

# Los "inventores" de la educación

## Y cómo nosotros la aprendemos

*"El defecto más grave del hombre es la ingratitud. Fundo esta calificación superlativa en que, siendo la sustancia del hombre su historia, todo comportamiento antihistórico adquiere en él un carácter de suicidio. El ingrato olvida que la mayor parte de lo que tiene no es obra suya, sino que le vino regalado de otros, los cuales se esforzaron en crearlo y obtenerlo. Ahora bien, al olvidarlo desconoce radicalmente la verdadera condición de eso que tiene"*

Ortega y Gasset.

En una introducción a un libro como éste, una recopilación sobre autores que han dejado huella en la educación del siglo XX, no tiene sentido hacer una presentación de cada uno de ellos, añadir comentarios acerca de sus respectivas aportaciones o realizar la crítica del legado que nos han dejado. Eso desbordaría los márgenes de que disponemos, además de nuestras posibilidades. Consideramos que otra forma de *introducirllos* es colocar al lector en la posición de tener que mirarlos a todos desde una perspectiva que los englobe, que ayude a comprender cómo se va estructurando el puzzle pedagógico que configura eso que llamamos "el mundo de la educación" –y que constituye una parte importante de nuestro mundo–, así como a descubrir qué papel cumplen estos *inventores* en dicha composición. Conviene rememorar a estos actores relevantes de la educación en el siglo XX no sólo para mostrarles gratitud, en el sentido orteguiano de la palabra, o para recordarle al lector el papel que han desempeñado, mostrándole sus *vidas ejemplares*. Nos parece que es un ejercicio importante de "concientización" (un término que debemos a uno de ellos, Paulo Freire) sobre el mundo de la educación que nos toca vivir, y que ellos hicieron en parte. Para entender el valor de su pensamiento, de sus aplicaciones prácticas y de las ilusiones que infundieron a aquello con lo que estaban comprometidos, situaremos al lector en otro plano: el de ver cómo *aprendemos la educación*. Porque ésta es una parte de la cultura que se aprende.

### La diversidad de la educación como rasgo cultural

Lo que conocemos como "el mundo de la educación" es una amalgama compleja de *materiales* muy diversos, entrelazados unos con otros: lo que sabemos hacer, lo que sabemos que otros hacen o han hecho, lo que pensamos sobre ese mundo y lo que sabemos que otros han pensado porque han dejado constancia de ello. Ese mundo no se agota en los *saberes acerca de* la educación (lo que se piensa) y en el *saber hacer* (el dominio de las habilidades para desarrollar la práctica), sino que también entran a formar parte de él *los querer* (las pretensiones, motivaciones, ilusiones, proyectos, utopías...), que son como los mundos imaginados que nos abren caminos, que nos mueven y nos dan razones para anhelar y buscar realidades que creemos mejores que lo que nos rodea. Estos tres componentes básicos (*saberes acerca de, saber hacer y querer*) configuran el acervo cultural de la

educación; es decir, lo que ésta representa como un rasgo esencial de la cultura, que constituye una ocupación y una preocupación de toda la sociedad. Es una amalgama de la sabiduría –la de todos– sobre lo que es y significa educar, de la que participamos y sobre la que tomamos posiciones, cada uno en distinto grado y de diferente manera. Los saberes y querer pertenecen, pues, a muchas personas. Estos componentes de la sabiduría no son independientes entre sí, pues hacemos cosas amparados en creencias y guiados por motivos, tenemos creencias extraídas de la experiencia práctica y gracias a que hemos recorrido caminos guiados por un determinado *querer*, etc.

Podemos decir que, en cierta medida, todos somos prácticos (todo el mundo, alguna vez, enseña a otro algo o ejerce alguna influencia premeditada sobre alguien) y todos sabemos también algo. En otro lugar (Gimeno Sacristán, 1998) hemos argumentado con más detenimiento sobre el hecho de que la educación es una *práctica* compartida, y también lo es la comprensión de la misma. Todos sabemos algo de ella, todos podemos enseñar algo, dirigir y orientar de alguna forma a los demás. El ciudadano normal –sea o no madre o padre– entiende y es capaz de desarrollar prácticas educativas. El profesor también, en tanto que es, a la vez, un poseedor más de esa cultura sobre la educación y un especialista que domina los saberes pedagógicos con más profundidad y soltura que quienes no ejercen su oficio. El experto tiene un conocimiento distinto de esa cultura, elaborado desde otra perspectiva, y hasta puede que lo tenga, quizá, más profundo. El educando dispone también de esos conocimientos, extraídos de sus vivencias como sujeto paciente de las prácticas educativas.

Todos poseemos y practicamos cultura pedagógica. Los profesores tenemos esas actividades como profesión, y dominamos más específicamente y con más profundidad algunos saberes acerca de ellas. Aunque antes de ejercer y mientras ejercemos como especializados expertos, somos también detentadores del conocimiento común pedagógico que tienen *los legos*. Por otro lado, no podemos pretender controlar nosotros solos la amplia cultura educativa. Sería imposible e inconveniente. Imaginemos qué ocurriría si sólo el médico entendiese de salud; para que la humanidad pudiera sobrevivir, cada uno de nosotros debería ser doctor en medicina en la vida cotidiana. Vivimos porque todos disponemos de un conocimiento sumamente valioso para regular nuestro cuerpo. Se ha dicho que la docencia es una semiprofesión, porque quienes la ejercen no tienen autonomía en el ejercicio de la misma y no pueden desarrollarla con los criterios técnicos y éticos establecidos por los propios profesionales, y dependen, por ejemplo, de las regulaciones administrativas. La verdad es que existen pocas profesiones que no sean “semi”, si es que queda alguna. Pero lo nuestro en verdad es una semiprofesión, porque rigurosamente nunca hemos sido detentadores, ni lo seremos, de todos los saberes acerca de la educación. El profesor como alguien formado específicamente para serlo es, desde el punto de vista histórico, una figura relativamente reciente, pues apenas tiene más de un siglo. Hasta por la calle vemos con frecuencia anuncios informales de que “se dan clases particulares” o “se cuidan niños”.

Al plantear esta mirada antropológica y cultural sobre la pedagogía teórica y práctica no queremos dar pie a que se pueda considerar que todos los saberes y querer tienen el mismo valor, que son igualmente aceptables para marcar el rumbo de la educación. Lo cierto es que todos somos partícipes de la cultura pedagógica, aunque no todos (personas o colectivos) disponemos de las mismas posibilidades para articularla y dejar nuestro sello personal en su evolución. El profesor y el experto saben más, y seguramente más ordenadamente, sobre lo que atañe a la educación, y esta distancia justifica los papeles especializados que tienen encomendados y que se les reconoce socialmente. Pero esos niveles o, mejor, formas de conocer (para no dar por sentadas las jerarquías de conocimiento, que no siempre están justificadas) no anulan el conocimiento que los no profesionales de la educación tienen de ésta, y que incide de otra manera tanto en la escuela como en las prácticas educativas externas a ella. Se trata, pues, de un problema que incumbe a toda la sociedad, porque realmente es, de hecho, tarea de toda ella. A fin de cuentas, educar consiste en imprimir una determinada dirección a la cultura, a la sociedad y a la forma de ser de los humanos, y en ese empeño, con distintos papeles y poderes de influencia, estamos todos.

Esta forma de plantear la creación de las ideas y usos prácticos de carácter educativo nos permite dar una primera explicación, por un lado, a la variedad y dispersión existente en las formas de entender la educación, así como en las maneras de realizarla en el medio escolar o en otros ámbitos: marginados, adultos, clases populares, escuelas de elite... Es natural que, tratándose de una actividad y de un fenómeno complejos, incumbiendo a tanta y diversa gente, sea un objeto percibido, valorado y realizado de muy distinta manera en sociedades complejas y plurales.

Por otro lado, al enfocar la sabiduría acerca de la educación como algo que se comparte, podemos tratar de comprender su evolución como el resultado de una dinámica cultural en la que intervienen múltiples agentes y fuerzas. Los cambios resultan ser fruto de las ideas, de los hallazgos y orientaciones ideológicas provenientes de los actores inmediatos, pero también de los de todos aquellos que inciden directa o indirectamente en el saber, en el hacer y en el querer acerca de la educación. Un padre que lleva a su hijo a un colegio que él reconoce como "de calidad", que divulga y defiende ante otros padres su opinión, ejerce una influencia social que afianza formas determinadas de educar, pues colabora en el juego selectivo entre modalidades alternativas de enseñanza. Un inspector que asesora sobre qué evaluar en un centro educativo también participa en el juego compartido de crear cultura educativa. Un experto que demuestra la relación entre fracaso escolar y motivaciones infundidas por la familia en los estudiantes hace su particular contribución. Un libro muy leído sobre la educación crea opinión pública favorable hacia unos puntos de vista o unos valores. Un profesor que desarrolla unidades didácticas globalizadas crea sabiduría pedagógica. El inventor del retroproyector genera práctica innovadora (por cierto, en este caso procedente del entrenamiento militar). El derecho protector de la infancia establece formas de proteger a los menores como sujetos de las prácticas educativas, evitando el castigo, por ejemplo. El estudiante que habla a otros de las buenas o malas cualidades de su centro escolar también produce y difunde conocimiento acerca de la educación. El desarrollo de la imprenta supuso una revolución pedagógica considerable. El fabricante de libros de texto es, de hecho, un potente educador. Ahora Internet supone la posibilidad de un vuelco para las prácticas educativas. La realidad variada de la práctica y del pensamiento educativos es el resultado enmarañado de múltiples aportaciones internas y externas al sistema escolar, de agentes numerosos, de grandes y pequeñas invenciones.

Una muestra de esa variedad creadora de los distintos agentes –en este caso no precisamente anónimos– la ofrece el repertorio de los autores seleccionados en este libro, procedentes de campos distintos, de orientación diferente, y que aportan con su experiencia iniciativas variadas: desde el buen hacer académico de dos profesores liberales creadores de ideas (Dewey, con su obra filosófica y su laboratorio pedagógico, o Piaget, con su teoría del conocimiento y de la inteligencia, por ejemplo), hasta el investigador en la acción que es Stenhouse, pasando por el compromiso cristiano práctico de Milani y por la tensión revolucionaria de un Makarenko. Se advina toda una gama de contextos, compromisos y propuestas sumamente divergentes, todos ellos, por diferentes razones, importantes y dignos de ser recordados.

### Una forma de entender cómo se crea la realidad

En la dinámica social e histórica, todo el bagaje cultural sobre la educación va depurándose, seleccionándose; unos puntos de vista, unas prácticas y unos querer predomina sobre otros y se reafirman como el lecho del cauce dominante por el que discurre la realidad que se va construyendo. Otros aspectos de la cultura sobre la educación quedan relegados a informaciones que se arrastran a la deriva del discurrir y van desapareciendo. Mucha información y mucha invención se pierden sin dejar huella posterior, a no ser que queden codificadas para ser rememoradas o institucionalizadas en hábitos prácticos, en maneras de hacer. Una idea que no circula, una forma práctica que no crea costumbre, desaparecen del escenario histórico. Este proceso de selección de lo que se afianza y de lo que desaparece es a veces caprichoso, pero, generalmente, está condicionado por las redes de poder que gobiernan los procesos de acumulación, de selección y de afirmación de unos componentes culturales pedagógicos en dialéctica con otros. Un poder que puede interpretarse genéricamente como la capacidad de influencia sobre el pensamiento y sobre la práctica de otros. En contra de lo que suele argumentar un cierto tipo de discurso crítico y de resistencia, los profesores tienen un poder importante en ese modelado y asentamiento de la cultura pedagógica, sólo que disponen de ese poder sobre un tipo de componentes y no sobre otros. La depuración cultural e histórica de la cultura la realiza también la necesidad de contemplar y dar respuesta a los retos sociales cambiantes y nuevos para los que no sirve lo que en un momento determinado teníamos pensado o sabíamos hacer. Las propuestas que son más *útiles* para cubrir necesidades sentidas como importantes tienen más probabilidades de desarrollarse. Una experiencia como la de Makarenko no tendría sentido hoy, en nuestras actuales circunstancias.

Nadie posee toda esa acumulación de información existente (la teórica –lo pensado– y el saber práctico) que constituye la *cultura sobre la educación*. Sólo dominamos parte de ella. Cada uno de nosotros somos partícipes de un retazo de la misma, que es nuestro propio pensamiento, nuestra forma de saber hacer y nuestra particular visión del valor de todo ello. Unos disponen de una sabiduría práctica y otros de otra diferente; de esta forma es posible distinguir tipos de docentes, estilos de enseñanza diferenciados en los distintos niveles educativos, centros educativos con estilos variados... De igual modo se puede hablar de la desigual distribución del *saber acerca de* –lo que llamamos conocimiento o, pretenciosamente, “teoría”–: existen diferentes niveles de dominio, de competencias acerca de tipos de conocimientos diversos... En la distribución de los saberes unos se especializan más en los saberes *teóricos*, mientras que otros lo hacen en los *prácticos*. Esta forma de estar siempre de manera parcial en la cultura pedagógica nos quita perspectiva sobre el conjunto. La lectura de los autores revisados en este libro entraña una especie de memoria sintética muy comprimida para tomar conciencia con mayor facilidad de alternativas o maneras de entender y de hacer la educación que aún en algunos casos una fórmula institucional de organizar la educación, una explicación coherente, un método adecuado y una finalidad buena.

El pensamiento y los proyectos que se han aventurado a abrir nuevos caminos lo han hecho desde perspectivas muy diferentes y tratando de responder a retos importantes aunque variados. Cifñéndonos a las figuras contempladas en este repaso al siglo XX, Makarenko, por ejemplo, elaboró su pedagogía en una sociedad de posguerra y para niños abandonados, en la creencia fundamental de que con el respeto a la espontaneidad no se podía construir el hombre nuevo que había alumbrado la revolución rusa de 1917. Freire piensa y crea una práctica educativa para los adultos del mundo más desfavorecido, y lo hace desde un compromiso intelectual cristiano y políticamente de izquierda, que ha sido un revulsivo para pensar la educación como instrumento de emancipación en general. Neill reacciona ante la educación represiva y aventura su proyecto por la senda del antiautoritarismo, fundamentado en el psicoanálisis. Piaget, desde la epistemología genética, nos proporciona una explicación acerca de cómo se construye o se aprende la inteligencia, teoría que otros han tratado de trasladar a los métodos pedagógicos y a la construcción de los currículos, aunque él, mejor conocedor de lo que hacía, consideraba que desde su pensamiento no se llegaba a pedagogía concreta alguna. Son modelos significativos en funcionamiento.

Toda esa cultura sobre lo pedagógico sólo parcialmente se desarrolla en el seno del sistema escolar. Tiene lugar también en otros ámbitos, como los de la familia, la educación informal, la educación de adultos, etc. De la misma manera que nos referimos a modalidades escolares, podemos hablar de modos de educación familiar. Se pueden buscar semejanzas, continuidades entre lo que se piensa y se hace dentro y lo que ocurre fuera; aunque también se observan discontinuidades.

Todo este bagaje de tan extensa y variada cultura no es estático. En él se experimentan procesos de estabilización, pero también existe el cambio permanente. Se mueve a ritmos distintos, según el aspecto de que se trate: así, mientras las teorías de los académicos se modifican, se acumulan y se sustituyen unas a otras con relativa rapidez, las teorías de los profesores, en tanto que colectivo profesional, son más estables. Si alguien nos observa y hasta nos imita, si contamos a alguien nuestro peculiar saber, si lo narramos por escrito o lo documentamos por otros procedimientos, nuestra personal sabiduría circula entre otras personas e interacciona con la suya. Si no la comunicamos, llena de contenido nuestra vida y después se pierde, cuando nosotros desaparecemos.

En el transcurrir histórico de las sociedades se van estableciendo procedimientos de depuración de la información cultural pedagógica acumulada y se van creando costumbres y formas de pensar acrisoladas. Es decir, se asientan unas aportaciones (las dominantes) sobre otras (las dominadas, las que alcanzan menos presencia y las llamadas a desaparecer). Se van perfilando unos agentes como más potentes que otros a la hora de fijar las costumbres prácticas y las formas de pensamiento dominantes. Se crean dinámicas de resistencia de unas posiciones frente a otras, de crítica mutua, lo cual constituye un signo de vitalidad, una muestra de que la cultura pedagógica está siempre viva. Cuando están muy enraizadas unas costumbres, cuando está afianzado y extendido un pensamiento y forma parte del sentido común de las gentes, la cultura sobre la educación se estabiliza y es más difícil que nuevas invenciones de prácticas o de ideas penetren en la sabiduría pedagógica dominante. Nuestros autores son referentes que penetraron en la educación de su tiempo, que fueron considerados como creadores y estabilizadores de cultura.

### ¿De dónde surge el presente?

Seguramente la humanidad no pierde aportaciones importantes gracias a esos mecanismos de estabilización, de reproducción y de desaparición de saberes, pero quizá sí haya perdido iniciativas valiosas. Lo que, sin duda, ha perdido es la memoria que explica la realidad que observamos. Esta selección de autores, con sus ideas y sus innovaciones prácticas, sólo puede dar cuenta de una parte reducida del acervo cultural en torno a la educación. Su valor para nosotros –si se nos apura– no reside tanto en lo que hicieron como en el rumbo que imprimieron y en el hecho de que su recuerdo permanece, pues son para nosotros una especie de eslabones perdidos de la evolución, que nos pueden ayudar a comprender lo que somos en relación con lo que ha ocurrido previamente a nosotros. La gran mayoría de las invenciones o de los saberes que quedan fijados y perfilan el mundo real generalmente acaban siendo anónimos. ¿A quién se le ocurrió el método de lectura de “la ‘eme’ con la ‘a’, ‘ma’”? ¿Quién inventó el trabajo en grupo? ¿A quién se le ocurrió el pupitre para dos, que no resistió a la introducción de las prácticas de coeducación? ¿Quién nos hizo creer que el niño no es malo por naturaleza? ¿Quién fue el que divulgó la idea de que las pruebas objetivas son “objetivas”? ¿A quién debemos la idea de que la mujer podía educarse en condiciones de igualdad con el varón? ¿A quién se le ocurrió que debía plantearse la democracia en las aulas? ¿Cómo surgió la práctica de separar la “normalidad” de la “anormalidad”? ¿Quién osó medir la inteligencia, cuando a nadie, afortunadamente, se le ha ocurrido medir a las “buenas personas” en las escuelas? ¿A quién se debe la idea de que los adolescentes no pueden permanecer hasta los dieciséis años en las mismas aulas, todos juntos, y lucha en contra de la enseñanza “comprensiva”? En cambio, aceptamos que pueden permanecer juntos en el ejército o en una sala de cine, aunque difieran en ganas de ver la película o en el grado de amor que profesan por su patria. ¿Quién tendría la genial idea de que todos los aprendices en un aula debían tener el mismo libro de texto, cuando todos los presentes en una sala de biblioteca pueden leer libros diferentes? ¿Por qué tiene más presencia en el currículo la geografía que la música? ¿Quién dijo eso de que es fundamental “programar” o hacer “proyectos curriculares”? (Formular las preguntas demandando autorías personales es un simple recurso vagamente literario.) El lector puede seguir planteándose más y más preguntas sobre aparentes trivialidades y pretendidas esencialidades, hasta llegar a imaginar los muy intrincados caminos por los que ha debido de crearse el saber y el hacer pedagógicos, sin que podamos tener noticia precisa de su nacimiento. El mismo planteamiento podríamos adoptar con otros ámbitos de nuestra cultura, como por ejemplo la alimentación –poblado de innumerables saberes teóricos, prácticos y de gustos– o la salud. En estos casos se da también la circunstancia de que son ámbitos en los que coexisten *aficionados* y *doctores*: unos están formados en la brega diaria, otros en las más altas academias; hay quienes ponen las cantidades a puñados y quienes lo hacen en gramos; algunos saberes se han mantenido secretos en los conventos, muchos se transmiten de oído y otros, en cambio, lo hacen a través de los libros, la televisión... En el caso de la alimentación, domina el conocimiento y el saber populares sobre el de los expertos; en el de la salud, el segundo está sustituyendo al primero. ¿Y en la educación? Creemos que, hoy por hoy, gana todavía el conocimiento *popularo* cotidiano.

### ¿Quién narra la crónica de lo ocurrido?

Hemos argumentado que no todo lo que se crea en la cultura pedagógica permanece, pues está sometido a un proceso de decantación y de selección no necesariamente dirigidas. Esto es así, y no nos importa porque desconocemos el valor de lo perdido. Lo que nos importa es que lo que ha sido real y forma parte de lo que hoy existe, seguramente no lo podemos entender porque no fue relatado. Como en todo, la historia que cuenta lo que ha pasado selecciona hechos e ideas y todo lo que es contado pasa a ser lo que creemos que existió. Lo contado no es lo único que tuvo alguna presencia, aunque con el tiempo será lo único posible de saber para quienes no conocieron experiencialmente la realidad. Por eso no comprendemos la continuidad que el presente mantiene respecto del pasado. Por ello mismo somos ingenuos si consideramos que lo que es posible en el futuro inmediato no depende del presente desde el cual va a construirse. De hecho, seguramente algún lector se habrá quedado extrañado al ver la formulación de algunas interrogaciones que hemos planteado sobre la procedencia de algunas ideas y usos prácticos que son pequeñas piezas del gran puzzle de la cultura educativa. De algunos conocemos la

autoría y circunstancias de su origen y desarrollo; de la mayoría carecemos de antecedentes. Algunos de los temas han sido historiados, otros no. Es sabido, por ejemplo, que conocemos mejor la presencia y evolución de las ideas sobre la educación que la de los usos prácticos, de los que hemos podido alcanzar conocimiento muy limitado a través de algunos relatos literarios, de unos pocos utensilios (libros, por ejemplo), de algunos espacios gracias a la pintura e ilustraciones, y poco más. Evidentemente, esa desigual presencia y disponibilidad en nuestra memoria se debe a que las ideas fueron relatadas y dadas a conocer; las prácticas apenas lo han sido. Conocemos las ideas que obtuvieron acogida en los relatos escritos; el resto se ha perdido. Es decir que, aun siendo copartícipes de la cultura sobre la educación en una pequeña medida y de no comprenderla en toda su complejidad, tampoco podemos disponer siempre de la de los demás.

Las experiencias, las ideas de los autores incluidos en esta selección realizada por *Cuadernos de Pedagogía*, forman parte de la crónica disponible. Faltan *figuras*, naturalmente, aunque los que están merecen ser recordados. Pero, sobre todo, faltan los que hicieron la educación cotidiana.

### El papel de los "inventores" y "descubridores" de la educación

*"La literatura no modifica el orden establecido, pero sí a los hombres que lo establecen"*

Ilya Ehrenbrg.

Un invento es un hallazgo, una creación de algo valioso y que se considera útil, no conocido previamente, que se incorpora a los hábitos o a las formas de vida cotidiana de una población más o menos extensa. El invento se puede apoyar en algunos elementos preexistentes, pero es, esencialmente, algo nuevo. Morse inventó el lenguaje para el telégrafo, seguramente estimulado por el conocimiento de otros sistemas de señales, pero el suyo fue un código nuevo. En un sentido no práctico, "inventar" es imaginar algo, se realice o no en la práctica. Ampliando el significado, no sólo se inventan utensilios y artefactos, sino formas de hacer actividades, de organizarlas... Algunos inventos e invenciones tienen autor personal y fecha y lugar de origen documentados; otros son el resultado de procesos creadores largos y de autoría social no precisa: movimientos sociales, grupos determinados... No existe un Morse de la democracia, como tampoco de la Escuela Activa. Algunos inventos e invenciones están todavía esperando su realización.

La actividad de hacer aparecer algo nuevo la reconocemos también en el verbo "descubrir", que significa destacar lo que estaba tapado o escondido, hallar lo que estaba ignorado u oculto, venir en conocimiento de una cosa que se ignoraba. Es como hacer aflorar algo que estaba presente y de cuya existencia o utilidad no éramos conscientes, o que conocíamos en una faceta y no en otra. Arquímedes descubrió la explicación de un fenómeno que existía, pero no había sido formulado hasta entonces. La mayoría de nosotros inventamos poco, pero descubrir lo hacemos todos, sólo que unos "destapan" fenómenos importantes, lo que nadie había descubierto previamente, y otros lo hacen de lo que hasta podría ser sobradamente conocido, aunque no para ellos. Descubrir lo velado para todos es ver donde no se veía, poner delante de nuestra ignorancia lo desvelado por otros; es apoderarnos de sus avances, aprender de los demás.

En educación se inventan, materialmente hablando, las prácticas y, en el sentido de imaginar, también las ideas y los proyectos. Invenciones que darán lugar a nuevos comportamientos, generando de esa forma nuevas realidades. Pero, sobre todo, lo que más hacemos es descubrir. Y lo logramos mirando de otra forma la naturaleza del alumno, la cultura, el destino de los seres humanos. A veces lo logramos trasladando al ámbito educativo ideas y recursos que funcionan y son conocidos en otro campo de la actividad, lo cual nos lleva a ver las cosas de otra manera; es decir, que inventamos formas de ver. La democracia es un invento social, pues no viene dada por la naturaleza; después hemos descubierto que la educación puede ser vista desde los parámetros que la constituyen. El pensamiento acerca de la ecología tiene que integrar elementos provenientes de campos del saber distintos. Metafóricamente, planteamos los problemas educativos "desde un prisma ecológico". No hemos inventado al niño como ser activo, sino que lo hemos descubierto intelectualmente como tal, como constructor de significados, aunque también puede decirse que lo hemos inventado en el sentido de que fabulamos sobre la

condición de la infancia. Imaginar, crear invenciones, descubrir formas de pensar, trasladar a la educación ideas fraguadas en otros campos, constituye la ocupación de los inventores pedagógicos. Para que perdure lo novedoso hace falta registrarlo de alguna forma o *instalarlo* en la realidad.

La idea de "instalar" algo en la realidad se puede entender de diversas maneras. Alguien inventa algo, lo patenta y otros lo producen y lo venden, asumiendo su uso los consumidores. Es decir, primero surge la idea, después se difunde y se aplica. En un plano general, muchas veces las reformas educativas se piensa que pueden funcionar de esa forma: se proyectan, se desarrollan y la realidad obedece y se configura de acuerdo como prevé el proyecto. En la era de la tecnología, muchos procesos de cambio se considera que funcionan así. En educación, algunos inventos y descubrimientos también operan de este modo, o lo queremos explicar así. Dewey, a partir de sus ideas pragmáticas, de su concepción social del aprendizaje y de su teoría acerca de cómo pensamos, ideó un laboratorio pedagógico en la universidad para experimentar sus planteamientos. Para nosotros, el valor de sus ideas y de sus prácticas no reside en poder repetir lo que él hiciera o en aplicar sus concepciones a nuestras aulas convertidas en laboratorios pedagógicos, sino en leer (interpretar) sus aportaciones desde nuestro tiempo y nuestras circunstancias para ver qué nos sugieren.

El mundo del pensamiento –lo que genéricamente llamamos "teoría"– no gobierna directamente a la práctica, pero sí puede transformar a los que la hacen. Como nos recuerda la sentencia de Ilya Ehrenbrg, la narración de lo ocurrido no cambia lo que existe sino en la medida en que transforme a quienes tienen que actuar en la realidad. El valor de las *vidas ejemplares* de estos autores que marcan el último siglo no puede residir en hacer de ellos modelos que imitar, aunque algunos de sus hallazgos conserven todavía plena validez, sino en convertirlos en estímulos para pensar nosotros desde su lectura las interrogaciones que debemos hacerle a nuestra realidad y tomar conciencia del compromiso práctico que debemos adquirir con ella. El valor de la imprenta de Freinet hay que explotarlo hoy desde la existencia de los ordenadores, la correspondencia escolar desde las posibilidades del correo electrónico, pudiendo funcionar perfectamente sus ficheros de documentos clasificados y su biblioteca BT en las bases de datos de nuestros discos duros. La asamblea de clase (también la que practicaba Neill) todavía tiene plena validez en nuestras aulas. Fue precisamente Stenhouse quien nos dio esta idea, basada en la hermenéutica, acerca de la utilidad de las propuestas de los otros para nuestro saber hacer: la realidad progresa con la mejora de los profesores; éstos lo hacen desarrollándose, no gracias a procesos repentinos de mutación o metamorfosis, sino de forma evolutiva. Ese desarrollo se produce cuando investigan en sus aulas el significado de las propuestas que otros o ellos mismos han podido elaborar. Es decir, que progresamos interpretando, traduciendo a otros, trasladando lo que pensaron e hicieron a nuestra situación, a nuestras ideas y a nuestros proyectos.

La fuerza de estos *inventores* no se basa en proporcionarnos ejemplos, sino en darnos argumentos para nuestra propia acción en nuestras circunstancias. Eso es lo que hace que unos aparezcan más cercanos a nosotros: que su lectura sea estimulante para ver nuestra cotidianidad y formular nuestro querer ir más allá de lo que tenemos.

### Del "inventor" señalado al "reformista" anónimo

Traer a la memoria de los presentes la tradición meritoria del pasado que construyó la realidad en la que se asienta nuestro mundo cambiante, y hacerlo a partir de algunas figuras ejemplares, es una manera de contar la historia. Éste ha sido un método didáctico sencillo y útil para *aleccionar*. Las "vidas de los santos" eran recursos que aprovechaban sacerdotes poco formados y que resultaban pedagógicamente eficaces para el pueblo, mucho más que extraer las oportunas consecuencias para su comportamiento cotidiano desde la Moral y desde la Teología. Interpretar el transcurrir histórico apelando a estructuras económicas, a procesos de acción largos o a ideologías, podrá ser más correcto desde el punto de vista científico, aunque resulta más complicado de investigar y dificulta la transmisión de la historia de una forma fácilmente comprensible. Pero no se trata de buscar ese recurso con afanes pedagógicos, sino de entender la evolución y acumulación de la cultura pedagógica apelando a los personajes que adquirieron renombre (nótese que solamente uno entre los seleccionados es mujer). Es una manera ajustada de reflejar que ellos, en mayor medida que otros que eran sus coetáneos, dejaron rastro y

noticia de su aportación a la cultura. Somos conscientes de la discontinuidad que, para una correcta comprensión, implica el querer rehacer el siglo tomando a unos cuantos actores-autores. Entendemos que de lo que se trata es de recordar la importancia de la memoria, aunque ésta se presente de la forma discontinua en que lo hace esta selección de personajes. El presente se entenderá más fácilmente como modificable si comprendemos algo sobre cómo otros lo crearon.

Leer sobre hombres y mujeres ejemplares no sólo tiene el interés de descubrir a la persona en su circunstancia, o de articular los hechos históricos de manera sencilla para aproximarse a ellos con facilidad, sino también el de poder penetrar de forma más sincrética en los hechos. Los libros de memorias y las biografías constituyen fuentes sustanciales para los historiadores, porque a través de ellos se puede acceder a la intrahistoria de los grandes acontecimientos, a las circunstancias olvidadas en que ocurrieron, y ver el papel que desempeñaron en todo ello los personajes que fueron decisivos en un momento dado. Con el repaso a los autores elegidos puede uno aproximarse a lo que aportaron como experiencia pedagógica contextualizada en unas ideas y en unas pretensiones.

El siglo XX ha sido el tiempo de estos autores y ha sido también el momento histórico en que se han expandido los sistemas educativos, haciéndose efectiva la escolarización universal durante una etapa prolongada de la vida en los países desarrollados, un reto que inició su andadura en el siglo anterior. Cuando un proceso está en expansión, cuando una realidad se está generando, las ideas que están vigentes en ese momento tienen, lógicamente, más oportunidades de contribuir a configurar lo que será el mundo y dejar su impronta en él, participando en el juego dialéctico que genera la intervención en la realidad. En esos momentos es cuando la figura del inventor o los movimientos sociales cobran más protagonismo creador como proponentes o como críticos de lo que está ocurriendo. La bondad de la universalización de la escolaridad es una de las ideas fuerza que subyace en muchas de nuestras *figuras ejemplares*, junto con la pretensión de que la expansión de ese bien se hiciese desde unos supuestos democráticos humanizadores que no excluyesen y con una firme confianza en la naturaleza del ser humano para atisbar un mundo mejor y más libre.

En el siglo XX ha sido decisivo ese poderoso impulso histórico, que ha ido de la mano de la implantación de la democracia como forma de gobierno y de una visión optimista del sujeto de la educación, un sujeto que requería ser tratado acertadamente para que las promesas redentoras pudieran realizarse, dando cumplimiento a parte del proyecto ilustrado. Las ideas y los ideales de estos autores muestran las grandes alternativas que han jugado en el tablero de la historia de esa construcción. Ellos han sido decisivos para insuflar utopía y dar vuelo a la promesa de que la educación puede mejorar, a partir de diferentes modelos, la condición humana y la de la sociedad, pues comprendieron que la escolarización, con los métodos adecuados, puede contribuir decisivamente a ese alumbramiento.

Los crueles sucesos de los que ha sido testigo ese mismo siglo, los efectos de la explotación del hombre por sus semejantes, las consecuencias de la desigualdad del reparto del desarrollo alentado por un capitalismo sin trabas, las secuelas de la destrucción de las comunidades que trajo la urbanización masiva debido a la industrialización, los desajustes de un desarrollo desequilibrado entre el progreso material y el moral, reforzaron la esperanza de que la infancia y la juventud debían ser preservadas en un medio especialmente diseñado para su cuidado. Los autores seleccionados no han sido los únicos *constructores* de la realidad, por las razones que ya se han comentado. Sólo han sido de las utopías positivas en un mundo atribulado que han alentado la esperanza en la educación, antes de que las contrautopías decepcionadas por el fracaso de aquellos ideales *progresistas* hiciesen su aparición en el último tercio del siglo XX, cuando la educación pasa a ser valorada, fundamentalmente, como capital humano del desarrollo económico y para el ascenso social.

En las sociedades con sistemas educativos desarrollados ya no queda lugar para los *inventores*, porque la carcasa del sistema educativo se ha generalizado universalmente y no resta espacio para las grandes alternativas. La extensión del sistema educativo ha hecho realidad el derecho a la educación. Allí donde no se ha llegado a esa meta, se aspira a alcanzarla. Con pocas variantes en cuanto a sus coordenadas generales, el sistema escolar como modelo de organización se ha generalizado por todo el mundo. La consolidación de un potente aparato institucional asegura un servicio social fundamental y lo hace desde un modelo organizativo dominante que crea un hábito para la práctica bastante homogéneo, aunque nunca del todo cerrado. También normaliza un ambiente en el que las ideas alternativas no se ven favorecidas por la naturalidad de una realidad que se impone por sí mis-

ma con su presencia de manera no violenta. El paisaje social con el que vivimos, si no plantea grandes riesgos a las necesidades que sentimos, produce conformismo y limita el poder imaginar otros modelos de vida en sociedades satisfechas. A la educación que tenemos se le achacan defectos e insuficiencias, pero no se le contraponen alternativas radicales. Se ha convertido en algo cotidiano, donde no se echan de menos las utopías.

La iniciativa de proponer alternativas al "todo organizado" ha pasado a las políticas educativas, poco propicias en estos momentos a arriesgar soluciones imaginativas para dar salida a los retos de nuestro presente, a no ser la acomodación a las demandas de educación de calidad que determinan cada vez más los *consumidores*, que son los que cobran cada vez más protagonismo. Si no todos ellos, sí aquellos que son influyentes en la opinión pública, que tiene como única guía una política sin referentes utópicos, cuando la tiene. Siguen existiendo más claramente oportunidades para modelos alternativos allí donde la modernización no se ha cumplido.

No obstante, la historia no ha terminado. La sociedad sigue evolucionando y el sistema escolar se ve sacudido por nuevas demandas de transformación. Los retos son nuevos, aunque los ideales, matizados, son los mismos. Nuestra responsabilidad fundamental es avanzar en la construcción de una dinámica liberadora dentro de los sistemas educativos, como anónimos reformadores de una práctica que debemos inventar participando de las ideas y de los ideales que siguen siendo transformadores. Sin dejar de ser sensibles a la aparición de nuevos espacios no escolarizados, cada vez más decisivos en la sociedad del aprendizaje constante que reclama la sociedad del conocimiento y que posibilitan las tecnologías de la información. En esta nueva coyuntura, sólo que un poco más de lejos, nuestros referentes *ejemplares* serán fuente de luz y de razones para buscar salidas.

#### Para saber más

Ortega y Gasset, J. (1995): *Ideas y creencias*, Madrid: Alianza, p. 43.

Gimeno Sacristán, J. (1998): *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata.

José Gimeno Sacristán

Catedrático de la Universitat de València.