las delimitaciones presupuestas, a las órbitas de validez y a la arquitectura conceptual, en la medida en que puede destacar las preguntas fundamentales en cada caso, la epistemología constituye una mediación importante en la elección de los tipos de determinación causal más relevantes respecto a los caminos entrevistados desde la reflexión.

Pero no todos los saberes objetivos pueden ser vinculados en forma inmediata con el imperativo de la ampliación de las posibilidades de autodeterminación, ciertos saberes se han desarrollado directamente ligados a técnicas de control. Su principal razón de ser es la fundamentación, la sistematización y la racionalización de esas técnicas. Frente a este tipo de saberes, el problema central para la reflexión no se reduce nunca a su adecuada utilización para fines alternos, sino que tiene como función prioritaria el examen crítico que busca desvelar y aplicitar sus fundamentos.

⁹⁷ Así, por ejemplo, en el psicoanálisis el proceso de comunicación e interpretación esté al servicio del desvelamiento de determinismos cuyas consecuencias últimas son verdaderos limitantes de la libertad del sujeto. En buena parte, los llamados síntomas que inducen al individuo a buscar la relación psicoanalítica, son vividos por él mismo como "ajenos", no deliberados, e irrumpen sin aparente lógica, frecuentemente provistos de una fuerza inusual o inexplicable. El individuo puede hacerse, y se hace, "racionalizaciones", explicaciones más o menos consistentes que en la mayor parte de los casos no posibilitan un dominio efectivo de los síntomas - En este caso es muy claro que el reconocimiento de las determinaciones es al mismo tiempo el reconocimiento de las mediaciones que debe afrontar el individuo para liberarse del ciego poder de esas determinaciones. Jürgen Habermas ve un proceso similar en el análisis crítico de los procesos de interacción deformados por la dominación. Los trabajos de Gerard Mendel (*Sociopsicoanálisis*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974) en el análisis de las relaciones de poder en las instituciones apuntan en la misma dirección.

El ejemplo del - psicoanálisis permite, por otra parte, señalar una diferencia importante: la divulgación y apropiación cultural del psicoanálisis ha sido positiva por cuanto en particular contribuyó a romper múltiples prejuicios culturales; sin embargo puede también jugar un papel negativo en la difusión de una imagen determinista de la vida del hombre. En contraste, en la relación terapéutica ese saber está puesto —por principio— al servicio de la autorreflexión y de la autodeterminación del individuo.

⁹⁸ Es así como la reflexión puede contribuir a prevenir ciertas formas nefastas de circulación y apropiación cultural de enunciados provenientes de esas ciencias. El maestro que trabaja en una escuela que atiende niños pertenecientes a sectores populares puede utilizar la conexión entre origen social popular y bajo rendimiento escolar no para saber que enseñar en tal escuela exige un peculiar esfuerzo —que en particular involucre todo un trabajo práctico en torno a la barrera cultural y de lenguaje que separa a la escuela de la comunidad— sino para resignarse, para claudicar de antemano y para comunicar implícitamente o explícitamente a los alumnos esa resignación, en vez de mantener abierta, incluso en los momentos de plena conciencia de las restricciones, la certeza de que semejante "determinación" objetiva no es una jaula de hierro sino más bien algo frente a lo cual la posibilidad no por ardua deja de permanecer abierta. Desde la perspectiva objetivante de la sociología, introducir la posibilidad —Por ejemplo— de una cierta autodeterminación del destino social por parte del individuo es, prácticamente en todos los casos, introducir una indeterminación, un margen de vaguedad que rompe el esfuerzo de establecer tramas causales lo más consistentes y sólidas posibles. Pero lo que es legítimo cuando no se trata de sociología puede ser profundamente dañino en la relación práctica concreta- del maestro con sus alumnos.

3.2 Reconocimiento y comunicación

*“Y he aquí las primeras palabras que me dirigieron las diosas, musas del Olimpo, hijas de Zeus (...): . . .Nosotras sabemos decir muchas falsedades de tal manera que parezcan verdad. Pero también sabemos —si nos place— proclamar lo verdadero. Así hablaron las hijas del gran Zeus las de fácil palabra”.**

En nuestra caracterización de la interacción hemos indicado dos facetas estrechamente ligadas: el mutuo reconocimiento y la comunicación. En los puntos anteriores hemos destacado los efectos del cientificismo en materia de educación sobre las posibilidades de mutuo reconocimiento en la relación maestro-alumnos, y hemos señalado repetidas veces cómo un reconocimiento debilitado o negado empobrecía la interacción. Para desarrollar esta idea queremos examinar en este punto la conexión entre reconocimiento y comunicación.

Partimos del presupuesto de que en las instituciones educativas predominan -como algo que hace parte de su historia específica— las formas de interacción mediatizadas por el lenguaje. Esto no excluye que se den allí otras formas de interacción (por ejemplo, comunicación no verbal). Partimos también de una opción, según la cual consideramos como óptimo aquel proceso de comunicación orientado hacia la mutua comprensión y hacia una comprensión compartida que puede ir más allá de lo que es objeto de comunicación⁹⁹.

Este proceso tiene lugar cabalmente cuando las peticiones, por lo general tácitas, de los hablantes son mutuamente reconocidas y aceptadas, aunque sea implícitamente. En efecto, quienquiera que “actúe comunicativamente” *debe* necesariamente, en la medida en que *quiere* participar en un proceso que busca alcanzar comprensión, avanzar aunque sea tácitamente las siguientes peticiones de validez: 1) enunció algo de manera *comprensible*; 2) mediante ese enunciado ofrezco a mi interlocutor *algo* que comprender; 3) ese ofrecer no me es indiferente, sino que mediante él me hago entender, es decir *me manifiesto*; 4) mi enunciado está dirigido hacia la búsqueda de una comprensión compartida con esa otra persona que es mi interlocutor¹⁰⁰.

Reconocemos, con Habermas, que tal tipo de comunicación plena es poco frecuente y que puede ser relevante ubicarla en el seno de una tipología de las diversas formas de interacción. Para examinar, en particular, las formas de interacción posibles en la escuela

* Hesíodo, Teogonía (Trad, Manuel Briceño, S.J.).

⁹⁹ Como se indica en el cuadro de la página, la comprensión compartida no debe entenderse como necesario consenso en lo que es objeto de comunicación; puede significar también “com. comprensión mutua”, comprensión en la cual precisamente se reconoce y se respeta la diferencia. Ambos propósitos corresponden esencialmente a la vocación cultural de la institución educativa, llamada tanto a universalizar ciertos elementos fundamentales de la cultura como a ampliar —a un mismo tiempo— las posibilidades de mutuo reconocimiento y de tolerancia comprensiva frente a las diferencias.

¹⁰⁰ Seguimos de cerca, en esta presentación, el artículo de Jürgen Habermas “What is Universal Pragmatics?” (incluido en su *Communication and the evolution of society*, Beacon Press, Boston 1979, pp. 1-68 y 208-19, en el cual Habermas intenta una reconstrucción racional de las condiciones universales de toda comunicación. En el marco de esta reconstrucción el concepto de “comprensión” es objeto de una clara ampliación y especificación: “La meta de llegar a una comprensión (*Verständigung*) es llegar a un acuerdo (*Einverständnis*) que desemboca en la mutualidad intersubjetiva de una comprensión recíproca, de un saber compartido, de una confianza mutua y de un acuerdo del uno con el otro. El acuerdo se basa en el reconocimiento de las correspondientes peticiones de validez de comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud. Podemos ver que la palabra *comprensión* es ambigua. En su sentido mínimo indica que dos sujetos comprenden del mismo modo una expresión lingüística su sentido máximo es que entre los dos existe un acuerdo que se refiere a la rectitud de un enunciado en relación con un trasfondo normativo reconocido. Además, dos personas involucradas en una comunicación pueden llegar a un entendimiento sobre algo en el mundo, y pueden hacer comprensibles sus intenciones el uno al otro”. (Art. cit., p. 3).

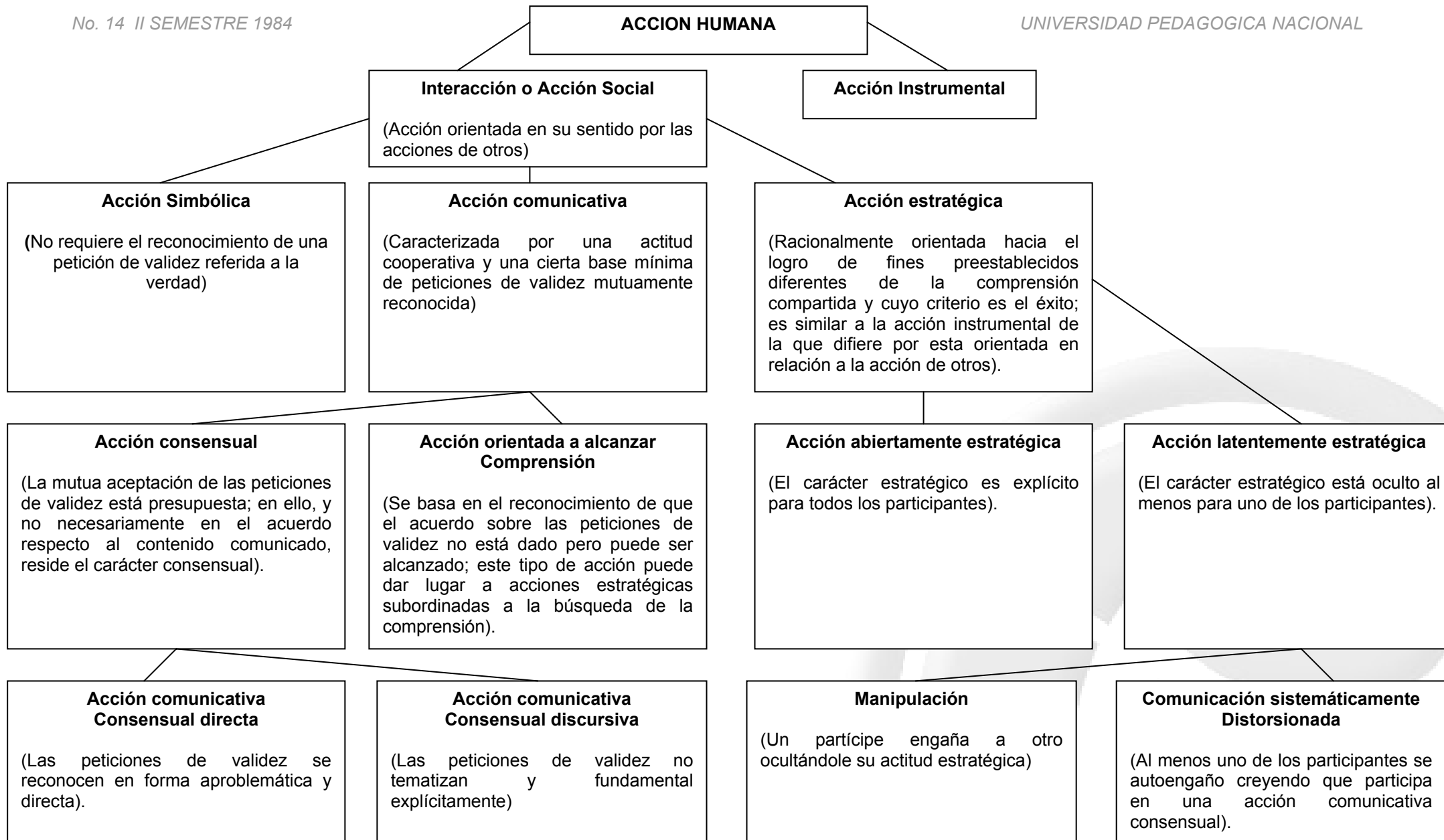
conviene remitirse a la tipología utilizada por Habermas, que puede sintetizarse en el siguiente cuadro:

La forma de comunicación que idealmente corresponde más al carácter específico de la institución educativa (y que no excluye las otras, pero en cierto sentido debería subordinarlas) es la acción comunicativa orientada por la búsqueda de la comprensión, es decir, aquella que recorre un camino en busca del tipo de comunicación ideal que hemos caracterizado (en el cuadro) como acción comunicativa consensual directa. De este modo el mutuo reconocimiento de las peticiones de comprensibilidad, verdad, sinceridad y rectitud de los hablantes se convierte en algo que debe ser buscado e incluso arduamente construido. Por el camino, una y otra vez, puede flaquear el reconocimiento de esas peticiones fundamentales hasta llegar a romperse (incluso a veces en forma definitiva) el proceso comunicativo¹⁰¹. Puede darse entonces un cambio hacia formas de acción estratégica, incluso “manipulativas”. El recurso *transitorio* a éstas, por ejemplo la sustitución de la comunicación por un simple dar instrucciones, solamente se justifica mientras permanezca como propósito la búsqueda de la comprensión, es decir mientras no esté orientado hacia fines distintos de los de la plena comunicación¹⁰².

¹⁰¹ El “fracaso escolar” puede corresponder en muchos casos a una ruptura prolongada y difícilmente superable de la comunicación. Esta interpretación permite destacar la relevancia de la historia singular de cada estudiantes. Un empobrecimiento progresivo de la interacción y una no tematización reflexiva (por parte tanto del profesor como cuando es posible del alumno) de las dificultades surgidas en ella pueden conducir a una serie de opciones del alumno que clausuren en forma irreversible sus posibilidades de comunicación, dentro de cierto marco institucional, o en relación con cierto campo temático, con algún profesor en particular.

¹⁰² Es frecuente, en el aula, el paso de un proceso de comunicación centrado en la voluntad de explicar y de comprender a un proceso bastante más pobre: el de la formulación de órdenes o Instrucciones que, al menos momentáneamente, no pretende más que la obediencia y no presupone prácticamente nada más allá del reconocimiento del poder del maestro y la comprensión lingüística de los términos empleados. El paso puede ser decidido por el maestro o también puede darse por iniciativa del alumno quien, renunciando incluso a reconocer e indicar cuál de los presupuestos le resulta problemático, prefiere resignarse a no comprender y pregunta ‘¿Qué debo hacer?’.

La vida de la institución educativa está llena de dificultades de comunicación. La comunicación consensual es el límite ideal al que permanentemente se tiende (o se debería tender). Alcanzar y mantener este tipo de comunicación exige un esfuerzo permanente de los participantes. Aunque ese tipo de comunicación se logre a propósito, por ejemplo, de algún saber, su preservación es siempre precaria: al profundizar en ese saber, o al hacer el tránsito hacia otro nuevo, lo que era comunicación plena puede dejar de serlo. El maestro y los alumnos viven cotidianamente esta dificultad y, de manera consciente o no, redefinen los presupuestos de la acción comunicativa u optan por formas de acción estratégica.



(cf. Art. Cit. Pp. 209-10 y 40-1).

(No es difícil reconocer que todas las formas de interacción señaladas en este cuadro se manifiestan con mayor o menos intensidad en la vida propia de las instituciones educativas).

Frente a los a priori del objetivismo y el tecnologismo en materia de educación es importante destacar la diferencia entre acción estratégica y acción instrumental. La *acción estratégica* -como se indica en el cuadro difiere drásticamente de la *acción instrumental* en un aspecto fundamental: la acción estratégica mantiene una referencia en su sentido a la *acción* de los otros, es decir, toma en consideración la actividad del sujeto en su doble dimensión de *comportamiento* y de *sentido* (el sentido que ese comportamiento posee en forma más o menos explícita para el sujeto). En cambio, en la asimilación de la enseñanza a una acción instrumental la segunda dimensión, el sentido, es sistemáticamente desconocida. Lo que se trata de “producir” ni siquiera es visto como acción humana (unidad de comportamiento y sentido); sólo es reconocido en tanto que comportamiento. (Esta exclusión es particularmente manifiesta en las discusiones en torno a la formulación de “objetivos”).

Cuando la formación ya alcanzada por los alumnos lo permite, existe la posibilidad de que las dificultades de comunicación sean afrontadas por una tematización discursiva de las peticiones de validez problemáticas (acción comunicativa consensual discursiva). La puesta en marcha de un proceso de comunicación que somete a argumentación racional la validez de las peticiones que anteriormente fueron presupuestas sin tematización es una forma de afrontar las perturbaciones de la comunicación que puede manifestarse incluso como una exigencia en las formas superiores de educación¹⁰³.

El carácter comunicativo de la educación implica necesariamente un reconocimiento de la posibilidad de autodeterminación de los involucrados en el proceso. Sin esta posibilidad, pierden cualquier sentido las cuatro peticiones de validez cuya presencia y reconocimiento son condiciones universales para una plena comprensión. En efecto, no es difícil mostrar cómo cada una de esas peticiones entraña posibilidades de autodeterminación. Una característica esencial de la comunicación es la posibilidad de que alguno de los hablantes opte (en forma más o menos deliberada) por enunciar algo ininteligible, o por enunciar proposiciones “vacías” que no remiten a nada —que no pretenden comunicar nada—, o por enunciar proposiciones sin comprometerse con ellas —sin darse a conocer a través de ellas—, o por no pretender mediante el enunciado llegar a ninguna comprensión compartida. Al mismo tiempo cabe también la posibilidad de que el interlocutor, en forma más o menos intencional, no acepte la validez de esas peticiones, es decir, considere que quien habla no se ha comprometido a enunciar algo comprensiblemente, o que en realidad no tiene qué comunicar, o que formula un enunciado sin querer darse a conocer en él —sin comprometerse con él—, o que no está realmente interesado en llegar a una comprensión compartida. Cualquiera de las opciones que hemos señalado pone en peligro la posibilidad de que el proceso de comunicación llegue hasta la comprensión. Cualquiera de ellas puede estar determinada por factores

¹⁰³ “Apenas este consenso (el de interpretaciones que están asumidas como dadas y seguras para los participantes) se ve sacudido, y se ve suspendido el presupuesto de que todas las peticiones de validez están satisfechas (o podrían sustentarse), la *tarea* de la interpretación mutua es llegar a alcanzar una nueva definición de la situación que todos los participantes puedan compartir. Si ese intento falla, la acción comunicativa no puede proseguirse. Uno se ve entonces confrontado básicamente con la alternativa de cambiarse a una acción estratégica, rompiendo al mismo tiempo la acción comunicativa, o de recomenzar una acción orientada a alcanzar comprensión en un nivel diferente: el del habla argumentativa (con el fin de examinar discursivamente las peticiones de validez problemáticas, que ahora son misadas como hipotéticas). (...) ... el proponente, ya sea apelando a intuiciones o experiencias, o mediante consecuencias de la argumentación o de la acción, fundamente el mérito de la petición para ser reconocida y da lugar a un reconocimiento supra-subjetivo de su validez.

ajenos a los hablantes, pero también por elecciones que ellos, por una u otra razón, deciden hacer en algún momento de la comunicación. En realidad —y esto le da su especificidad a la interacción comunicativa— ninguna coacción externa puede *forzar* al hablante a entrar en un proceso pleno de comunicación¹⁰⁴. - En la existencia de este reducto inalienable de libertad para comprometerse o no en un proceso de comunicación plena se fundamenta la afirmación de que el lenguaje es -en un cierto sentido— el único poder no violento que posee el hombre (Habermas).

No es posible concebir que no exista un mínimo espacio de autodeterminación en el habla, que no sea posible ninguna opción entre formular un enunciado en forma comprensible y enunciarlo en forma incomprensible, que no sea posible ninguna elección respecto al *algo* que se quiere dar a comprender, que no haya la opción de poder comprometerse o no el sujeto con lo que enuncia convirtiendo el enunciado en algo a través de lo cual él no manifiesta, que no exista la posibilidad de buscar o no el entendimiento con otro sujeto. Precisamente es este reducto de libertad el que da sentido a la lucha cotidiana que maestros y alumnos libran para establecer y desarrollar la comunicación en torno, precisamente, de aquello que sólo mediante la comunicación puede reconocerse como algo que merece un tal esfuerzo.

En la medida en que logra imponer, como una especie de *a priori* culturalmente admitido, el olvido de las especificidades de la interacción y la consiguiente negación de las posibilidades de autodeterminación, el cientificismo en materia de educación —ya sea como tecnologismo o como objetivismo— puede conducir a nuestra cultura a una ceguera extrema respecto a sí misma. En la educación no se hace del otro lo que se quiera. Se ofrecen, se abren posibilidades. Y se cultiva la libertad.

SUMARIO.— Los autores de este trabajo presentan sus reflexiones a propósito del problema del cientificismo en el terreno de la educación y rebaten la tendencia a reducir la enseñanza a una simple técnica que olvida su fundamento básico, es decir, los procesos de comunicación e interacción maestro-alumno. Olvidar las especificidades de la educación es negar la libertad y las posibilidades de autodeterminación que ella debe ofrecer.

DESCRITORES.— Tecnología educacional — Filosofía de la educación — Comunicación en el aula — Fines de la educación — Relaciones sociales.

¹⁰⁴ Bajo condiciones de coacción abierta, el empleo del lenguaje no es comunicación en el sentido que hemos dado a esta palabra sino acción abiertamente estratégica. Bajo condiciones de coacción velada, los actos verbales tienden a ser o manipulación o comunicación sistemáticamente distorsionada. En estos dos casos es posible, a partir de un proceso indirecto de toma de conciencia y de desvelamiento de la coacción, recuperar la posibilidad de optar Por romper la seudomutualidad de la relación.