

# *Las dificultades del arte de educar: una opinión informada pero no sagrada*

“Seamos serios y tratemos de la educación con la solvencia, prudencia, rigor y autocrítica”

ENRIQUE MORADIELLOS | 14 ABR 2013 - 18:30 CET

11

Archivado en: Oposiciones docentes Opinión Aprendizaje Pedagogía Calidad enseñanza Comunidad educativa España Sistema educativo Educación

El pasado domingo, 31 de marzo de 2013, en esta misma tribuna, el profesor Gimeno Sacristán publicaba un artículo titulado [Primero saber y sólo después opinar](#) que aludía de manera directa y expresa al autor de este escrito y responsable de un previo artículo titulado [Primero aprende y sólo después enseña](#).

Con el debido respeto que merece una figura de la talla del profesor Gimeno Sacristán, me permito afirmar que si su pretensión era utilizar ambos títulos como estrategia retórica para subrayar el contraste entre nuestras distintas opiniones sobre el arte de educar y sus dificultades actuales, la fórmula no podría ser menos afortunada, según mi leal pero falible saber y entender. Y ello por razones muy fundadas que paso a exponer con la exigible brevedad.

El título de mi artículo reformulaba en román paladino una máxima de la tradición pedagógica clásica y ya más que multacentenaria: *primum discere, deinde docere*. Como tal fórmula, expresaba sucintamente la idea de que la educación, en su calidad de proceso humano de enseñanza y aprendizaje de conocimientos o destrezas, era una actividad siempre transitiva (unos enseñan y otros aprenden), no

conmutativa (ambos papeles están diferenciados), informada (exige materia transmisible y asimilable) y sujeta a normas, reglas y procedimientos (porque es un fenómeno intelectual – teórico- tanto como operacional –pragmático). En esa calidad, dicho principio está presente y ejercitado en las Instituciones Oratorias de Quintiliano desde el siglo I, en la influyente ratio de la educación jesuítica desde el siglo XVI, en las fecundas reflexiones pedagógicas de Immanuel Kant de principios del siglo XIX y en las reflexiones de la comisión internacional de la Unesco del año 1996 tituladas “La educación encierra un tesoro”. Se me había ocurrido pensar que cualquier profesional de la educación, ya fuera un titulado pedagogo de actividad docente universitaria o un profesor ejerciente efectivo en los niveles primarios o secundarios de nuestro sistema educativo, estaría plenamente de acuerdo con ese principio axiológico. Lo contrario se me antojaba tan absurdo como afirmar ser historiador pero impugnar la idea de que tal disciplina tuviera algo que ver con la trilogía categorial de relato, tiempo y evidencia probatoria que sostiene dicha actividad intelectual desde los tiempos fundacionales de Heródoto de Halicarnaso.

Sin embargo, la estrategia retórica del profesor Gimeno Sacristán parece indicar algo distinto. Para empezar, situar procesalmente el saber como condición previa a la opinión resulta una operación ambigua en su sentido cabal: ¿qué es exactamente un “saber” y una “opinión”? ¿no cabe que haya opinión fundada e informada en algún tipo de saber? ¿Acaso los saberes, dado que no siempre son ciencia, no contienen opiniones, juicios e impresiones valorativas? Probablemente el sentido que quepa dar a esa oposición dualista tenga que ver con la idea de que “saber” en ese título remite a “ciencia” (“ciencia pedagógica” o incluso “ciencia de la educación”), en tanto que “opinión” remite a juicio banal o interesado e incluso a prejuicio científico. Sólo así tendría sentido contraponer ambos términos con objeto de descalificar al discrepante tildándolo de cuasi-ignorante y ajeno a la sabiduría del

proponente. Pero esta opción es claramente absurda desde cualquier punto de vista: hay multiplicidad de saberes en el mundo (poéticos, mitológicos, religiosos, técnicos, artesanales y científicos, entre otros) como hay multiplicidad de opiniones en ese mismo mundo (buenas, malas, regulares o inclasificables, para empezar). Además, la idea subyacente a esa oposición remite a un modo de pensamiento de clara filiación intelectual tecnocrática, con todo lo que ello supone de reducción ideológica y peligro socio-político: hay cosas que sólo los expertos técnicos en la materia tratada pueden juzgar y decidir, sin dejarse influir por las meras opiniones gratuitas de los legos en dicha materia.

En un país como España, esos polvos tecnocráticos trajeron tantos lodos no hace muchas décadas que produce escalofríos apreciar su recurrencia en estas lides educativas. Sobre todo porque tal perspectiva tecnocrática omite y contradice siempre algo clave para una sociedad libre y abierta basada en el diálogo respetuoso y democrático entre sus ciudadanos: las cuestiones que tienen que ver con la res publica (como es el caso de los problemas de la educación institucional) son siempre objeto de debate político e intelectual en razón de sí mismos y no cotos cerrados de administración y gestión de los expertos y burócratas correspondientes. Un pequeño ejemplo: no todos sabemos lo mismo de economía y de la actual crisis económica y financiera que el catedrático de hacienda pública y finanzas de la mejor universidad española; pero todos podemos informarnos mínimamente sobre el asunto y tenemos derecho a opinar sobre las políticas económicas diseñadas o aplicadas ante la crisis en función de nuestra condición de ciudadanos que soportan, sufren, padecen o se benefician de esas mismas políticas.

Dejando a un lado este asunto, el profesor Gimeno Sacristán aborda en su texto la cuestión debatida (el bajo nivel de conocimientos culturales generales de una inmensa mayoría de opositores de Magisterio en Madrid) con una perspectiva

equivocada en su enfoque general, me atrevo a sugerir, y ello por tres razones.

La primera: con independencia de las circunstancias que puedan rodear a la publicación de esas noticias, el hecho cierto es que su contenido no está desmentido sino demostrado y validado; y siendo así, como la verdad es la verdad dígala Agamenón o su porquero, la táctica de recurrir al clásico “matar al mensajero” no sólo es un error táctico sino una tremenda irresponsabilidad profesional.

La segunda: presuponer que las correspondientes críticas a esa situación penosa, incluyendo nuestro artículo, son parte de una especie de campaña de “los militantes de la antipedagogía”, raya el absurdo intelectual más reprobable y nos sitúa en la peor tradición de las teorías históricas conspirativas que denuncian a los críticos pero omiten atender al grave problema criticado.

Y la tercera: suponer que la crítica a unas determinadas corrientes psicopedagógicas implica la “descalificación global de un colectivo” o de la propia Pedagogía como disciplina es un abuso grotesco cuando no interesado ya que la crítica de “los desvaríos de la Nueva Pedagogía” que tanto molesta a algunos es obra de un pedagogo canadiense y está en vigor desde 1973 en la literatura pedagógica universal, como también lo están las críticas contra los excesos pragmatistas, constructivistas y teoreticistas en la Pedagogía de pedagogos como Peters, Buchmann o Highet, para no ir más lejos (y me atrevería a incluir al propio Gimeno Sacristán porque es cierto que se encuentra entre los que “nunca hemos defendido una pedagogía vacía de contenidos”).

En correspondencia con ese error de enfoque, buena parte de las consideraciones del profesor Gimeno Sacristán pierden su fuerza argumentativa de modo necesario. Por ejemplo, dado que es cierto que “cualquier docente, como instructor y educador, ejerce de pedagogo”, mayor razón tendrán para opinar de estas materias debatidas quienes ejercen esa

profesión en cualquiera de los niveles educativos existentes. Lo que incluye, naturalmente, al abajo firmante por su carácter de docente con casi un cuarto de siglo de experiencia en cuatro universidades (tres españolas y una británica) y cierto conocimiento directo de lo que son las Facultades de Formación del Profesorado (por haber impartido docencia en ellas) y de lo que son principios básicos pedagógicos y didácticos (por haber recibido la pertinente noción en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en otros centros análogos españoles). Un segundo ejemplo: dada la influencia doctrinal e institucional de esas corrientes pedagógicas desde finales de los años setenta del siglo pasado, ¿cómo no atribuir su ración de responsabilidad a las mismas en el desastre educativo que estamos contemplando? ¿Acaso el profesor Gimeno Sacristán no está al tanto de los delirantes planes de estudio aprobados recientemente en algunas Facultades de Educación y Formación del Profesorado? ¿Acaso no le han llegado los ecos de la insatisfacción de los profesores de enseñanza secundaria con la inflación burocrática pseudo-pedagógica que ha inundado sus actividades? ¿Por casualidad no conoce el informe del 2011 sobre el distorsionante efecto de las fiebres pedagógicas en los estudios universitarios emitido por una comisión (con pedagogos) de la Academia Europea de Ciencias y Artes?

No quisiera terminar estas líneas sin atender a la petición de seriedad en el tratamiento de estos temas que cierra el artículo del profesor Gimeno Sacristán. En atención a la misma, cabría ejemplificar en un caso anecdótico una discrepancia general más profunda en nuestra concepción de lo que es o debe ser el saber pedagógico. Valga de muestra la inanidad lógico-conceptual de la famosa sentencia sobre la necesidad de “aprender a aprender” (traducción del original inglés: Learn to learn), ya integrada como máxima de sabiduría pedagógica evidente por sí misma en las programaciones docentes de la educación primaria y

secundaria y muy pronto, si no se detiene a tiempo, en la educación universitaria. Así se defiende el supuesto sentido de esta máxima (cuyo origen Lucien Morin parece rastrear con anterioridad a las convulsiones estudiantiles de 1968) en un texto de un pedagogo, por otra parte, bien razonable y útil: “Pero si se considera que aprender a aprender es mejor que simplemente aprender –y esto no es sólo un juego de palabras-, probablemente sea necesario redefinir la tarea educativa” (Gabriel J. Mendoza Buenrostro).

El asombro ante esta afirmación tan aplaudida por esas corrientes psicopedagógicas mencionadas parte del hecho de que nos hallamos ante un sintagma que tiene la estructura tautológica de una identidad reduplicativa: A + A. Pero, como bien debería saber todo científico que, por fuerza, usa la lógica proposicional como base y disciplina de su pensamiento para ser inequívoco, no contradictorio y fértil en derivaciones teóricas y prácticas, la identidad reduplicativa ni quita ni añade nada a su sentido primero porque es circular y autorreferencial:  $A + A = A$ . Dicho en otras palabras: “Aprender a aprender” es equivalente a “aprender”, sin que la repetición del núcleo de identidad amplíe o agrande esa identidad porque lo definido está ya dado en la definición. Por tanto, el sentido lógico, semántico, conceptual, científico, tecnológico, pragmático o meramente común que queramos dar al sintagma “aprender a aprender” se agota en “aprender” (no sería lo mismo con “enseñar a aprender” o “aprender a enseñar”). Y no hay tras ese sintagma más que un “juego de palabras” inútil, quizá de pretensión metafórica, que a algunos podría parecer eufónico (no a nuestro juicio) y que por su estructura interna carece de potencia explicativa para decir algo distinto a “aprender”. Por cierto que cabe una prueba del sinsentido de la expresión más metafórica y como juego de palabras mucho más divertido: proceder a la triplicación o quintuplicación del sintagma para ver si misteriosamente surge algún sentido nuevo (aprender a aprender a aprender, por ejemplo). De hecho, cuando se explicita en detalle qué

significado atribuyen los usuarios del sintagma “Aprender a Aprender” a esta especie de mantra psico-pedagógico, siempre aparece como núcleo de sentido su primera identidad cruda y nuda, sin añadidos sorprendentes o inesperados. Es el caso del eminente psicólogo del aprendizaje Guy Claxton, a título de ejemplo: “Aprender a aprender o el desarrollo de la facultad de aprender es conseguir ser mejores a la hora de saber cuándo, cómo y qué podemos hacer cuando no sabemos qué hacer”.

¿Qué hace falta añadir? Quizá sólo esto: seamos serios y tratemos de la educación con la solvencia, prudencia, rigor y capacidad autocrítica que exige su importancia para nuestros tiempos y sociedades, desterrando actitudes inquisitoriales o vejatorias hacia el discrepante y no atribuyéndose la pretensión de hablar en exclusiva sobre un tema que es de todos porque a todos afecta. Nada más y tampoco nada menos.

Enrique Moradiellos es catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Extremadura.