

Renovación educativa para una nueva sociedad

JAIIME CASTAÑÉ

Preguntarse por cambios en educación tomando por línea de referencia cambios profundos en la sociedad, supone considerar el tema de la pregunta —y formular la interrogación— en *tres dimensiones educativas esenciales: interhumana, histórica y perfectiva*. Así ocurre porque en efecto son esenciales estas dimensiones, pues definen y constituyen el proceso de educar (o, dicho con mayor exactitud, el proceso más hondo y radical de *educarse*, se constituye y define según ellas); y porque la triple referencia apuntada incluye, respectivamente, la del hombre en sociedad, la de los cambios como devenir histórico del mismo, o también como cambios en el interior de su contexto, y la de su educación como perfeccionamiento progresivo.

Los límites de la reflexión que iniciamos no permiten desarrollar los tres aspectos con igual amplitud, y apenas dan cabida a una presentación que no se reduzca a simple bosquejo. Se expondrá con alguna insistencia la cuestión del *cambio*, que desde una sociedad sometida a transformación profunda, incide en el quehacer educativo y le impone exigencias de *nueva adecuación*, en el sentido no sólo de reclamar de él adaptación nueva a la realidad, sino también de reclamar que dicha *adaptación* sea *perfectiva*, que dé curso y efectividad a la realización humana del hombre en el tiempo según los valores. Así, la pregunta por una transformación social que entre sus factores incluya, como factor determinante, el poder humano de superación perfectiva, tiene por paradigma al hombre: formulamos esta pregunta, y hemos de darle con-

testación, desde un marco conceptual en el que el hombre se ve necesitado y capaz de trascenderse por su afinidad con los valores.

ENTORNO CONCEPTUAL DE LOS METODOS

Plantear la cuestión desde un *paradigma* supone intento de ver con más exactitud y coherencia lo que ya se veía. Hay riesgo, por tanto, como señala NISBET, y los análisis han de ser clarificadores y precisos hasta tal punto, que introduzcan las necesarias correcciones en la persuasión y el conocimiento iniciales. Si esto ocurre, el *marco conceptual de referencia* habrá podido servir —según fueran su naturaleza y su aplicación— para coordinar los datos y reflexiones, dándoles sentido, y para hacerlos fecundos respecto de la verdad. Con razón Gonzalo VÁZQUEZ observa cuán insuficientes son para un investigador los resultados dispersos, sin marco conceptual ni cuadro de valoraciones para tomar desde ellos decisiones significativas.

La investigación pedagógica actual, según NISBET, intenta iluminar los hechos educativos aplicando más bien uno u otro de los *criterios metódicos* que, respectivamente, y sin exclusividad, se distinguen por: 1) el análisis inductivo de los datos a partir de las observaciones y experiencias; 2) el estudio de situaciones guiado por el propósito de encontrar base para decisiones educativas; 3) la determinación del proceso curricular (en su diversidad específica y concreta, y en su coherencia sistemática y sucesiva); 4) la comprensión (psicológica) de las características que en los distintos sujetos requieren intervención educativa apropiada; 5) y, por último, el estudio «participativo» de casos, que permita fundar su propia comprensión teórica y desarrollarla a través de las decisiones, la intervención educativa y las consecuencias evaluadas.

El propósito de exactitud y eficacia que revelan los dos últimos enfoques no impide reconocer, por una parte, que la comprensión pedagógica de los individuos —sujetos de educación— supone exigencia de considerarlos en el interior de su *contexto social e histórico*; y por otra, que tales dimensiones histórica y social deben cobrar sentido referidas al *hombre como sujeto* de su propia vida (individual, interhumana, histórica), marcada por la necesidad y el poder de identificarse en forma libre y progresiva con los valores. La pregunta por *el cambio pedagógico* tiene que estar abierta al contexto histórico y social, y plantearse desde una concepción en la que se considera al hombre capaz de trascendencia, definido por esta capacidad, y obligado por la propia constitución y esencia a realizarla libremente.

SUJECION DE LA PEDAGOGIA A SU CONTEXTO SOCIAL

La misma naturaleza de la cuestión que nos ocupa, y aun de toda investigación sobre temas educativos, requiere, en verdad, reflexión en la que el hom-

bre (con su poder esencial de realizar en sí los valores, y con el todavía-no de su propia realidad ante ellos, y con el correspondiente imperativo) sea centro y entorno conceptual de estudio teórico; pero no lo será debidamente, sino de forma a lo sumo reductiva y parcial, mientras en el plano teórico del estudio falte *referencia a la acción*. En efecto, nos es preciso ver el *porqué* humano, las condiciones humanas y objetivas y el *cómo* de nuestra realización; o sea, de un quehacer y, por tanto, una acción (progresiva) a través de los cuales hemos de identificarnos con los valores. A nivel de Pedagogía, brota con fuerza *la pregunta*: ¿qué educación puede y debe dar hoy, en las nuevas condiciones actuales, respuesta válida y efectiva al citado quehacer del hombre (y desde luego, respuesta a su necesidad ineludible de imponerse sobre lo que en la actualidad amenaza con suprimirle como hombre)?

Piensa KALLÓS al respecto —basándose en razones aducidas por ALTHUSSER, POULANTZAS y otros— que desde la institución escolar no puede producirse el ajuste entre la sociedad y el hombre; la transformación social (según exigencias que reclaman mayor justicia, libertad concreta, condiciones efectivas de realización humana para todos) se discute y promueve y obstaculiza dentro de la institución escolar, pero su raíz está fuera y es más profunda, así como también está fuera su objetivo primordial; lo que llamamos «educación», es producto —y, además, medio—, no dinamismo originario. Otras fuerzas confluyen y pugnan ahí, según KALLÓS; y la resultante es contraria a aquella transformación exigida por el hombre. Los maestros más bien forman parte del aparato del poder, hablan lenguaje que busca y produce el adoctrinamiento y el dominio, se expresan y actúan desde el contexto político y cultural, no desde sí mismos.

A juicio de estos autores, situarse en un paradigma con pretensión de encontrar en él origen de sentido y de estructura para los planteamientos pedagógicos no supone sintonía de la mente con los problemas humanos, antes bien, significa adopción de criterios que responden a *intereses* no confesados (ocultos en mayor o menor medida), *puestos al servicio del poder*; en Pedagogía, sobre todo *orientados al afianzamiento del orden establecido*, lo bastante eficaces y sutiles como para asumir también formas de progreso y liberación, y seguir gravitando, bajo tal envoltura, hacia aquel objetivo.

Se sobreentiende, en la presente crítica, la validez de un solo paradigma pedagógico, desde el cual se estudian los procesos alienadores del hombre social como radicales y decisivos, no contrarrestados, sino promovidos por la postura «ideológica» recién descrita; y desde ella, favorecidos en particular por la afirmación que da primacía a la persona y a su aptitud para identificarse con los valores educativos.

Según las últimas reflexiones, los problemas pedagógicos de la transformación social debieran plantearse con enfoque y estrategia que revelaran los procesos de enajenación ulteriores y previos al individuo, más profundos y po-

derosos, imposibles de controlar desde él, aun a través de relaciones interhumanas que en apariencia broten de las personas como fruto de pensamiento y de libertad. Sólo cabe, en el intento de solución válido y científico, secundar los factores que dentro de la misma sociedad pugnan por promover otros dinamismos, acordes con las exigencias humanas. Tal aportación (de las decisiones y del pensamiento) desde los núcleos personales abiertos a relaciones recíprocas y a relaciones con toda la realidad, es no sólo posible, sino también ineludible y esencial; pero también ella —también dicha aportación— está condicionada, más aún, surge de raíz, desde el contexto objetivo y humano. De manera que el hombre, en definitiva, no son las personas en su respectiva capacidad, ni siquiera como capaces de relacionarse unas con otras: *el hombre es* —se constituye y se define por— *el contexto humano y objetivo*.

Con todo, queda aquí expresado un hecho que en la perspectiva pedagógica parece básico: sean o no sean poderosos, los recursos del hombre en los núcleos personales (en las personas) al menos son el único *lugar de conciencia*, a manera de remanso donde el agua pudiera reflejar su curso, ser transparente para sí misma hasta ver que lo refleja, advertir su ímpetu y su calma, darse cuenta de lo que es preferible en la trayectoria del cauce y en la forma de recorrerlo; buscar, en fin, lo preferible.

Esto que no puede el agua y puede el hombre, es lo que de modo primordial, como *germen de estructura y de reflexión*, permite formular preguntas sobre los factores de enajenación humana, los recursos para promoverlos, el horizonte inabarcable y capaz de esclarecer nuestros objetivos, el alcance y los límites y condiciones de cada hipótesis que propongamos como respuesta —relativa y parcial— a tales preguntas. Así, pues, parece justo centrar ahí la interrogación acerca de cambios educativos impuestos por exigencias básicas del hombre en el actual proceso (y la presente crisis) de transformación social.

DIMENSION HISTORICA DE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS

Siguiendo WEHLE y NICOLIN líneas diferentes, a través de sus respectivos estudios sobre las instituciones educativas y sobre la Pedagogía como ciencia histórica, nos muestran una difícil complejidad en el conjunto de teorías examinadas. Tienen todas en común —y esto las define como pedagógicas— el intento de esclarecer en forma sistemática los objetivos y el *cómo* de la promoción humana que llamamos «educación». Entre las perspectivas (todas, como se ve, referidas al hombre educable) he ahí algunas: crítica de las condiciones sociales concretas; intencionalidad eficaz para asumir en el proyecto pedagógico las condiciones del momento y del futuro previsible; unidad coherente y abarcadora de los planteamientos científicos sobre enseñanza y sobre educación, de los enfoques centrados en la persona y en la sociedad,

y de los métodos requeridos por la Filosofía y la Historia; consideración de los costos y el poder adquisitivo que, en relación con el desarrollo social previsible, corresponden a los objetivos políticos de enseñanza y de educación.

La Historia abre una dimensión esencial en todas las perspectivas que el método pueda adoptar. Ante una problemática presente no resuelta, y en conjunto ni siquiera planteada con suficiente rigor comprensivo, *la dimensión histórica* de los problemas permite un análisis como *por vía de experimentación*, del que sin duda importa aprender: las teorías pedagógicas y los proyectos educativos aparecen en relación con circunstancias a las que dan algún tipo de respuesta; y el análisis histórico debe evaluar, en el contexto respectivo, los resultados, la índole peculiar de los intentos y, en definitiva, la doble secuencia de educación y Pedagogía por una parte, y de realidad humana y objetiva por otra, vistas ambas secuencias históricas en el doble despliegue de su interacción recíproca, hasta donde lo oscuro de los hechos y lo complejo de las relaciones consientan llevar el estudio.

¿Cómo proceder hoy, ante las nuevas circunstancias?

Esta mirada pedagógica de ida y vuelta por los caminos de la Historia no sólo revela ciertas analogías, sino que en mayor medida nos da claves de comprensión por la fuerza del contraste; *el cambio pedagógico*, más que seguir modelos ofrecidos por la Historia, debe negarlos en algún aspecto, quizá decisivo, y desde luego, importante. No faltan, al respecto, quienes juzgan que la realidad hoy significa por de pronto *ruptura* de su índole previa, y sólo muestra continuidad en aspectos de segundo orden.

Tal ruptura, hay que reconocerlo, no puede interpretarse como carencia de relación entre el ahora y el pasado. Si la discontinuidad en lo nuevo prevalece sobre la identidad íntima del proceso histórico —lo cual es discutible y se dice con demasiada premura—, por otra parte, nada se produce sin condiciones, las cuales no carecen tampoco de raíz, y en su raíz nunca faltan referencias históricas a nivel de realidad. En todo caso, nos conviene ver con más exactitud, según datos y criterios pedagógicos, este nudo conceptual dialéctico de continuidad y ruptura. Toda reflexión sobre él, como veíamos ya al comienzo, necesita adentrarse en la dimensión histórica, pero también en la que determina los hechos a través de relaciones interhumanas, y en la que nos plantea y descubre la afinidad entre el hombre y los valores educativos.

Al estudiar HONORÉ la primera de estas dimensiones —como categoría de temporalidad—, advierte que en ella los cambios requeridos por exigencias formativas del hombre relacionan la carencia con lo posible, y al hacerlo no se producen por azar, ni por encadenamiento sólo objetivo de los hechos, sino que son más bien fruto de reflexión (activa y eficiente) realizada con cierta visión personal e interhumana de ruptura.

Acrescentarse esta reflexión compartida significa ir apareciendo nuevas relaciones entre hechos, a juicio del autor; y en ellas posibilidades ulteriores, que de forma inevitable se traducen en progresiva *transformación social*, no inerte, sino *concebida y querida por el hombre*. Pero hoy no basta con promover cambios en el interior de ningún sistema: la realidad ofrece tales notas, que es preciso dar primacía al «cambio del cambio», sustituir de manera primordial la transformación del sistema por otro tipo de transformación, acorde con *algún otro sistema*.

INTERACCION EDUCATIVA DE PEDAGOGIA Y REALIDAD

Señala BRUNER que la ruptura de paradigmas pedagógicos heredados, y la adopción de nuevos marcos de referencia para nuevos objetivos (impuestos hoy al quehacer educativo y pedagógico) tienen bases de justificación tan manifiestas y firmes como las siguientes: capacitación para los trabajos del futuro; nuevas concepciones sobre estructura y movilidad sociales; transformación de supuestos relativos al perfeccionamiento humano; formas nuevas de concebir el aprovechamiento y ahorro de energías y recursos.

Hasta ahora se evaluaba, desde la Pedagogía, la aplicación de planes y programas, surgidos en un determinado contexto de exigencias susceptibles, en principio, de ser controladas. Ahora las exigencias rompen y desbordan nuestra capacidad corriente de sintonía con ellas y de respuesta apropiada. Necesitamos *profunda renovación de informaciones y criterios*.

El autor resume su tesis en la afirmación de que es preciso *colmar otra ruptura*: desde luego, no la ruptura impuesta por las condiciones actuales, entre una Pedagogía capaz de imprimirles fuerza humanizadora y cualquier otra Pedagogía, sino la grave división entre los criterios y recursos de quienes estudian los temas educativos —como si los dominaran a nivel de teoría con poder sobre la realidad— y las fuerzas políticas o sociales que sin intencionalidad educativa asumen, o incluso determinan, el origen y el curso real de esa misma problemática.

No valen como respuesta las evasiones abstractas de la Pedagogía, ni su atención dispersa a cuestiones particulares, ni tampoco la inercia de un devenir histórico por cauces sólo objetivos: lo que da consistencia a los educadores en su tarea de educar y en sus planteamientos teóricos, es *cada nueva generación*, por la fuerza humana de sus exigencias, no sólo relacionadas con el entorno humano y objetivo, sino relacionadas también con los valores, las cuales deben potenciarse según esta doble dimensión específica, hacia una verdadera y armónica plenitud.

Más ardua todavía se muestra la necesaria transformación educativa dentro de la crisis actual, si con BRUNER advertimos varios *conflictos teóricos*, no

debidos a desajuste entre los ideales de educación y sus condiciones fácticas, sino implicados en la propia *determinación sociopolítica de los objetivos* pedagógicos generales y concretos. Así, se quiere y reclama a la vez educación como medio para promover las aptitudes individuales y para responder a las exigencias de la sociedad y de su economía; como medio para hacer efectiva la igualdad entre todos en sus oportunidades de promoverse, y como medio para que las oportunidades estén acordes con las aptitudes de cada uno y le permitan conseguir su plenitud personal.

El cauce de la investigación pedagógica no debe dar sólo coherencia a los conceptos, sino lograr la *interacción educativa* cada vez más *eficiente y racional* entre *práctica y teoría*. Al intentarlo, vemos la institución —conjunto de factores educativos organizado socialmente— en el interior de un contexto que en gran medida la determina y configura. Lo que pueda renovarse en educación por iniciativa del educador y el pedagogo, queda condicionado por tal dependencia. Analizarla, y *analizar todos los aspectos significativos de la institución* que se contraponen a la acción educativa, así como también los favorables, es una de las principales tareas pedagógicas: tarea que, como señala WEHLE, con razón, lejos de producir dependencia, ni de suponerla imposible de superar, se realiza para revelarla a la conciencia del educador según su alcance y sus características, y para poder así controlarla, siquiera hasta cierto punto.

Otra forma, determinada con más precisión, de estudiar el mismo condicionamiento de la acción educativa, centra las preguntas en el *diseño curricular*. También aquí, como observa WESTBURY, la idea (la concepción especulativa de los criterios y de su aplicación) aparece íntimamente relacionada con hechos que desde la institución escolar y desde la sociedad la condicionan de raíz.

Aunque el diseño sea fruto de iniciativa y refleje una atenta reflexión individual y de equipo, toma cuerpo con rasgos en gran medida impuestos por la realidad objetiva, armonizable en algunos aspectos y casos con la idea, pero sobre todo necesitada por sus características de una adaptación tal vez muy ardua. *La dinámica de la institución*, a partir de supuestos poderosos y en conjunto muy difíciles de controlar, debe introducirse en la reflexión pedagógica, no ya como tema del análisis —lo cual es indiscutible—, sino como factor importante y aun tal vez principal entre todos, en el diseño curricular que los pedagogos intenten.

FACTORES INVISIBLES

Proponía PLATÓN *el juego* como clima de educación y de enseñanza para niños destinados a ser hombres libres, los gobernantes de la ciudad y sus educadores. Hoy también el juego se valora atribuyéndole expresión espontánea, creatividad y aspectos socializadores. Según BERNSTEIN, hay en él caracte-

rísticas que lo muestran apto para dar base y estructura a una *teoría pedagógica* amplia y comprensiva, y en particular muy reveladora de *factores invisibles* que importa considerar.

Desde el juego concebido por el investigador como teoría, pueden enjuiciarse las manifestaciones del comportamiento; cabe descubrir cómo la actividad se evalúa a sí misma; aparecen la variedad cambiante de los estímulos y su ordenación conceptual por parte del sujeto; cobra base y poder de comprensión la tesis de un comportamiento social no definido por patrones rígidos, sino personalizado; y, en fin, a la luz de la citada tesis, hay razón para identificar el trabajo con el juego, y el juego con el trabajo.

Punto clave de esta visión es *la forma invisible de control* ejercido por la sociedad, precisamente en la afirmación social de la persona. Afirmarla como, de hecho, se la afirma al centrar en ella los intentos de educación y desarrollo humano (referidos al niño o bien al hombre en respuesta a las exigencias y aptitudes personales), supone, para BERNSTEIN, precisamente en la flexibilidad propia de esta situación, un dominio tan oculto como profundo y poderoso: la persona acepta la sociedad, aun con sus notas negativas, al verla determinada por el criterio de secundar las aptitudes y exigencias personales, y al encontrar así en los cauces, quizá deshumanizadores, ofrecidos por las condiciones sociales, el camino de la posible realización y plenitud.

Es claro que el análisis sociológico resulta aquí insuficiente, lo cual no le impide cumplir una función de indudable validez e importancia pedagógica. Hay que dar también cabida a una *fenomenología de la persona*, según el triple enfoque y dimensión antes apuntados: devenir histórico, interdependencia a nivel humano y afinidad con los valores educativos. Al completar así el estudio, podrían advertirse nuevos datos y posibles formas de planteamiento, y hacerse más comprensibles varios puntos, sobre todo —por su significación respecto del cambio que nos ocupa— la discutible respuesta de la sociedad a las personas, el poder personal e interhumano de crítica, dentro del contexto sociopolítico y a través de la sucesión temporal y, por último, como base de comprensión, cierto desequilibrio valioso respecto de los valores establecidos, por afinidad entre el hombre y un *más* cualitativo siempre ulterior.

Parece podría afirmarse que esta última idea sugiere la clave de toda posible educación como desarrollo intencional perfectivo, y con ello ilumina las preguntas sobre una renovación educativa y pedagógica propia para asumir la transformación social.

BASE INTERDISCIPLINAR DE LA PEDAGOGIA

Ha habido ocasión de ver limitaciones en una teoría pedagógica formulada con recursos y criterios de la Sociología; pero tampoco ninguno de los demás enfoques específicos o particulares sería suficiente; el tema de la necesaria

renovación educativa, por de pronto, pide *curso interdisciplinar de perspectivas y métodos* referidos al hombre educable.

Más aún, todo planteamiento pedagógico requiere colaboración o bien implícita y contextual, o bien incluso inmediata y explícita de todas las ciencias humanas: de las disciplinas que estudian al hombre buscando *leyes*, como relaciones funcionales que le pongan de manifiesto y permitan comprenderle; y buscando bases teóricas capaces de dar a dichas leyes sentido y criterios fundamentales de validez explicativa y de comprensión.

Todavía debe llevarse más lejos esta visión interdisciplinar. Las razones no se limitan a justificarla por el desarrollo científico y la consiguiente especialización, que dan hoy enorme complejidad al conjunto real y previsible de la ciencia: como PIAGET explica, *la raíz* de las razones favorables es *la índole estructural* común, constitutiva de todas las ciencias, y a nivel originario constitutiva de la realidad que las funda.

Se trata de reconocer en los dos planos —real y científico— *la primacía del todo unitario* sobre los elementos y partes que lo componen, subordinados en él a una interdependencia no sólo funcional, sino constitutiva, por darles una forma de ser acorde con dicha subordinación, puesta al servicio del mismo todo.

Precisamente *el sujeto humano*, centro de nuestras preguntas, es núcleo donde todas las perspectivas de la ciencia pueden permitirnos ver sus relaciones interdisciplinarias. A este propósito, son magistrales los análisis y reflexiones de PIAGET. El orden estructural sugerido, no sólo se entrevé y se estudia con adecuación progresiva a partir del hombre, sino que confluye en el propio sujeto humano como origen de una constitución cada vez más abierta, más comprensiva de la realidad por desarrollar en la mente estructuras cada vez más capaces de descubrir dicho orden entre las relaciones que el orden mismo define y constituye.

El concepto de *estructura*, como unidad con interdependencia básica de sus partes y elementos, permite, pues, y también pide una *visión interdisciplinar* más profunda y comprensiva que la respectiva delimitación de las ciencias.

A partir del hombre como sujeto humano (o sea, núcleo de pensamiento y decisión), lo que cada ciencia hace es constituir a nivel representativo un orden de estructuras cada vez más acorde con el orden real —siempre inabarcable y abarcador—, o sea, con el orden entre las estructuras constitutivas de todo cuanto se nos impone, y ha de ser reconocido, porque es *de suyo*.

No cabe independizar los enfoques o perspectivas, si, como de hecho se nos revela desde la realidad, las estructuras están en relación, y sólo relacionándose tienen su propia autonomía concreta. Pero tampoco basta con extender así la visión: hace falta además recogerla dentro del hombre, en preguntas

que iluminen la interdependencia de lo real y de lo pensado y querido, y permitan al sujeto humano, como núcleo vivo de tal interdependencia, saber de qué modo puede y debe *lograr en sí el orden* realizador de la propia constitución personal abierta y perfectiva.

Una formulación más precisa de estas últimas preguntas, en verdad pedagógicas, hoy toma por cauce *la teoría y el análisis de los sistemas*; y a menudo, como ocurre en el libro reciente de COLOM, da *versión cibernética* a la citada teoría.

Se llama «sistema» a la unidad compleja interconectada. Lo dicho sobre estructuras puede remitirnos a una concepción y un método que intentan la comprensión científica de la realidad en sistemas y subsistemas, de forma rigurosa y progresiva. La atención se dirige más bien al ámbito conceptual y metódico de la ciencia, para construirla de modo que sea válida y eficaz en su estudio de los hechos; con lo cual se busca a nivel de reflexión sobre el *cómo* de las teorías (metateórico) lo necesario para una determinación cada vez más estricta, coherente y comprensiva de la realidad.

Subyace la afirmación, en muchos casos explícita, de que por de pronto la misma realidad es articulación de sistemas y subsistemas, en proceso de transformación por la interdependencia activa de sus factores. Como *clave interdisciplinar* de estudio, se da vigencia al concepto de *isomorfismo*, determinación abstracta de isomorfismos concretos que es obligado reconocer en toda la realidad, y que son diferencias en armonía con aspectos comunes.

Así, toda la ciencia aparece constituida no sólo por sus diferentes enfoques conceptuales, sino también y de manera radical por las relaciones recíprocas entre dichos enfoques; o sea, como progresivo macrosistema de relaciones interdisciplinarias, que en su coherencia lógica tienden a reflejar los isomorfismos del mundo objetivo y de toda la realidad. Esta teoría ha tenido su principal formulación, sobre bases metateóricas, en Ludwig von BERTALANFFY.

Sistemas y estructuras, con sus peculiares matices y alguna posible nota diferencial, plantean a la Pedagogía *una misma cuestión*, precisamente referida al *cambio*. Si el hombre es parte y factor de una realidad que se define por el orden, ¿cómo deberá asumir los dinamismos de transformación social, en los terrenos de economía, política y cultura? ¿Cuáles son, al respecto, sus posibilidades, y cuáles sus exigencias constitutivas?

Al sentir la fuerza hiriente, enajenadora y tal vez mortal de *hechos que no significan orden*, o que lo producen según criterios de perversión humana, parecen fuera de lugar teorías definidas por la afirmación de coherencia real y lógica, si han de dar cabida a la historia humana. Tampoco resulta fácil mantenerlas con el recurso de excluir de ellas toda referencia al valor, ni es esto lo que buscan sus partidarios. Se trata, según propone PIAGET, de reconocer

en el hombre desequilibrios con tendencia a formas nuevas de ulterior equilibrio, de manera análoga a como se producen y desarrollan los procesos perfectivos en el mundo infrahumano; o bien, según sugiere Ludwig von BERTALANFFY, se trata de ver en el hombre *la posibilidad y el riesgo de un nuevo orden perfecto*, horizonte y proceso de cambio que el hombre necesita concebir y proponerse desde su apertura humana a los valores, o sea, por *la insegura afinidad* entre él y aquello que es ulterior y *merece estima*.

PLANTEAMIENTOS CIENTIFICOS

Los intentos teóricos hasta ahora bosquejados parecen, dentro de su respectiva limitación, aceptables en sus bases científicas. Entre los que podemos aquí subrayar como particularmente rigurosos, se encuentran la antes citada *versión cibernética* de la Teoría General de los Sistemas, así como también la *Praxeología* matemática y la también matemática *Teoría de los Juegos*. Valga una brevísima aproximación.

La Cibernética, al adoptarse en Pedagogía como sistema y modelo teórico y como cauce de la acción educativa —por «modelo» se entiende toda representación explicativa de hechos o datos—, determina y gestiona la información entre el contexto, o realidad exterior, y los elementos y procesos que forman el propio sistema general (de educación y Pedagogía, según el concepto de «sistema» ya apuntado); y estudia la autogestión interior del mismo sistema, y la promueve en forma perfectiva, a través de la asimilación de los resultados en el desarrollo ulterior de los procesos.

Es claro que las máquinas requieren acción intencional y efectiva del hombre en el origen de tales tareas y en su misma realización; pero ofrecen ayuda insustituible, y dan a la actual versión cibernética de la Pedagogía valiosas posibilidades de rigor y amplitud en los planteamientos, y sin duda también de eficacia respecto de los objetivos.

Como observa KAUFMANN, hoy los problemas de educación escolar constituyen, desde el punto de vista matemático, un campo inmenso de posibles combinaciones. En este y otros ámbitos, siempre con referencia a la gestión, *la Praxeología* busca, a través de los propios recursos matemáticos, una determinación coherente y precisa de posibilidades, a tenor de sus condiciones respectivas, valiéndose, según los casos, de modelos que permiten dar distintos grados y formas de estructura a la preparación de las decisiones pertinentes.

Los aspectos perfectivos u «optimizadores» pueden iluminarse, piensa KAUFMANN, con el modelo general de un piloto que concibe su propio plan, lo comunica y controla, y lo corrige, y aun quizá lo sustituye por otro, según los resultados, habida cuenta de todos los factores significativos (entre los cuales

también está la iniciativa de las personas); pero todo y siempre con el posible rigor matemático.

Iguales recursos y la misma base tiene la *Teoría de los Juegos*, tal como VOROBYEV y otros la describen. Su objetivo general es la determinación de modelos matemáticos para un estudio coherente, riguroso y eficaz de las situaciones de conflicto, y para la consiguiente decisión. Con el análisis preciso y exhaustivo (dentro de lo que cabe) estas situaciones deben mostrar los factores activos que incluyen, las decisiones posibles en cada caso, las distintas soluciones, los varios intereses y la índole y las condiciones de estos últimos. Se busca la solución óptima a partir de criterios matemáticamente establecidos y a través del cálculo (que presupone formalización de los datos y de todos los elementos y relaciones).

APRENDIZAJE INNOVADOR

Al principio se nos hacía necesario dar estructura a la pregunta general sobre el cambio pedagógico y educativo, desde la afirmación de un hecho que es la profunda transformación de la sociedad en nuestros días. Hemos visto sobre todo *bases metódicas* ofrecidas a la investigación del mencionado tema. Ahora conviene determinar de modo más explícito *la situación* que exige respuesta apropiada, y los caracteres y condiciones exigidos a la misma respuesta, para su *validez pedagógica* y para su *eficacia* como factor educativo.

Resulta muy esclarecedora, al respecto, la contraposición que debemos a BOTKIN, ELMANDJRA y MALITZA, del *aprendizaje de mantenimiento* y el *aprendizaje innovador*. Al adoptarla como clave teórica, se distinguen y enfrentan dos objetivos generales —y las correspondientes actitudes— ante el hecho y la previsión del cambio: por una parte impedirlo, y por otra anticiparse, y así darle vigencia según los criterios y propósitos que presiden esa anticipación.

A través del referido contraste descriptivo y teórico, sin duda se busca de manera primordial un cambio pedagógico y educativo que no responda con inercia al presente cambio de la historia, sino, por el contrario, lo comprenda al descubrir sus factores y sus dinamismos en la perspectiva del futuro, y así logre encauzarlo según las exigencias de realización (y, desde luego, no destrucción) de nosotros mismos.

Debiéramos aclarar que subyace en ello cierta *concepción de nuestra índole humana*; no se trata sólo de referencias al actual momento histórico y a su proyección futura. Autores de muy variada significación— como ORTEGA y GASSET, GEHLEN, y otros muchos— coinciden en la afirmación básica del hombre que necesita, por su misma constitución humana, desplegar iniciativa, hacerse, comprender la realidad para someterla al propio quehacer humano de realizarse como hombre.

También es oportuno recordar un poderoso *condicionamiento objetivo* de la respuesta pedagógica apuntada. Como dice ELSNER, para que las actividades formativas logren efecto dentro de la sociedad, por obra de universitarios o técnicos con la correspondiente preparación, se necesita un tiempo como de tres lustros. Baste la simple indicación, que el autor amplía con datos y conclusiones pertinentes, y que resulta más significativa si pensamos con él en los cambios de condiciones de todo tipo que es previsible se produzcan en período tan largo, y también en los cambios requeridos para que se inicie tal preparación debidamente.

Vemos que el hombre, para ser humano, y aun para sobrevivir —pues la renuncia da curso y primacía a las fuerzas de la destrucción— necesita ser origen dinámico de la historia, y al realizarla constituirse; pero no ya de manera activa dentro de cauces prefijados por dinamismos inertes, sino con *despliegue intencional de la propia apertura activa a los valores*. Tal forma de realizarse y de ser exige reflexión e iniciativa ante las condiciones impuestas por el devenir de la realidad; exige enfrentamiento con todo orden que tienda a dominarnos como coherencia, quizá muy poderosa, de normas y fuerzas al margen de nuestra necesidad ineludible de plenitud; nos exige, en una palabra, asumir la historia dándole sentido y estructura según cierto *desequilibrio valioso*, que es la afirmación progresiva, inteligente y eficaz, en la misma historia, de un *más* cualitativo inabarcable, merecedor de estima por su plenitud siempre ulterior y como origen de la nuestra.

La Pedagogía actual y con ella los proyectos y formas de educación efectiva han de promover, a través de las relaciones interhumanas, este *desarrollo intencional perfecto por innovación*, en sentido contrario de la inercia.

La nueva situación mundial es de un *desarrollo técnico* maravilloso por los objetivos que vienen lográndose, y por la aceleración del ritmo con que se logran y superan; pero desarrollo no menos temible en su origen y sus efectos, por poner en manos del hombre los recursos y fuerzas naturales sin garantía, antes bien, con posibilidad escasa de una aplicación justa y humanizadora.

Ya desde el origen, falta un entorno conceptual y humano de la ciencia que dé suficiente cabida a los valores, y al hombre libre en relación con ellos. El enfoque, en su conjunto, resulta funcional, sin que las funciones se coordinen para los objetivos humanos de bienestar justo y de plenitud compartida, libre, cada vez más identificada con los valores. Así, los resultados del progreso según este enfoque nos amenazan, por constituir *sistemas en los que el hombre es sólo funcional*, y siéndolo, se le discrimina según lo que valga como medio (o lo que muestre de nocivo como obstáculo), supuesta la negación de su afinidad esencial con los valores, y del consiguiente carácter de fin como reconocible en todos los hombres y dentro de cualesquiera grupos humanos.

PRIMERO LA JUVENTUD

Estas páginas no tienen como principal objetivo la descripción del actual momento histórico, sino que sus preocupaciones se centran en *la respuesta pedagógica y educativa*, para contribuir a su necesaria aclaración. Quedan sugeridos algunos aspectos teóricos principales, en relación con la actual realidad educativa, si ésta se entiende en la acepción amplia de hechos que constituyen o de una u otra manera condicionan el desarrollo perfecto humano. Podría ser oportuna ahora una sencilla *referencia final, a nivel educativo*.

Comprender a la juventud escuchándola; motivar su reflexión para que descubra y plantee los problemas humanos de modo coherente, con rigor, desde las propias exigencias radicales y constitutivas; agradecer la aportación que de tal forma la juventud nos ofrece; suscitar en la misma aportación el análisis crítico de todo cuanto pone en juego las necesidades, aspiraciones y recursos del hombre; promover el diálogo, la reflexión compartida, la participación activa y responsable en proyectos de respuesta válida y eficaz; dar cabida a preguntas, quizá decisivas, acerca de los valores en su trascendencia (a la que estamos referidos por nuestra índole esencial); reconocer lo que en la historia presente, pasada y previsible nos habla de no vivir ni morir solos con nuestros problemas, y nos sugiere esperanza de salvación; quedar en segundo plano, y sentir gozo por un protagonismo de la juventud que signifique formas de respuesta más adecuadas, superiores a las nuestras y en alguna medida logradas con nuestra ayuda... Posiblemente educar con los criterios y la actitud recién sugeridos sea, para los educadores, aportar ante los problemas de la nueva y previsible situación social *la solución honda y humana* que el hombre necesita, y que *el don de la propia libertad*, recibida por él, *le permite y exige* realizar en la historia.

BIBLIOGRAFIA

- Aprender, horizonte sin límites*. Por James W. BOTKIN; Mahdi ELMANDJRA, y Mircea MALITZA. Madrid, Santillana, 1979.
- Basil BERNSTEIN, *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. En DOCKRELL, HAMILTON y otros, pp. 115-139.
- Ludwig von BERTALANFFY, *Robots, hombres y mente*. Madrid, Guadarrama, 1974.
- *La Teoría General de los Sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Jerome BRUNER, *The Role of the Researcher as an Adviser to the Educational Policy Maker*. En DOCKRELL, HAMILTON y otros, pp. 23-29.
- Antoni J. COLOM CAÑELLAS, *Teoría y metateoría de la educación*. México, Trillas, 1982.
- W. B. DOKRELL, David HAMILTON y otros autores, *Rethinking Educational Research*. London, Hodder and Stoughton, 1980. Traducción: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea, 1983.
- Kurt ELSNER, *Economía de la educación*. En SPECK, WEHLE y otros, pp. 190-215.
- Bernard HONORÉ, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, Narcea, 1980.

- Daniel KALLÓS, *On Educational Phenomena and Educational Research*. En DOCKRELL, HAMILTON y otros, pp. 140-152.
- Arnold KAUFMANN, *Sur les notions d'opération et d'optimisation*. En *La pensée scientifique*, por varios autores, pp. 199-222.
- Friedhelm NICOLIN, *Historia de la Pedagogía*. En SPECK WEHLE y otros, pp. 348-372.
- John NISBET, *Educational Research: The State of the Art*. En DOCKRELL, HAMILTON y otros, pp. 1-10.
- *La Pensée scientifique, Quelques concepts, démarches et méthodes*. París, Mouton Editeur, Unesco, 1978.
- Jean PIAGET, *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*. En *L'interdisciplinarité*, por varios autores, pp. 131-144. Nice, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, 1972.
- *La notion de structure*. En *La pensée scientifique*, por varios autores, pp. 37-58.
- *Los dos problemas principales de la epistemología de las ciencias del hombre*. En PIAGET y otros autores, *Lógica y conocimiento científico*, vol. 6, *Epistemología de las ciencias humanas*, pp. 169-196. Buenos Aires, Proteo, 1972.
- Josef SPECK, GERHARD WEHLE y otros autores, *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona, Herder, 1981.
- Gonzalo VÁZQUEZ GÓMEZ, *La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la educación*. En *Revista de educación*, n. 264 (mayo-agosto de 1980), pp. 30-40. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nicolai N. VOROBYEV, *La théorie des jeux*. En *La pensée scientifique*, por varios autores, pp. 223-246.
- Gerhard WEHLE, *Instituciones educativas*. En SPECK, WEHLE y otros, *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, pp. 373-392.
- Ian WESTBURY, *Schooling as an Agency of Education: Some Implications for Curriculum Theory*. En DOCKRELL, HAMILTON y otros, pp. 88-114.