

LAS TEORIAS DE LA FORMACION:  
 INTRODUCCION HISTORICO-SISTEMATICA A PARTIR  
 DE LA ESTRUCTURA BASICA DE LA ACCION Y  
 DEL PENSAMIENTO PEDAGOGICOS (\*)

DIETRICH BENNER (\*\*)

En capítulos anteriores hemos presentado cuatro principios, dos constitutivos y dos regulativos, de la acción y del pensamiento pedagógicos. Sobre estos principios se puede fundamentar una elaboración sistemática de planteamientos temáticos pedagógicos, que vuelve a poner en conexión la diferenciación de profesiones pedagógicas y disciplinas científico-educativas con la común problemática de la teoría de la educación, de la teoría de la formación y de la teoría de las instituciones pedagógicas.

Los dos principios constitutivos de la acción y del pensamiento pedagógicos —el de la maleabilidad y el de la incitación a la autonomía— formulan enunciados básicos sobre la estructura propia de una interacción pedagógica consciente de que la praxis pedagógica tiene una importancia constitutiva en el proceso humano de hacerse persona. Ambos principios representan categorías relacionales; es decir, no se refieren sólo a los niños, ni tampoco exclusivamente a los adultos que toman parte en la interacción pedagógica. El concepto fundamental de la maleabilidad no formula ningún enunciado sobre la constitución biológica del hombre, ni tampoco sobre una posible determinación de su destino proveniente de cualquiera de los entornos en que se mueve. Más bien prohíbe atribuir el destino del hombre a influjos de su constitución o del medio ambiente, y articula la tarea de concebir y reconocer al hombre como un ser que actúa autónomamente en su hacerse persona (1). Sólo podremos aceptar

(\*) El presente trabajo está tomado del libro de D. Benner: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim/München, 1987, pp. 104-141. Por razones de coherencia, se ha modificado en parte la numeración original de los distintos apartados y se han añadido las notas 1 y 2.

(\*\*) *Westfälische Wilhelms-Universität* (Republica Federal de Alemania).

(1) El término «maleabilidad» (*Bildsamkeit*) es utilizado por el autor en el mismo sentido que tiene en J. F. Herbart, que coincide totalmente con el concepto de no-perfección e indeterminación teleológica (*perfectibilité*) del hombre en J. J. Rousseau, y con lo que E. Fink llama «estado de imperfección» (*Imperfektheit*) interpretado como necesidad del hombre de buscar y realizar su destino con su propia actividad. Cf. J. F. Herbart: *Systematische Pädagogik*. Introducción, selección y comentarios de D. Benner, Stuttgart, 1986. — J. J. Rousseau: *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1975), en K. Weigand (ed.), *J. J. Rousseau. Schriften zur Kulturkritik*, Hamburg, 1955. — E. Fink: *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, Freiburg, 1978. (N. d. T.)

nos recíprocamente en nuestra maleabilidad, que no viene condicionada ni por naturaleza ni socialmente, si tomamos conciencia los unos de los otros como seres flexibles, que quiere decir, como seres que contribuyen ellos mismos a la realización de su destino.

También el principio de la incitación a la autonomía constituye una categoría relacional, pero que a diferencia de la de la maleabilidad no hace referencia a la cuestión sobre el destino del hombre que cabe favorecer en la interacción pedagógica, sino que formula enunciados básicos sobre la contextura de la actuación pedagógica, y pretende responder a la pregunta de cómo podemos influir sobre los educandos de modo que también los reconozcamos, realmente, como sujetos que cooperan por propia iniciativa en la configuración de su destino. Desde la perspectiva pedagógica no es el principio de la incitación a la autonomía un principio de autoestimulación, sino de estimulación desde fuera. Con él se expresa la radical paradoja de la interacción pedagógica de que, por un lado, sin influjos pedagógicos no podemos reconocer la maleabilidad de los educandos basada en la autonomía, y de que, por otro, no nos es lícito fijar el destino de éstos mediante tales influjos.

Los dos principios regulativos de la acción y del pensamiento pedagógicos —el de la trasmutación de la determinación social en determinación pedagógica y el de la estructuración no jerárquica de la praxis humana en su conjunto— formulan enunciados básicos sobre la posibilidad social de una interacción pedagógica que respete sus principios constitutivos. Con ellos se reconoce expresamente que la actividad pedagógica no es nunca realmente posible sólo como una forma especial de interacción individual, sino que representa un tipo de praxis social que se encuentra en múltiple relación recíproca con las otras esferas de la praxis humana. El principio regulativo de la transformación de las exigencias sociales planteadas a la actividad pedagógica en exigencias pedagógicamente legítimas no niega, en absoluto, las expectativas puestas por la sociedad en la praxis pedagógica. Pero plantea la tarea de someter dichas exigencias a un examen y a una crítica social al hilo del principio de la incitación a la autonomía, y también la de asegurar que la praxis pedagógica no degenera en instrumento ejecutor de las exigencias sociales respecto de los resultados que se espera obtener del sistema educativo.

La perspectiva de poder transformar la crítica social de los resultados de la interacción pedagógica en una crítica pedagógica de las exigencias sociales, vincula la praxis pedagógica a todas las otras formas y esferas de la actividad humana. Igual que la praxis pedagógica, también la religiosa, la política, la ética, la estética y la económica han de ir con cuidado de no pervertirse, acabando en puros instrumentos ejecutores de las exigencias sociales, así como de no someter las tareas con que se ven confrontadas a una crítica de la sociedad de índole religiosa, política, ética, estética y dependiente del concepto de trabajo humano. Una Pedagogía General ha de limitarse a penetrar hasta una determinación de la problemática específica de la teoría pedagógica y de las dimensiones de la ac-

tividad pedagógica, en las que se haga justicia por igual a la doble tarea de satisfacer las exigencias sociales planteadas al sistema educativo, y de a la vez someter éstas a una crítica social de signo pedagógico.

El principio regulativo de la relación no jerárquica entre las praxis particulares dentro de la praxis humana global formula de cara a esta tarea el postulado de que ninguna de tales praxis puede exigir la primacía frente a las otras, y de que todas ellas han de considerarse a la recíproca como igualmente importantes y de idéntico valor (2). Sólo bajo la condición de una aceptación de este principio resulta viable la transformación de las exigencias sociales en relación con la actividad humana en exigencias pedagógicamente legitimadas, puede seguir la interacción pedagógica su principio constitutivo de la incitación a la autonomía y, por último, reconocer la maleabilidad del hombre como flexible apertura para participar en la praxis humana conjunta.

El cuadro siguiente ordena según los cuatro principios de la acción y del pensamiento pedagógicos la teoría de la educación, la teoría de la formación y la teoría de las instituciones pedagógicas como ámbitos teórico-analíticos de la pedagogía científica, explicitando la referencia de éstos tanto al aspecto individual-interactivo como al social, a la textura conexas de la praxis humana en su conjunto y de la acción pedagógica.

#### CUADRO 1

##### *Principios de la acción y del pensamiento pedagógicos*

	Principios constitutivos del aspecto individual	Principios regulativos del aspecto social
A. Teoría de la educación (2) : (3)	(2) Incitación a la autonomía	(3) Transmutación de la determinación social en determinación pedagógica
B. Teoría de la formación (1) : (4)	(1) Maleabilidad como determinación del hombre para la libertad, el lenguaje, y la historicidad	(4) Estructuración no jerárquica de la praxis humana global
	C. Teoría de las instituciones pedagógicas y de su reforma (1) / (2) : (3) / (4)	

(2) La idea regulativa de un orden bueno dentro de la praxis humana conjunta ha sido formula da exactamente desde Platón en términos de la «idea del bien». Mientras que la filosofía clásica griega entiende esta idea en un sentido cosmológico y teleológico, vinculando a ella la legitimación de un ordenamiento jerárquico de todas las actividades en la *polis*, apunta una concepción no jerárquica de la idea del bien al ordenamiento global no teleológico de la praxis humana. Siguiendo la crítica de la ética material de Kant, han intentado sobre todo Schleiermacher y Herbart fundamentar la posición de la praxis pedagógica en una interpretación no jerárquica de la idea del bien. Cf. F. Brüggem: *Freiheit und Intersubjektivität. Ethische Pädagogik bei Kant und Schleiermacher*. (Trabajo de oposición a cátedra.) Münster, 1986. — D. Benner: *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim, 1986.

## 1. ESTRUCTURACION SISTEMATICA DE LA PEDAGOGIA POR PLANTEAMIENTOS TEMATICOS

Toda historia de la pedagogía que pretenda estudiar el desarrollo de los distintos planteamientos científico-educativos, ha de partir necesariamente de estos planteamientos en sí, pero también ha de procurar reconstruir históricamente los principios sistemáticos de la acción y del pensamiento pedagógicos. Pues los problemas pedagógicos son más antiguos que la reflexión histórica sobre los principios que podrían servir para clarificar la discusión de aquéllos. En una Pedagogía General, sin embargo, bien puede preceder el análisis de los principios de la acción y del pensamiento pedagógicos a la discusión de los planteamientos sistemáticos hechos en el terreno de la ciencia de la educación, aunque ello sólo en la medida que dichos principios sean desarrollados dentro de un contexto histórico-problemático y se evite dar la impresión de que se podría deducir de ellos, en el sentido de axiomas atemporales y ahistóricos, los planteamientos de base para elaborar una pedagogía sistemática. Los principios de la acción y del pensamiento pedagógicos forman parte de la misma historia que las elaboraciones y planteamientos sistemáticos, de forma que fuera de ella carecen de todo valor. Por ello no se inferirán de lo que sigue los planteamientos sistemáticos de la pedagogía a partir de los principios hasta ahora formulados, sino que serán adjuntados a éstos. Sólo en razón de esta vinculación, fundada en la recíproca relación condicionante que se da entre principios y planteamientos, puede evidenciarse la fecundidad de dichos principios.

La cuestión sobre la forma adecuada de interacción pedagógica, cuyo rastro lleva hasta el *Emile ou de l'éducation* de Rousseau y a las clases de Schleiermacher sobre la teoría de la educación, quedará aquí incorporada al ámbito del principio constitutivo de la incitación a la autodeterminación y del regulativo de la transmutación de la determinación social en determinación pedagógica, principios ambos con los que se formulan enunciados fundamentales sobre lo peculiar de la incidencia de la acción pedagógica. En un segundo paso se encuadrará el planteamiento clásico de la teoría de la educación —que al igual que en el caso anterior también se remonta hasta Rousseau y a Schleiermacher, y cobra un decisivo impulso por obra de Herbart, de Humboldt, de Hegel y del joven Marx— en el marco del principio constitutivo de la maleabilidad y de la idea regulativa de un ordenamiento no jerárquico de la praxis humana en su conjunto, que representan otros enunciados también fundamentales sobre la meta de la acción pedagógica.

Mediante tal estructuración y diferenciación de estos dos planteamientos ya clásicos en la pedagogía contemporánea se puede dar por concluida la estéril polémica acerca de la preeminencia de la educación sobre la formación, o viceversa, y a la discusión no menos estéril sobre a qué aspecto, al individual o al social, hay que dar la prioridad en la actividad pedagógica. No sólo eso, sino que también resulta posible entonces reconocer las cuestiones de índole teórico-educativa como distintas, ciertamente, de las de carácter teórico-formativo, esto es, en su peculiar referencia las primeras a la forma de interacción pedagógica.

gica, y las segundas a los fines de la praxis pedagógica, pero, en definitiva, como complejos temáticos de igual peso e importancia.

Por razón de que ambos planteamientos clásicos en el campo de la teoría de la acción pedagógica se fundamentan, respectivamente, en un principio de determinación individual y en otro de determinación social de la acción y del pensamiento pedagógicos, se nos aparece como tercer planteamiento a nivel de dicho análisis teórico uno que hace referencia a cómo hay que definir los ámbitos de la acción pedagógica, de forma que no se limite el alcance de la praxis pedagógica o a lo puramente individual o a lo exclusivamente social, sino que se pueda establecer un puente de conexión entre ambos planos. Este planteamiento nos transporta al terreno de una teoría de las instituciones pedagógicas y de su reforma, que se distancia del infructuoso balanceo entre una reforma puramente interna y otra simplemente externa de las instituciones pedagógicas, a la vez que no reduce la praxis educativa a su aspecto netamente pedagógico, ni tampoco la deja a la total disposición de las opciones sociales y de las expectativas de sus receptores.

### 1.1. *Teoría de la educación*

En consonancia con la tradición dentro de la pedagogía, se entenderá aquí como teoría de la educación un análisis y una guía operativa de la acción pedagógica, que se ocupan de las repercusiones tanto individuales como sociales de la praxis pedagógica, pero no desligadas las unas de las otras, sino en su recíproca incidencia. Los educandos están expuestos siempre a múltiples influjos. El mundo en que han nacido, su familia, las costumbres y tradiciones, la organización del trabajo y, en los últimos decenios cada vez con mayor intensidad, los medios de información y otros muchos factores ejercen sobre el aprendizaje humano toda una serie de impactos en los que se encuentra imbricada la praxis pedagógica, y de los que de ninguna manera quisiera prescindir. Sobre este trasfondo nos proponemos diseñar a continuación el planteamiento de una teoría de la operatividad pedagógica en tres pasos sucesivos. Primero, entraremos en las deficiencias a nivel teórico-educativo que ofrecen dos conceptos afirmativos del operar pedagógico, a los que se suele recurrir de manera reiterada; en un segundo paso, trazaremos el horizonte temático de una teoría no afirmativa de dicho operar; finalmente, presentaremos la estructura metódica básica de una educación no afirmativa.

#### 1.1.1. Deficiencias de las teorías intencionales y funcionales

Antes de que cayeran en el olvido los principios constitutivos y regulativos de la acción y del pensamiento pedagógicos, de los que los clásicos de la pedagogía tenían una conciencia bien clara, se empezó ya a diferenciar las repercusiones de la acción pedagógica en intencionales y funcionales, hablándose consiguientemente de una educación intencional y de una funcional. Esta clasificación no

deja de tener su sentido, pues quienes operan en el campo pedagógico siguen siempre, más o menos conscientemente, unas determinadas intenciones cuando se plantean los fines de su actuación. Por otro lado, ocurre que los educandos se encuentran permanentemente expuestos a influjos que trascienden las intenciones puestas en una determinada acción particular, esto es, que son independientes de dichas intenciones y, por así decirlo, operan a su espalda. El esclarecimiento de las interdependencias, en parte extremadamente complejas, entre las repercusiones de índole intencional y las de carácter funcional sobre los procesos de aprendizaje de los receptores de la educación se lo debemos a la investigación en el campo de la socialización, que reconstruye analíticamente los presupuestos interactivos y sociales necesarios para la reproducción y la transformación de las formas de comportamiento humano. Ahora bien: si no se interpretan los hallazgos del análisis de los procesos de socialización en el marco de planteamientos categorialmente fundamentados y sólidos de una teoría de la educación, sino que se los asume directa e inmediatamente como si ya fueran en sí mismos elaboraciones conceptuales a nivel teórico-educativo, se llega entonces a una duplicación de los déficits y recortes teórico-operativos característicos de una concepción intencional o funcional de la educación, cuya trama de interdependencias pone al descubierto la investigación de los procesos de socialización, perdiendo esta investigación el papel esclarecedor que podría desempeñar de moverse dentro de un encuadre de categorías pedagógicas.

Como ejemplo ilustrativo quisiera presentar el de la famosa muchacha procedente de una familia numerosa católica de una zona rural, cuya situación de desventaja social, intencional y funcionalmente condicionada, al comienzo de la reforma educativa de los años sesenta y setenta ha sido convincentemente demostrada por la investigación en el campo de la socialización. En un estudio comparativo de la situación de los graduados de las escuelas generales, de las profesionales y de los universitarios se pudo comprobar estadísticamente que las aspiraciones mantenidas por la familia en cuanto al futuro de los hijos eran más altas entre los protestantes que entre los católicos, más intensas en las ciudades que en el medio rural, más marcadas en familias con uno o dos hijos que en familias más numerosas, y que, por regla general, se daba una diferenciación adicional por razón del sexo, en el sentido de que las aspiraciones de índole educativa de los padres eran más altas en el caso de los escolares de sexo masculino que en el de los de sexo femenino. Para todo ello había, y hay, explicaciones plausibles: por ejemplo, que el nacimiento de una burguesía dedicada al comercio y a la producción industrial se vio favorecido por la Reforma protestante; que la movilidad en cuanto a decisiones y elecciones de tipo profesional era más fuerte en las ciudades que en el campo; que los padres que sólo traen al mundo uno o dos hijos podían ocuparse más intensamente de su educación que los que tienen más hijos; finalmente, que el destino futuro de las muchachas se veía más en el ámbito de la familia y de un papel de madre familiarmente fijado, y menos en el ejercicio de una actividad profesional remunerada, que se consideraba más propia de los muchachos.

Hoy en día no puede ya nadie encontrar argumentos convincentes con que poner en tela de juicio el hecho de que la investigación en el campo de la socia-

lización ha puesto de manifiesto las desventajas intencionales, debidas a los actores mismos, y las funcionales, originadas por costumbres y normas imperantes en la vida social. Poner en duda esos resultados no lo puede hacer ni aun aquel que busca razones para protegerse a sí mismo o a los suyos ante la lucha por la consecución de mejores oportunidades, que se ha hecho más enconada a raíz de la reforma educativa, y propugna por ello una vuelta a la situación anterior. De vez en cuando se hacen propuestas en este sentido, que son expresión de una falta de solidaridad con el destino de los niños de otras familias, precisamente por quienes ven que sus propios hijos ya no llegan tan lejos como sus padres consiguieron con ellos mismos. Desde el punto de vista empírico, hoy en día ofrece tal problemática un campo de indudable interés para la investigación de la socialización. Desde una perspectiva sistemática y teórico-operativa, sin embargo, hay que preguntarse por la importancia teórico-educativa que se les puede atribuir a los resultados ya obtenidos y futuros de dicha investigación, de modo que ésta llegue a desempeñar un papel esclarecedor y no pueda ser utilizada con el propósito de asegurar y afianzar opciones ideológicas adoptadas sin discusión alguna. En este tipo de cuestiones se puede distinguir una posición pedagógico-ingenua, otra político-pragmática y una tercera apoyada en los principios de la acción y del pensamiento pedagógicos.

La posición pedagógico-ingenua pretende inferir directamente de las explicaciones analítico-causales de las ciencias empíricas si las regularidades de la socialización ocurrida por la vía intencional y funcional son variables o invariables, para decidirse luego por un cambio de las variables siguiendo una opción acreditada como progresista. Justamente en la particularidad de que se pueden eliminar las regularidades variables ve una oportunidad empíricamente asegurada tanto de moderar e incluso eliminar las desventajas provocadas por los procesos de socialización, como de poder fomentar vías emancipatorias de aprendizaje susceptibles de equilibrar la desigualdad de oportunidades educativas derivadas de dichos procesos, o cuanto menos de alcanzar un grado más alto de igualdad de oportunidades. Ocurre, sin embargo, que con los recursos metodológicos de la investigación de los procesos de socialización no se puede establecer sin reservas una distinción entre regularidades variables e invariables, ni resulta fácil determinar, a la vista de las regularidades variables dadas, en qué habría de consistir o cómo habría que llevar a cabo la reforma de los procesos de aprendizaje intencional y socialmente mediados (3). A esta problemática hace referencia la discusión entablada entre los partidarios de la así llamada hipótesis deficitaria y los de la denominada hipótesis diferencial.

Los primeros juzgaban deficitarios los procesos de socialización de los jóvenes en una situación de desventaja; por ello consideraban los procesos de socialización de los no desfavorecidos como ideal de una normalidad deseable, y enten-

---

(3) Cf. la crítica de la pedagogía emancipatoria en mi libro: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, München, 1973, pp. 281-326; 1978<sup>2</sup>, pp. 273-318. Sobre la recepción de la teoría crítica en las Ciencias de la Educación cf. los trabajos sobre este tema en *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (1983), pp. 195-280.

dían que las reformas habían de consistir en eliminar los resultados esperados de la socialización de grupos desfavorecidos con los medios de una educación equilibrante y compensatoria. Los defensores de la segunda hipótesis opinaban, por el contrario, que lo que había que hacer no era, justamente, elevar a ideal para todos los resultados de la socialización de los grupos más favorecidos, sino llamar la atención sobre las diferencias existentes en el proceso y en el resultado de la socialización intencional y socialmente transmitida. Siempre que las investigaciones sobre la base de la hipótesis diferencial se mantengan en esa línea y no acaben a la postre por caer en la hipótesis deficitaria, por ejemplo, concediendo más importancia a las condiciones y resultados de la socialización de las capas sociales inferiores que a los de las otras capas, hay que preferir desde el punto de vista pedagógico dicha hipótesis diferencial. La razón de esta preferencia es que las teorías de la socialización elaboradas a partir de ella no pueden prescindir, por lo menos mediatamente, de una interpretación categorialmente fundada de sus resultados; las otras teorías, las que se ciñen a un determinado tipo de socialización empíricamente dado, con la afirmación de dicho tipo también, afirman siempre, los efectos de una educación intencional y funcional, pero sin haberlos sometido antes a un análisis pedagógico categorial y teórico-operativo del todo consistente.

Los intentos de transformar las regularidades variables de una educación intencional y funcional de «menos» valor en otras de «más alto» valor por medio de una educación compensatoria basada en el análisis teóricamente fundado de la socialización, están condenados al fracaso por varias razones. Una de ellas es que desde el análisis de los condicionamientos no sale ningún camino teórico-operativamente legítimo que lleve directamente a la justificación de conceptos de reforma. Los defensores de la tesis deficitaria disfrutaron del reconocimiento público y general en la medida en que se dedicaron a mostrar un tal camino y a llevar a la práctica medidas educativas de tipo compensatorio y equilibrante con vistas a establecer o aumentar la igualdad de oportunidades; pero este reconocimiento sólo duró mientras se aceptaron sin cuestionar las condiciones, las formas y los resultados de la socialización tenida por no deficitaria, y pudieron recomendarla también a los afectados por la socialización deficitaria como el estado normal deseable. Esta hipótesis perdió, sin embargo, toda su capacidad de persuasión político-educativa tan pronto se puso de manifiesto que las esperanzas de sus pedagógicamente ingenuos partidarios de aumentar las posibilidades de promoción de todos los educandos a base de eliminar las leyes que determinaban su deficitaria socialización resultaban vanas desde muchos puntos de vista: primero, la evaluación de los programas técnico-compensatorios demostró que carecían de toda eficacia; segundo, el Estado no quería ni podía, en absoluto, hacerse cargo de los costes de una tal educación equilibrante; tercero, tampoco el sistema laboral permitía de ninguna manera un ascenso igual para todos.

Esto es algo que se echa de ver con absoluta evidencia si se examina la posición político-pragmática y el cambio habido en sus opciones. A comienzos de la reforma educativa de los años sesenta y setenta se pronunciaron todos los partidos políticos a favor de una educación compensatoria, como recurso para conju-



rar el peligro de que la así llamada catástrofe educativa se extendiera, también, al sector laboral, así como para poder incorporar el suficiente número de graduados superiores al sistema económico y administrativo, y para sacarle partido a la formación como fuerza productiva dentro de una concepción social global basada en la idea del continuo crecimiento. El intento de elevar en la práctica la educación a la categoría del derecho de ciudadanía fue perdiendo fuerza cuando se vio con toda claridad que ni era posible financiar un ascenso para todos, ni había forma de garantizarlo, habida cuenta del sistema de empleo y de la división del trabajo vigente en él (4). De modo que los seguidores de la postura político-pragmática, que habían estado apostando por la eficacia emancipatoria de una reforma educativa al hilo de la teoría de la socialización fundamentada sobre la hipótesis deficitaria, acabaron por reconocer sus deficiencias.

El ejemplo construido a este efecto por H. Lübbe, uno de los partidarios de la postura político-pragmática, es el ya conocido de la muchacha nacida en una familia católica numerosa del campo (5). De las regularidades estadísticas que intervienen en su socialización, la de su sexo es el único factor inmutable y constante. Para poner al descubierto la ingenuidad de la teoría emancipatoria de la educación, concluyó Lübbe, a partir de los resultados de la investigación empírica de los procesos de socialización, que basta con dejarle a tal muchacha su sexo, quitarle su religión, alejarla de sus padres y hermanos y someterla a una educación emancipatoria en la ciudad, para que se vea enseguida cómo es capaz la pedagogía emancipatoria de cambiar totalmente a una persona. Precisamente por su exageración y asombrosa simplicidad, llevadas a un extremo como no se da ni en la más ingenua de esas concepciones reformistas, que lo esperan todo de la eliminación de regularidades mutables en la socialización específica según el sexo y la clase social, consiguió Lübbe con su ejemplo de la

---

(4) Cf. especialmente el análisis de la reforma educativa en la introducción de H. Kemper (ed.): *Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Eine Quellentextsammlung von Comenius bis zur Gegenwart*, Meisenheim, 1984, pp. 11-62. — P. Zedler: *Stagnation und Bewertungswandel, Zustand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturformen im Bildungswesen*, en *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (1985), pp. 501-524. — Colaboraciones de A. Flitner, W. Lüthert, M. Prenzel/A. Heiland en el apartado temático titulado *Rückblick auf die Reform*, en *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), pp. 1-63.

(5) Apoyándose en R. Dahrendorf: *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*, Tübingen, 1965, y como análisis crítico de determinadas estrategias emancipatorias de acción, ha formulado H. Lübbe las siguientes reflexiones en una conferencia con el título de *Noch einmal. Mut zur Erziehung*, con ocasión de las «17. Conversaciones sobre política educativa» celebradas en la Fundación Werner-Reimer los días 3 al 5 de mayo de 1979:

«Traigamos a la memoria a la famosa muchacha católica del campo de Dahrendorf, que según nuestras estadísticas escolares parece ser la menos motivada a ir a una escuela más distante. La pregunta es: para conseguir darle una mayor motivación, ¿no habría que emanciparla de las huellas de su *milieu* católico de socialización, como se dice hoy en día, si es así que no se puede neutralizar por completo su rol de muchacha ni siquiera con la mejor educación independiente del sexo? ¿Es ridículo preguntarse una cosa así? ¡Temo que no!». La crítica mordaz contenida en esta cita no vale sólo para determinadas estrategias normativas de la pedagogía emancipatoria. No obstante, esta crítica no es motivo suficiente para fundamentar una praxis pedagógica afirmativa en consonancia con las circunstancias dadas, como se piensa en las tesis del Foro de Bonn sobre la valentía de educar, pues una educación que emancipa de algo preestablecido para pasar a otra cosa también preestablecida y una educación que busca la adaptación a lo preestablecido no son más que dos variantes de un mismo tipo de praxis pedagógica; a saber, de una afirmativa.

«muchacha del campo» hacer visibles y plausibles las deficiencias ideológicas de toda aplicación inmediatamente constructiva de la investigación empírica de la socialización.

La verdad es, sin embargo, que las consecuencias sacadas por los adeptos a la postura político-pragmática de su crítica de las tendencias contrarrevolucionarias de la pedagogía emancipatoria aún superan en simpleza a las estrategias pedagógico-ingenuas. Lübbe y algunos más contrapusieron a las concepciones tendientes a ilustrar a los jóvenes sobre los condicionamientos intencionales y funcionales de su socialización la Tesis 4 del Foro de Bonn, «Valentía para educar», que reza así: «Impugnamos el error de creer que la escuela puede darles una 'conciencia crítica' a los niños a base de educarlos a no aceptar nada ya establecido sin cuestionarlo. Lo que en verdad hace la escuela con ello es empujar a los niños a los brazos de sabihondos ideológicos que plantean exigencias absolutistas. Pues sólo aquel que, gracias a su educación, se encuentra en armonía con lo dado es capaz de resistencia crítica y de escepticismo frente a tales seductores». Lo que a la vista de la «muchacha del campo» de Lübbe se quiere significar aquí, nos lo ofrece con toda exactitud el último párrafo de la ponencia discutida en el Foro de Bonn con que se cierra el volumen publicado a raíz del mismo: «De lo que se trata es de volverles a dar a las mujeres, a las madres, la buena conciencia de tener la valentía de educar; esto es, de poner a salvo el papel de las madres frente a la valoración negativa de que es objeto en los medios intelectuales y de comunicación» (6).

Esta Tesis 4 del Foro de Bonn, con la consecuencia que de ella se deriva de proporcionarle a la gente —de «dársela» o, también, «hacérsela»— una «buena conciencia» en relación con usos de siempre, («habitualidades»), remite a una oculta afinidad entre las opciones de la postura pedagógico-ingenua y las de la político-pragmática. Ambas coinciden en que la educación debe y tiene que ser afirmativa o positiva. Pero ni la una ni la otra se percatan de la trampa ideológica que encierra una educación afirmativa. En la polémica sostenida entre ambas, los representantes de la postura pedagógico-ingenua les ponen a las «habitualidades» defendidas por los de la postura político-pragmática la etiqueta de reaccionarias; estos últimos, por su parte, difaman a los primeros calificando su postura de contrarrevolucionaria, y ello a sabiendas de que hoy en día prácticamente no hay lugar en el sistema cultural para ideas revolucionarias. Lo cierto es que una polémica así entre posturas que pretenden utilizar las regularidades variables de la socialización para hacer valer opciones políticas de distinto signo, resulta a fin de cuentas obsoleta.

---

(6) *Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9/10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg*, Stuttgart, 1979, p. 163 y ss. p. 162. Cf. en especial *Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums «Mut zur Erziehung»*. También U. Herrmann: «Mut zur Erziehung, Anmerkungen zur einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 24 (1978), pp. 221-240. — W. Fischer: *Kant und die «Kritikfähigkeit» als pädagogisches Prinzip — Zur Kontroverse um die 4. These des Bonner Forums «Mut zur Erziehung»*, en W. Fischer/D. J. Löwisch/J. Ruhloff (eds.): *Die Angst des Lehrers vor der Erziehung*, Duisburg, 1980, pp. 9-21. — H. Zdarzil: «Mut zur Erziehung. Rückblick auf eine pädagogisch-bildungspolitische Kontroverse», en *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 62 (1986), pp. 396-410.

Ahora bien, sólo está justificado enjuiciar esta polémica diciendo de ella que lo único que hace es exonerar de realizar un asesoramiento pedagógico acerca de las repercusiones individuales y sociales de los procesos pedagógicos o de importancia en el terreno pedagógico si, primero, se sigue manteniendo el principio constitutivo y el regulativo de una teoría crítica de la educación; segundo, si distanciándose de todo tipo de opción política que recurra de la forma que sea a las regularidades variables de la socialización, se pasa a examinar los impactos intencionales de los procesos pedagógicos a la luz del principio constitutivo de la incitación a la autonomía y los funcionales en el marco del principio regulativo de la transmutación de la determinación social en determinación pedagógica. Cuando bajo el signo de una opción política se les asigna a los resultados de la investigación empírica de la socialización una relevancia operativa inmediata, se acaba por duplicar los errores de la educación intencional y los de la funcional. Pues la investigación de la socialización cobra una dimensión esclarecedora ante todo y sobre todo mediante una interpretación pedagógica de sus resultados, sólidamente fundamentada en sus categorías y principios (véase apartado 1.1.2.). Pero ocurre que una tal interpretación resulta inviable sobre la base tanto de la postura pedagógico-ingenua como de la político-pragmática. De ahí que lo que hay que hacer es superar ambas posturas con ayuda de una diferenciación establecida a partir por igual del principio constitutivo y del regulativo de una teoría pedagógica de la educación.

Por encima de todas sus diferencias, la postura pedagógico-ingenua y la político-pragmática coinciden en reconocer que hay unos presupuestos intencional y funcionalmente definibles de los que depende el éxito de la socialización, que es preciso tener en cuenta en la praxis pedagógica si se quiere obtener resultados positivos. Entre estos presupuestos cuentan los partidarios de la hipótesis deficitaria, siempre dependiendo de su postura política, los patrones habituales de una socialización con éxito de la clase media, o los de ciertos elementos tenidos por valiosos de la socialización proletaria. Por su parte, los representantes de la postura político-pragmática se pronuncian en el sentido de que las diferencias de rendimiento que se dan en el proceso de educación y formación de los educandos tendrían que ser reconocidas por estos mismos, pues sólo así se puede evitar que surja en ellos una conciencia de fracaso y hacer que se considere justa la concesión de certificados diferentes. Consecuentemente, quienes adoptan la postura político-pragmática echan en cara a los partidarios de la pedagógico-ingenua la irresponsable creación de una conciencia desdichada y la realización de pseudo-actividades contrarrevolucionarias; éstos, por su lado, les reprochan a los de la postura político-pragmática la existencia entre ellos de tendencias reaccionarias hacia una pseudo-legitimación de la desigualdad intencional y socialmente originada.

Así las cosas, lo interesante desde el punto de vista sistemático de esta polémica es que ambos contrayentes tienen razón, pero a pesar de ello no hay forma de integrar la legitimidad de su respectiva crítica en un plano superior de acuerdo común. Más bien ocurre que la verdad de una postura está montada justamente sobre el presupuesto de la falsedad de la otra. De forma que sólo

cuando consigue imponerse la postura pedagógico-ingenua en su propósito de eliminar las regularidades variables de la socialización, puede plantear la político-pragmática el reconocimiento de la ostensible diferencia existente entre las personas como una exigencia justa; y viceversa: sólo cuando la postura político-pragmática reclama convincentemente el reconocimiento de tal diferencia, puede la pedagógico-ingenua pronunciarse por su parte a favor de la eliminación de las regularidades variables de la socialización intencional y funcional. El continuo rebrote de esta polémica ha acabado por crear la impresión de que la postura político-pragmática se pronuncia por una educación afirmativa, mientras que la pedagógico-ingenua lo hace por una no afirmativa. Pero esto sólo es una falsa impresión, que es preciso contrarrestar si se quiere que la teoría de la educación todavía siga teniendo en el futuro algún sentido.

### 1.1.2. El horizonte temático de una teoría no afirmativa de la educación

El punto crítico en que siempre se dividen las opiniones es la cuestión de si la interacción pedagógica ha de ser afirmativa o no. Por lo que parece hay razones poderosas que en parte hablan en pro de una educación afirmativa, y en parte en contra de ella. El argumento de mayor peso es, en opinión de sus partidarios, que toda nueva generación es educada en una realidad social históricamente preestablecida que, antes de ser cuestionada y sometida a un examen respecto de las posibilidades de reforma, exige ser aceptada y tiene que serlo. Quien, por ejemplo, pone en tela de juicio una socialización específica por razón del sexo, ha sido educado ya antes como hombre o como mujer. Y sobre la conveniencia de escribir los sustantivos alemanes con mayúscula o minúscula únicamente puede hablar quien ha aprendido antes la ortografía alemana vigente. Es decir: quien cuestiona normas y usos convencionales tiene que haber sido educado primero, según normas y valores tradicionales. Por lo menos, así parece confirmarlo la experiencia —realmente, sería del todo incognuente querer poner en duda algo que nadie conoce—.

El hecho de que en la educación precedan afirmación y reconocimiento de las realidades preestablecidas a toda negociación y crítica no constituye, sin embargo, un argumento sólido a favor únicamente de la preeminencia de la educación afirmativa. Sus críticos recurren justamente a esa misma circunstancia en que se pretende basar la legitimidad del principio de la educación afirmativa para rechazar su pretendida primacía. El reproche que le hacen es que perpetúa los problemas y las deficiencias de cuya solución presume: le ofrece a la joven generación el espejismo de un mundo en orden, preserva a éste de toda crítica y reforma, y con ello aplaza la tarea de ilustrar y asesorar sobre un futuro mejor para una incierta, así llamada edad adulta, que luego resulta estar ya firmemente sujeta a los viejos errores transmitidos por la educación afirmativa.

Esta controversia entre defensores de una educación afirmativa y partidarios de una educación basada en la negociación y crítica de realidades de antemano fija-

das no hace sino camuflar el hecho cierto de que en ella no se enfrentan para nada una concepción afirmativa y otra no afirmativa, sino que se trata de una confrontación entre dos formas distintas de entender la educación afirmativa. Ambas infieren las metas y tareas de la acción pedagógica a partir de intencionalidades positivas preestablecidas; lo que ocurre es que la una parte de un estado de cosas realmente ya existente, mientras que la otra lo hace de uno vicariamente anticipado, que en los dos casos hace de criterio normativo para la acción pedagógica. Ambas posturas arrancan de un concepto instrumental de la praxis pedagógica, en el que ven un importante medio de transmisión o reforma de estados de cosas preestablecidos. Ambas conciben a los sujetos de la interacción pedagógica no como productores de la respectiva situación dada, sino como portadores fácticos o potenciales de propiedades deseables. Ambas entienden la operación de la interacción pedagógica como una labor de inductación, de transmisión de doctrinas preelaboradas. Sólo las doctrinas fijadas como meta de la educación son distintas. Ambas interpretan lo «educativo», según lo ha formulado Heydorn, únicamente como «momento ejecutivo» de exigencias extrapedagógicas planteadas a la praxis pedagógica.

Una comprensión normativa así de la interacción pedagógica no es susceptible de ser superada a base de discutir sobre los estados de cosas deseables y de cambiar los supuestamente erróneos por otros supuestamente correctos. Como educación no afirmativa no se puede entender la suspensión de una determinada afirmación y la simultánea intronización de otra, sino exclusivamente la cancelación de toda educación afirmativa; es decir: la renuncia por principio a poner directamente la educación como instancia de aceptación al servicio de facticidades extrapedagógicas. Desde el punto de vista teórico-educativo, en atención al carácter procesual de la praxis pedagógica y a los principios que rigen sus procesos, resulta insostenible la postura de la educación afirmativa por razón de que lo que ha de ser comprensivamente aprendido no puede ser jamás asimilado mediante un puro acto de afirmación. No es por la vía de la afirmación como es reconocida por el sujeto que aprende una realidad que ha de ser aprendida, sino mediante apropiación de algo que en principio le es extraño y desconocido a dicho sujeto. Sólo se puede afirmar lo que ya ha sido reconocido, o cuanto menos conocido. En ese sentido, sobre la base de una educación afirmativa no resulta posible elaborar un concepto de aprendizaje que pueda hacer justicia al rendimiento asimilatorio del sujeto que aprende. Y esto vale tanto para cuando lo que hay que afirmar es algo ya preestablecido y realmente existente, como para el caso contrario de que el estado de cosas que se pretende alcanzar sea uno anticipado en calidad de suplente por los agentes pedagógicos para los educandos. Tampoco en el caso de cuando una realidad anticipada debe ser aprendida a base de negar una ya realmente existente de antemano, es posible aprender la negación terminante por medio de un simple rechazo de la realidad fácticamente preestablecida, o de una pura afirmación de la anticipada en suplencia suya.

Si ponemos en relación estos puntos problemáticos –de decisiva importancia para la estructura básica de una interacción pedagógica legitimada en términos teórico-educativos– con el ejemplo de Lübke de la muchacha católica, pierden

todo valor como posibles alternativas ambas opciones afirmativas por igual: tanto la que desde una postura pedagógico-ingenua plantea una ilustración de los afectados sobre los motivos de su desventajosa situación, directamente a partir de resultados variables de la investigación de los procesos de socialización, como la que desde un enfoque político-pragmático pretende que se acepten los efectos de la socialización tal como se ha llevado a cabo como un resultado que es lo más justo que cabe conseguir. La incorrección de ambas opciones ya no radica, en tal caso, sólo en la forma y razón con que afirman la propia verdad y censuran la falsedad de la otra —cosa que pondría en evidencia un análisis crítico-ideológico—, sino en la parcialidad que demuestran ambas en su concepción de una educación normativa, que ni es capaz de dar cuenta del principio constitutivo de la incitación a la autodeterminación, ni del regulativo de una transmutación de la determinación social en determinación pedagógica.

La educación no afirmativa se diferencia de la afirmativa en que no sigue sin más ni los mecanismos de una educación intencional ni los de una funcional. Lo que hace es confrontar la intencionalidad de la interacción pedagógica con la exigencia, derivada del principio de incitación a la autonomía, de justamente no perseguir en la educación ninguna intención normativa; al mismo tiempo, no interpreta funcional o disfuncionalmente las relaciones entre la interacción pedagógica y las demás formas de praxis social, sino que intenta conformarlas de acuerdo con el principio regulativo de una transformación de la determinación puramente social de la interacción pedagógica en una determinación práctica. Por ello explica una teoría no afirmativa de la educación los resultados de la investigación de la socialización en primera línea como resultados de una autoilustración por parte de la sociedad sobre los mecanismos intencionales y funcionales que en ella operan, y no como una respuesta teórico-operativa a la pregunta de cómo hay que proceder en situaciones pedagógicas.

Por esa misma razón, en el análisis de los resultados de la investigación de los procesos de socialización no se encuentra en primera línea de interés la empíricamente ya existente variabilidad o invariabilidad de las regularidades legaliformes construidas al nivel teórico-analítico de la socialización. A estos resultados no les adviene una relevancia esclarecedora desde el punto de vista pedagógico de forma lineal a través de la averiguación de posibles variables o constantes en las relaciones de causa y efecto de la socialización proporcionada intencional y funcionalmente, sino ante todo y sobre todo a través de un análisis pedagógico de las circunstancias sociales, que subsume la investigación de la socialización en un concepto científico. Para que la ilustración sociológica pueda ser trocada en ilustración pedagógica es preciso analizar las intenciones operantes en el proceso de socialización a la luz de la categoría constitutiva de la acción pedagógica de la incitación a la autonomía, transformándolas en la actuación de las personas en intenciones indirectas de una praxis pedagógica no afirmativa; simultánea y consecuentemente, hay que examinar y evaluar las interdependencias sociales funcionales que afectan al proceso de socialización desde el ángulo de la idea regulativa vigente para la eficaz actividad pedagógica de la transmutación de la determinación social en pedagógica. Pero un análisis valorativo de esa índole no puede ser llevado a cabo, en absoluto, de manera

inmediata y directa con los instrumentos de la investigación de los procesos de socialización, pues sus enunciados, en tanto pretenden esclarecer la determinación intencional y funcional, se encuentran ellos mismos ligados todavía al paradigma de una educación afirmativa.

En lugar de elevar a método la ilustración crítico-ideológica de los afectados sobre los mecanismos responsables de su desventajosa posición, así como, en el sentido de la caricatura de Lübbe, de quitarle a la muchacha católica del campo a sus padres, sus hermanos, su patria chica y su religión, se plantea un entendimiento no afirmativo de la interacción pedagógica la pregunta de cómo podemos animar a los educandos a actuar con independencia, sin descargar simplemente sobre ellos la responsabilidad de las repercusiones de su socialización, de manera que su destino futuro no se presente como fruto inmediato de tal socialización, sino que sea resultado de su autónomo actuar. Y en lugar de hipostasiar la ilustración sobre la determinación social y sus mecanismos en el sentido de hacer de ellos el contenido primordial de la interacción pedagógica, nos sitúa una concepción no afirmativa de la praxis pedagógica ante la tarea bastante más importante de transformar la determinación social en determinación práctica; por ejemplo, neutralizando los mecanismos de socialización religiosa que favorecen la ignorancia mediante una rectificación a mejor de la praxis religiosa, contrarrestando los mecanismos de socialización familiar responsables de la situación desventajosa a base de mejorar de interacción familiar, o anulando las repercusiones de las actividades profesionales de los padres que contribuyen a la inmadurez y falta de iniciativa propia con un perfeccionamiento de dichas actividades.

La cuestión decisiva en una teoría no afirmativa de la educación la formuló explícitamente Schleiermacher en sus lecciones del año 1826 sobre la teoría de la educación: «Una gran parte de la actividad de la vieja generación se extiende y afecta a la joven, y resulta tanto más deficiente cuanto menos conciencia se tiene de lo que se hace y de por qué se hace. Tiene que haber, pues, una teoría, que partiendo de las relaciones de la vieja generación con la joven se plantee la pregunta de qué quiere realmente la vieja generación con la joven, de cómo corresponderá la actividad al objetivo, el resultado a la actividad. Sobre este fundamento de la relación de la vieja generación con la joven, de qué tarea le corresponde a la una respecto de la otra, construimos todo lo que cae en el ámbito de esta teoría» (7).

Esta pregunta capital formulada por Schleiermacher se ha venido entendiendo repetidamente como si pusiera a la generación adulta ante la tarea de responder primero para sí a la cuestión sobre la justa relación entre las generaciones, para luego transmitir a la generación siguiente la respuesta encontrada. Una interpretación así no es, en definitiva, otra cosa que un malentendido propio de la educación afirmativa, que no es capaz de captar y reconocer algo no-afirma-

---

(7) F. E. D. Schleiermacher: *Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, en E. Lichtenstein (ed.), F. E. D. Schleiermacher: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Paderborn, 1959, p. 38 y ss.

tivo porque está presa de su ceguera ante toda concepción que no corresponda a la de una educación normativa que busca el asenso. A lo que apuntaba Schleiermacher con su pregunta es a algo bien distinto de eso. Lo que quería con su entendimiento de la relación entre generaciones como una relación no exclusivamente de índole ética, política, económica y religiosa, sino también como una relación pedagógica, era transformar la concepción aristotélica de dicha relación como una entre regentes y regidos, en una comprensión no afirmativa de la interacción pedagógica (8). Pues para la pregunta de qué es lo que desea la generación adulta de la joven —si es que realmente se quiere hacer de esta pregunta la base de una teoría de la educación— ya no puede haber una respuesta afirmativa, por razón de que, en cuanto base de una teoría crítica de la educación, el propósito perseguido con ella no es, precisamente, el de proporcionar una respuesta positiva, sino transmitir la pregunta misma como un nuevo *factum* en la relación intergeneracional. Lo que justamente no quiere significar Schleiermacher con esta pregunta fundamental es que la vieja generación ha de esperar algo concreto de la joven en el sentido de que la voluntad de los adultos anticipe y fije el destino futuro de los jóvenes, sino que toda intencionalidad en la actuación pedagógica, tanto a nivel de sus propósitos como de sus repercusiones, ha de ser transportada a una dimensión de dialéctica intergeneracional de la que depende en el futuro toda la legitimidad de la interacción y actividad pedagógica. Por eso no apunta tampoco de ninguna manera esta pregunta capital de la educación no afirmativa sólo al aspecto individual o interactivo de la actividad y de las repercusiones pedagógicas, sino que también hace referencia por igual al aspecto social de la praxis pedagógica y a la influencia que los otros campos de actividad humana ejercen sobre ella.

Una teoría de la educación enraizada en el principio constitutivo de la incitación a la autodeterminación y en el regulativo de la transformación de la determinación social en determinación pedagógica no niega, en absoluto, la realidad de las repercusiones intencionales y funcionales. Pero en lugar de simplemente reproducirlas y duplicarlas, le plantea a la praxis pedagógica el desafío de convertir las repercusiones intencionalmente transmitidas en repercusiones de una incitación desde fuera a la propia iniciativa, y las funcionalmente condicionadas en repercusiones de una transmutación de la determinación social en determinación práctica. La primera de estas dos exigencias apunta al aspecto individual de la interacción pedagógica, mientras que la segunda lo hace al social. Tomadas ambas conjuntamente formulan el postulado básico de la apertura metódica de una praxis pedagógica no afirmativa, que trata con su incitación a la autonomía de ampliar el horizonte de percepción y captación consciente de la joven generación para que coopere en la praxis humana conjunta, y de abrir simultáneamente ésta mediante transformación de la determinación social en determinación práctica a la progresiva intervención de los jóvenes. Pues éstos sólo pueden ser incitados mediante influencias individuales a actuar autónomamente si los otros ámbitos de actividad humana, por obra de sus repercusiones sobre la praxis pedagógica, no exoneran puramente de realizar tareas pedagógicas, sino que en

---

(8) Cf. Aristóteles: *Politik*. Edición de N. Tsouyopoulos y E. Grassi, Leck/Schleswig, 1965, H 14.



lugar de ello dan ocasión para el entendimiento discursivo entre las generaciones abarque siempre, también, el modo y manera del influjo social sobre la praxis pedagógica.

### 1.1.3. Estructura metódica básica de una praxis pedagógica no afirmativa

La estructura metódica básica de una praxis pedagógica no afirmativa, que capacite a los jóvenes para cooperar en la praxis humana conjunta y les abra para que intervengan en ellas las esferas de actividad social, es la de una interpretación pedagógica de cuestiones que afectan a los niños y la de un inquirir pedagógico que, por un lado, incorpora al horizonte de preguntas de los jóvenes algo que ya les es conocido (incitación a la autodeterminación), y por otro problematiza lo ya establecido antes de presentarse ellos (transmutación de la determinación social en pedagógica). Por las exigencias que plantean, toda esta problemática abarca tanto el aspecto individual como el social de la praxis educativa. Son cuestiones que no hacen nunca referencia exclusiva a la interacción pedagógica en su sentido estricto, sino también a relaciones que guarda la praxis pedagógica con los otros ámbitos de la actividad humana. Por ello es importante contemplar la ilación entre pregunta y respuesta no sólo en su horizonte intrapedagógico, sino siempre también de cara a la otra forma de actividad social significada en la respectiva pregunta. Quisiera concluir ilustrando todo esto con el ejemplo de una pregunta infantil.

Es una pregunta hecha por un niño cuyos padres habían tenido una socialización católica, pero que se habían salido de la Iglesia católica porque ya no podían seguir aceptando partes de su dogmática y de su moral. Estos padres mantenían ahora una postura atea, en la que intentaban educar a su hijo de manera tan afirmativa como ellos mismos habían sido educados por sus propios padres en la afirmación de las convicciones religiosas que éstos tenían. Pocas semanas antes de la Navidad se planteó dicho niño a sí mismo, y confrontó con ella a sus compañeros de clase y a su maestra, la pregunta de si el Niño Jesús tenía alas. Para poder entender esta pregunta y darse cuenta de que en ella hay un problema que le preocupa al niño, que al mismo tiempo se refiere a algo cuya realidad ha sido negada ante él, hemos de distinguir entre lo que se dice materialmente en la pregunta y lo que con ella se significa. Materialmente, lo que este niño pregunta es si el Niño Jesús tiene alas o no. Pero lo que hay detrás de la pregunta no es si el Niño Jesús se mueve como los pájaros y los ángeles, si lo hace a golpes de ala o si, como el hombre, anda erguido, o se mueve utilizando una propulsión a hélice o por turbo-reactor. Como se desprende claramente del contexto en que fue planteada, la pregunta significa algo totalmente distinto. A lo que hace referencia es al sentido de la Navidad, a la participación del niño en las costumbres que le rodean y en la praxis religiosa. Porque en esta pregunta se articulaban, por un lado, algo así como una interpelación del niño a sus padres sobre su ateísmo, y por otro, los principios y creencias que podía ver y sentir en otros en vísperas de la Navidad.

Si se tiene en cuenta esta diferencia entre lo dicho en la pregunta y lo en ella significado, no puede haber ninguna respuesta pedagógicamente sensata que sólo haga referencia a lo materialmente expresado en la pregunta, esto es, a las alas del Niño Jesús. Ni la respuesta «el Niño Jesús tiene alas», ni la contraria «el Niño Jesús no tiene alas», darían razón de lo significado por el niño en su pregunta. Es decir: en un sentido pedagógicamente riguroso no puede darse de ningún modo una respuesta aislada y puramente material a dicha pregunta, que únicamente se refiera a lo literalmente expresado en ella. La respuesta pedagógica ha de guardar relación con lo significado en la pregunta, y también tener en cuenta las referencias en ella contenidas a costumbres y temas entre sí excluyentes y contrapuestos de la educación y praxis religiosa. Por eso, tampoco puede consistir la respuesta en un puro cuestionar la pregunta del niño, diciendo, por ejemplo: «El Niño Jesús ni tiene alas ni no tiene, pues no existe. El Niño Jesús sólo son la industria de juguetes y regalos, los padres que compran y regalan, los abuelos, etc.».

Una respuesta que se quiera ceñir a lo significado por el niño con su pregunta ha de afrontar ésta en todo su alcance, de modo que en lugar de simplemente darle al niño una respuesta para que la afirme y acepte, hay que estimularlo para que reflexione sobre las costumbres en parte contradictorias, y para que participe en una celebración de la Navidad que resulte congruente para él y para los otros. Pero esto sólo puede conseguirse si se transforma de tal manera el influjo social sobre la interacción pedagógica en un influjo pedagógicamente legítimo, que costumbre y religión queden abiertas a una participación libre y autónoma de los niños, y éstos no sean tomados ya como meros objetos receptores de regalos, por un lado, y como auditores pasivos del mensaje cristiano, por otro, sino que puedan intervenir como sujetos agentes en la discusión sobre cómo celebrar la Navidad.

Naturalmente, de los principios de la actuación pedagógica, del de la incitación a la autonomía y del de la transmutación de la determinación social en determinación pedagógica, no cabe deducir directamente una respuesta adecuada a la pregunta de si el Niño Jesús tiene alas. Ni tampoco se puede decidir a partir de ellos si tiene algún sentido celebrar una fiesta como la de la Navidad, o si cabe esperar un influjo pedagógico-interactivo y social sobre los procesos de aprendizaje de los niños de la participación de éstos en la organización de una fiesta tal. Es cierto que sólo podremos estimular a los niños a actuar autónomamente si conseguimos transformar los determinantes sociales de los procesos de aprendizaje en interdependencias prácticas en que haya sitio para su participación. Sin embargo, el horizonte significativo de un entendimiento sobre la actividad humana no se mide exclusivamente, o en primer lugar, en atención a si es posible la participación de los niños en el sentido del postulado de la apertura metódica. El experimento pedagógico de estimular a los educandos a colaborar en la praxis humana global se halla inseparablemente vinculado a una exigencia de sentido del quehacer humano, que no queda satisfecha ya sólo por el mero asegurar las posibilidades de intervención de niños y jóvenes. A partir de este punto pasa ya a convertirse la problemática de una teoría no afirmativa de la educación en la de una igualmente no afirmativa de la formación.

## 1.2. *Teoría de la formación*

Con la delimitación de la teoría de la formación frente a la teoría de la educación pretendemos establecer una diferenciación en lo que atañe a la problemática sistemática y teórico-operativa de la ciencia de la educación; en ningún caso se quiere con ello introducir una distinción en los modos operativos pedagógicos, dividiéndolos en educativos y formativos.

El planteamiento temático de la teoría de la formación se distingue del de la teoría de la educación en que en el primero no se aborda la forma adecuada que en concreto debe revestir la actuación pedagógica, sino las tareas y fines de la praxis pedagógica. De modo similar a como se hace a propósito de los efectos que se derivan de la interacción pedagógica y, a la vez, inciden en ella, también a la hora de precisar las tareas de la praxis pedagógica se las agrupa en dos esferas, una individual y otra social. Y lo mismo que en el caso de la actuación pedagógica concreta, tampoco genera la teoría de la formación las tareas y los fines pedagógicos: su propósito es el de analizar y juzgar la determinación ya previamente establecida de dichos fines y tareas de la interacción pedagógica, a la que subyace como principio constitutivo de la dimensión individual de la acción y del pensamiento pedagógicos el de la maleabilidad, y como principio regulativo de la dimensión social de la pedagogía la idea de una relación no jerárquica entre las distintas praxis en que se concreta la actividad humana. En el centro de la teoría de la formación se halla el problema de la mediación ilativa entre la definición individual y la social del hombre, por la que se evita sacrificar a los individuos en aras de la sociedad, por un lado, y hacer de la praxis humana en su conjunto un campo de juego de la arbitrariedad y la autorrealización individuales, por otro.

## 2. DEFICIENCIAS DE LAS TEORIAS FORMALES Y MATERIALES DE LA FORMACION

Cuando en la fijación de las tareas propias de la actividad pedagógica se pasa por alto la relación existente entre el principio constitutivo y el regulativo, recabando para sí la praxis pedagógica una primacía frente a todos los demás ámbitos de actividad, se acaba por reducir el horizonte temático de la teoría de la educación al planteamiento de una teoría puramente formal de la misma; si, por el contrario, se les da a los demás ámbitos de actividad humana la primacía frente a la praxis pedagógica, se va a parar a una limitación de la teoría de la formación, que se convierte entonces en una teoría de la formación en su aspecto material. Las teorías formales de la formación conciben toda clase de contenidos y de ámbitos de actividad como simples materias para la ejercitación y promoción de potencias y facultades humanas; las teorías materiales de la formación, por su lado, ven a los sujetos en proceso de formación únicamente como portadores de aptitudes y cualificaciones socialmente deseables. En su controversia con las teorías materiales de la formación plantean las formales la exigencia de romper la normatividad característica de aquéllas, y de devolverle al sujeto lo que es derecho suyo. Las teorías materia-

les, por su parte, consideran como uno de sus mayores méritos el disponer de un concepto justo de los resultados, competencias y cualificaciones que se esperan de los educandos, sobre cuya base se puede hacer de ellos miembros capaces de desarrollar una actividad útil y provechosa para la sociedad. Esta controversia en torno del primado de una determinación formal de las tareas de la actuación pedagógica sobre toda determinación material, y viceversa, resulta no obstante tan estéril como la otra controversia en el terreno de la teoría pedagógica entre la educación intencional y la funcional.

La ineficacia de proceder a partir de tales planteamientos queda patente si se repara en que un mismo y único contenido puede quedar material y formalmente legitimado en distintos contextos históricos, sin que el cambio de modo de legitimación reporte ninguna ganancia en cuanto a solidez y fundamentación teórico-educativa. Mientras el latín fue el lenguaje del clero, de la justicia, de los contratos y de las ciencias, estuvo legitimada materialmente la necesidad de la enseñanza del mismo para un reducido sector de la población en razón de las exigencias sociales derivadas de la actividad de los clérigos, de los juristas y de los científicos. Pero una vez que perdió su sentido la legitimación material del latín por haber dejado de ser la lengua contractual y científica, se recurrió a una legitimación formal del mismo basada en una necesidad de tipo general, con el argumento de que el latín servía de manera extraordinaria para desarrollar las aptitudes y facultades humanas. La teoría formal de la formación recurrió entonces al argumento de que esta nueva legitimación poseía incluso un valor teórico-educativo más elevado que cualquier otra, pues se trataba de una legitimación no específica ya para determinados estamentos y profesiones, sino que por apuntar al mejor desarrollo de las facultades humanas tenía una repercusión pedagógica de índole general. Pero esta fundamentación sólo pone de manifiesto la superioridad estratégico-argumentativa de la teoría formal, pues su pretendida mayor dignidad frente a toda teoría material de la formación sólo vale a primera vista.

Una legitimación exclusivamente formal de los contenidos educativos no consigue en modo alguno superar lo que las teorías formales achacan a las materiales, a saber, que ponen al educando a disposición de las exigencias sociales. En definitiva, también ella se pone al servicio de las mismas determinaciones sociales y parapedagógicas de las metas a seguir, cuando ante contenidos no susceptibles de una convincente legitimación material y funcional, recurre a una fundamentación formal que parte de la intencionalidad de un desarrollo de valor educativo aparentemente general de las aptitudes y facultades del hombre. La instrucción general, institucionalizada en el siglo XIX bajo el signo del primado de la formación en un sentido formal del hombre, igual que su desvinculación de la instrucción profesional, no han llevado de ningún modo a la institucionalización de una formación general del hombre, sino que han contribuido decisivamente a establecer un sistema de reparto de derechos, en el que se utilizan contenidos formalmente legitimados —por ejemplo, el aprendizaje de las lenguas clásicas— como nuevos mecanismos de selección.

En lo que a este punto se refiere no hay diferencia alguna entre el alcance y la virtualidad de ambas teorías de la formación: tanto la legitimación formal del cometido de la praxis pedagógica, que al parecer estructura sus contenidos en razón de su efectividad de cara a un desarrollo general de las aptitudes y facultades humanas, como la legitimación material, que infiere dichos contenidos de las exigencias planteadas por la sociedad, corren el peligro de fundamentar la definición de las tareas propias de la actividad educativa en necesidades de índole social, es decir, extrapedagógicas, convirtiéndose en instrumentos al servicio de determinadas opciones sociales. Las deficiencias sistemáticas y teórico-operativas de la teoría formal y de la material se ponen de manifiesto no sólo en la polémica mantenida entre ambas posiciones; desde el punto de vista sistemático se hacen del todo evidentes si las confrontamos con el principio constitutivo y el regulativo de una teoría pedagógica de la formación. Los modelos teórico-pedagógicos derivados de ambas resultan igual de deficitarios que los salidos tanto de la teoría intencional de la educación como de la funcional —como ya vimos en el apartado anterior—.

La apariencia pedagógico-ingenua de una pretendida opción a favor del sujeto, de la que pretenden revestirse las concepciones formales, queda igualmente desenmascarada si confrontamos éstas con el principio constitutivo de la maleabilidad. Del mismo modo se pone de manifiesto el engaño que encierra la supuesta opción en pro de una adecuada y justa determinación de la relación entre la praxis pedagógica y las demás praxis sociales, sobre la que apoyan su concepción material de la formación los planteamientos político-pragmáticos, tan pronto contrastamos dicha concepción con el principio regulativo de una relación no jerárquica entre las praxis particulares constitutivas de la praxis humana global. Pues ni se puede definir adecuada y convincentemente la maleabilidad del hombre como puro desarrollo de todas sus aptitudes y facultades, ni permite la idea de una relación paritaria y equipolente de las distintas praxis entre sí derivar materialmente la función de la actividad pedagógica a partir de necesidades y exigencias sociales.

En un sentido ontológico no se da algo así como potencias humanas básicas, que existen independientemente de la apropiación de contenidos materiales, y que se pueden activar y ejercitar a la hora de enfrentarse con ellos. Como tampoco hay contenidos materiales, que, en cuanto materias y valores de índole formativa, pudieran recabar para sí una función orientadora referida al sentido y a las tareas de la praxis pedagógica. Frente a esta insostenible suposición de una existencia en sí y por sí de potencias humanas básicas, que libres de cualquier tipo de condicionamiento social e histórico determinan tanto las aptitudes humanas como las tareas de la actuación pedagógica, transporta la categoría relacional de la maleabilidad a una perspectiva desde la que se reconoce a los educandos como sujetos que intervienen activamente en el proceso de hacerse personas, y que son susceptibles de ser dirigidos en la interacción pedagógica por el camino de la libertad, de la historicidad y de la comunicabilidad lingüística de la praxis humana. Pero esta facultad sólo pueden apropiársela quienes participan activamente en el proceso de su formación intelectual y humana por la vía de la interacción, y ni es el resultado inmediato de unas potencias básicas del tipo que

sean, ni tampoco de exigencias sociales planteadas a los procesos de aprendizaje de los educandos.

La maleabilidad interactiva de la persona no es susceptible de ser dividida según criterios formales en una maleabilidad teórica, otra afectiva y una tercera pragmática. Ni menos de acuerdo con criterios formales en maleabilidad a nivel de lenguas clásicas, de lenguas modernas, de ciencias naturales y sociales, o simplemente de índole popular científica, o de cualquier otro tipo. Frente a los conceptos solipsistas y genético-biológicos de las disposiciones innatas y a la interpretación sólo secundariamente interactiva de los talentos naturales, tiene el concepto de la maleabilidad la no pequeña ventaja de que sólo se puede usar en singular y no en plural. Al contrario del concepto de desarrollo de todas las potencias y aptitudes humanas, apunta el concepto de maleabilidad al aspecto individual y a la peculiaridad propia de la persona que se está formando, que es más que un puro centro de convergencia de diversas facultades, más que un simple portador de propiedades y cualificaciones deseables, a saber, un sujeto en proceso de formación, que no sólo está capacitado para participar en la interacción pedagógica, sino también en la praxis humana conjunta.

De no menor alcance es la corrección que sufren las teorías materiales de la formación cuando se examina su pretendida determinación social de la actividad pedagógica a la luz del principio regulativo de una relación no jerárquica entre las distintas praxis humanas. Todas las teorías materiales de la formación, por mucho que puedan distinguirse entre sí, coinciden siempre en estas dos cosas: primero, en construir una relación teleológica entre las exigencias socialmente planteadas a la praxis pedagógica —que elevan a criterio determinativo de las tareas y metas pedagógicas— y la praxis pedagógica misma; segundo, en asignar a la praxis pedagógica la tarea de hacer de los educandos miembros activos de la sociedad que se mueven de acuerdo con las exigencias sociales ya previamente establecidas. Dependientemente de la fuente de que se derive las tareas de la interacción pedagógica, por ejemplo, de la política, de la religión o de la economía, asumirá la teoría material de la formación de carácter de una política, de una religión o de una economía aplicadas, en el sentido de que hará depender las exigencias planteadas a la formación de cada individuo de su futura función social, basándose en ello en una relación jerárquica entre los ámbitos operativos extrapedagógicos y la praxis pedagógica.

Mientras se pudo incorporar las exigencias materiales de los ámbitos operativos sociales —que gozaban de la primacía frente a la praxis pedagógica— a un orden global de índole teleológico-jerárquica, vinculándolos como en el caso de la política o de una determinada religión a una instancia superior de la que recibían su sentido, quedó también integrada la relación jerárquica establecida por la teoría material de la formación entre la praxis pedagógica y los otros ámbitos operativos en una estructuración global de la praxis humana justificada jerárquica y teleológicamente. Mas desde que a partir de la ilustración se vino abajo la contextura en que hasta entonces se había ordenado —y sustraído a la soberana intervención del hombre— la praxis religiosa, política y económica, y en lugar de las antiguas ideas preestablecidas de un orden deseable reclamaron para sí el en-

tendimiento humano y la razón moderna el derecho de ser la única instancia legítima para fijar y juzgar metas, perdió la teoría material de la formación el estado de inocencia en que se había encontrado dentro del contexto de sociedades ordenadas teleológicamente.

### 1.2.2. El horizonte temático de una teoría no afirmativa de la formación

En la época moderna no fueron sustituidas ya desde un principio las ideas tradicionales jerárquico-teleológicas de orden por otras no jerárquicas y no teleológicas, sino por un modelo jerárquico no teleológico. Este modelo se distingue de los anteriores en que en él se va eliminando cada vez más el orden global de todas las actividades humanas, hasta entonces totalmente mantenido fuera del alcance de la voluntad del hombre, y se inicia entre las distintas praxis particulares una lucha por ganar influjo y un dominio ya no justificado teleológicamente, es decir, en que la posición de cada una de las actividades humanas no viene determinada por un orden preestablecido de tareas y bienes. La «dialéctica de la ilustración» (9), por la que la ciencia moderna con su fundamentación racional del dominio del hombre sobre la naturaleza somete también la sociedad humana a la libre voluntad del hombre, se echa de ver en los últimos siglos en la pretensión de primacía planteada por la política estatal y la economía científico-técnica. En este sentido resulta significativo desde una perspectiva histórica el hecho de que ambos principios de la teoría de la formación, el constitutivo de la maleabilidad y el regulativo de la relación no jerárquica entre las distintas praxis humanas, se han desarrollado en el seno de una doble discusión: por un lado, como crítica del modelo de orden jerárquico no teleológico introducido por la razón moderna; por otro, como crítica frente a unas circunstancias sociales, en las que no se reconocía ni la maleabilidad del hombre ni la idea de un orden no teleológico y no jerárquico de la praxis humana en su conjunto.

La respuesta provocativa de Rousseau a la pregunta sobre la meta de toda educación, que dice que la única meta es «la naturaleza misma» (10), formuló por primera vez el concepto moderno de la maleabilidad del hombre. Lo que Rousseau entendía por «la naturaleza misma» se diferencia tanto de la forma de existencia del antiguo ciudadano —que se regía por un idealizado y teleológico orden social predeterminado como bueno, en el que se le negaba a aquél todo derecho a la propia individualidad y se le consideraba solamente como parte del Estado, de la respectiva *polis*— como de la lucha competitiva en que se hallaba inmerso el ciudadano moderno dentro de la forma social en proceso de disolución típica del *ancien régime*. Lo que Rousseau pretendía con su declarada admisión tanto por la fictiva forma de existencia en libertad de un hombre salvaje no socializado, como por la idealizada del hombre de la antigüedad clásica, era que se tomara conciencia del estado de alienación en que se encontraba el hom-

---

(9) Cf. M. Horkheimer/Th. Adorno: *Dialektik der Aufklärung* (1947), Frankfurt a. M., 1969.

(10) J. J. Rousseau: *Emile, op. cit.*, p. 110.

bre moderno. Rousseau fue quizá el primero en darse justa cuenta de que la forma individual y social de existencia del hombre no es determinable a partir de una ontológica y teleológicamente ya prefijada armonía, ni se las puede conciliar con la renuncia a la propia identidad individual y social.

En esta misma línea se sitúan, posteriormente a Rousseau, Herbart y Humboldt: la naturaleza del hombre no es susceptible de reificación en el sentido de una definición objetivista y ya desde un principio acabada, sino que hay que empezar por considerarla como algo que nos es desconocido. Herbart lo expresó con su concepto de maleabilidad del hombre, que él explica como un pasar de la indeterminación a la determinación. Humboldt, en su ensayo *Sobre el espíritu de la humanidad*, concibe la «naturaleza interna» del hombre como un «algo desconocido», definiendo a la persona como una «individualidad original» para la que no existe ningún patrón o modelo previamente fijado (11). Hacer justicia a esta índole flexible del hombre entendida en el sentido de una determinación abierta de cara a la realización de determinadas actividades, es algo que sólo resulta posible a base de evitar toda estandarización según un orden preconcebido y preestablecido tanto de la textura relacional de las actividades humanas como de su maleabilidad. De lo que se trata es de aceptar la idea de una estructuración no jerárquica de la praxis humana global, en la que la participación de cada individuo no viene reglamentada por un orden extrínseco a sus actividades, sino que se autorregula en forma de comunicación universal entre personas con una instrucción polifacética. Con formulaciones tales como «la mayor variedad posible del interés» frente a una socialización unilateral en consonancia con el *status* social, una «moralidad universal más allá de morales distintas y específicas del *status* para señores y vasallos», y «pluriforme relación recíproca tanto entre hombre y mundo como entre los hombres», describen Herbart y Humboldt lo que ya anticipara Rousseau con sus tesis de que la meta de la educación es la «naturaleza misma». De acuerdo con esta concepción, la formación consiste en un laborar del hombre en su propio destino, que tiene como punto de referencia un todo aún no existente socialmente y que, ante la limitación del hombre, no se dará nunca como algo del todo acabado.

Si se interpretan las autodeterminaciones realizadas por el hombre como definición de su destino, si se toman como históricamente definitivas y acabadas las respuestas históricamente sólo provisionales a la pregunta acerca del destino y de la determinación del hombre, se recorta entonces el horizonte temático de la teoría de la formación, reduciéndola a una teoría afirmativa y haciendo de ella una «semi-formación». Adorno ha fundamentado con toda agudeza su tesis de que la semi-formación no precede a la formación, sino que es necesariamente posterior a ella (12). A nivel teórico-formativo, hemos de criticar de consuno

---

(11) Sobre el concepto de maleabilidad, la multiformidad del interés y la fundamentación de una idea ya no teleológica, sino cuantitativa de perfección, cf. D. Benner: *Die Pädagogik Herbarts*, op. cit., pp. 105 y ss., 162 y ss., 190 y ss. Sobre Humboldt cf. su escrito *Über den Geist der Menschheit* (1797), en W. v. Humboldt: *Werke*, 5 vols., edic. de A. Flitner y K. Giel, vol. I Darmstadt, 1969, pp. 506-518.

(12) Th. W. Adorno: *Theorie der Halbbildung* (1959), en Th. W. Adorno: *Gesammelte Schriften*, vol. 8, edic. de R. Tiedemann, Frankfurt, 1972, pp. 98-121.



con Adorno todo tipo de semi-formación que suponga una afirmación incuestionada de contenidos culturales, y ello basándonos tanto en el principio de una maleabilidad creativa y transformadora de la cultura del hombre, como en la idea de una estructura relacional no jerárquica de la praxis humana en su conjunto, que no permiten otorgar a la tradición una primacía determinante sobre el futuro, ni a éste frente a la historia. No obstante, hemos de cuestionar al mismo tiempo la afirmación de Adorno acerca del carácter inevitable del trueque de la formación en semi-formación, pues de reconocer tal necesidad se vuelve a caer, en definitiva, en la división de que se lamenta Adorno de la actuación del hombre en hacerse su destino en trabajo intelectual y corporal, en formación material y formal. La necesidad histórica que, según Adorno, le tenía que advenir fatalmente a la afirmación socializadora de contenidos culturales tras la decadencia de la idea de formación, aparece ligada a la historia de los siglos XIX y XX, en la que el aumento del dominio del hombre sobre la naturaleza y la sociedad se convirtió en perspectiva rectora del progreso, relegándose al olvido tanto la idea de la maleabilidad del hombre, formulada a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, como la de la relación no jerárquica de las praxis particulares entre sí (13).

A diferencia de la tesis crítico-ideológica de la necesidad de la mutación de la formación en semi-formación, y al contrario de los intentos postmodernos tanto de aceptar como de rechazar los efectos de nuestra civilización científico-técnica, fundamenta Humboldt su análisis de las cuestiones teórico-formativas acerca de la meta del hombre sobre la recíproca incidencia entre el hombre y el mundo, por donde ni el hombre hace derivar teleológicamente su destino del mundo, ni le impone a éste su marcha y su destino como si fuera dueño de él (14).

Humboldt concibe la formación como la más libre e intensa incidencia recíproca entre hombre y mundo, como «acción conjunta de (nuestra) receptibilidad y de (nuestro) autónomo actuar», como una actividad a la vez receptiva y espontánea en la que nuestra indeterminada maleabilidad adquiere una determinación; ésta incluye la también más libre e intensa incidencia recíproca de la actuación de unos sobre otros, a la par que conecta de tal manera entre sí todas las actividades humanas, que éstas adquieren su sentido a partir de la reciprocidad entre el yo y el mundo, y no por obra de la arbitrariedad humana o en consonancia con un supuesto orden teleológico.

La teoría de la formación de Humboldt remite a una reconciliación todavía inexistente entre la razón y la naturaleza, que ha de realizarse desde una perspectiva de extremado escepticismo tanto frente al concepto de progreso subyacente en la ciencia moderna y en los intentos de intensificar el dominio del hombre sobre la naturaleza, la sociedad y la historia, como frente a todo empe-

---

(13) Cf. D. Benzer/K. F. Göstemeyer: *Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?*, en *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (1987).

(14) W. v. Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, op. cit., vol. I, pp. 235-237.

ño en conseguir el progreso social a base de otorgarle al poder estatal y a la política la primacía sobre todos los demás ámbitos de actividad humana. En este doble escepticismo, así como en la idea de una maleabilidad natural y social no preconcebida del hombre y de una determinación no impuesta desde fuera a las relaciones entre las actividades particulares dentro de la praxis humana global, se basa el planteamiento no afirmativo de la moderna teoría de la formación desde Humboldt hasta Adorno.

Estos tres complejos temáticos hasta ahora expuestos —la pregunta acerca de cómo hay que definir de una manera no afirmativa la meta del hombre y su relación con el mundo, el reconocimiento de la maleabilidad no predeterminada de los individuos y el planteamiento de un orden no jerárquico de la praxis humana en su conjunto— sólo pueden ser hoy en día abordados adecuadamente cuando no se hacen derivar directamente las tareas de la praxis pedagógica de los logros y adelantos de la era moderna, ni se le otorga a dicha praxis pedagógica un primado frente a todos los demás ámbitos de la actividad humana, sino que a la vista de los problemas y desafíos que hoy nos acucian se concibe la formación como una relación de recíproca incidencia entre el hombre y el mundo. Pues en contraposición a Humboldt ya no podemos concebir de ninguna manera la meta a que debe aspirar el hombre como un simple regreso de la alienación. Y no porque hoy en día no exista ya dicha alienación, sino porque ha cambiado esencialmente el carácter de la misma. Este camino de vuelta a través de la alienación significaba para Humboldt la captación y el reconocimiento de la pluriformidad de la experiencia que hace el hombre del mundo, la dilatación de la culturalmente reducida percepción del mundo, un trascender las barreras impuestas por los distintos *status* sociales y la formación intercultural del hombre desde la perspectiva de un todo aún desconocido y en sí mismo heterogéneo y plurifacético. De lo que se trata en esta época nuestra de civilización científica, con un mundo deshechizado, explicado y dominado por la razón, es de reformular la pregunta acerca de la maleabilidad indeterminada del hombre y la idea de una textura relacional no jerárquica de la praxis humana en todos sus ámbitos, concibiendo lo que Humboldt denominó «mundo» —naturaleza, sociedad e historia— como algo que, a pesar del progreso de la ciencia moderna, sigue siendo desconocido y no estando sin más a nuestra disposición.

Lograr esto únicamente es posible si, en lugar de simplemente afirmar o negar los grandes logros de la era moderna, el Estado moderno con sus instituciones, la ciencia actual y la tecnología que se apoya tanto en aquél como en ésta, nos confrontamos con las preguntas sobre la peculiaridad específica de la actuación pedagógica y sobre la determinación de la praxis humana, planteando entonces sobre el trasfondo de estas dos preguntas una tercera relativa a las posibilidades y metas de dicha praxis. Pues una cosa es cierta: a la vista de una situación como la actual, en que los Estados modernos sólo son capaces de garantizar la seguridad exterior de sus ciudadanos a base de incrementar su potencia bélica frente a los demás países, y la interior intensificando el control sobre los propios ciudadanos —hecho en nada compatible con el respeto a los derechos humanos—, en que la ciencia moderna tiene que ocuparse cada vez más seriamente de investigar la amenazante posibilidad de destrucción irreparable de la naturaleza, y

en que la organización del trabajo industrial va camino de reducir y destruir el carácter humano del trabajo, no puede ninguno de los logros de la era moderna reclamar para sí un reconocimiento ilimitado y sin reservas.

El Estado moderno no puede exigir de sus ciudadanos una aceptación absolutamente incondicionada ya sólo por la razón de que una tal aceptación contradice los postulados democráticos, y equivaldría a delegar la voluntad de los ciudadanos en un estamento de funcionarios y políticos profesionales, cosa imposible de conciliar con los principios de concertación de la voluntad ciudadana y de transparencia de la actividad política. Por ello no puede consistir la formación política en una educación afirmativa al servicio del programa político del partido en el poder; pero tampoco puede ponerse al servicio de la oposición y considerarse como tarea suya llevarla al poder. El cometido propio de la formación política es evitar que los jóvenes deleguen su voluntad en una facción política en el poder, o en la oposición, y en sus funcionarios, y enseñarles a pensar y actuar ellos mismos políticamente.

La filosofía burguesa desde Kant hasta Hegel concebía el Estado como representante y delegado de un interés general y público, así como iniciador del progreso social. Pensadores más orientados hacia la praxis pedagógica, como Humboldt, Schleiermacher y Herbart, consideraban en cambio que el Estado no puede iniciar nunca el progreso en contra de la conciencia política y social de los ciudadanos, sino que todo lo más que puede hacer es acelerar y afianzar procesos históricos de aprendizaje, y ello en la medida en que ya se ha desarrollado del todo, o por lo menos empieza a desarrollarse, una idea razonable de lo que hay que hacer. A la pregunta de qué papel puede desempeñar el Estado en la educación del pueblo, responderá Schleiermacher de la siguiente manera: «...fomentar una mayor potencia comunitaria y la conciencia de la misma» (15). Ni es legítimo que se hipotiese el Estado en un «Estado educativo» y anticipe el futuro en representación de la sociedad, ni puede tampoco reducirse a hacer de «vigilante nocturno» dejando el progreso exclusivamente a la libre disposición del juego de las actividades ciudadanas. De igual forma, tan inaceptable resulta que se ponga la pedagogía al servicio de las anticipaciones estatales, convirtiéndose en «órgano ejecutivo» de lo «político» (16), como que pretenda guiar el progreso histórico por sí sola, con soberanía absoluta.

Algo parecido ocurre en lo que atañe a la ciencia moderna desde el punto de vista de su relevancia teórico-formativa. En contra de todas las expectativas despertadas por la razón ilustrada, no sólo ha puesto la ciencia moderna a nuestra disposición los medios requeridos para hacer posible el progreso social, sino que simultáneamente nos ha abierto el acceso a tecnologías, que, lejos del cometido humano de enseñorearse del mundo y dominarlo, pueden provocar su destrucción y la nuestra propia. Por eso, y al igual que en el ámbi-

---

(15) F. E. D. Schleiermacher: *Über den Beruf des Staates zur Erziehung*, en F. E. D. Schleiermacher: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, op. cit., p. 28.

(16) H. J. Heydorn: *Zum Verhältnis von Bildung und Politik* (1969), en H. J. Heydorn: *Bildungstheoretische Schriften*, vol. 3, p. 9.

to anteriormente expuesto, tampoco está justificada la pura e incondicionada afirmación de la ciencia y de la tecnología de nuestros días. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que los problemas de índole teórico-formativa que se plantean en este terreno de la ciencia moderna son de otro cariz que los vistos más arriba. Y ello por razón de que la forma en que la ciencia moderna pretende ser reconocida y aceptada difiere de las pretensiones planteadas por una política empeñada en el afianzamiento de las estructuras de poder.

La ciencia moderna confronta a la praxis pedagógica no afirmativa con tareas de mucho mayor alcance que las derivadas de un enjuiciamiento crítico de ideologías políticas normativas, como se echa de ver a propósito de una problemática tan explosiva como es la de la aplicación práctica de los conocimientos científicos —problemática que hoy en día no puede ser abordada ya desde un planteamiento como el kantiano, que parte de que el saber y la habilidad técnica ganados a través de la investigación científica se integran «inofensivamente» en un orden teleológico racionalmente conveniente de la naturaleza, ya preestablecido y en sí existente—. Entre la física clásica y la «cosa en sí» entre la tecnología científica de la época de Kant y su concepción de la naturaleza como algo con una existencia *a priori* y no disponible, no podía darse una colisión tan problemática como la que se produce hoy en día en el terreno de la química, de la física nuclear o de las técnicas para influir sobre la opinión de las masas. La intelección de las leyes que rigen el movimiento de los planetas no altera para nada sus respectivas órbitas, como tampoco valen las leyes de la mecánica como argumento contra la libertad de decisión de nuestra voluntad. Algo totalmente distinto es el asunto de las tecnologías hoy posibles basadas en los resultados de la física nuclear y de la biología química, que ya no se encuentran sin más en armonía con la idea de un orden teleológico prefijado de la naturaleza, sino que están en situación de desquiciar el cosmos entero.

No cabe duda de que hoy en día hay motivos suficientes para negarle a la ciencia moderna una aceptación inmediata e incondicionada. El trabajo del hombre sobre la naturaleza ya no se puede seguir dividiendo en una actividad teórico-técnica de dominio de la naturaleza en el sentido de una armonía preestablecida entre ciencia moderna y orden teleológico de la naturaleza, y en otra político-práctica de consenso social sobre el sentido y las metas de la praxis humana. En lugar de ello precisa de una orientación que arranque de más atrás de la clásica separación entre conocimiento teórico y práctico, entre dominio de la naturaleza y política, y que no conciba el primado de la praxis al modo de primado de la actuación política sobre el quehacer teórico-técnico. En nuestros días ya no se puede decidir sobre la utilización tecnológica de los resultados de la ciencia moderna en base a la confianza en una armonía preestablecida entre hombre y naturaleza, ni simplemente en virtud de decisiones políticas que fijen las dimensiones de nuestra intervención sobre la naturaleza en razón de criterios de tolerancia acordados por consenso voluntario. Con el surgimiento de la problemática ecológica han dejado de ser las ciencias naturales ciencias teóricas de base para la investigación experimental, y han pasado a convertirse en cierto sentido en ciencias sociales sobre nuestro trabajo con la naturaleza, pero sin que

ello signifique que se puede decidir simplemente sobre su orientación en términos científico-naturales/científico-sociales o políticos.

La ciencia moderna no puede sin más traspasar con buena conciencia a la política la decisión sobre la utilización de sus resultados y la aplicación de las tecnologías por ella desarrolladas, sino que intenta hacerse y mantenerse ella misma consciente de la preocupación por esa realidad en sí y preexistente —pero también cada vez más disponible— expuesta a la penetración de sus disciplinas, aunque sin haber elaborado hasta ahora un concepto sustancial sobre la actuación que se deriva de dicha preocupación. Tanto los físicos nucleares que advierten sobre los peligros de una guerra atómica, como los químicos y biólogos que llaman la atención sobre una eventual destrucción de la naturaleza, todos ellos toman posición frente a problemas que no existen independientemente de las disciplinas por ellos mismos representadas, sino que han surgido precisamente bajo la acción de las mismas y sobre los que no se puede decidir ni en el ámbito particular y propio de ellas, ni tampoco políticamente. En este sentido, las decisiones políticas sobre cuándo y en qué dimensiones es tolerable una guerra atómica, o cuándo y hasta qué medida se puede soportar una creciente explotación de la naturaleza, no pueden ser tomadas basándose en conocimientos científico-naturales o en convicciones políticas. También la política acude en busca del consejo y del apoyo de las distintas ciencias a la hora de tomar decisiones, pero lo único que puede hacer con su ayuda es informarse sobre lo factible y sus posibles repercusiones, y patrocinar proyectos que dilaten los límites de lo factible en una determinada dirección. Lo que no puede esperar de ellas es ese consejo que necesitaría para fundamentar sus decisiones sobre una base sensata y adecuada más allá de la pura racionalidad tecnológica.

A la vista de este dilema en que se encuentran la ciencia moderna y la política, que ni por separado ni conjuntamente pueden fundamentar y fijar el sentido de la praxis humana, importa sustituir el primado de racionalidad operativa, detentado en los siglos pasados por la política estatal, por el reconocimiento de la idea de una relación no jerárquica de la praxis humana global, así como poner en cuestión el recurso a la racionalidad objetiva de índole científico-técnica de la ciencia moderna como criterio de decisión para el dominio y control por parte del hombre de la naturaleza, de la sociedad y de la historia.

Hoy en día, en esta era de civilización científica, sólo es posible mantenerse sobre la base de una determinación ni formal, ni material de la praxis humana, que tampoco sea arbitraria sino que dé razón de la recíproca relación entre hombre y mundo a partir de la idea de alienación y de vuelta de la alienación, si conseguimos no delegar la adscripción de sentido para la praxis humana ni en una progresiva intensificación del dominio científico-técnico sobre la naturaleza, ni en un consenso puramente político acerca de dicho dominio. Lo que hace falta, por el contrario, es conciliar de tal manera el principio constitutivo para el aprendizaje humano de una teleológicamente indeterminada maleabilidad del hombre, así como la idea de una relación no jerárquica entre trabajo, pedagogía, ética, política, arte y religión, con la concepción kantiana de un orden teleológico de la naturaleza, que se reconozca y acepte la diferencia entre la naturaleza

como «cosa en sí» y su sometimiento a la razón y al dominio del hombre no sólo al nivel de la reflexión metafísica, sino también al de la concreta intervención transformadora en dicha naturaleza. Colaborar en el reconocimiento de esta diferencia sería una perspectiva significativa de conexión entre todas las formas de praxis humana, que debería su legitimidad no a decisiones políticas, económicas, éticas o pedagógicas, sino que la obtendría a partir de la no libre disponibilidad de la naturaleza y de la historia, y de la índole apriorística no rebasable ni eludible de la existencia del mundo, incluido el del hombre.