
Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía (*)

por Wolfgang BREZINKA

Academia Austríaca de Ciencias, Viena

La Pedagogía es una especialidad joven, dentro de las Ciencias. La educación es tan vieja como la humanidad. Ya desde la Antigüedad se han ido suscitando pensamientos sobre la educación, críticas a la mala educación, imágenes ideales de una buena educación, utopías educativas y planes educativos; pero del programa de una *Ciencia* de la Educación no se habló sino hasta la época de la Ilustración. En ese momento los gobiernos estatales se entusiasmaron con la idea de procurar a todo ciudadano un pensamiento racional y, mediante una educación popular general, propagar el saber y mejorar la moral. Con este objetivo se introdujo la escolaridad obligatoria, se organizó desde la base el sistema escolar y tanto los eclesiásticos como los maestros fueron llamados a colaborar en la reforma educativa. Por todas estas actividades el s. XVIII ha recibido el honroso título de *el siglo pedagógico*.

Para todo este trabajo de organización educativa hubo que fundar institu-

ciones de formación: seminarios de maestros para escuelas populares, institutos educativos en las Universidades para eclesiásticos y para profesores particulares y de Institutos de Enseñanza Media. Pero ante todo había que contar con una *teoría* de la educación, con una Pedagogía Práctica que pudiera servir como núcleo de la formación profesional para llegar a ser educador y maestro. De este modo en un comienzo la Pedagogía fue una materia práctica: una introducción al arte de educar llamada *doctrina o teoría la educación*.

A esta teoría del arte educativo se la llamó ya entonces ocasionalmente una *ciencia de la educación*, tomándose la palabra *ciencia* en un sentido amplio [1]. Pero esencialmente tenía una finalidad práctica: debía ser útil a los educadores para su actividad de educar y enseñar. Era como «una ciencia cuyo valor está únicamente en su aplicabilidad»; lo único que importaba es que el educador, por ella, «tuviera una mayor seguridad» [2].

(*) Conferencia pronunciada por el Autor el 3 de noviembre de 2001 en la Universidad Técnica de Braunschweig (Alemania), con motivo de ser investido Doctor *honoris causa* por esta Universidad.

En este sentido opinaba Herbart en 1806: «La Pedagogía es la ciencia que el educador necesita para sí» [3].

Aquello que el sistema educativo necesita había de ser procurado por el Estado cultural moderno, y por eso a fines del s. XVIII y comienzos del XIX en las Universidades se introdujeron, por ley, unas lecciones pedagógicas a las que estaban obligados a asistir los que se formaban como teólogos, profesores particulares y maestros de escuela. A partir de ese momento nadie podría llegar a desempeñar la función de párroco, maestro o profesor particular sin haber superado un examen sobre cuestiones de Pedagogía. Junto a los enseñantes aparecieron los pedagogos [4] y, junto a los prácticos de la educación, los teóricos de la misma, estos últimos al comienzo como adjuntos de esta nueva materia, y luego como docentes o profesores de la misma. Y en esto durante mucho tiempo se admitió que podía ser pedagogo únicamente quien se hubiera acreditado como educador y enseñante.

Los inicios modestos que en cuestión de Academias y Escuelas Superiores Pedagógicas, de Institutos, de especialidades y de Facultades hubo a comienzos del s. XX para una Ciencia de la Educación se hizo ante todo con el propósito de dar a los futuros educadores «una orientación adecuada para el desempeño de sus funciones»; era algo «necesario y que resultaría provechoso»: esto es lo que se dice en un decreto de la Cancillería Imperial con el cual el Imperio Austríaco en 1805 instituyó cátedras de Pedagogía en sus Escuelas Superiores, siendo el pri-

mer Estado del mundo en hacerlo [5]. A los estudiantes se les ofrecía una Pedagogía «de gran utilidad», que contenía unos «principios seguros» que no podían ser ignorados por nadie que «hace de la educación de la juventud su ocupación profesional».

Hacia promesas de este tipo se orientaban las expectativas que respecto de la Pedagogía se alentaban en aquellos que se preparaban para ser educadores. Esperaban de ella un saber útil y aplicable que les diera seguridad en su trabajo educativo y unos recursos adecuados para el arte de la educación y de la enseñanza. Ya en 1657 Comenio, en su manual de Didáctica, había prometido un método «seguro» [6] para el arte de «enseñar adecuadamente todo a todas las personas y de un modo tal que el éxito no pudiera faltar» [7]. Lo que había en el fondo de tales promesas y expectativas eran unas *concepciones ideales* de la Pedagogía; sólo las experiencias de aquella Pedagogía real que efectivamente se enseñaría podían mostrar si realmente se mantendrían aquellas promesas y se cumplirían aquellas expectativas.

Entre tanto han pasado ya unos doscientos años, en los cuales muchas cosas han cambiado: las personas y sus instituciones, los campos educativos y las ciencias, los niños y sus padres, los educadores profesionales y los teóricos de la educación. Y con tales cambios también la Pedagogía ha variado, se ha ampliado y se ha diferenciado. Desde hace ya mucho tiempo existen de ella bastantes más modalidades de las que un solo especialista puede abarcar y juzgar con

fundamento. En aquello en que la Pedagogía ayuda para su finalidad *práctica*, los educadores pueden todavía encontrar en ella, aunque limitadamente, algo que les sea útil, aplicable y bienhechor; pero en la mayoría de los casos hoy día el estudio de la Pedagogía ya no proporciona seguridad, sino que aumenta la inseguridad, acrecienta el desconcierto y engendra resignación. Si es ésta la Pedagogía que efectivamente necesitan los educadores (incluidos los maestros), ésta es una cuestión discutible [8]; ¿podría tal vez decirse que la Pedagogía sigue sirviendo todavía a los pedagogos teóricos, pero ya no a los pedagogos prácticos?

Utilizo a conciencia expresiones como *tal vez, raramente, apenas o en la mayoría de los casos* porque es imposible hacer unos juicios generales válidos. Ni los educadores ni los pedagogos teóricos son unos grupos unitarios cuyos miembros compartan unas mismas experiencias, tengan igual capacidad de juicio y esperen lo mismo de la Pedagogía. Tampoco la Pedagogía es uniforme, sino que en ella puede encontrarse todo lo posible entre lo que va desde la obra maestra hasta la palabrería. Por eso yo no puedo decir algo que tenga una validez general, sino sólo aportar unas impresiones subjetivas que se me han ido formando a lo largo de cincuenta y cinco años que llevo ocupándome de Pedagogía. Es posible que otros pedagogos con otros criterios y otras experiencias vean la situación de otra manera.

Pero hay tres observaciones que a mí me parecen indiscutibles.

1. En educadores, maestros y políticos de la educación ha disminuido la confianza en la utilidad práctica de la Pedagogía.

2. En los pedagogos teóricos ha disminuido la voluntad y la capacidad de proporcionar a los educadores un saber razonable, práctico y aplicable que los ayude en el cumplimiento de su función educativa. Esto se nota viendo las pretensiones que tenía la Pedagogía de antaño, pues en ella los pedagogos daban a sus oyentes y lectores, como una máxima sólida, la de que con la Teoría de la Educación los educadores «podrían hacerse útiles de un modo sencillo»; así se expresaba V.E. Milde en el Prólogo de su *Manual de Ciencia general de la educación* [9]. Eso de «ser fácilmente útiles a los demás» con la Pedagogía suena hoy día sólo en casos excepcionales.

3. Entre los pedagogos autocríticos y cultivadores de especialidades científicas vecinas, se han generalizado las dudas de si tienen realmente valor de conocimiento científico todas aquellas producciones intelectuales que se presentan como siendo contribuciones expresas a la Pedagogía científica o a la Ciencia de la Educación.

Con esto la consideración de la Pedagogía, con excepción de gran número de pedagogos, ha decaído grandemente no sólo en los educadores, sino también en el mundo científico y entre el público ilustrado. Esto es lo que ocurrió en los Estados Unidos hace ya tiempo [10] y ocurre ahora en los países de habla alemana y también en los demás.

Estas tres observaciones expuestas, como es lógico, pueden explicarse de diversas maneras y también relativizarse con ejemplos que las contradigan. Pero de todos modos la opinión predominante parece ser que la Pedagogía resulta insuficiente en muchos aspectos y no ha respondido a las expectativas de los educadores, de los políticos de la educación ni de los científicos de la misma. En los libros y en las revistas han disminuido mucho las citas de textos de pedagogos. Muchas editoriales han quitado la Pedagogía de sus programas. En las librerías aquellas grandes estanterías que treinta años atrás se le dedicaban han quedado reducidas a pobres rincones entre libros de Orientación de la vida de las personas y de Esoterismo. En todo caso la Psicología sí goza de un buen momento coyuntural, en tanto que se ocupa de temas que tienen mucho empuje.

En esta situación hay una pregunta que es decisiva: *los juicios peyorativos sobre la Pedagogía, ¿están justificados?* En tales juicios se expresa un desencanto; tienen que ver con un sentimiento de descontento sobre la cualidad de una cosa después que la hemos examinado más de cerca. Experimentamos descontento cuando tenemos insatisfechas unas expectativas o cuando hay algo todavía peor que lo esperado. Es decir, el desencanto es algo que depende del contenido de nuestras expectativas. El desencanto no es un criterio objetivo para la calidad de una cosa, ya que depende de aquella imagen ideal o de los deseos que concebimos respecto de ella. Según la claridad de tales representaciones las expectativas serán precisas o imprecisas, y según la situa-

ción científica de la persona que las tiene sus expectativas serán realizables o no, realistas o ilusorias, exageradas o comedidas.

Esto vale también para las expectativas depositadas en la Pedagogía, que pueden ser sensatas o insensatas, razonables o irracionales. Su valor depende del grado de aquel saber previo de que dispone el individuo que tiene la expectativa, pues la misma supone ya saber algo de la cosa que es objeto de ella para poder estimar aquello que razonablemente se espera de tal cosa. Un ideal de la Pedagogía no es razonable cuando se basa en ideas derivadas más de deseos que de unos conocimientos sobre aquello que es posible o no lo es.

La historia del pensamiento pedagógico es rica en promesas y expectativas ilusorias. Me limitaré a referirme al ya mencionado presunto método de enseñanza seguro de Comenio, el primer gran teórico de la educación de la Edad Moderna, en sus «principios de una enseñanza y un aprendizaje seguros en los cuales el éxito no puede fallar» [11]. Una seguridad en el sentido de una garantía de éxito es una ilusión, tanto en la Metodología como en la praxis educativa. Citaré al ilustrado francés Helvetius, quien hacia 1774 aseguró a las naciones que «para hacerse uno feliz y competente no tiene más que perfeccionarse en la Ciencia de la Educación» [12].

Las expectativas ilusas son peligrosas, porque necesariamente antes o después viene su desencanto y, luego, fácilmente degeneran en aversión o en resignación.

El alejamiento en que muchos educadores han caído con respecto a la Pedagogía proviene, en parte, del desencanto de las expectativas ilusorias que se habían formado a causa de un saber deficiente. Contra este mal puede preservar únicamente una ilustración sobre los tipos, los fines y los límites de las teorías de la educación. El camino hacia una valoración justa de la Pedagogía pasa por la corrección de unas expectativas falsas; dicho en el lenguaje especializado y abstracto de la Psicología, se trata de una *reestructuración cognitiva*, de una modificación del *nivel de exigencias* subjetivo con respecto a la Pedagogía.

El primer y más importante paso para una ilustración de los educadores puede expresarse en el siguiente principio: De la Pedagogía científica no esperes una Pedagogía *práctica*, es decir, la iniciación en un arte de la educación que tenga unas normas morales y cosmovisionales seguras y unas reglas técnicas educativas aprovechables.

Este consejo es comprensible si tenemos en cuenta las consecuencias que desde tiempos de la Ilustración ha tenido el hecho de elevar la Pedagogía a una especialidad universitaria y, con ello, a la categoría de una ciencia. Esto ha ocasionado la aparición de la profesión de pedagogo científico. Entre la mayoría de los representantes de las especialidades existentes, hubo un juicio escéptico en relación con el carácter científico de la Pedagogía. Esto espoleó a los pedagogos a prescindir de una Pedagogía Práctica elaborada como una doctrina del arte de la educación. Tal Pedagogía era tenida

ahora como una Pedagogía «popular» [13], excesivamente simple, confesional y acrítica (puesto que se basa en postulados [14] y, por lo mismo, es decisivamente normativa y preestablecida). En su lugar fue propuesta una Pedagogía científica estricta. Esto ocurrió ya en interés de los propios pedagogos, los cuales querían ahora ser reconocidos como científicos y no sólo como unos maestros dedicados al arte de la educación.

Pero no hubo todavía esta ciencia como un sistema preciso de conocimientos, sino solamente como un vago programa y una obra llena de carencias. Uno de aquellos que le prepararon el camino, Otto Willmann, en 1876 la caracterizaba aún como «una ciencia que se está formando», habiendo dicho muy acertadamente del estudio de la Pedagogía que «no es un estudio inicial» [15].

Sin embargo esto no impidió que en 1848 los representantes políticos de la formación de los maestros de las escuelas populares proclamaran la Pedagogía como su ciencia profesional y exigieran tener una formación pedagógica científica en las Universidades. Detrás de esta reivindicación había el interés político de estamento que tenían ellos en ser igualados en consideración y sueldo a los enseñantes de los Institutos de Enseñanza Media. Estos últimos, habiendo hecho estudios universitarios en especialidades científicas, desde la Filología a las Matemáticas y a las Ciencias Naturales, habían conseguido una posición relevante. En cambio, en las escuelas populares y por razones comprensibles, no existía el sistema de unos maestros que enseñan-

ban cada cual su especialidad, sino un sistema en el que cada maestro en su clase tenía que enseñar en un nivel elemental todas las materias escolares. Es por esto que los maestros de escuela no podían lograr su ascenso al nivel de académicos a través de las ciencias que enseñaban, sino sólo a través de una única ciencia, todavía inmadura: la Pedagogía científica. La creencia en el progreso del sistema escolar gracias a los futuros avances de la Ciencia de la Educación estaba entre ellos muy extendida.

En este contexto se miraba con gran interés la errónea analogía existente entre médicos y educadores profesionales, entre la actuación médica y la educativa, entre la Ciencia Médica y la Pedagogía vista como una Psicología Aplicada [16]. Ha influido hasta las más recientes discusiones sobre la llamada profesionalización de las profesiones educativas, con las pretensiones de los llamados trabajadores de la enseñanza [17] a un saber propio de expertos que sería análogo al saber médico de los profesionales de la Medicina. Tal discusión ha enturbiado la idea evidente de que, tanto en el aspecto de diagnóstico y de pronóstico como en el terapéutico, el saber pedagógico es mucho más reducido e inseguro que el saber médico.

El motivo de que esto sea así y probablemente siga siendo así no ha sido visto con claridad por algunos adalides de la Pedagogía Empírica. Para mostrar la vinculación de los intereses estamentarios de los maestros con las ilusiones de progreso de una futura capacidad de rendimiento que proporcionaría la Pedagogía

Experimental, daré un ejemplo del año 1912. W.A. Lay (1862-1926), uno de los pioneros más meritorios de esta disciplina, escribía entonces:

«La Pedagogía es, igual que la Medicina, una ciencia y un arte que se funda a sí misma en la praxis. Esta idea irá en aumento, y el presitigio de la Pedagogía y de todo el estamento del magisterio subirá en la medida en que la Pedagogía Experimental vaya haciendo progresos...».

Este autor ha creído incluso que esta disciplina será el fundamento apropiado de «una Pedagogía mundial que tendrá por objetivo la humanidad genuina, el reino de Dios en la tierra» [18].

Estas indicaciones muestran cómo los intereses de los pedagogos universitarios y de los maestros de escuela, junto con los formadores de maestros, han contribuido a alimentar unas elevadas expectativas relativas a una Pedagogía científica en sentido estricto [19] y a costa de la Pedagogía Práctica. El esfuerzo por realizarla ha acarreado demasiada diversidad de productos intelectuales, tales como presupuestos científico-filosóficos, métodos y el objeto de investigación elegido. No puedo aquí entrar en detalles de los aspectos históricos de esta cuestión, anotando que es común a todos ellos el hecho de que la Pedagogía se ha hecho más rica en cuestiones y más compleja, pero también al propio tiempo se ha hecho más académica, más poco práctica y más erudita. En conjunto puede decirse que ha perdido en principios de acción y en propuesta de medios educativos, y

también en simplicidad y en su carácter razonable; esto era de esperar como consecuencia de su procedimiento científico crítico. Tal situación ya fue preparada por Herbart a comienzos del s. XIX cuando escribió de la Pedagogía: «Cuando aparece en forma *fácil*, se hace inadecuada para la infancia en lo que ésta es todavía actualmente» [20].

Y ¿qué ganó la Pedagogía haciéndose científica? Ganó sin duda una gigantesca ampliación del ámbito histórico de sus conocimientos relativos a lo filosófico, a lo histórico y a lo empírico. De todos estos, los que al comienzo predominaron fueron los tratamientos filosóficos de la Pedagogía, y esto fue porque se consideró la Pedagogía como una *ciencia derivada* [21] fundada en la Filosofía Práctica y en la Psicología [22], es decir, en disciplinas filosóficas. Se añadió a esto el hecho de que hasta hace poco la mayoría de los pedagogos universitarios eran ante todo filósofos, en lugar de fundar su personal sentido profesional en un saber empírico y tecnológico. Esto llevó a que, salvo algunas excepciones, se diera a la Pedagogía un tratamiento predominantemente especulativo, construyéndose unos estudios sobre las condiciones de su posibilidad, unas aportaciones metafísicas relativas a la naturaleza humana y una teoría de la Filosofía Moral sobre las tareas a realizar en la vida humana y los fines de la educación, todo ello basándose en la simple razón y con pocos datos informativos tomados de la realidad [23]. Hubo poco interés en un conocimiento de los medios, y todo ese procedimiento acarreó a la Pedagogía un rasgo de ser algo muy lejano, abstracto y ajeno a la vida.

A causa de unas ideas muy poco concretas sobre sus presupuestos filosóficos, la Pedagogía a menudo ha perdido de vista su carácter específico de ser una teoría de unos medios para unos fines.

Mayor fue la aportación científica en el campo de la Historia de la Pedagogía. Nuestro saber relativo a la historia de las ideas pedagógicas y del sistema escolar se ha enriquecido mucho. La doctrina universitaria y la investigación pedagógica en ciencias del espíritu han sido discutidas, hasta hace muy poco, sobre todo con la interpretación de textos sacados de la Historia de las ideas pedagógicas, es decir, con textos más bien de Filosofía de la Educación. Tales estudios historiográficos pueden ser valiosos, pero nada aportan a una ciencia sistemática de la educación de tipo empírico.

El tratamiento *empírico* de la Pedagogía en un sentido moderno se ha introducido de un modo considerable sólo a comienzos del s. XX, con los nombres de Pedagogía Descriptiva, Pedagogía Experimental y Pedagogía Empírica. En Alemania ha sido ignorada y postergada durante mucho tiempo por parte del grupo dominante de pedagogos que seguían una orientación filosófica e historiográfica [24]. Las contribuciones importantes a la investigación pedagógica empírica vinieron sobre todo del exterior: en primer lugar de psicólogos, y luego también de sociólogos. Quien quiera valorarla objetivamente deberá ponerse al corriente de sus campos de trabajo, sus lenguajes especializados y sus métodos propios. Para esto en general tanto los filósofos como los historiadores de la educación no esta-

ban preparados, y es por tal motivo que resultados importantes de esas investigaciones apenas fueron integrados en la Pedagogía General; permanecieron aislados en unas llamadas Ciencias Auxiliares de la Pedagogía, tales como la Psicología Pedagógica y la Sociología Pedagógica, cultivadas por no pedagogos.

Los mayores progresos en conocimientos tuvieron lugar en el saber previo o colateral de la Pedagogía; nos bastará con mencionar la Psicología de la Infancia [25], la utilización de la Psicología del Pensamiento y del Aprendizaje, de la Psicología Social y del Psicodiagnóstico para la investigación de la enseñanza [26], la Pedagogía del Medio Ambiente [27], cultivada por sociólogos, la investigación sobre la socialización [28] y las contribuciones de los psiquiatras a la Pedagogía Especial [29]. En materias limítrofes con la Pedagogía y en algunas disciplinas particulares (tales como la Didáctica) se ha aportado una ingente cantidad de conocimientos, mientras que el ámbito nuclear de la especialidad ha resultado más bien poco fructífero.

Y este proceso de hacer una Pedagogía científica que hemos descrito, ¿qué consecuencias ha tenido para los educadores profesionales y su formación? Los mismos se hallan sujetos al peligro de tener que aprender mucho más de lo que necesitan y pueden asimilar; han quedado expuestos a un gremio de especialistas científicos de la educación que, aparte de no dedicarse a educar, lo que hacen es investigar unas secciones relativamente estrechas de la educación y expresarlas en su lenguaje especializado. Quienes

pertenecen a ese gremio son valorados y profesionalmente colocados sobre todo atendiendo a las investigaciones que han hecho; sus conocimientos suelen estar orientados a la investigación y, por ende, son relativamente especializados, siendo más adecuados para formar a futuros investigadores que a unos prácticos de la educación. Tanto por su contenido como por su lenguaje, tales conocimientos pocas veces se hallan coordinados con los de otros especialistas que cultivan los demás ámbitos y temas. Esto significa que aquella necesaria integración y reducción de los saberes especializados propios de las distintas ramas en un sistema coherente de Pedagogía Práctica es algo que se deja a los propios estudiantes. Esto significa que en la mayoría de los casos es cosa que no se hace, porque esta tarea exigiría de los futuros pedagogos unos esfuerzos mentales para los cuales de momento ni siquiera los pedagogos ya formados parecen estar dispuestos a hacerlos ni ser capaces de ellos [30].

Quiero explicar este problema utilizando un ejemplo. A los maestros se les exige, y con razón, que conozcan suficientemente y tengan en cuenta la peculiaridad individual de sus alumnos. El juzgar de la personalidad y el rendimiento de sus diversos alumnos es algo que pertenece a la tarea profesional de los maestros. Pero es tarea difícil, en la que hay que contar con muchas fuentes de error. En un comienzo a ese ámbito teórico de problemas se lo llamó «Conocimiento de los escolares» [31], y ahora es objeto de investigación bajo el nombre de «Psicodiagnóstico Pedagógico» [32].

En este campo para la formación de maestros contamos con buenos manuales, de un elevado nivel científico [33] que, en lenguaje psicológico especializado, dan información sobre centenares de expresiones propias de una multitud de métodos de observación y de medida con todas sus ventajas e inconvenientes propios, así como los diversos resultados que proporcionan y las dificultades de su interpretación. De algún modo todo esto pertenece al conocimiento de los objetos de la educación y puede prevenir a los maestros de hacer juicios precipitados sobre los alumnos.

Es también necesario desenmascarar unas concepciones demasiado ingenuas sobre el tipo y el modo de conocer las características anímicas de la personalidad y los procesos reacios a ser conocidos. Los maestros han de saber que todos los conceptos relativos a disposiciones personales, tales como los de dote, inteligencia, capacidad, disposición, actitud, etc. no designan fenómenos observables, sino que son meros constructos hipotéticos y, como tales, simples entes mentales a los que se recurre para explicar determinadas vivencias experimentadas y ciertos modos de comportamiento. También todas aquellas características de la personalidad que son consideradas como fines de la educación son unas disposiciones psíquicas imaginadas para determinadas formas de vivencia y de comportamiento y, por ende, unos constructos hipotéticos que podemos figurarnos y, en el mejor de los casos, podemos deducir de un modo inseguro, pero que no podemos experimentar [34]. Científicamente el carácter hipotético de las disposicio-

nes psíquicas plantea unos problemas muy complicados que vienen discutidos de un modo contortado bajo la sigla de «validación de los constructos» [35]. Casi todos los métodos y resultados de investigación del Diagnóstico Pedagógico llevan consigo objeciones y nuevas cuestiones.

Esto vale también tanto para la mayoría de los demás ámbitos de la Pedagogía Empírica como para ese campo tan serio que es la Filosofía de la Educación [36]. El hecho de que los estudios históricos sobre la educación, ramificándose indefinidamente, se hacen cada vez más complicados y con un menor contenido específico es ya conocido de todos.

La investigación causal nos ha mostrado que, tanto en el campo social como en el de la educación, las llamadas causas próximas espacio-temporales no han de ser sobrestimadas en cuanto factores operantes. Para cada fenómeno hemos de contar más bien con unas cadenas y unas redes de causas muy ramificadas, con complejos sistemas de factores cooperantes que, en su acción conjunta, raras veces pueden ser conocidos individualmente y traducidos en forma de leyes. En pocas palabras: el llamado saber pedagógico estrictamente científico es, por un lado, impreciso en sus límites, inseguro y, por principio, incompleto; y, por otro lado, se halla muy limitado en sus aplicaciones prácticas [37] y posee un contenido poco relevante. Y creo que, en lo esencial, eso no cambiará. Mas no por esto los esfuerzos de los investigadores científicos carecen de sentido. Pero me parece muy cuestionable eso de hacer que

los futuros prácticos de la educación hayan de ir cazando conceptos en ese laberinto de una Pedagogía científica tomada en sentido estricto, como si hubiese de hacerse de ellos unos especialistas de la investigación educativa en lugar de unos educadores.

Los peligros de una formación *demasiado erudita* fueron conocidos ya en la época de la Ilustración. Recordaré sólo a E.Ch. Trapp, el primer profesor de Pedagogía en Prusia (1779-1783, en la Universidad de Halle); también sirvió al Condado de Braunschweig como miembro del Directorio Escolar (de 1786 a 1790), y murió en 1818 en Wolfenbüttel [38]. Su libro *Ensayo de Pedagogía*, de 1780, fue la primera obra de una Ciencia de la Educación sistemática con orientación empírica.

En este libro hay también un capítulo dedicado a la formación de los futuros educadores en la Universidad, y en él se dice lo siguiente: «Lo que ellos han de aprender es, junto a las materias que más tarde habrán de enseñar», una Pedagogía sistemática que muestre aquellas «reglas generales y particulares de educación» derivadas de la naturaleza humana y de la sociedad. Pero al propio tiempo se advierte que «el educador ha de precaverse de toda erudición innecesaria para él y, en consecuencia, de todo estudio superfluo». «La habitual erudición tiene tan poco que ver con la educación que más bien resulta perjudicial a ésta, y tanto más perjudicial cuanto mayor fuere aquella». Cuando el educador adquiere demasiados conocimientos que «no tienen ninguna conexión con sus ocu-

paciones, sufre una modificación que es demasiado heterogénea con su destino futuro de educar» [39]. Esto viene a decir que los conocimientos que son ofrecidos y exigidos al educador en su formación no pueden estar demasiado alejados de sus tareas educativas ni «de los medios que él puede dominar con su capacidad personal» [40].

También para el arte de la educación vale aquella indicación de Goethe de que «sólo en la limitación se consigue algo. El saber bien y realizar bien una cosa da una formación mayor que el aprender ciento pero sólo a medias» [41]. También para la Pedagogía científica vale su lamento de que «el saber ya no ayuda en el rápido trajín del mundo: si uno espera a llegar a saberlo todo, está perdido» [42].

De todos modos hace ya mucho tiempo que se ha hecho imposible llegar a saber todo lo que se publica como Pedagogía científica. La investigación en Ciencias de la Educación es hoy día un gigantesco campo de estudios especializados sin una coordinación teórica; de una síntesis de sus resultados en un sistema de Pedagogía científica estamos muy alejados, y cada vez más [43].

En esta situación me parece que es cosa urgente una *rehabilitación de la Pedagogía Práctica*. Evidentemente ha de aprovechar ésta los conocimientos científicos, y entre ellos también los de la Ciencia de la Educación. Pero ha de constituir una *teoría práctica*, no una teoría científica [44]. Esto significa que ella ha de fomentar la capacidad educativa en cuanto esto es posible a través de la teoría.

Para esto ha de ser ella llevada a dar normas en tareas concretas de la educación y a contener elementos científicos sólo en tanto que sea necesario. Se trata de hacer una elección de lo que resulta esencial para aquí y ahora. Esto exige de los pedagogos una elevada y amplia competencia educativa tanto teórica como práctica. Necesitan una suficiente autonomía y una capacidad de distinción mentales para valorar los diversos resultados científicos en función de su utilidad para la praxis educativa; para poderlos comunicar de un modo razonable, aquellos han de ser formulados muy relacionados con la praxis y simplificados. Esto requiere un pensamiento agudo y un lenguaje claro y vivo, exento de la jerga de los especialistas y de los necesarios términos en inglés [45].

Para terminar haré todavía una pregunta: ¿es la Pedagogía Práctica una tarea propia de los científicos de la educación? ¿No será tal vez algo que estos consideren menos digno de ellos? ¿No será algo tan sencillo que puede dejarse en manos de los prácticos de la educación? De hecho es ya muchísimo lo que, en eso, ha salido de la pluma de gente lego en Ciencias de la Educación. A este respecto podemos decir que toda la llamada «Pedagogía Reformativa» [46] es de este tipo. Mas precisamente la misma, con sus oscuridades, particularismos y errores, muestra ya muy bien dónde hay que buscar las respuestas.

Según mi experiencia, el trabajo que procura hacer unas aportaciones seguras y (en tanto que es posible) científicas a la Pedagogía Práctica no es nada fácil,

sino más difícil que la investigación educacional puramente científica. Requiere en el investigador unas cualidades que se han hecho bastante raras, y en primer lugar un dominio de aquel amplio horizonte de materias que debemos a dos siglos de labor pedagógica de tipo filosófico, histórico y empírico. Y aquel trabajo requiere también la decisión a valorar y una capacidad de síntesis.

Esta síntesis ha de abarcar más que unos simples conocimientos científicos sobre las condiciones que han de tener lugar en unos campos educativos, como, por ejemplo, sobre los efectos que ciertos medios educativos o algunos métodos educativos tienen en determinadas circunstancias [47]. De igual manera que el saber científico no basta para la orientación de la vida, tampoco es suficiente para educar. Para esto se requiere también un saber orientativo normativo y todavía algo más que un saber: unas actitudes valorativas, unas convicciones y unas virtudes relativamente estables, las cuales tienen unas bases cosmovisionales y se arraigan en unas creencias convencidas, sean de tipo religioso o profano [48]. De su contenido dependen los ideales de la personalidad y los fines de la educación. Ellas influyen en la interpretación de nuestra situación cultural y de ellas deriva la fuerza para actuar según el deber, la valentía para soportar las cosas y el consuelo en los sufrimientos.

Sería una falta de responsabilidad el ignorar, en la formación de los educadores, esos presupuestos no científicos de la educación, pues en su relevancia prác-

tica para la vida y para la educación son más importantes que la mayoría de los hallazgos de la Ciencia de la Educación empírica. Por esto han de ser considerados en una Pedagogía Práctica y con una función no meramente descriptiva, sino también valorativa, establecedora de distinciones críticas y que rechace unas cosas y apruebe otras.

En una época como en la nuestra, de pluralismo de valores y de nihilismo, es imposible que esto ocurra de un modo tal que todo oyente o lector quede satisfecho de ello. Pero el prescindir de juicios de valor y establecer una neutralidad axiológica, tal como suele hacerse en la ciencia, sería algo que en la Pedagogía Práctica no ayudaría a nadie. No hay ninguna vida humana que se halle libre de valores ni hay tampoco una educación libre de valores. Quien pretenda dar una ayuda orientativa práctica de tipo educativo ha de exponerse en materia moral y cosmovisional, cosa que en nuestra sociedad pluralista seguramente no podrá ser sin que surjan conflictos. Por esto hay tantos motivos por los cuales las aportaciones de una Pedagogía Práctica resultan difíciles y con riesgos [49].

Vamos a admitir que no todos los científicos de la educación se conformarán a estas exigencias. Pero quien responda a ellas con la necesaria prudencia, claridad y probidad puede ayudar a muchos educadores a ejercer su profesión en el espíritu de una Ilustración moderada, a saber: sin ilusiones y sin una resignación pesimista.

Dirección del autor: Wolfgang Brezinka, A-6165 Telfes im Stubai (Tirol), Gagers 29, Austria.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.IV.2002.

Notas

- [1] Cf. NIEMEYER, A.H. (1805) *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*, 5ª edic., (Halle, Waisenhaus), Primera Parte, p. 18.- Primera edic., en ROESSLER, W. (1765) *Pädagogik*, en BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hg.) (1978) *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon der politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, vol. 4, (Stuttgart, Klett-Cotta), p. 627.
- [2] NIEMEYER (1806) o. c., Tercera Parte, p. 87.
- [3] HERBART, J.F. (1806) *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, en *Pädagogische Schriften*, Herausgegeben von WILLMANN, O. und FRITZSCH, Th. (1913) 3 edic., (Osterwieck, Zickfeldt), vol. 1, p. 237.
- [4] Este concepto está ya en NIEMEYER, I. (1805) pp. 18, 28s., 241 y otros lugares.
- [5] Decreto Ministerial de 9 de Agosto de 1805 sobre el nuevo «Philosophischer Studienplan». Reproducido en BREZINKA, W. (2000) *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, (Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften), vol. 1, p. 36.
- [6] COMENIUS, J.A. (1657) *Große Didaktik*, Herausgegeben von A. FLITNER (1954) (Düsseldorf, Küppers), p. 5.
- [7] COMENIUS, o. c., p. 11.
- [8] Cf. BREZINKA, W. (1989) *Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik*, (München, Reinhardt); BREZINKA (1994) *Aufstieg und Krise der wissenschaftlichen Pädagogik, Anzeiger der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse*, 131, pp. 167-190. Reimpresión en *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 12 (1995), pp. 41-64.
- [9] MILDE V.E. (1811) *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen*, (Wien, Rötzl und Kaulfuß), p. XII. Reimpresión por FISCHER, K.G. (1965) (Paderborn, Schöningh), p. 10.

Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía

- [10] Cf. BRAUNER, Ch.J. (1964) *American Educational Theory* (Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall).
- [11] COMENIUS, o. c., p. 86ss.
- [12] HELVETIUS, C.A. (1774) *Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung*, Herausgegeben von LINDNER, G.A. (1877 (Wien, Pichler), p. 9.
- [13] Cf. DILTHEY, W. (1888) *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, en *Gesammelte Schriften* (1924) (Leipzig, Teubner), vol. VI, p. 59s.
- [14] Cf. WILLMANN, O. (1875) *Allgemeine Pädagogik. Die Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft*, en *Sämtliche Werke* (1980) (Aalen, Scientia), vol. 4, p. 18; WILLMANN (1876) *Enzyklopädie der Pädagogik*, ibid., p. 289.
- [15] WILLMANN, o. c., p. 291.
- [16] Cf., p.e., TRAPP, E.Ch. (1780) *Versuch einer Pädagogik*, Herausgegeben von FRITZSCH, Th. (1913), (Leipzig, Koehler), p. 34.
- [17] Cf. ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hg.) (1990) *Professionswissen und Professionalisierung*, (Braunschweig, Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, herausgegeben von RÖSSNER, L., Technische Universität, Fachbereich 9), vol. 28.
- [18] LAY, W.A. (1912) *Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*, (Leipzig, Teubner), 2ª edic., p. 137.
- [19] *Estricto* en cuanto característica suya está ya en NIEMEYER (1805), I, pp. XIV y 19.
- [20] HERBART, en WILLMANN/FRITZSCH (1913), I, p. 126.
- [21] NIEMEYER (1913), I, p. XVII.
- [22] HERBART: «La Pedagogía como ciencia depende de la Filosofía Práctica y de la Psicología. Aquella muestra el fin de la educación, y ésta el camino, los medios y los obstáculos», en *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1841), 2ª edic. WILLMANN/FRITZSCH (1914), II, p. 10 (§ 2).
- [23] Cf. como ejs. NATORP, P. (1899) *Sozialpädagogik*, (Stuttgart, Frommann); PETERSEN, P. (1931) *Der Ursprung der Pädagogik*, (Berlin, de Gruyter); PETZELT, A. (1954) *Grundlegung der Erziehung*, (Freiburg i.Br., Lambertus); BENNER, D. (1996) *Allgemeine Pädagogik*, (Weinheim, Juventa), 3ª edic.
- [24] Cf. LOCHNER, R. (1963) *Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipien-geschichte und Grundlegung*, (Meisenheim, Anton Hain).
- [25] Cf. entre otros: BÜHLER, Ch. (1931) *Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins*, (Leipzig, Hirzel), 3ª edic.; BUSEMANN, A. (1965) *Kindheit und Reifezeit. Die menschliche Jugend in Entwicklung und Aufbau*, (Frankfurt am Main, Diesterweg); HETZER, H. (1970) *Kind und Jugendlicher in der Entwicklung*, (Hannover, Schroedel), 12ª edic.
- [26] Cf. ROTH, H. (1957) *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, (Hannover, Schroedel); INGENKAMP, K. (1990) *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932*, (Weinheim, Deutscher Studien Verlag).
- [27] Cf. BUSEMANN, A. (Hg.) (1932) *Handbuch der Pädagogischen Milieukunde*, (Halle, Schroedel).
- [28] Cf. FEND, H. (1969) *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*, Editado por BREZINKA, W. (1969) (Weinheim, Beltz).
- [29] Cf. ALLERS, R. (1937) *Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters. Einführung, Grundlagen, Probleme und Methoden*, (Einsiedeln, Benziger).
- [30] Datos empíricos en THONHAUSER, J., *Der Professionalisierung entgegen? Ergebnisse einer Delphi-Studie über Basisqualifikationen der Erziehungswissenschaft*, en: ALISCH/BAUMERT/BECK (1990) pp. 129-149; datos históricos sobre Austria en BREZINKA 2000, pp. 182ss. y 517ss.
- [31] MARTINAK, E. (1907) *Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde*, en *Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung*, Heft 25, (Langensalza, Beyer), pp. 5-18; HOFFMANN, J., «Schülerkunde», en ROLOFF, E.M. (Hg.) (1915) *Lexikon der Pädagogik*, (Freiburg, Herder), vol. 4, pp. 733-738.
- [32] Cf. KLAUER, K.J. (Hg.) (1982) *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*, (Studienausgabe) (Düsseldorf, Schwann).
- [33] Cf. LUKESCH, H. (1998) *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. (Psychologie in der Lehrerbildung*, vol. 3), (Regensburg, Roderer), 2ª edic.
- [34] Cf. BREZINKA, W. (1990) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, (München, Reinhardt), pp. 111ss. y 179ss.
- [35] Cf. LUKESCH (1998), p. 69ss.

- [36] Como ejemplos de tipo fenomenológico cf. FINK, E. (1978) *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, (Freiburg, Rombach); FINK (1970) *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, (Freiburg, Rombach).
- [37] Cf. BREZINKA, W. (1978) *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, (München, Reinhardt), p. 111ss., especialmente p. 150ss.
- [38] Sobre «Persona y obra» cf. HERRMANN en TRAPP (1977), pp. 419-448.
- [39] TRAPP (1780), en la edic. de FRITZSCH (1913), pp. 221s., 229, 227, 234. Edic. HERRMANN (1977), pp. 362, 374, 371, 376, 382.
- [40] WAITZ, Th. (1852) *Allgemeine Pädagogik*, Herausgegeben von WILLMANN, O. (1898), (Braunschweig, Vieweg), 4ª edic., p. 12.
- [41] W. FLITNER (Hg.) (1948) *Goethes pädagogische Ideen. Die Pädagogische Provinz nebst verwandten Texten*, (Godesberg, Küpper), p. 215.
- [42] *Ibid.*, p. 165.
- [43] Sobre mis contribuciones a un esquema medios-fines orientado lógicamente, cf. BREZINKA, W. (1995) *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*, (München, Reinhardt), 3ª edic.
- [44] Para las diferencias entre esos distintos tipos de teorías cf. BREZINKA (1978), pp. 4s., 19ss. y 236ss.
- [45] Cf. KRÄMER, W. (2000) *Modern Talking auf deutsch. Ein populäres Lexikon*, (München, Piper).
- [46] Cf. RÖHRS, H. (1980) *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*, (Hannover, Schroedel); RÖHRS (Hg.) (1986) *Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit*, (Düsseldorf, Schwann).
- [47] Cf. UHL, S. (1996) *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*, (Bad Heilbrunn, Klinkhardt).
- [48] Cf. BREZINKA, W. (1992) *Glaube, Moral und Erziehung*, (München, Reinhardt), p. 47ss.
- [49] Para los temas y partes de una Pedagogía Práctica cf. BREZINKA (1978), p. 253ss.

Resumen:

Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía

La Pedagogía ha sido desarrollada como una teoría científica, con lo cual se ha convertido en una Ciencia empírica de la Educación. Por otro lado la educación es una actividad práctica, y en este sentido el educador ha de echar mano de elementos no científicos (valores, creencias, convicciones). Este proceder es esencial para el educador en su acción de educar, y tiene que ver con la *Pedagogía Práctica*, en cuanto que la misma está basada en unos principios metaempíricos necesarios para guiar y orientar tanto a los individuos como a los grupos.

Descriptor: Educación, Educador, Ciencia empírica, Pedagogía, Pedagogía Práctica, Ciencia.

Summary:

About the educator's hopes and the limitations of pedagogy

Pedagogy has been developed under a scientific theory, so it has resulted in a kind of empirical Educational Science. However, Education is a practical activity. Indeed, educators need to deal with certain issues which go beyond Science (values, beliefs, convictions); these issues are essential for educators in order to be able to educate. This is why a *Practical Pedagogy* is needed, being based on the values, beliefs, and other principles which are necessary to guide the life of individuals and groups.

Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía

Key Words: Education, Educator, Empirical Science, Pedagogy, Practical Pedagogy, Science.

(Traducción del alemán: *José María Quintana Cabanas*).