

Proceso educativo e instrucción

Paciano Feroso*

1. Concepto de educación

SCHEFFLER¹ distingue dos clases de definiciones útiles para el teórico de la educación; las definiciones descriptivas y las estipulativas. La lógica clásica consideró que podía definirse un concepto de tres formas diferentes: nominal, descriptiva y realmente. Son muy pocas las definiciones reales o esenciales; nos hemos de contentar con aproximaciones al concepto; es decir, con descripciones. La *definición descriptiva* es llamada también «definición de diccionario», porque nos conduce al significado de las palabras mediante la enumeración de características o rasgos propios del concepto a definir. La *definición estipulativa* es aquella que comienza con éstas o similares palabras: «la educación puede ser pensada como...»

El número de definiciones sobre la educación abunda en manuales y antologías. Eruditos ha habido que han recontado las principales definiciones de educación atribuibles a autores clásicos en teoría educativa. Este esfuerzo lo han hecho, por ejemplo, RUFINO BLANCO², GARCÍA YAGÜE³, DÍAZ FABELO⁴ y CUNNINGHAN⁵. RUFINO BLANCO⁶ reunió 184 definiciones, a las que habrían de sumarse las de nueva factura posteriores a 1930; DÍAZ FABELO⁷, investigador cubano, hizo también recuentos estadísticos e históricos y coleccionó 133 definiciones, limitándose, según él, a sólo las principales, desde el año 550 a. C. hasta 1952 p. C. CUNNINGHAN, más parco, llegó a 48. Tal es la selva enmarañada de definiciones sobre educación.

* En: Feroso, Paciano. *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Capítulo 8. Ediciones CEAC, S.A., Barcelona, 1985. pp.153-170.

¹ SCHEFFLER, I.: *The Language of Education*, Thomas and Co., 1960. Traducción castellana: «El lenguaje de la educación», El Ateneo, Buenos Aires, 1969.

² BLANCO, R.: *Teoría de la educación*, Ed. Hernando, Madrid, 1930, Vol. I, págs. 93-124; 124-148.

³ GARCÍA YAGÜE, J.: «¿Qué es educar?», en *Bordón*, 17 (1965), págs. 323-348.

⁴ DÍAZ FABELO, T.: *Estudio crítico de la educación a través de la Historia*, Publicaciones del Colegio Nacional de Maestros Normales y Equiparados, La Habana, 1958.

⁵ CUNNINGHAN, w. F.: *Filosofía d la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1955, páginas 28-32.

⁶ BLANCO, R.: *Teoría de la...*, 1930, Vol. I.

⁷ DÍAZ FABELO, T.: *Estudio crítico...*

Los criterios seguidos para ordenarlas han sido variados, prefiriendo algunos el orden cronológico, siguiendo otros el orden alfabético, partidarios no pocos de clasificaciones ideológicas, por agrupamientos de similitud filosófica. Vamos nosotros a citar algunas de las definiciones de autores clásicos, ateniéndonos al criterio de las principales teorías o sistemas, dentro de los cuales elegimos una representativa.

PLATÓN (idealista):

«Hemos dicho, y con razón, que una buena educación es la que puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son capaces.»⁸ «La educación es el arte de atraer y conducir a los jóvenes hacia lo que la ley dice ser conforme con la recta razón y a lo que ha sido declarado tal por los sabios y más experimentados ancianos»⁹.

HERBART (realista):

«La educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad»; «es el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias»¹⁰.

ROUSSEAU (naturalista):

«La educación es obra de la naturaleza, de los hombres o de las cosas»¹¹ «la educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres»¹²; «la educación no es sino la formación de hábitos»¹³.

J. DEWEY (experimentalista):

«La educación es la reconstrucción de la experiencia que se añade al significado de experiencia, y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.»¹⁴

STO. TOMÁS (perennialista):

«La educación es la promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de la virtud.»¹⁵

GARCÍA HOZ (perennialista):

⁸ PLATÓN: *Leyes*, Lib. VII.

⁹ PLATÓN: *Leyes*, Lib. II.

¹⁰ Citado por RUFINO BLANCO: *Teoría de la ...*, pág. 101.

¹¹ ROUSSEAU, J. J.: *Emilio*, Lib. I, c. I.

¹² Citado por RUFINO BLANCO: *Teoría de la ...*, pág. 99.

¹³ Citado por CUNNINGHAM, W. F.: *Filosofía de la ...*, pág. 31.

¹⁴ DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 87.

¹⁵ STO. TOMÁS: *Sum. Theol.*, Suppl. IIIe. Part., q. 41, a. 1.

«Educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas.»¹⁶

DILTHEY (culturalista):

«Por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida de los seres en desarrollo.»¹⁷

PETERS (analista lógico):

«El ser educado implica el dominio de ciertas prácticas; el conocimiento y la comprensión de principios. Para que este ideal se concrete, es necesario aprender una gran cantidad de cosas diferentes. En consecuencia, es lógico que comencemos a considerar la existencia de más de un proceso educacional.»¹⁸ «Los procesos educacionales son: el entrenamiento, la instrucción y aprendizaje por medio de la experiencia, la enseñanza y el aprendizaje de principios, la transmisión del pensamiento crítico, la conversación y el "hombre total"»¹⁹.

DÍAZ FABELLO ha verificado recuentos estadísticos para deducir cuáles son las constantes más repetidas en las 133 definiciones por él presentadas. Hay 195 conceptos diferentes; pero de todos ellos sólo nueve se repiten con una frecuencia de cinco o superior a cinco. Sólo tres descuellan: *desarrollo* (14 frecuencias), *perfección* (13 frecuencias) y *formación* (8 frecuencias). La interpretación más obvia de este análisis pudiera ser que los tres elementos fundamentales en el proceso educativo son la espontaneidad evolutiva, la finalidad perfectiva racionalmente prefijada y la integración holística de cuanto adviene al hombre en las etapas evolutivas. De otros análisis similares se ha concluido que la educación es intencional y planeada, distinguiéndose del proceso de maduración y de los influjos de ambientes azarosos. Hay estratos o niveles en el educando; y la comunicación pedagógica entre los dos polos del proceso educativo -educador y educando son necesarios, aunque desde perspectivas distintas.

2. El proceso educativo

2.1. Complejidad del proceso educativo

La educación es un *proceso típicamente humano*, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su

¹⁶ GARCÍA HOZ, V.: *Principios de Pedagogía sistemática*, Rialp., Madrid, 1963, pág. 25.

¹⁷ DILTHEY, G.: *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1944 pág. 55.

¹⁸ PETERS, R. s.: *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 34.

¹⁹ PETERS, R. s.: *El concepto...*, págs. 34-46.

perfeccionamiento, la libertad para autorrealizarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de socializarse... No podemos compartir las doctrinas sumamente influenciadas por el conductismo, que interpretan el comportamiento humano mediante la mágica fórmula del estímulo-respuesta como una suma de reflejos y de predecibles reacciones ante la excitación. Cuando la educación se reduce a un aprendizaje y a una adquisición de hábitos casi cibernéticamente adquiridos, se equipara la educación a un enriquecimiento automático, similar al que desarrollan los animales más próximos al homo sapiens. La educación, hemos de decir contra interpretaciones del análisis filosófico, no es un entrenamiento ni se adquiere por ensayos de aciertos y errores. Si se nos instara mucho, podríamos admitir que el aprendizaje, entendido en un sentido universal, podría caracterizar el proceso educativo, con tal de que añadamos al aprendizaje el adjetivo «humano», puesto que los mismos neoconductistas discuten entre sí la naturaleza del aprendizaje animal y humano, inclinándose a que éste reúne una serie de condiciones dispensables al aprendizaje animal.

En otro orden de ideas, al abogar por la educación como proceso típicamente humano, significamos que, a pesar de que los fundamentos biológicos condicionen toda la educación, lo que verdaderamente es parte activa del proceso perfectivo es cuanto distingue al hombre de los demás animales, por superiores que sean. Los adiestramientos, explicables sin necesidad de intervención del pensamiento humano y de la libertad, son factibles en el animal; pero el adiestramiento no es educación. Que se prefiera usar la vieja nomenclatura de facultades o potencias, pues diremos entonces que sólo la inteligencia y la voluntad, con la constelación de actividades complementarias y subsidiarias, pueden ser agente de la educación. Las definiciones perennialistas, vertidas en moldes de antropología de «facultades», insiste en esta tipicidad humana del proceso educativo. En resumen, sólo puede desenvolverse, por la educación, lo específicamente humano y al modo exclusivamente humano y mediante potencialidades características del hombre. La condición humana del proceso educativo es su primera y más general característica.

La educación es un *proceso intencional*, condición verbalizada en formas muy variadas, con expresiones tales como «actividad teleológica», «actividad intencional», «actividad directiva», «actividad planeada», «actividad finalista»; todo significa lo mismo, el hecho contrario a la espontaneidad del naturalismo rusoniano. La intencionalidad se exige para añadir al desarrollo y maduración una premeditación ideada por el educador o el educando, que facilita, ahorra energías y polariza en determinada dirección el natural desenvolvimiento de la naturaleza humana. Tampoco se admite que la educación sea un aprendizaje, mediatizado por cuanto rodea al hombre, realizado sin que nada actúe con

talante conductivo. La intencionalidad está implícita en la misma palabra «educación», etimológicamente entendida.

La intencionalidad es el distintivo de la educación sistemática, por más que haya habido pretensiones de destruir esta nota distintiva con la relevancia dada a la ciega naturaleza, que sin necesidad de apoyaturas advenedizas verifica todo el programa escrito en el código genético y en las virtualidades personales. La intencionalidad será objeto de dos capítulos en este manual, justamente para resaltar cuantitativa y cualitativamente que es parte esencial a toda educación humana. La intencionalidad no coarta la libertad, sino que favorece la perfecta realización del hombre, en el que no todo es libertad y en el que se mantiene la dignidad con tal de evitar todo género de coacciones. La libertad ilustrada, aun en ROUSSEAU, acepta reglas; es más, las exige y sin ellas no habría fenomenología verdadera de la libertad, que se afianza frente a lo perceptuado, porque se responsabiliza aceptándolo o porque lo rechaza. El ambiente educa en tanto en cuanto está intencionalmente manejado, -entre bastidores, por la planificación escolar, que es ya intencionalidad. Un ambiente no tratado por el aliento humano, siquiera sea la carga ancestral contenida en la cultura, no condiciona educación alguna. La concepción del universo, la escala de valores, las pautas de comportamiento compartidas por los miembros de una comunidad, los mismos prejuicios y estereotipos educan, porque están ya cargados de dominio de la naturaleza y de polarización hacia metas previstas prospectivamente por el hombre; es una intencionalidad implícita, pretéritamente fijada, pero intencionalidad. La intencionalidad conlleva responsabilidad, mientras que la acción exclusivamente natural exime de esta característica de todo comportamiento libre. La educación habría perdido su sustantividad, si se suprimiera en la operación humana el sentido del hacer y su rectitud²⁰.

La educación es una *necesidad cultural*, característica que aúna las teorías evolucionistas de la educación, para las cuales ésta es una necesidad vital, y las teorías culturalistas, que sustituyen lo biológico o vital por lo cultural. La educación resulta, pues, una necesidad cultural. La necesidad cultural es tanto mayor cuanto mayor sea la distancia que hay entre los adultos de una sociedad y los seres en desarrollo; y esa distancia tiene sólo una explicación: la riqueza de la cultura. En comunidades muy cultas la distancia es grande; en sociedades poco cultas, la distancia es irrisoria. La necesidad, por tanto, de la educación está condicionada por la cultura. Creen algunos especialistas que los términos «crianza», «cría» y «cultivo»

²⁰ FLITNER, W.: *Manual de Pedagogía general*, Herder, Barcelona, 1972, pág. 77.

aplicados durante muchos siglos a la educación justifican qué se considere la educación como una necesidad vital del hombre, pues es paralela la necesidad de alimentación y de educación, que es una nutrición psicológica y espiritual.

La educación es una *función social*, faceta muy destacada por quienes subrayan el carácter social de la institución escolar, cosa hoy sumamente frecuente, a pesar de que las teorías sean poco socialistas o sociales, o socializadas. Es tan fuerte el influjo de la sociedad en la educación y viceversa, que no puede olvidarse la dimensión social de la educación. La educación, históricamente hablando, se remonta a los primeros momentos de la humanidad, en los que el *homo faber*, el *homo sapiens* y el *homo loquens* sintieron la necesidad de transmitir a las generaciones posteriores las adquisiciones tecnológicas, teóricas y simbólicas por ellos conquistadas. En los pueblos más primitivos la educación no fue una actividad reglada y sistematizada, antes bien fue una manifestación espontánea de la madurez alcanzada filogenéticamente. A medida que las invenciones del hombre fueron mayores en número y perfección, la sociedad fue impotente para legar a los seres en desarrollo el acervo cultural propio. Se ideó entonces una institución -la escuela- cuyo cometido fue hacer teleológicamente cuanto de forma espontánea había sido ejecutado en un principio. Así nació la sistematización escolar. Este es el motivo por el cual se ha descargado en la institución escolar la función social de perpetuar la cultura a través de las generaciones y los siglos²¹.

La educación es el aglutinante entre las generaciones, ya que sin ella se verían la infancia y la juventud desprovistas de los ideales y progresos que les permite continuar en lugar de comenzar; gracias al legado de los antepasados, las nuevas generaciones prosiguen lo ya alcanzado por sus mayores. Sin la educación la sociedad estaría reinventando siempre y se malgastarían esfuerzos, para lograr lo mismo que tuvieron ya los que nos precedieron. La educación nos permite, al transmitirnos la cultura de las generaciones pretéritas, emplear las fuerzas en lo novedoso y en lo aún envuelto en el misterio de lo desconocido. Para lo cual no es preciso incurrir en exageraciones socializantes ni politizar la escuela; basta compartir la idea de que la educación es acicate de perfeccionamiento colectivo.

La función social de la escuela no es patrimonio de las teorías socializantes de la educación, sino también de aquellas otras deudoras al evolucionismo darwiniano de la

²¹ LUJURIABA, L.: *Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1953, pág. 48.

necesidad de preparar al hombre para adaptarse al medio concreto que le envuelve por doquier. Ejemplo de teoría evolucionista es el experimentalismo de J. DEWEY, quien redactó un hermoso capítulo titulado «La educación como función social»²².

2.2. Modos de realizarse el proceso educativo

El proceso educativo es maduración y aprendizaje simultáneamente, sin que haya necesidad de hacer una elección disyuntiva. Son dos aspectos básicos del proceso de personalización, que manifiesta la carga hereditaria -maduración- y asimila el medio ambiente por el aprendizaje. Si pensamos que en la definición misma de educación ha de tener cabida el concepto de personalización, es congruente admitir también que el proceso educativo está condicionado por estos dos factores: la maduración y el aprendizaje. Y dentro del factor aprendizaje podemos incluir el «entrenamiento», la «iniciación» y la «instrucción», a los que genéricamente PETERS llama *procesos educacionales*²³. El «entrenamiento» se refiere al aprendizaje de las habilidades, conquistables por la práctica, el ejercicio y el cumplimiento de tareas; la «instrucción» es un medio muy indicado para llegar a saber lo que las cosas son, evaluarlas son justeza, conquistar el uso significativo del lenguaje y poseer, en definitiva, un cuerpo de conocimientos; la «iniciación» aprecia la intervención del docente en la instrucción, lo que evita pérdida de tiempo, gracias a que los adultos transmiten lo por ellos ya sabido; en el período operacional de PIAGET el proceso educativo ha de ir unido a la experiencia directa.

El proceso educativo, en cuanto desarrollo, es un proceso natural y espontáneo; y, en cuanto aprendizaje, es artificial e intencional. El proceso educativo es genético, lo que permite calificar a la educación de «antropogénesis», por su fundamento biológico y psicológico; y adquirido, por tener intervención el aprendizaje. La naturaleza representa lo estático y genético; la artificialidad, la cultura, el aprendizaje y la intencionalidad simbolizan la adaptación y asimilación del medio. En el proceso educativo hay un verdadero maridaje entre maduración y aprendizaje, pues se realiza en un ser que es a la vez naturaleza y espíritu, instinto e inteligencia.

La educación es un *desarrollo* planeado e intencional, o, como dijera DEWEY, es un *crecimiento*²⁴. El desarrollo es un proceso dinámico, que sólo puede efectuarse en un clima

²² LUJURIABA, L.: Pedagogía..., págs. 19-32.

²³ PETERS, R. S.: *El concepto de...*, págs. 34-41.

²⁴ DEWEY, J.: *Democracia...*, págs. 51-63.

de creatividad y originalidad; es la fuerza incoercible de la vida, que irrumpe pujante, en busca de cauces aptos para su realización. La antropogénesis, sinónimo de educación, es eminentemente dinámica, tal y como enseña la psicología profunda, cuando destaca la motivación inconsciente y subterránea que la impulsa. La educación es operación y acción, lejos de toda pasividad e inercia por parte del educando.

Los fundamentos biológicos de la educación nos inducen a concebirla como un desarrollo, sin que ingenuamente confundamos crecimiento y educación, que supone intencionalidad. Con el ánimo de evitar toda polémica, añadimos al desarrollo el adjetivo intencional; y podemos, en ese caso, aceptar todo el suministro de bellas ideas presentes en los libros de los naturalistas. En términos menos biológicos y más psicológicos, afirman otros que la educación es adquisición de hábitos, que son la expresión del desarrollo mismo.

La educación es *comunicación*, tal y como se ha venido repitiendo desde que PLATÓN recurriera al eros creador para explicar el proceso de conocimiento que dignificaba al hombre en la medida que fuese más próximo a la contemplación del mundo inteligible. Ese eros relacionante lo requirió también SAN AGUSTÍN y gracias a su presencia en la filosofía moderna, volvieron a insistir en él PASCAL y últimamente, G. GENTILE y E. SPRANGER. La comunicación añade a la simple relación una donación sin menoscabo de lo poseído, en lo que participan conjuntamente el donante y el recipiente. Es comunicación de vida y de humildad; y es también comunicación de verdad. Somos muchos los que creemos que la comunicación es indispensable en el acto educativo. Si la verdad no fuera comunicable, habría tenido razón el sofista GORGIAS, precursor de las teorías solipsistas antropológicas, en las que el hombre es un islote perdido en el mundo, incomunicado e incomunicable. La comunicación de la verdad presupone una teoría metafísica del conocimiento, de acuerdo con la cual se explica la comunicación del saber, ora sea a través del entendimiento, agente, ora a través del espíritu común al educador y el educando (GENTILE), ora a través de las «lúmina virtutum» (SAN AGUSTÍN) o primeros principios de los que participan todos los hombres sin necesidad de patrocinar un innatismo, ora a través del ser constitutivo de la verdad (STO. TOMÁS), ora a través del diálogo que relaciona a las personas (K. JASPERS). La apertura del hombre mediante su inteligencia y su libertad es la fuente de la comunicación, al permitirle participar en el continuo trasvase de la verdad. La comunicación es la base de la dualidad educador-educando, docente-discente; sin ella el puente de unión estaría maltrecho y no sería viable, habría dejado de ser lazo de unión.

La educación permite al hombre realizarse en doble sentido: personal y socialmente. El proceso de *personalización* es el conjunto de mecanismos psicológicos que desarrollan la

conciencia de sí mismo, el yo -o sí mismo o self- que simboliza toda la rica variedad de dimensiones individuales, hasta alcanzar la plenitud adulta y la autorrealización como sujeto. El proceso de *socialización* significa el desenvolvimiento de los aspectos sociales, los de relación con los demás, la convivencia en la comunidad propia, la asimilación de las pautas de conducta y los valores compartidos por los miembros del grupo, que constituyen la faceta psicosocial de la persona, sin la cual el propio proceso de personalización sería irrealizable. No son dos elementos o estratos que compongan el hombre; sino dos dimensiones descomponibles conceptualmente, que no en la realidad. Personalización -socialización son los extremos de un basculante movimiento, que posibilita la antropogénesis individual, o sea, el desarrollo de todo lo humano. La personalización representa la capacidad reflexiva, la soledad, la superación de todas las ansiedades, el logro de los proyectos vitales, el aislamiento en medio de los demás; la socialización es el contacto y la trascendencia desde la soledad y el aislamiento, para comunicarse con los demás, enriquecerles, pedirles ayuda, dialogar existencialmente con ellos. K. JASPERS ha profundizado, de forma extraordinaria, en esta diada y bipolaridad humana, para concluir que sin la realización de uno de esos dos extremos el hombre no llegaría a ser hombre. Al nacer, el ser humano está dotado radicalmente de cuanto es menester para personalizarse y socializarse; pero ambos aspectos se consiguen con mayor plenitud, más acertada y fácilmente, si los adultos -representados por los maestros- están al lado del educando, que correría riesgos incalculables, sin el acopio que la tradición le ofrece a través de la educación.

De aquí, una vez más, nuestro convencimiento de que la educación es un proceso de antropogénesis y de que la Teoría de la educación y la Filosofía de la educación necesitan de la Antropología para estructurar sus saberes. Toda la aparatosidad de medios técnicos de que dispone la escuela hoy son instrumentos, nada más, en el proceso educativo, porque tanto la personalización como la socialización son sólo posibles en el hombre y por el hombre, no en la técnica y por la técnica. Todo lo demás es secundario en educación, son cuestiones subordinadas a estos mecanismos psicológicos esenciales en el devenir humano. Podemos decir que cuanto en educación no coopere a la mejor antropogénesis del hombre es aparatosidad y oropel, a lo sumo artefactos; que es verdaderamente importante en ella cuanto realice mejor y más al hombre.

El proceso educativo es interiorización, aspecto que muestra la personalización mejor realizada en la educación que en el abandono en brazos de la espontaneidad natural. SÓCRATES fue el primer educador que dio el grito de alerta sobre la ineficacia de cuanto disipase al hombre y le distrajera del mundo interior, en el que porta excelsitudes, que la

ciencia y la filosofía posterior han revelado; fue el primero en proclamar una educación mediante «el conócete a ti mismo», que no es sino una forma de interiorización; SAN AGUSTÍN, amparado por el pensamiento cristiano de la inhabitación del Espíritu en el hombre, fue reiterante en la idea de la interiorización, con aquella célebre frase: «Vuélvete a ti mismo, no quieras ir fuera, porque en el interior del hombre habita la verdad», con la que convocaba al hombre hacia sí mismo en lugar de distraerse en las cosas exteriores que le fascinan con su brillo y le hacen olvidarse de la más grande realidad: su ser-sí-mismo. Las corrientes místicas medievales y las más brillantes del siglo de oro de la lengua castellana pregonaron la misma idea; la filosofía moderna, con Descartes a la cabeza, constituye al hombre y su interior en fuente de conocimiento y verdad; y, en nuestro siglo, MAX SCHELER y el agustinismo floreciente inciden en el mismo slogan: «In te ipsum reddi» (Vuélvete hacia ti mismo).

El proceso educativo es una *endoculturación*, que corresponde a su faceta socializadora. La endoculturación supone que el proceso educativo es una transacción entre el hombre y el medio, un dar y un tomar, es la suma de presiones socioculturales sobre el individuo, principalmente en la institución escolar, es el «proceso de aprendizaje acerca de la cultura en la cual el niño ha nacido, vive y muere»²⁵. El proceso educativo es una trasmisión de hechos establecidos y valores sancionados ya por la generación adulta, además de estimular la creación y progreso de nuevos valores. La endoculturación se diferencia de la socialización en que la primera introduce al ser en desarrollo en la cultura adulta, y la segunda en la sociedad adulta. La endoculturación la califican los antropólogos de «pasaje a la humanidad». El proceso educativo es endoculturación, porque prepara a los individuos para que por ellos la sociedad se cambie y se proyecte hacia el futuro.

El proceso educativo es formación y perfeccionamiento. Volvemos de nuevo a insertarnos en el pensamiento de K. JASPERS, para quien la educación es perfeccionamiento, quehacer técnico y comunicación; pues bien, nos detenemos ahora a pensar en la primera de esas tres modalidades. El perfeccionamiento es, para el filósofo existencialista, la cara sociológica del proceso educativo. El educando vive en medio de una comunidad sustancial y de una sociedad técnica para servir a las cuales se prepara el individuo mediante el cultivo del espíritu histórico de la comunidad, mediante la adquisición de conocimientos y mediante la práctica necesaria para adquirir destrezas y habilidades profesionales. Esto es perfeccionarse. Y este

²⁵ BRAUNER, CH: BURNS, H. W.: *Problemas de educación y de filosofía*, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 50.

perfeccionamiento diferencia al hombre del animal, impulsado éste por sustancias biológicas hereditarias, en lugar de ser movido por la transformación histórica heredada.

El proceso educativo, en cuanto perfeccionamiento, es para JASPERS la adquisición de la «segunda naturaleza», siempre en consonancia con los tipos socioculturales en los que se desenvuelve; esta razón justifica que haya habido escuelas aristócratas, privadas, públicas, democráticas, caballerescas. En conclusión, el perfeccionamiento recibe en JASPERS una clara orientación sociológica, de forma que no es perfecto el caballero medieval para los siglos renacentistas, ni el aventurero renacentista para la época industrializada, ni el cabal inglés para la nación griega, y así sucesivamente. La perfección es siempre buena para una coyuntura histórica, geográfica y cultural; pero puede resultar menos adecuada para una comunidad con una tradición histórica propia, que no encaja en un tipo concreto de perfección. El sentido sociológico de la palabra «perfeccionamiento» hace válida esta interpretación jasperiana, porque él mismo renuncia a considerar el proceso educativo como una perfección absoluta con significado universal y omnitemporal. Pero es igualmente verdad que no es éste el único enfoque posible de este vocablo, como veremos a continuación.

El proceso educativo es adquisición de hábitos, vieja forma de entenderle, que, a pesar de las rectificaciones continuas, es aceptado comúnmente como parte fundamental del proceso educativo, aunque no sea su elemento esencial. Esta ha sido la actitud de ARISTÓTELES, cuando fijaba la meta educativa en la consecución de la virtud y ésta era un hábito ético; de STO. TOMÁS, repetidor de la doctrina aristotélica y creador de puntos de vista inéditos, ofrecidos por la Teología católica; de J. LOCKE y de cuantos han sido defensores de la *disciplina formal*, que hermanaba la teoría defensora de la educación como formación de hábitos y la transferencia del aprendizaje-hábito a otras facultades o esferas aparentemente distanciadas de aquellas que habían sido perfeccionadas; de J. DEWEY, aunque siempre dentro del marco referencial de su teoría experimentalista e instrumentalista; del perennialismo contemporáneo, que defiende la adquisición de hábitos por el ejercicio reiterado...

Finalmente, la teoría del análisis filosófico afirma, por boca de R. S. PETERS, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, que «el concepto de educación no se refiere a ningún proceso particular, más bien contiene referencias

a los criterios a que deben ajustarse determinados procesos»²⁶. El criterio básico es el *de rendimiento*, o mejor aún, el de tarea-rendimiento, que nos depara un medio utilitarista, externo y evaluable de entender la educación. PETERS no habla en singular del proceso educativo, consecuente con sus principios, sino de procesos educacionales²⁷; y si se le urgiese a que indicase cuál es el verdadero proceso de la educación respondería que la *iniciación*, en el sentido de que una persona que aprende es iniciada por otra en algo que deberá apropiarse²⁸.

Conclusión:

Educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, intercomunicativo, y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización, la socialización y la moralización del hombre.

3. Instrucción, enseñanza y aprendizaje

3.1. La instrucción, sólo una parte del proceso educativo

La base de una Antropología integral de nuestra concepción del proceso educativo sugiere muy claramente la visión global y totalizadora, que nada tiene que ver con los parcialismos de intelectualistas y vitalistas; la instrucción es parte del proceso educativo, pero no todo el proceso. Desde finales del siglo pasado ha habido teóricos, que han esgrimido sus armas contra la reducción de la educación a enseñanza: los militantes en alguna de las escuelas de «educación nueva» no han aceptado nunca estos reduccionismos y se han inclinado, no obstante, hacia la educación y no hacia la instrucción, pero sin despreciarla. F. GINER DE LOS RÍOS prestó atención al problema educación-instrucción, vociferando duramente contra todo instruccionismo imperante al filo del s. XX, que ha sido la forma más cómoda y socorrida realmente existente en la mayoría de las instituciones escolares. Es más oportuna su apreciación que la de cualquier otro extranjero, porque nos revela defectos seculares de nuestro sistema educativo:

²⁶ PETERS, R. S.: *El concepto...*, pág. 14.

²⁷ PETERS, R. S.: *El concepto...*, págs. 34-46.

²⁸ PETERS, R. S.: *Ethics and Education*, G. Allen and Unwin, 1979, págs. 46-62. PETERS, R.S.: *El concepto de...*, págs. 13-46.

«Sigue nuestra enseñanza -escribe- el impulso de las ideas reinantes. Según éstas, se halla concebida, organizada y desempeñada como una mera función intelectual, o sea, que atiende a la inteligencia del alumno tan sólo, no a la integridad de su naturaleza, ni a despertar las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de los sentimientos..., de su moralidad y de su carácter...; pero al salir de allí (escuela), acaba para él (niño) toda educación en las aulas..., donde sólo la instrucción material impera.»²⁹.

Otro coetáneo suyo, español también, abundó en los mismos pensamientos, aunque expresados con palabras diferentes y desde un ángulo visual distinto; fue JOAQUÍN COSTA:

«Si a la instrucción no se le hubiera dado tanta importancia en estos últimos años, descuidando la educación moral y religiosa, no viéramos tanto ser desgraciado, que con títulos brillantes perecen de miseria o bien se lanzan a las barricadas para emplear en algo su actividad. Víctimas de funestas preocupaciones se miran solos en el mundo, y tal vez maldicen en su alma el día que dieron el primer paso en la escuela y en la Universidad.»³⁰.

En lugar de divagar, transitando buen número de teorías educativas, que han tomado postura, de una y otra manera, ante el dilema educación o instrucción, o ante la conjunción educación-instrucción, escogemos al teórico más representativo del *intelectualismo pedagógico*, que ha sido HERBART. Las inculpaciones formuladas contra HERBART, incluso por sus seguidores más inmediatos, se basan en que, al parecer, HERBART reducía toda la vida psíquica al plano intelectual, partiendo de su concepción de las *representaciones*, que tenían sólo alcance cognoscitivo. Las «representaciones» (*Vorstellungen*) son de carácter funcional, y consecuencia de las doctrinas metafísicas del padre de la Pedagogía moderna; el mismo HERBART se opuso a que se interpretara su doctrina en un sentido estrictamente intelectualista. Sin embargo, los objetantes de HERBART, insisten en el papel central desempeñado por la instrucción en la teoría educativa del filósofo alemán. Los que así arguyen, olvidan el calificativo que HERBART da a la instrucción, que no es sólo informadora, sino *educativa*; pero resulta difícil absolver a HERBART de las impugnaciones aludidas, ya que se desarrolló en un medio cultural, heredero de la ilustración, que endiosó a la razón. Se salva HERBART del aparente intelectualismo exacerbado, gracias a su doctrina del

²⁹ BINER DE LOS RÍOS, F.: *Ensayos sobre educación*, La Lectura, Madrid, s/f, pág. 144.

³⁰ COSTA, J.: *Maestro, Escuela y Patria*, Biblioteca Costa, Madrid, 1916, pág. 139.

«interés», que le liberó de haber incurrido en un craso intelectualismo. B. M. BELLARATE, experto conocedor de la teoría herbartiana, puntualiza estas acusaciones contra HERBART:

«Para evitar equívocos, repetimos una vez más que, ordinariamente, estas críticas, hechas patrimonio común, se dirigieron contra el maestro sobre la base de obras divulgativas de los discípulos, o, en la mejor de las hipótesis, después de la lectura de los principales escritos pedagógicos del autor, sin tener en cuenta el conjunto de su concepción.»³¹.

No fue sólo la herencia de la Ilustración lo que realmente, a fuerza de imparciales, indujo a HERBART hacia el intelectualismo pedagógico, sino su admiración por KANT, su contagio con las doctrinas de FICHTE y su propensión y debilidad por las Matemáticas, de las que recibe su afán por las divisiones, la precisión y la justeza, lo que hace que su intelectualismo sea más metodológico que real. A pesar de su aproximación al talento empírico, negó la posibilidad de que la experiencia engendre ciencia. Por este motivo hay quien tilda a la escuela herbartiana de «libresca» y no experiencial-vital, que fue lo que indujo a J. DEWEY a criticar a HERBART³².

3.2. Modelos filosóficos de enseñanza

En la diada enseñanza-aprendizaje, la enseñanza es la parte correspondiente al adulto, que transmite los contenidos culturales, por más que sea un concepto recíproco de «aprendizaje». En la enseñanza el educando es el término de la acción docente, término necesario para la subsistencia de la enseñanza, pero directamente hace referencia a la acción del maestro. «Enseñar» se deriva etimológicamente de «insignare», cuyo significado es «señalar en». Atendiendo a su origen, enseñanza es la acción de *señalar* contenidos para que el aprendiz se fije y pueda activamente asimilar lo que le indican para fijarse. El docente tiene dos maneras principales de «señalar»: mostrando empírica e intuitivamente las cosas; y destacando con un signo o señal las cosas que desea sean grabadas en la mente del que aprende. El que enseña, además de señalar y llamar la atención sobre las cosas, en cierta medida se muestra y «enseña» a sí mismo, convirtiéndose en modelo y patrón. Es una manera de instruir y enseñar: mostrar modelos adultos al ser en desarrollo para que los imite, revise, critique y juzgue, permitiéndole así quedarse sólo con lo modélico e imitable aquí y ahora.

³² DEWEY, J.: *Democracia...*, pág. 82.

El Diccionario, que recoge los sentidos más frecuentes en el uso del lenguaje a través de siglos y los propone como regla, dice de la enseñanza: «Sistema o método de proporcionar instrucción; ejemplo o suceso que nos sirve de experiencia o escarmiento». La palabra «enseñar»: «Instruir, adoctrinar, amaestrar a uno; indicar, dar señales de una cosa; mostrar, exponer una cosa para que sea apreciada». De la simple lectura de estas palabras en el Diccionario se deduce que la enseñanza hace relación a los modos de transmitir conocimientos o Didáctica. I. SCHEFFLER enumera tres modelos filosóficos de la enseñanza, que son los modos básicos de presentar el docente la materia al alumno; estos modelos son: modelo de la impresión; modelo de la comprensión; modelo de la regla.

El *modelo de la impresión* nos presenta a la mente humana filtrando y almacenando las impresiones de las que es receptiva³³. El modelo de impresión concibe al alumno como pasivo, receptivo; el alumno no genera ni crea. LOCKE, por ejemplo, con base en este modelo filosófico de la enseñanza, defendía que la enseñanza ha de ejercitar los poderes mentales implicados en los estadios pasivos y receptivos de las ideas: la mente del alumno es como un papel blanco, sin que en él haya nada escrito, atribuyendo a la experiencia todo cuanto va a impresionar esa tabla rasa. El defecto más importante del modelo de impresión es la *ausencia de innovación* por parte de quien aprende, y la exagerada significación atribuida al docente, quien, por más que sea insustituible, no es él la parte principal de la enseñanza.

El *modelo de la comprensión* es la antítesis del modelo de impresión, pues mientras en éste el maestro ofrece ideas o conocimientos al alumno, pasivamente receptivo, en el modelo de comprensión contradice este trasiego de ideas³⁴. En el modelo de comprensión, la enseñanza pasa a ser aprendizaje y es el discente quien toma la parte activa. Defensores del modelo comprensivo fueron PLATÓN y SAN AGUSTÍN. El modelo de la comprensión exalta la creación y la innovación del alumno, porque induce e inventa ante él cuanto la enseñanza quiere hacer brotar en la mente del discente. Las proposiciones verbales del maestro son instrumentos manejados por el estudiante en la búsqueda de la realidad. La enseñanza es paidocéntrica, activa, creadora y descubridora; todo resulta reinventado por el ser que se abre por primera vez a contenidos culturales y visiones del mundo, viejas ya en la humanidad,

³³ SCHEFFLER, I.: «Modelos filosóficos de la enseñanza», en PETERS, R. S.: *El concepto de...*, pág. 190.

³⁴ SCHEFFLER, I.: en PETERS, R. S.: *El concepto de...*, pág. 195.

pero nuevas para su virginal mente. I. SCHEFFLER objeta a este modelo la simplicidad de la noción central de la comprensión y la tendencia meramente cognoscitiva, relegando otras facetas de la enseñanza-aprendizaje³⁵.

El *modelo de la regla* es el que inculpa a la razón de todo el proceso, y la razón actúa siempre de acuerdo con reglas o principios. La racionalidad, en este modelo, es la característica más esencial de la naturaleza humana; y ser racional es mantenerse coherente en pensamiento y acción, eligiendo como norma de conducta reglas generales y generalizables. El modelo de la regla no es sólo de índole cognoscitivo, sino conductual.

3.3. Instrucción y aprendizaje

Aprendizaje es un sustantivo derivado del verbo aprender, y éste, a su vez, del vocablo latino «aprehendere», que significa «coger», apuñar algo para que no se escape. Quien aprisiona y coge es el aprendiz, es decir, el educando. En nuestra legislación se ha llamado «aprendiz» a quien se iniciaba en el primer nivel de la formación profesional. El acento recae en el educando, en contraposición con la enseñanza que recaía sobre el docente o educador. El Diccionario recoge estos sentidos principales del verbo «aprender»: «Adquirir el conocimiento de una cosa por medio del estudio o de la memoria». El aprendizaje es tarea del alumno y hoy son tan diversos los significados que pueden darse a esta palabra, indudablemente vinculada a la instrucción, como lo son las escuelas y sistemas que explican este proceso psicológico de enriquecimiento y de asimilación e interiorización de estímulos. Las teorías conductistas y neoconductistas son las más abundantes y las que más llenan los cursos sobre aprendizaje (LEARNING). Justamente el concepto de «aprendizaje» puede ser el eslabón que une dos partes diferentes en su apariencia de la cadena: instrucción y educación. En la definición misma por mí propuesta sobre educación, la instrucción se contrapone, como proceso, a la personalización y a la socialización, como si nada tuviera que ver con ellos. El aprendizaje no es instrucción, en cuanto efecto; es mucho más. En los procesos de personalización y socialización hay aprendizaje; y de ahí su misión-puente, porque aprender de esta manera, no es instruirse, sino educarse.

³⁵ SCHEFFLER, I.: en PETERS, R. S.: El concepto de..., págs. 200-201.

El aprendizaje es el proceso contrario a maduración; el aprendizaje es un enriquecimiento mediante la introyección e integración de lo circundante en el aprendiz, en el receptor. Y consecuentemente no es el aprendizaje una instrucción en quien se instruye, sino mucho más rico y educativo. El aprendizaje es un *descubrimiento*, un efecto del método heurístico, que se concreta en las dos clásicas cuestiones de los estudios norteamericanos sobre aprendizaje: formación de conceptos y resolución de problemas³⁶.

Lecturas recomendadas

BOLZÁN, J. F.: *¿Qué es la educación?* E. Guadalupe, Buenos Aires, 1974.
BRUNER, J. s.: *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha, México, 1969.

DEWEY, J.: *-Democracia y educación*. Losada, Buenos Aires; 1971. Los siete primeros capítulos, en los que expone su concepción de la educación.

FERMOSO, P.: *Teoría de la educación*. Ediciones Agulló, Madrid, 1976, páginas 129-176.

GARCÍA YAGÜE, J.: «¿Qué es educar?», en *Bordón*, 17 (1965), págs. 323-348.

IBÁÑEZ MARTÍN, J. A.: *Hacia una formación humanística*. Herder, Barcelona, 1975.

MILLÁN PUELLES, A.: *La formación de la personalidad humana*. Rialp, Madrid, 1963. Gran parte del libro está dedicado a exponer el concepto tomista de educación.

PETERS, R. S.: *El concepto de educación*. Paidós, Buenos Aires, 1969. Sobre todo, el C. I.: «¿En qué consiste el proceso educacional?», págs. 13-46.

PIAGET, J.: *Educación e instrucción*. Proteo, Buenos Aires, 1968.

REBOUL, O.: *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une Philosophie de l'enseignement*, P. U. F., Paris, 1980.

SCHEFFLER, I.: «Modelos filosóficos de la enseñanza», en PETERS, R. s.: *El concepto de...*, págs. 188-210.

³⁶ DEARDEN, R.F.: «Instrucción y aprendizaje mediante el descubrimiento», en PETERS, R. S. *El concepto de...*, págs. 225-241.

Biografía de Alexander Sutherland Neill (1883-1973)

A. S. NEILL nació en Fofar (Escocia), unas 15 millas al norte de Dundee. Su padre, maestro, fue el principal educador de NEILL. En 1905 se graduó en Artes por la Universidad de Edimburgo. Fue profesor, durante doce años, en escuelas estatales escocesas. En 1921 participó en Dresden (Alemania) en una escuela progresista, que usaba el movimiento rítmico como medio de expresión. Casado con Neustatter, abrió la escuela de Summerhill, con capacidad para 40 alumnos; fue trasladada, en 1927, a Leiston, unos 160 kilómetros al norte de Londres, conservando, no obstante, su nombre primitivo de Summerhill. En Leiston permaneció hasta su muerte, acaecida en 1973.



ALEXANDER SUTHERLAND NELLY

Texto: La educación ha de preparar para la vida

«Yo sostengo que el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés; la educación debe ser una preparación para la vida. Nuestra cultura no ha tenido mucho éxito; nuestra educación, nuestra política y nuestra economía conducen a la guerra; nuestras medicinas no han acabado con las enfermedades; nuestra religión no ha abolido la usura y el robo; nuestro decantado humanitarismo permite aún que la opinión pública apruebe el bárbaro deporte de la caza; los progresos de la época son progresos mecánicos, en radio y televisión, en electrónica, en aeroplanos de propulsión a chorro; nos amenazan nuevas guerras mundiales, porque la conciencia social del mundo todavía es primitiva.»

«Si sentimos gusto en formular preguntas hoy, podemos hacer unas pocas embarazosas. ¿Por qué parece que el hombre sufre muchas más enfermedades que

los animales? ¿Por qué el hombre odia y mata en la guerra, y los animales no?... ¡Por qué, mil por qué sobre nuestro alabado estado de eminencia civilizada! »

«Hago estas preguntas, porque soy maestro, es decir, un individuo que trata con jóvenes. Hago estas preguntas, porque las que suelen hacer los maestros son las que no tienen importancia, las relativas a asuntos escolares. Pregunto qué bien puede resultarle al mundo las discusiones sobre la historia de Francia o de la Antigüedad, y cuál no, cuando esas materias no importan ni jota, comparadas con la interrogante mayor relativa a la realización natural de la vida, de la felicidad anterior del hombre.»

«¿Cuánto es realmente acción, autoexpresión, en nuestra educación? El trabajo manual consiste con excesiva frecuencia en hacer cajitas para alfileres bajo la dirección de un experto. Hasta el sistema de Montessori, famoso como sistema de juego dirigido, es un modo artificial de conseguir que el niño aprenda haciendo. No hay en él nada creador.»

«... Los padres tardan en darse cuenta de la poca importancia que tiene el aspecto instructivo de la escuela. Los niños, como los adultos, aprenden lo que quieren aprender. Todos los premios, distinciones y exámenes desvían el desarrollo apropiado de la personalidad. Sólo los pedantes sostienen que es educación el aprender libros.»

«Los libros son lo menos importante en la escuela. Todo lo que un niño necesita es saber leer, escribir y contar; el resto deben ser herramientas, arcilla, deportes, teatro, pinturas y libertad.»

«La mayor parte del trabajo escolar que hacen los adolescentes es tiempo, energías y paciencia perdidos. Roba a la juventud el derecho a jugar, jugar y jugar. Pone cabezas viejas sobre hombros jóvenes.»

«Cuando hablo para estudiantes de escuelas normales de maestros y de universidades, me impresiona con frecuencia el grado de inmadurez de aquellos muchachos y muchachas atiborrados de conocimientos inútiles. Saben muchas cosas; brillan en dialéctica, pueden citar a los clásicos, pero en sus puntos de vista sobre la vida son niños. Porque se les ha enseñado a *saber*, pero no se les ha dejado *sentir*.»

(NEILL, A. S.: *Summerhill*, F. C. E., México, 1977, págs. 36-37.)

Obras de A. S. Neill

The Problem Child. Herbert Jenkins, London, 1926.

The Problem Parent. Herbert Jenkins, London, 1926.

Is Scotland educated? Routledge and Kegan Paul, London, 1936.

That dreadful School. Herbert Jenkins, London, 1937.

The Problem Teacher. Herbert Jenkins, London, 1940. Traducción castellana: «Maestros problemas», Editores Mexicanos Reunidos, México, 1975.

Hearts, not Heads in the School. Herbert Jenkins, London, 1944. Traducción castellana: «Corazones, no sólo cabezas en la escuela», Editores Mexicanos Reunidos, México, 1975.

The Problem Family. Herbert Jenkins, London, 1949. Traducción castellana: «Padres problemas y los problemas de los padres», Editores Mexicanos Reunidos, México, 1975.

The free Child. Herbert Jenkins, London, 1953.

Summerhill: a radical Approach to Education. Gollancz, London, 1962. Traducción castellana: «Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños», F. C. E., México, 1974.

Freedom, not License. Hart Publishing Co., New York, 1966.

Talking of Summerhill. Gollancz, London, 1967. Traducción castellana: «Hablando sobre Summerhill», Editores Mexicanos Reunidos, México, 1973.

Autobiografía. F. C. E., México, 1974.

Algunos estudios sobre el pensamiento pedagógico de A. S. Neill

ACKERMAN, E. y otros: *Summerhill, pro y contra*. F. C. E., México, 1971.

HART, H.: *Summerhill: For and Against: Assessment of A. S. Neill*. Hart Publishing, New York, 1970.

HEMMING, R.: *Cincuenta años de libertad. Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill*. Alianza Editorial, Madrid, 1975.

GATTO, F.: *Neill e Summerhill, il neoliberalismo educativo*. Peloritana Editrice, Messina, 1979.

POPENOE, J.: *Summerhill: una experiencia pedagógica revolucionaria*. Laia, Barcelona, 1981.

SEGEFJORD, B.: *Diario de Summerhill*. Extemporáneos, México, 1974.

POSIBLES TRABAJOS EN EQUIPO

- 1) Supuestos filosóficos de las principales definiciones de educación.
- 2) Juicio crítico sobre el concepto de educación en MARX y ENGELS.
- 3) Juicio crítico a las actividades informativas (instrucción) en alguna escuela concreta de **E. G. B.**, que conozcas.
- 4) Justificación de la afirmación siguiente: «El proceso educativo es necesario para llegar a ser hombre».
- 5) ¿Cómo crees que puede realizarse el objetivo de la instrucción en la escuela actual? Justifícalo.