

# La Filosofía Espontánea de los Pedagogos Ensayo de Epistemología

*Alain Vergnoux*  
IUFM de Bretagne

Llamaremos aquí “filosofía” a un modo de discurso que se da como una organización última de las prácticas y de los saberes. Bajo este título la filosofía mantiene relaciones con la reflexión moral. Expresa la representación que los actores de la educación se hacen de la práctica docente; igualmente, y con toda evidencia, está en relación con el conjunto de saberes que la reflexión pedagógica reúne para pensar su dominio y pensar su práctica.

Designar esta filosofía como “espontánea” es designar, al lado de las racionalizaciones explícitas del campo pedagógico, la posibilidad de un sistema de representaciones implícitas que recorre clandestinamente las líneas del discurso para constituirse en su norma subyacente. La presencia de tal “filosofía espontánea” es ciertamente muy necesaria para al buen mantenimiento del discurso pedagógico; que ella sea inconsciente y espontánea, en modo alguno le impide estar suficiente y claramente estructurada.

## UN NATURALISMO EMPIRISTA

La dimensión naturalista de la reflexión pedagógica se expresa primeramente en la raigambre biológica o vitalista de un cierto número de sus nociones y de sus problemáticas. Términos como impulso vital, crecimiento, maduración, florecimiento, y las metáforas que ellos alimentan son, en efecto, omni-presentes:

“Todo transcurre como si el individuo - y, aún más, todo ser vivo - estuviera cargado de un potencial de vida (...) que tiende no sólo a conservarse y a recargarse, sino también a crecer, a adquirir un máximo de potencia, a florecer y a transmitirse a otros seres que serán su prolongación y su continuación (...). Toda nuestra pedagogía apuntará justamente a conservar y acrecentar este potencial de vida”<sup>1</sup>.

Del naturalismo empirista al positivismo cientifista, de la problemática del impulso vital a la pedagogía racional de las taxonomías, la ilación es extraña, y sólo puede ser asumida por la mediación de una reflexión sobre las *técnicas*.

Elas tienen, en efecto, una *doble cara* : una cara «natural», allí donde el sujeto experimenta muy de cerca la adaptación biológica, y una cara «institucional y social» donde, cargadas de racionalidad y preocupadas por la eficacia, las técnicas proveen a los educadores de otras habilidades.

Este disparate no carece de razón.

El siglo XVIII condenó al pedagogo a escoger entre la vía de la naturaleza y la de la civilización. En un sentido la reflexión sobre la educación no salió nunca de la problemática definida por Rousseau y en medio de esta tensión se desarrolló a la vez de manera múltiple y semejante.

En primer lugar, la naturaleza es el punto de partida y productora de civilización; Hegel y Marx lo desarrollan. Pero, al mismo tiempo, para el siglo XVIII la naturaleza es la fuente de todos los valores, humanos, culturales, afectivos y morales. Luego, en el siglo XIX, el desplazamiento de la reflexión hacia los componentes económicos, sociales, políticos de la existencia humana desplaza el polo axiológico, sin que la naturaleza pueda perder nunca su prestigio. Finalmente, en el siglo XX, el psicoanálisis, por un lado, toma el relevo del rousseauismo, alimenta de manera vaga la temática del impulso vital y renueva la reflexión sobre los fundamentos biológicos de todo aprendizaje mientras que, por otro lado, la psicología genética, con su manera de pensar la historia del sujeto como una maduración gradual y una adquisición progresiva de aptitudes a partir de un capital innato, vuelve a plantear la cuestión del sentido de la adaptación elaborado en el siglo XVIII: lo vivo se adapta. El individuo se adapta. Una sociedad se adapta. Se puede volver a pensar toda la cuestión diciendo que la naturaleza del ser humano reside precisamente en esta capacidad de adaptación.

El pensamiento técnico ejerce entonces su función de clavija: el individuo es inventor de técnicas, recibe y hace suyas las técnicas sociales. La educación, a través de sus diversas formas técnicas, espontáneas o institucionalizadas, permite la aculturación de los sujetos sociales. Del experimento a la técnica la ilación es buena.

### ARMONÍA Y TRANSPARENCIA

La filosofía de los pedagogos revela entonces su obsesión y su deseo más profundos que son la armonía y la transparencia.

El principio de la *armonía* está en el horizonte de la problemática de la adaptación y de la educación; regula este campo de manera teleológica. Lo que siempre se buscó fue una armonía entre naturaleza y civilización, individuo y sociedad, libertad y espontaneidad, adaptación y eficacia social.

De manera más próxima, lo que se persigue es una armonía entre el adulto y el niño, el docente y el alumno, el individuo y el grupo. La forma como se reflexiona sobre los aprendizajes manifiesta el mismo deseo. Que se los piense como desarrollo y maduración, o como construcción progresiva de elementos o de actitudes cognitivas, en cualquier caso se desea que los aprendizajes se efectúen de manera gradual, se quiere que el niño sea conducido sin tropiezos y sin ruptura desde su ingenuidad primera y grandiosa hasta los saberes complejos de la ciencia, que acceda al conocimiento adulto sin perder nada de sus riquezas iniciales.

El principio de *transparencia* aparece entonces como una condición de realización de este deseo de armonía.

Para comenzar, se trata de una transparencia en la comunicación, entre el que enseña y el alumno, entre los niños dentro del trabajo en grupo, de una autenticidad de cada uno en la expresión de sí mismo y de sus experiencias.

Se trata también de una *adecuación* entre el espíritu y el saber, entre el sujeto y sus aprendizajes. Incluso si a este respecto la reflexión reconoce algunos obstáculos, la posibilidad para el niño de tanteo y de error, se admite que al término de los procesos de inculcación la conciencia cognitiva del niño y sus aptitudes se reúnen de manera adecuada con los contenidos de conocimiento que le son destinados.

Así, los aprendizajes cognitivos son a la vez búsqueda y descubrimiento, construcción y apropiación. Hay que rendir cuenta simultáneamente de la dimensión temporal, del carácter progresivo de los aprendizajes y de su término y fundamento objetivos. Por lo tanto, se supone que estructuralmente existe adecuación, o más precisamente, *isomorfismo* entre la forma del saber y la forma del aprendizaje.

El análisis behaviorista y su expresión dentro de las taxonomías de objetivos pedagógicos es sin duda el mejor ejemplo de lo anterior: se admite, efectivamente, que los saberes se pueden descomponer en elementos simples y que a ellos les corresponden correlativamente, una a uno, aptitudes cognitivas elementales. Se admite además que la progresividad del aprendizaje obedece al mismo principio de correspondencia: que la adquisición de saberes y aptitudes por parte del niño se inicia de igual manera a partir de los más simples, luego por composición llega hasta los saberes más complejos. Se manifiesta aquí de nuevo el deseo de armonía y de transparencia entre el sujeto, sus capacidades de adquisición y los contenidos de conocimiento.

Como ya lo indicamos, la reflexión se esfuerza en cada punto por reducir los desvíos, las posibilidades de conflictos o de contradicciones que puedan poner obstáculo al éxito de la pedagogía.

Se podrá observar, sin embargo, que una parte importante del corpus toma nota de estos obstáculos o de estas dificultades y describe de manera múltiple y detallada los diferentes factores del "fracaso escolar". Pero esta constatación está siempre compensada por la esperanza y el deseo de que las cosas sean de otra manera, y la reflexión sobre el fracaso lleva en ella misma de manera más o menos subyacente y teleológica una reflexión sobre las condiciones del éxito, las cuales remiten de manera mediata a los principios que hemos enunciado.

La filosofía pedagógica es así profundamente *optimista*. *Debe* ser optimista si no quiere perder su alma.

Tenemos aquí algo que nos remite al mecanismo de la creencia.

### EN BUSCA DEL OPTIMISMO

Los obstáculos o la distancia que separan al pedagogo de sus fines no pueden ser afrontados - no decimos superados sino simplemente afrontados -, si los principios de armonía, de transparencia, de adecuación, cuya función hemos analizado, no están presentes dentro del horizonte de sus prácticas.

El pedagogo debe creer en la posibilidad y eficacia de estos principios, pues son necesarios para la posibilidad de la Educación misma, para la posibilidad de examinar los progresos del niño en sus aprendizajes y sus éxitos. Pero además, es necesario que esta adhesión permanezca inconsciente y no criticada, sin lo cual, lo que se abre entonces es la posibilidad del fracaso y la renuncia.

En efecto, la toma de posición sobre lo real que constituye el «optimismo» no dispensa de un análisis completo y adecuado de este real.

Esta posición se apoya en observaciones parciales, a partir de las cuales se procede a hacer generalizaciones: optimismo y pesimismo no son conceptos sino residuos empíricos. Su uso dentro del juicio no tiene valor de conocimiento; todo lo contrario, este uso se anticipa sobre lo real, asume en un sentido su negación para substituirlo por una representación imaginaria. Se puede tener de la naturaleza humana, de la historia, de la educación, una visión optimista o pesimista, y las dos representaciones se confrontan sin que ninguna pueda vencer.

Pero si el optimismo es un producto de la imaginación, no por eso asegura menos, hablando en sentido práctico, un rol efectivo. Conrelación a un proyecto, en este caso el proyecto educativo, cumple una función *operativa* y *reguladora*.

Su noción hace posible la práctica al aportarle la justificación de la que tiene necesidad, le permite al proyecto constituirse con relación a sus fines y mantenerse a través de sus azares. Así, la relación entre el optimismo como principio de la imaginación y la realidad es más compleja de lo que parece; no es una simple ilusión.

La creencia, en efecto, articula de manera circular lo real y lo verdadero. El aparato de creencia, de un lado, remite al deseo de verdad: el sujeto quiere emitir en la práctica un juicio verídico, definitivo, incluso normativo y, de otro lado, transforma lo real a fin de que no sea lo verdadero o, dicho de otra manera, la creencia toma por verdadera una metáfora de lo real.

Los desplazamientos que ella opera toman prestados elementos de lo real y al mismo tiempo los niegan. El acto de la creencia los retoma dentro de una construcción imaginaria de lo real, proyectada hacia adelante, tomada por verdadera, aunque de hecho obnuble el pensamiento. El que cree, en cierto sentido, cree porque es increíble.

No es “razonable” creer en una educación perfecta, en un docente o en alumnos perfectos, no obstante hay que creer en ello, e incluso se puede creer negando por completo una creencia semejante o burlándose de ella: mejor aún, vale más creerlo burlándose, que no creer, pues no creer equivale aquí a la muerte.

Si la filosofía inconsciente de los pedagogos revela algo, es que es la expresión de las representaciones, de las prácticas y de los deseos contradictorios de ellos, y al mismo tiempo su *negación*.

El pedagogo reconoce y a la vez niega las dificultades, los obstáculos, las contradicciones que encuentra. Debe negarlas para reconocerlas. Pero aún reconociéndolas, él mira más allá de ellas y las olvida. La pedagogía sólo es posible dentro de esta cesura y dentro de su negación.

Esto conlleva las consecuencias que ya hemos anotado: la circularidad, la auto-explicitación, el recomenzar incesante.

### LA ACTIVIDAD FUNDADORA

Si la teoría pedagógica encuentra las dificultades que hemos indicado, es tal vez porque en ella hay, de manera fundamental, una doble inversión de la noción de actividad: en dirección del niño y en dirección del docente.

El primer eje nos es familiar y remite a teorías del aprendizaje. Que se le atribuyan al niño pequeño y a su desarrollo formas senso -motrices de la inteligencia, o a la construcción - en el caso de un niño de más edad -, saberes más complejos como la

**elaboración matemática, en cualquier caso la actividad del niño es el punto de partida y el motor de su apropiación de los saberes, de sus progresos cognitivos, de sus adquisiciones o de competencias en todos los campos.**

Recordemos algunas fórmulas que hemos encontrado y que aquí son fundadoras:

Piaget: "El desarrollo de las operaciones intelectuales procede de la acción efectiva"<sup>2</sup>.

Freinet: "sólo existe ( para el niño ) la necesidad de trabajo, es decir, la necesidad orgánica de usar el potencial de vida en una actividad que sea a la vez individual y social"<sup>3</sup>.

El conocimiento procede de la actividad humana, encuentra en ella su fuente y las condiciones de su progreso. Este es un dato fundamental.

Hay que referirlo muy seguramente a las fuentes mismas de nuestra cultura y, de manera privilegiada, a las nuevas relaciones que el hombre instituye con el mundo dentro del marco de la ciudad griega. En este periodo tienen lugar, en la parte oriental de la cuenca mediterránea, nuevas técnicas, nuevas formas de producción, de comercio, de intercambio entre las ciudades, lo cual lleva a los hombres a pensar que pueden actuar sobre su modo de existencia y no sólo conformarse con inscribirlo dentro del marco de un destino trazado o de un orden cósmico.

A partir de esta ruptura, la cultura occidental se desarrollará sobre la idea maestra de que la actividad humana es productora, transformadora, creadora. Si los hombres pueden actuar sobre el mundo y sobre las formas de su existencia, entonces algo como la política puede tener lugar y es en el ágora donde la colectividad de ciudadanos delibera y decide. Correlativamente puede tener lugar algo como la pedagogía, en tanto que ella recibe la misión de conducir al niño hacia los conocimientos y aptitudes requeridas para su futuro rol como ciudadano. Pero política y pedagogía no permanecen como prácticas empíricas. Estas prácticas son retomadas en un proyecto global, como lo fue la obra de la filosofía naciente, en un discurso único donde se articulan teoría política, teoría pedagógica y teoría del conocimiento.

Se puede decir que a partir de ese momento, *ciencia, política y pedagogía* están para nosotros inseparablemente ligadas. Así, las cuestiones de educación remiten siempre a una reflexión sobre el estatuto del conocimiento y a una interrogación política.

Sin duda esta problemática encontrará en la historia sus momentos de relajamiento y sus tiempos fuertes; no está, ni mucho menos, siempre presente.

En algunos momentos, y en particular durante los tiempos fuertes (por ejemplo la Contrarreforma, o el desarrollo del pensamiento socialista en el siglo XIX), se vuelve más aguda una cuestión formulada desde el origen: el hombre actúa sobre el mundo, pero actúa también sobre sí mismo; política y educación se encuentran con la misión de transformar al hombre y al transformar al hombre, transformar también a la sociedad.

La teoría pedagógica se encuentra así frente a la tarea de articular los *dos niveles* en los que se invierte el valor de la acción.

El niño es educable porque es activo, y es en y por la actividad que él accede a los saberes; en segundo lugar, la enseñanza actúa sobre el niño y lo transforma, con miras a su formación intelectual y social. Más precisamente, el niño se vuelve activo en los aprendizajes escolares por y gracias a la acción que la enseñanza ejerce sobre él.

El niño es activo. Esto quiere decir que son “actividades” en él las cavilaciones, las instrumentaciones verbales, los procesos de verbalización, los modos de representación y conceptualización.

Lo que entra entonces a escena es la reflexión sobre las técnicas, el análisis de los factores que actúan en la situación pedagógica, la problemática de la influencia.

De allí resulta también la idea de una pedagogía científica. Su proyecto, lo hemos visto, responde al deseo de hacer de la acción pedagógica la más eficaz posible, la más productora posible, y para lograrlo remite a la necesidad de controlar sus diferentes determinantes.

Es esta *doble inversión* de la problemática de la actividad, la que decíamos que en un sentido crea las dificultades de la reflexión teórica.

De manera más precisa, las condiciones de la buena actividad del niño y las condiciones de la buena actividad del docente no son las mismas, pueden encontrar un cierto grado de incompatibilidad y, no obstante, deben reunirse.

En efecto, las formas de la actividad del niño deben garantizar que él mismo elabore bien, de manera personal y autónoma, las actitudes y los saberes propios que él construye o de los que se apropia, que sea realmente el autor de sus reflexiones.

De cara a esto, el pedagogo es llevado a poner en práctica modelos eficaces que permitirán a las situaciones pedagógicas producir sus efectos, conseguir sus fines. Es aquí donde entra en escena la pedagogía científica con sus saberes propios, sus técnicas, sus modelos y sus normas.

¿En qué medida la preocupación por la *eficacia* práctica del pedagogo pesa sobre la actividad del niño, actividad que se desea autónoma? ¿En qué medida la posibilidad para el niño de construir él mismo aptitudes y saberes puede ser salvaguardada en el proyecto de educación científica? Si la noción de actividad productora común a los dos niveles de la problemática, exhala de manera inmediata preocupaciones sobre la eficacia, incluso sobre el rendimiento, se puede notar que las condiciones de la eficacia no son las mismas en los dos casos. Globalmente, para el niño ellas se relacionan con el dominio de los parámetros que actúan sobre las situaciones de aprendizaje.

¿Se puede aumentar el dominio del pedagogo salvaguardando la libertad del niño? ¿O preservar ésta sin limitar aquél?

La armonía es sin duda imposible. La cuestión es adoptar una actitud coherente. En nuestro examen del corpus, las observaciones que hemos podido hacer sobre las reducciones, las circularidades, la voluntad sincrética de los discursos, atestiguan esta voluntad de equilibrio<sup>4</sup>; pero la inconsistencia general del sistema, la persistencia, a pesar del esfuerzo de reducción, de las contradicciones principales demuestran lo contrario.

¿Se puede perseguir con estos votos una educación científica y pretender al mismo tiempo el libre florecimiento del niño a través de situaciones de aprendizaje en las que se muestre autónomo?

Un proyecto de conocimiento "total" del niño, o lo más completo posible, se pudo formar entre los educadores progresistas para ir en ayuda de los niños escolarmente en dificultades; la psicología escolar, "el seguimiento de la pista", la constitución de los expedientes desde la más tierna edad apuntaban entonces a reunir y conservar todo lo que permitiera conocer mejor al niño para comprenderlo y ayudarlo.

Pero, en general, conocer a cualquier persona en la vida corriente no significa conocerla de manera "total", menos aún conocerla "científicamente". Por lo tanto, existe aquí un primer deslizamiento que consiste en el paso de un deseo y de una necesidad de conocer al niño, los cuales son justificados (desconocer al niño, ignorar sus necesidades nunca ha sido algo bueno), a una voluntad de conocimiento científico.

Un proyecto semejante implica que se estudien las personas como objetos, o de lo contrario el término ciencia no tiene ningún sentido: es necesario que las observaciones, las interpretaciones, las conclusiones tengan un valor objetivo si se quiere que sean utilizables; es necesario que se reduzca la singularidad de



cada uno al anonimato de una población científica. Lo que la ciencia quiere establecer y lo que utiliza, son las generalidades que se deben formular, si ello es posible, bajo la forma de leyes.

Hay un segundo deslizamiento cuando, al interior de la escuela, se desea pasar del conocimiento ( científico ) del niño a su instrucción, según el principio: “entre mejor lo conozco, más podrá acceder a un desarrollo superior”, principio que se convierte en el “fundamento de la pedagogía”<sup>5</sup>.

En este segundo momento, la ayuda psicológica inicial cambia de estatuto. El conocimiento científico del niño ya no es solamente comprensión, sino que es llevado a cumplir el rol funcional de una norma pedagógica.

Existe aquí una doble equivocación. Pero esto no impide que se multiplique en nombre de una psicopedagogía que apunta hacia la eficacia de las observaciones, “los seguimientos” y los muestreos de todo tipo.

En este punto podríamos relacionar el deseo de conocimiento total del niño con la idea de *educación global*.

Ella se propone tomar en cuenta todos los aspectos de la vida del niño, no solamente escolares y cognitivos, sino sociales, afectivos, relacionales. El instructor se convierte a partir de ese momento en el “monitor total” del niño; su acción junto a él lo engloba lo más completamente posible; esta acción está acompañada, evidentemente, de una preocupación por la comprensión y por el conocimiento completo, y por esta razón nutre todos los pasos del análisis y de la investigación sobre la naturaleza y los comportamientos infantiles.

Afirmamos que lo que está en juego aquí es la libertad del niño, libertad que, sin embargo, está por todas partes indicada como una condición esencial de su educación. Todo esto es cuando menos una paradoja.

Cómo mantener efectivamente las problemáticas dominantes hoy dentro de este campo: de una parte, la construcción por parte del niño de sus propios saberes y reflexiones cognitivas, la riqueza y la infinita variedad de su creatividad y su florecimiento personal a través de las actividades culturales propuestas por la escuela, y, de otra, la idea acerca de que la idea de libertad o de autonomía esté integrada como fin de un proyecto de educación global. El pedagogo suscita entonces las situaciones, pone en marcha las técnicas, organiza las condiciones que permitirán que la libertad del niño se realice. ¿No hay una paradoja lógica en el deseo de organizar la libertad de otros en lugar de que ellos mismos lo hagan? Al decir: deseo que todos los niños sean autónomos, deseo hacerlos acceder a la libertad, el pedagogo conserva de hecho el dominio.

En la que parece evidentemente la forma de una educación “soñada” pero imposible, el adulto, en efecto, persigue inconscientemente un doble fin: de un lado, quisiera un dominio total del proceso educativo que pueda desembocar en la educación que él llama ideal; pero, de otro lado, ya que este ideal comporta, entre otros valores fundamentales, florecimiento y libertad del niño, significa para el educador su propia muerte, su propia desaparición en tanto amo.

Una educación para la libertad implicaría cuando menos que se pudiera salir de esta doble contradicción que en nombre de la libertad encierra al niño en un discurso y en un modelo erigidos por el pedagogo, modelo que lo condena a negarse en el poder que se otorga y a la vez a negar este poder.

El examen rápido de lo que hemos designado aquí como la “filosofía espontánea” de los pedagogos revela que ella está presa de un número de aporías y circularidades que se lanzan de manera incesante unos a otros los diferentes paradigmas que hemos separado. Lo único que la epistemología puede avanzar aquí, es que todo proyecto de educación científica o de teoría pedagógica es lógicamente inconsistente. No tenemos el espacio en estas notas para trazar las líneas que permitirían superar estas aporías. Indiquemos sin embargo una orientación: una educación para la libertad debería preocuparse por liberar al pedagogo (de su proyecto) de liberar al niño.

Traducción de Diana Muñoz  
Universidad Nacional de Colombia

## NOTAS

<sup>1</sup> Freinet Celestin, *Essai de psychologie sensible* T.1, Delachaux et Niestlé. Neuchatel 1968, p. 16.

<sup>2</sup> Piaget Jean *Psychologie et pédagogie*, Denöel, Paris 1969, p. 105.

<sup>3</sup> Freinet Celestin, *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel 1967, p. 216.

<sup>4</sup> Cf. Vergnioux Alain, *Pedagogie et théorie de la connaissance - Platon contre Piaget ?* Peter Lang, Berne 1991.

<sup>5</sup> Liliane LURCAT article in *Esprit*, n°11-12, 1982.