El desbaratamiento de la educación: crítica a la impostada identidad entre ciencias de la educación y ciencias de la conducta desde el caso ejemplar de la filosofía

Hugo S. Triana. Profesor de Educación Secundaria (Madrid, España)

Recibido 27/12/2025 • Aceptado 19/10/2026

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4823-4533>

Resumen

El presente trabajo supone la investigación realizada a propósito de la posibilidad de que el ámbito educativo deba ser estudiado desde alguna disciplina no positiva. La «psicopedagogía» vertebra y orienta, al menos pretendidamente, a la institución educativa desde los planos ideológico y administrativo. La crítica a esta tendencia hará las veces de antesala desde la que entraremos a preguntarnos acerca de los fines últimos de la Educación en España. Nos serviremos del análisis de la identidad a la que alude el título y la problematización de tres casos recurrentes de teorías del aprendizaje. Se tratará de atisbar además, desde el caso ejemplar de la Filosofía, que la aparente ingenuidad del intento responde, en realidad, al anhelo de satisfacción de los requerimientos de una economía financiera que al quedar despegada del sustrato económico-real termina estrangulando a este último. Así, quedarían conjugadas las dos caras de la problemática: epistemológica e institucional.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, psicología, pedagogía, educación, filosofía.

Abstract

The dismantling of education: criticism of the imposed identity between educational sciences and behavioral sciences from the exemplary case of philosophy

This paper presents research conducted on the possibility that the field of education should be studied from a non-positive discipline. «Psychopedagogy» structures and guides, at least ostensibly, educational institution from an ideological and administrative perspective. Criticism of this trend will serve as a prelude to questioning the ultimate goals of education in Spain. We will use the analysis of identity referred to in the title and the problematization of three recurring cases of learning theories. We will also attempt to discern, from the exemplary case of philosophy, that the apparent naivety of the attempt actually responds to the desire to satisfy the requirements of a financial economy which, by becoming detached from the real economic substrate, ends up strangling the latter. Thus, the two sides of the problem would be combined: epistemological and institutional.

Keywords: teaching, learning, psychology, pedagogy, education, philosophy.

ISSN-e: 1885-5679

ISSN-e: 1885-5679

El desbaratamiento de la educación: crítica a la impostada identidad entre ciencias de la educación y ciencias de la conducta desde el caso ejemplar de la filosofía

Hugo S. Triana. Profesor de Educación Secundaria (Madrid, España)
Recibido 27/12/2025 • Aceptado 19/10/2026
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4823-4533>

§ 1. Introducción.

El proceder que marcará la totalidad del escrito se distanciará, sustantivamente, de las pretensiones epistemológicas que parecen impregnar una buena parte de la investigación en el ámbito educativo. Las ciencias de la educación vienen tratando de adoptar un modelo extraído de las ciencias experimentales para sus estudios. La «impertinencia» que supone este trabajo podría llegar a entenderse, entonces, como una *frivolité* por parte del autor mediante la que trataría de recuperar la potestad que antaño salvaguardó el gremio filosófico. Debemos desechar, desde ya, una interpretación de esta guisa. La reivindicación del discurso filosófico que se hallará ejercida y, por ocasiones, representada en el trabajo debe ser puesta en correspondencia con la crítica que aquí se presentará a la consagración positiva del área de las ciencias de la educación y su encumbramiento a la categoría de rectora máxima de la institución educativa tras su «reducción» a las «ciencias de la conducta».

Así, estamos en posición de presentar que la impostada identidad a la que alude el título del artículo será analizada desde unas coordenadas filosóficas que involucran una ontología o una filosofía de la ciencia desde las que poder arrojar luz a un debate que viene ya de largo. Recuperando, a modo de pregunta de investigación, la consideración por la «esencia» y los fines de la Educación, desde una filosofía que se nutra de y oriente a las totalidades parciales que conforman la susodicha área «científico»-educativa.

ISSN-e: 1885-5679

Tres son las motivaciones principales para la invitación de una vuelta a la pugna. La primera de ellas refiere a la idea de «Ciencia». Aquí afirmaremos que la definición de esta idea corresponde a la filosofía de la ciencia, y no a las propias ciencias categoriales. Nos distanciaremos, además, de concepciones anticuadas o simplistas de la ciencia (Dewey, 2015; Durkheim, 2020), y respaldaremos nuestro escrito en la «teoría del cierre categorial» (Bueno, 1992). En segundo lugar, entendemos que la psicopedagogía como principio rector de la institución educativa ha fracasado y, por lo tanto, debemos buscar alternativas. Por último, diagnosticamos una crisis en la educación actual en España que nos interpela a preguntarnos en qué pueda consistir aquella, así como por las causas prácticas que la han originado. En fin, se tratará de averiguar si la educación debe y puede sustraerse de la formación humanística de personas, tal y como parece haber ocurrido en la España del siglo XXI, o si, por el contrario, la ceguera con respecto a esta misión no revertiría en el desarraigo de la institución que llevara al extrañamiento «autoinmune». A lo largo del discurso, la crítica filosófica de los saberes se irá entretejiendo con el diagnóstico de unos ciertos motivos económicos y antropológicos que den cuenta de la situación educativa actual.

eikasía
N.º 140
Nov.-dic.
2026

§ 2. Análisis de la identidad impostada

La nomenclatura «ciencias de la educación» pareciera, desde el primer momento, aludir a una composición plural de la disciplina. Cupiera la posibilidad de que el sintagma refiera, más que a una diversidad gnoseológica, a la oferta de distintas titulaciones de grado y carácter dispar; de suerte que todos los alumnos de la Facultad de Educación pudieran verse representados en la institución ya desde el frontispicio de la arquitectura que les acogerá en los próximos años. Se trataría de una inclusividad impropia de una Facultad de Filosofía que con su título difumina la existencia de un grado de «Musicología», por ejemplo. Podría, en segundo lugar, tratarse de un caso análogo al de las Ciencias Matemáticas. Es de sobra sabido que las matemáticas se conforman por distintas ramas y especialidades, las cuales, sobre todo a nivel universitario, pueden guardar tanta distancia entre sí que la decantación por departamentos sea inevitable. Así, estamos en posición de aseverar que las matemáticas son una ciencia irremediablemente plural, de modo que las distintas

ISSN-e: 1885-5679

partes de la misma colaboran del todo como géneros mutuamente irreductibles, pero que, al menos, parecen operar con entidades abstractas de naturaleza similar, pudiendo establecerse aquí su raíz constituyente. Pero, ¿es este el caso de las ciencias de la educación? Entre las partes conformantes pareciera que podemos encontrar (puesto que ni siquiera está claro que haya consenso en esto) disciplinas de raigambre y corte diverso (Mialaret, 1985), véase: la filosofía, la sociología, la antropología, la economía, la psicología, el derecho, la política o la pedagogía. En algunas no queda claro su grado de cientificidad (ni siquiera parece que pueda hablarse de ellas de una manera unívoca y unitaria), pero es que en otras no podemos, directamente, hablar de un saber positivo (sin perjuicio de que pudieren nutrirse de éstos). Parece, pues, que la analogía con las matemáticas no procede y que, más bien, lo que tenemos no es una ciencia, sino una pluralidad de saberes e instituciones que, ocupándose de un mismo objeto (la educación), no termina de quedar claro cómo se coordinan. Es decir, no sólo su estatuto científico es problemático, y, por lo tanto, la universalidad de sus «verdades» queda puesta en cuestión, sino que, además, su unidad parece polémica e, incluso, difusa. Nos topamos así con dos dificultades:

1) Primeramente, siendo cierto que todas las partes guardan referencia a la educación, su aproximación a la misma es tan distinta como lo son las propias disciplinas conformantes, las cuales, en la mayoría de los casos (por no decir todos), tampoco son por sí mismas unívocas. Ni siquiera aquellas a las que se suele adjudicar un grado de cientificidad más alto, como es el caso de la Psicología, en la cual la multitud de escuelas psicológicas se encuentran en pugna perpetua por consolidarse ya no sólo como «verdadera psicología» (de suerte que pueda llegar a ser útil en el tratamiento psicoterapéutico y/o productiva en la generación de artículos académicos y, por ende, en fuentes de financiación), sino como «psicología verdadera»; la cual, habiendo hallado un «teorema de la conciencia» (Pérez, 2017), pudiera dar cuenta desde su campo categorial del origen de aquellas disputas y el remedio a las mismas. En este punto pudiera existir el anhelo de proponer una articulación para las partes, llegando así por fin a cobrar sentido el todo, adoptando la forma de algo más que un simple conglomerado caprichoso. Pero, ¿quién las coordina y con qué potestad? ¿Acaso los sociólogos no se encuentran en disposición de hallar las entreveraciones de sus estudios con la antropología? ¿Desconoce un político la importancia de la

ISSN-e: 1885-5679

economía? ¿Puede que debamos limitarnos a contemplar la simple descripción del objeto «educación» desde diversos prismas?

2) La unidad polémica de los saberes que componen las ciencias de la educación parece poco alentadora. Pero es que la definición del objeto, en segundo lugar, tampoco se presenta mucho más sencilla. Cuando un ciudadano de nuestras sociedades contemporáneas habla de Educación pareciera referirse a la misma como el manantial del que brotan todas las virtudes, bondades públicas y la garantía última de que cualquier proyecto humanitario tenga éxito. Bastaría con depositar en ella nuestras esperanzas para que la sociedad prosperara. Ahora bien, la Educación no tiene una naturaleza sustancial, no existe una educación «en sí», al margen de sus imbricaciones institucionales. Obviar la inserción de la misma en el «todo complejo» que es la cultura significa tanto como condenar aquella a la indefinición y, en consecuencia, a la anemia y la desorientación. Se atisba aquí que la actitud por la cual se entendía a las ciencias de la educación como un cajón de sastre, en el que se vieran incluidas una rapsodia de descripciones de nicho, no puede sino moverse en la divagación. La reducción al cuadro sintomatológico no puede dar cuenta de aquellas cadenas causales que subyacen a esa misma recolección y con ello el diagnóstico queda tullido. Desde el momento en que los fines de la educación se dan por obvios (de nuevo, por ser el objeto pretendidamente unívoco) la institución queda ciega frente a su realidad cultural efectiva, esto es: sus determinaciones históricas y estatales. Si, además, parece que no puede desprenderse de éstas (a riesgo de hipóstasis), tal vez debiéramos recuperar la pregunta por ella: *«¿Qué es la educación y para qué es necesaria?»*.

Es momento de preguntarse acerca de una posible jerarquización y/o ponderación entre las mencionadas ciencias de la educación. Si uno acude a los programas de las facultades de ciencias de la educación en España podrá comprobar fácilmente que los grados que se ofertan en la práctica totalidad de ellas son, fundamentalmente: «Magisterio», para el cual se emplean distintas nomenclaturas, y «Pedagogía». La constatación empírica nos lleva a pensar en esta última como la matriz misma de los estudios de Educación. La pedagogía tiene la potestad máxima en los debates y las ordenanzas relacionadas con la educación (Salazar, 2006). Ni que decir tiene que trataremos de no mantener una visión sesgada o interesada, por ser útil para nuestra

ISSN-e: 1885-5679

línea argumentativa, de dicha disciplina; nos consta que, al igual que en la psicología o la filosofía, existen corrientes y autores con enfoques y teorías sustantivamente distintas. Tampoco tenemos intención de caricaturizar la figura del pedagogo que lleva treinta años sin pisar un aula, pero que, al parecer, entiende que eso no supone traba alguna para su ciencia. El objetivo de nuestra crítica, hasta el momento meramente velada, no es personalista. Se menciona esto desde el momento en el que podemos reconocer que uno de los postulados más inmediatos y comunes que pudieran venírsele a la mente al lector consistiría en adjudicar al autor del escrito una suerte de mala fe, al atribuir a todo un colectivo ciertas tendencias que, a todas luces, no pueden hacerse extensivas a todo un gremio tan dispar. Pero este argumento queda desactivado desde el momento en que se comprenden las consecuencias de que el planteamiento del problema no refiera a un orden propiamente discreto. La «pedagogía» a la que aquí hacemos referir nuestras críticas no se identifica con una suma de escuelas/autores que pudiera ser enumerada o enlistada. Nuestro blanco es institucional; la propia disciplina ya desde sus gérmenes se encuentra preñada de un antojo positivista que cree poder ver satisfecho en el desprendimiento de, por un lado, los susodichos criterios materiales de los centros educativos concretos y, por otro, del sesgo humanista que ha acompañado históricamente a la educación (Paradinas, 2024). El estudio formal del eje enseñanza-aprendizaje se ha consagrado como campo de estudio para la pedagogía y, en este sentido, trasciende la acción particular del pedagogo particular, sin defecto de que pudieren existir ejemplos individuales de profesionales que tratan de extraerse a las dinámicas que a continuación mencionaremos.

Antes de empezar a cerrar el círculo representativo de la problemática a tratar en el trabajo, deberemos detenernos mínimamente a comentar el otro término que posibilita la impostada identificación a la que aludimos en el título. El rótulo «ciencias de la conducta», tan problemático o más que el del primer término de la relación, refiere a un campo y una metodología de trabajo propias del *impasse* que empieza a conformarse a partir de la teoría darwinista de la evolución, al romper ésta con un cierto sustancialismo fijista desde el que el estudio del conocimiento quedaba varado a orillas de una funcionalidad motora que debía asumir como el despliegue armónico de una naturaleza estructural «perfecta» (acabada). Es decir, el evolucionismo tejía un

ISSN-e: 1885-5679

tapiz que se sustraía de la concepción de la ciencia biológica del momento, la cual tenía por contexto determinante la reproducción mecánica (clonación, de aquí las analogías industriales), al introducir un «tercer término» en la relación anatómico-estructural y el medio circundante en el cual se insertan tales morfologías vivas. Tal novedad es, en efecto, la actividad conductual.

La fisiología se encuentra en constante decantación crítica, en una conformación no finalista (en el sentido de un progreso hacia un «estado final»), a la que es sometida por un medio que ya no se encuentra «dado», sin más, como espacio vacío que enmarca la vida, sino como límite crítico que tamiza aquellas operaciones que pueden resultar eficaces en función de la capacidad adaptativa de un organismo. Esta manera de empezar a comprender el medio como límite potencialmente recurrente pone de relieve, a su vez, la necesidad ya no sólo de estudiar las determinaciones concretas que éste imprime, por deformación consecuente, en las distintas especies; sino, además, las imbricaciones entre los distintos mundos escalares (categóricos) de las formas de vida. La motricidad de una gacela se constituye tanto en función del medio circundante, privilegiando biomecánicamente el galopar sobre un medio llano, como en función de las capacidades de su depredador natural, «conociendo», por ejemplo, que el león ve mejor que ella en la oscuridad y variando su conducta en relación a esto mismo (eligiendo parajes próximos al agua y con vegetación alta para dormitar, por ejemplo). Se inicia así la psicología animal comparada, la cual marcará por completo la psicología ulterior; pues si ésta se ha venido generando desde el interior de la Biología pero, a su vez, pretende definirse en un campo categorial propio, parece que deberemos buscar criterios antropológicos específicos que nos permitan hablar de la conformación y la esencialidad del psiquismo propiamente humano. Es aquí donde puede llegar a tener sentido la inclusión de teorizaciones ajenas a la escala estrictamente psicológica y, por tanto, la consideración sistemática de algo así como unas ciencias de la conducta. Efectivamente, en este trabajo aseveramos que las determinaciones específicas de la psicología humana son histórico-antropológicas (Pinillos, 1988; Fuentes, 2002). Esto tiene dos implicaciones de máximo calado para nuestra línea de trabajo:

a) La ruptura con la metodología propia de la biología. El canal de la reproducción biológica se ha demostrado incapaz, desde el parámetro innatista (y sin perjuicio de

ISSN-e: 1885-5679

que éste perviva hasta el día de hoy de maneras muy distintas, como veremos posteriormente), de dar cuenta de la modificación conductual de los individuos orgánicos, o lo que es lo mismo: de su aprendizaje en tanto que adquisición de hábitos. Esto no implica erradicar el que situamos como contexto determinante de la biología, éste es: la reproducción, sencillamente podemos ponerlo entre paréntesis tras enmarcar nuestro estudio en la operatoriedad experimental de los sujetos vivos en la cual son puestos a prueba por multitud de criterios ambientales. Y, con ello, cerrar el campo categorial de la psicología científica en esta misma modificación conductual del individuo en su evolución ontogenética (aprendizaje). Podemos hablar de conducta desde el momento en que la experiencia ha entrado en juego.

b) El desbordamiento del individuo atómico. El aprendizaje refiere siempre a tal o cual individuo, como acabamos de ver. Pero eso no implica que las categorías psicológicas humanas queden reducidas a un plano «egológico». Ello es debido, como adelantábamos, a que el psiquismo específicamente humano es de raigambre histórico-antropológica, desbordando cualquier concepción monadológica de nuestra psique. La sociabilidad en nuestra especie se presenta en contextos normativos que codeterminan la acción del sujeto de manera sugestiva, y por ello no mecánica.

eikasía
N.º 140
Nov.-dic.
2026

No atisbar alguna de estas consecuencias, o ambas, cortocircuita el proceso de unificación de la disciplina. Quiero decir que, siendo verdad que desde el punto de vista sociológico o institucional la Psicología se muestra perfilada y unitaria (aun reconociendo la posibilidad de desacuerdos clínicos o terapéuticos), la ciencia psicológica ya desde sus mismos orígenes acoge en su seno concepciones de sí misma, «metapsicologías», en pugna perpetua ya no sólo por sobreponerse a las demás posturas, sino, además, por poder dar cuenta de una institución que se supone ya en marcha, esto es: efectivamente constituida. Una psicología incapaz de comprender la necesidad de preguntar por las condiciones históricas y antropológicas que sirvieron de «caldo de cultivo» para que ella misma pudiera surgir en un determinado tipo de sociedad humana, en realidad está condenada a la indefinición o al fenomenismo.

En cualquier caso, queda aquí claro a qué nos queremos referir con ciencias de la conducta. Hablamos de aquella concepción de la psicología científica que, tras la ruptura con las metodologías propias de la ciencia biológica, llega a conformar un

ISSN-e: 1885-5679

campo categorial cerrado a propósito del contexto determinante que supone el aprendizaje; el cual, a su vez, ya no puede quedar abstraído de la realidad institucional que vertebra las relaciones típicamente humanas en una temporalidad histórica y, por ello, debe construirse *in media res* con los factores biológicos y las dinámicas sociológicas.

Nos acercamos al culmen de este rodeo que hemos venido dando para poder llegar a entender, mínimamente, en qué pudiera consistir la impostada identidad entre ciencias de la educación y ciencias de la conducta. Hagamos las conexiones. Las Ciencias de la Educación como área de investigación pretendidamente transversal a los géneros que la conforman se demuestra en la práctica incapaz de alcanzar un estatus científico y, aún más, de poder establecer metodologías propias que permitieran un acercamiento no simplemente lateral a un objeto de estudio que sólo tiene sentido considerar como una «institución entre muchas otras», este es: la Educación. Las carencias epistemológicas tratarían de solventarse volcando el peso y la direccionalidad de los estudios en la pedagogía como matriz. Ésta consigue hallar un campo de trabajo en el binomio enseñanza-aprendizaje considerado abstractamente en un orden genérico del cual puedan desprenderse deducciones que ficcionan teoremas. En este sentido, sólo puede aspirar a entender la institución educativa como espacio de configuración de las fluctuaciones entre ambos polos del eje, en detrimento de cualquier proyecto que vaya más allá del establecimiento de condiciones ambientales que permitan el despliegue progresivo de competencias.

La psicología científica, en tanto que teoría del aprendizaje, se convierte, así, en su estrella polar. El reducto último sobre el que pueden venir a reposar sus anhelos y donde sus carencias puedan verse, por fin, difuminadas. Es aquí donde cobra sentido la problemática. ¿Puede la «psicopedagogía» ostentar la autoridad máxima sobre la Educación? Tanto desde el plano ideológico como administrativo, decimos. Esta inercia que asola la educación española, ¿ha sido producto de una mera confusión teórica o subyacen a la misma causas de índole diversa que han hecho un uso interesado, productivo, de la susodicha identificación? Empecemos por examinar los dos términos del binomio pedagógico.

ISSN-e: 1885-5679

2. 1. Teoría del Aprendizaje

El campo experimental del aprendizaje, así como las metodologías internas propias que le confieren un cierre genérico, pudo darse a partir de las limitaciones teóricas con las que había topado la biología de finales del XIX. La psicología se compone desde los rastrojos que van quedando segregados de los lances con las pretensiones innatistas del naturalismo de la época. Ello provocará un divorcio a medias entre ambas disciplinas, el cual puede que nunca vaya a llegar a su estado final. La teoría del aprendizaje, poco después de echar a andar por sí misma, topa con las limitaciones de un contexto determinante «impuro»; el tamiz no pudo cribar todas las constantes biológicas y, de este modo, terminaron enquistándose en la disciplina como elementos anómalos de cuya consideración no cabe desprenderse a riesgo de tener que acudir a pseudoexplicaciones de los fenómenos recolectados. Hablamos de los conocidos como «límites biológicos del aprendizaje». Lo que se pone en juego es, nada más y nada menos, que la plasticidad asociada a la ontogenia; ya sea a raíz de su relación con una filogenia que, de nuevo, pudiendo ponerse entre paréntesis en realidad no podemos erradicar, o en relación a factores «externos»/ambientales. El problema de la variabilidad conductual ha quedado enmarcado, tradicionalmente, en una cuestión de proporcionalidad por la cual se trataría de analizar estadísticamente la influencia de los dos tipos de factoricidad (externa/interna). Pero las limitaciones de este marco no son meramente experimentales, en el sentido de cuán complicado resulta en la práctica deslindar ambos determinantes en un mismo individuo. El sentido de aquel queda cercenado a partir de dos postulados:

1) La concepción abstraída del individuo estudiado es un *ad hoc* metodológico. La funcionalidad conductual del sujeto operante (sea animal o humano) debe contextualizarse siempre tanto en su determinación biológica como ambiental, pues ambas confeccionan un mismo tapiz. Lo diremos de otra manera, lejos de poder concebir el factor interno y el externo como excluyentes, hemos de entenderlos en su eminente imbricación; en tanto que polos atractores del organismo viviente en una correlación constante con su entorno, o lo que en argot se llama un «sistema abierto» (Colmenares y Hernández, 2002).

ISSN-e: 1885-5679

2) La no equipotencialidad de las trayectorias. Existen, en todos los organismos y para todo curso de acción conductual, una serie de estímulos que pueden desembocar en respuestas y, por tanto, en estados finales distintos, por un lado. Esto es así tanto intra como interespecíficamente. Y, por otro lado, la posibilidad de alcanzar ciertas respuestas comunes desde estados iniciales y cadenas causales distintas. En lo personal me gusta referirme a estos hallazgos como «no-univocidad de la respuesta». Todo ello pareciera poner en jaque el carácter general y universal de las leyes de aprendizaje, poniendo en alerta a la *teoría* que se ocupa de estas.

Estos dos postulados serán cruciales para las líneas de investigación que aquí se quisieren trazar y, por ello, ya no podrán perderse de vista en ningún momento por parte del lector. En cualquier caso, siguiendo el hilo de lo anterior, el hecho de no reparar en alguno de ellos o, directamente, tratar de reducirlos a las constantes biológicas, en realidad no es sino el anhelo de aquel innatismo que había entrado en barrena tras el evolucionismo, de cuyo seno nace la psicología científica. Así, los límites biológicos del aprendizaje suponen una oportunidad para aquellos investigadores que quieren regurgitar los elementos anómalos con los que la propia disciplina se habría topado en su interior. Todo habría sido un episodio necesario para hacer avanzar la trama y apuntalar la idea de reproducción a propósito de unos hallazgos «psicobiológicos» de un valor innegable, por otra parte. Pero hay una alternativa a esta pretendida «vuelta a sus quicios». Y es aquella que reconoce la pertinencia y la autonomía de la explicación específicamente psicológica, sustantivamente distinta de la propia de la fisiología biológica. Reconocer el carácter fronterizo de la disciplina, lejos de abocarla a su reducción innatista o a su disolución sociológica, la enriquece y ayuda a progresar. Pues, tal y como aventuramos, el psiquismo antropológico incluye la determinación histórica e institucional (además de biológica) del ser humano; de la cual no puede desprenderse, en un sentido fuerte, por ser esta misma de carácter ontológico.

Aquí tomaremos partido por esta segunda alternativa. Estando en posición de aseverar la posibilidad de que exista una *teoría del aprendizaje*, la cual, como no podría ser de otra manera, tendrá mucho que aportar al estudio del binomio enseñanza-aprendizaje y, por extensión, al debate educativo. Siempre y cuando entendamos los

ISSN-e: 1885-5679

límites biológicos del aprendizaje ya no como interruptores que inician secuencias armónicas o diques que cortocircuitan tal o cual trayectoria; sino como canalizaciones que colaboran de la conformación de aquellos sistemas abiertos en los que se presentan las leyes universales del aprendizaje. Hablamos de polos atractores, de carácter pre-conductual en el caso de los susodichos límites del aprendizaje aun cuando éstos no suponen un tipo único, que determinan mediante deformaciones coherentes la conducta de los individuos. Es precisamente este pulido el que confiere una fecundidad prolija al campo de estudio de la psicología científica y lo que, a su vez, permitirá que no quede descolgada, al modo de un anexo más o menos sugerente, en nuestras posibles propuestas.

2. 2. Teoría de la Enseñanza

La existencia de unas leyes generales del aprendizaje, aun cuando admitan una cierta plasticidad causal como acabamos de ver, podría llegar a generar el anhelo, a priori, de hablar de una *teoría de la Enseñanza*. Ella pudiera venir a consistir en algo así como la aplicación de unos métodos científicos que dispusieran al alumnado en condiciones de desarrollar aquellas leyes prefiguradas. Pero esto no puede ser así por dos motivos. El primero de ellos refiere a la no-univocidad de la respuesta, el cual habiendo sido ya introducido en términos suficientes, todavía se desarrollará en apartados posteriores a propósito de las principales escuelas o marcos teóricos dentro de las ciencias de la conducta actuales. El segundo tiene que ver con el formalismo, otro de los tópicos recurrentes del escrito. Si, tal y como aceptamos, la institución educativa forma parte de tal o cual esfera cultural, no podemos abstraer el eje enseñanza-aprendizaje del marco sobre el que se encuentra inserto. La cuestión no puede ser tratada desde la mera yuxtaposición; los distintos ejes no son aditivos, sino conjugados a partir de la praxis humana. La Teoría del Aprendizaje puede servir de orientación para la constelación educativa, pero siempre y cuando no engrane con esta praxis está condenada a la divagación formalista. Estudiemos, pues, este polo del binomio desde su inserción institucional efectiva, o lo que es lo mismo: la labor docente realmente existente.

ISSN-e: 1885-5679

El espacio de acción inmediata que supone el aula de un centro cualquiera de Secundaria nos servirá para movilizar la reflexión. Un análisis mínimamente detenido, tanto del paisaje como del paisanaje, de este contexto revelará, de primeras, un plano relacional. El aparataje material/físico y el *corpus* personal de la clase se encuentran configurados sistemáticamente a la manera de un sistema caótico, esto es: no lineal. Aclaremos la analogía con las teorías del caos determinista. Las conexiones entre las partes del sistema-aula son múltiples y, además, admiten varias direccionalidades que no tienen por qué ser simétricas (no tienen por qué determinarse de la misma manera); así, el alumnado, el cual no puede por sí mismo tratarse como un sujeto único, se encuentra determinando, con su sola presencia, tanto el espacio físico, como a sus compañeros o al docente. Y, a su vez, el propio docente moviliza dinámicas en las que procura mecer al cuerpo discente, animarlo a participar de los flujos de aprendizaje que se están estructurando colectivamente. Se pone aquí de relieve la complejidad de las redes causales, presentes en maneras y grados diversos y movilizadas en sentidos inversos, que cooperan en el entretejimiento del sistema global que supone el aula, confeccionando unas dinámicas deterministas no «mecanicistas». La autoafección del sistema sobre sí mismo implica que el estado presente (x) no puede ser disociado de su temporalidad, habiendo sido determinado por estados anteriores y contemplando, proyectiva y continuamente, estados futuros hacia los que se dirige. ¿Qué implicaciones puede tener esta no linealidad para la enseñanza? Destaquemos dos, la primera de cariz más bien epistémico y la segunda de fulcro ontológico:

a) La no-predictibilidad. El docente no puede acceder, por limitaciones epistémicas, a todas las condiciones iniciales del sistema en su momento cero. El resultado del sistema nunca es igual a la suma, a la mera adición, de las partes o variables. De tal manera, no podemos, como profesores, definir, a priori, el curso de acción que seguirá la sesión con una precisión infalible. El factor empírico es ineludible y es en consonancia con el mismo como la clase puede llegar a prosperar.

b) La no-absolutización. El docente no puede ser un centro organizador absoluto. En realidad, ningún elemento puede serlo. El control y manejo de aquellas dinámicas en las que el docente procuraba imprimir las secuencias didácticas que afectando al discente posibiliten su aprendizaje no pueden ser desplegadas sin verse, a su vez, codeterminadas por el resto de las variables y relaciones del sistema-aula. Lo que

ISSN-e: 1885-5679

existen, más bien, son polos atractores que moldean y presionan los flujos del binomio enseñanza-aprendizaje; hablamos de centralidades desplazadas que hacen las veces de articulaciones del organismo móvil. El control del aprendizaje del alumno ya no sólo se ve afectado por la plasticidad de las leyes generales del aprendizaje con las que cuenta en tanto que sujeto psicológico, además debemos situar ese despliegue de las leyes en un marco contextual regido por la no linealidad (la cual, recordemos, no entra en contradicción con el determinismo). Esta conclusión servirá de apuntalamiento para el futuro del escrito.

Ambas implicaciones convergen, claramente, en el señalamiento del ridículo formalista y sus teoremas abstracto-genéricos. El requisito simétrico por el cual la existencia de una teoría del Aprendizaje llevara aparejada una posible teoría de la Enseñanza ha resultado fallido. La defectibilidad del binomio enseñanza-aprendizaje no radica únicamente en el carácter multiforme del aprendizaje como contexto determinante de la psicología científica; incluso si el principio de equipotencialidad hubiere resultado certero y, por tanto, el descubrimiento de las limitaciones biológicas del aprendizaje hubiera quedado absorbido por las metodologías propias del campo psicológico, el isomorfismo del eje pedagógico quedaría cortocircuitado por la introducción de la variable empírica en la praxis docente. La no reactividad de ésta conlleva la imposibilidad de todo apriorismo didáctico. Es en este momento donde podemos aseverar que las ciencias conductuales no pueden dar plena cuenta de la labor docente, sin defecto de que sean cruciales, al punto de necesarias, para nuestra formación profesional y para la definición de planes educativos.

El problema ha sido planteado. Nos atrevemos a aseverar que, a día de hoy en España, la teoría del Aprendizaje, como conocimiento que estudia la modificación conductual, ha querido presentarse como principio rector de la educación, tanto ideológica como administrativamente. Pero este proyecto ha fracasado. Y no por sus resultados, sino por sus posibilidades. La identificación entre ciencias de la educación y ciencias conductuales es impostada. Por dos motivos, fundamentalmente:

1) Defectibilidad en el binomio enseñanza-aprendizaje como campo de estudio de la pedagogía.
2) Reducción a la escala «egológica».

ISSN-e: 1885-5679

§ 3. Repaso: la acometida desde frentes antagónicos

Sería del todo inoportuno e injusto pasar por encima de las principales propuestas de teoría del Aprendizaje que han venido germinando desde principios del siglo XX y aseverar, sin más, que todas incurren en el mismo error. Por lo pronto ni siquiera es posible que hablemos de todas, pues ni el autor ha tenido contacto más que con algunas de las principales escuelas, ni el presente escrito puede acoger el análisis pormenorizado de toda la historia de la psicología. Habremos, pues, de conformarnos con referenciar tres teorías de importante calado, a saber: el conductismo (de estirpe «radical» skinneriana, fundamentalmente), la etología (la línea iniciada por Lorenz, y en la cual fue acompañado por Tinbergen y von Frisch) y la psicología cognitiva (el rótulo más confuso de los tres; sin más, digamos ya de primeras, que nos ocuparemos de la vertiente «computacional»). Repárese en que las dos últimas se pretenden (autoconciben) como las antípodas de la primera, siendo la crítica de ésta lo que las moviliza hacia la definición propia de su sistema. Será, entonces, conveniente, por orden dialéctico, que empecemos comentando la propuesta de Skinner y luego pasemos a considerar las posiciones que, a riesgo de caricaturizar, podemos identificar bajo el rótulo de «propuestas innatistas». Pondremos finalmente de relieve, además de otras limitaciones, el susodicho problema en el que incurren; el cual ya fue introducido en el apartado anterior, éste es: la asunción de la univocidad de la respuesta.

El conductismo skinneriano no puede ser tomado como uno más de su clase. El proceder iniciado por Skinner supone un punto y aparte, un caso paradigmático y ejemplar dentro de la disciplina; se pone a prueba, de manera eficaz y por primera vez, hasta dónde puede llegar el ejercicio de esta ciencia en ciernes (Skinner, 1975). Las limitaciones metodológicas que ha padecido la psicología ya desde sus primeros pasos son de sobra conocidas, sobre todo en lo que refiere a la introspección. La psicología quedaría enclaustrada en una «interioridad» autosuficiente y, con ello, condenada al examen descriptivo de la propia conciencia del investigador, el cual es, por su parte, el único sujeto temático que pueden tener sus reflexiones (¿cómo se supone que podría acceder a los estados mentales de cualquier otro individuo humano?). Lo que una ciencia puede dar de sí bajo estas condiciones es, por decirlo eufemísticamente, muy limitado.

ISSN-e: 1885-5679

En este contexto, la actitud conductista radical resulta, como decimos, un viraje crucial en el tratamiento de la cuestión, el cual residiría en asumir la naturaleza del tipo de saber que pueda suponer la psicología. El análisis funcional de la conducta está dotado de un carácter fenoménico-práctico (Fuentes, 1992), despojado ya de la herrumbre metafísica y/o mística que impregnaba la tradición. Esto pudiera parecer un postulado derrotista o, en su defecto, astuto, pues renunciaría a la explicación de las grandes incógnitas que se colaron por las aberturas del campo, declarándolas «inobservables» o haciendo de ellas una variable más entre la multitud que coopera en la modificación conductual de un organismo. Es aquí donde «cobra sentido» la acusación más popular a la metodología conductista (la cual se suele dirigir indiscriminadamente a todo tipo de conductismo, no sólo al de Skinner), por la cual se vendría a entender este análisis funcional de la conducta como una sustantificación reductiva de la misma. Ello implicaría la aniquilación de toda posible libertad humana, se suele decir, entre otras cosas. Siendo sinceros, y atendiendo al puño y letra de Skinner, la mayoría de estas acusaciones no terminan de comprender el anhelo último del conductismo y, por tanto, tampoco su relevancia efectiva en el desarrollo de la disciplina. Dejemos que el «conductista radical» se defienda.

Si uno atiende a la definición de «conductismo» que da el propio Skinner (1975), se declara que el conductismo no es, propiamente, la ciencia del comportamiento; sino la «filosofía» que sustenta esta misma. Es decir, el conductismo, para Skinner, sería aquella concepción metapsicológica que debe regir el acercamiento a la disciplina, así como su proceder mismo. De tal manera, Skinner no negaría nunca que existan los «hechos mentales», que el problema mente/cuerpo sea real, que la reflexión acerca de la idea de «causa» a propósito del psiquismo sea inevitable o que podamos hablar de una «conciencia». Sencillamente entiende que la «positividad» de la psicología no puede dar cuenta de estas problemáticas y, por ello, el conductismo metodológico debe obviar estos inobservables en su estudio. Así, está en posición de declarar:

- Las limitaciones de la introspección. El organismo, en efecto, se comporta en función de su estructura actual, pero buena parte de ella es inaccesible mediante autoexamen. Por ello, es el conocimiento del control ejercido por el ambiente el que arrojará luz sobre el efecto en el mundo «debajo de la piel» y el autoconocimiento.

ISSN-e: 1885-5679

- El cierre del campo debe situarse en el análisis funcional de la psicología científica y su carácter fenoménico-práctico. Esto implica asumir las carencias gnoseológicas de la disciplina, frente a lo que pudiera deducirse de la acusación de reduccionismo.

El giro puede parecer nimio, pero no lo es en absoluto. Es precisamente en la centrifugación de las autoconcepciones del campo donde la metodología conductista actúa críticamente depurando el saber psicológico de un lastre del que no puede dar cuenta desde las categorías propias. Al aligerarlo no lo inmoviliza, sino que lo pone en correspondencia con lo que puede llegar a ser efectivamente. El cierre del campo, su delimitación, es su apertura hacia sendas pertinentes que le conduzcan a las verdades que puede llegar a generar. La importancia del ideal regulativo que supone el conductismo radica en reconocer las limitaciones de la psicología positiva y la contaminación auto-representativa que trababa su sistematicidad.

Pasemos a estudiar el marco *estímulo-respuesta* como espacio determinista en que acaece el comportamiento del ser vivo. Aquel sustenta la conducta aun cuando no se está dando la acción concreta, o, lo que es lo mismo, no debemos tomarlo como un simple aparato metodológico o una guía intermitente que el sujeto temático «genera» en el momento de modificación comportamental. En este sentido, la conducta no está atada, incrustada, en el contexto actual que provoca el estímulo y ello nos obliga a considerar variables que no se identifican con aquel. Este contexto se verá capitalizado, más bien, por las llamadas contingencias de exposición. Mediante esta figura Skinner genera un hiato con la tradición de la psicología, la contingencia específica toma como marco referencial al individuo conductual en la operatoriedad funcional que lo decanta hacia una posibilidad entre otras posibilidades. La conducta se «explica», circularmente, a sí misma en su realización efectiva y, por lo tanto, el intento de reducción de ésta a cualquier género lógico-demostrativo (fuere sociológico, fisiológico o de cualquier otro tipo) queda desarticulado por impertinente. La selección consecuencial del comportamiento es suficiente para dar cuenta de una conducta que no puede ser segregada del propio circuito interconductual en el que la incorpora el estudio del investigador. Esta delimitación de la ciencia de la conducta, lejos de ser sesgada y reductiva, supone la concreción metodológica a la que pueda atenerse el

ISSN-e: 1885-5679

saber psicológico. Deberá, pues, atisbarse que las concesiones que le hacemos a la obra skinneriana no son pocas. Esto es así al punto de deber reconocer, por nuestra parte, que es la alternativa que podría llegar a cancelar la acusación que dirigimos a las teorías del aprendizaje predominantes. Si los estímulos no provocan respuestas operantes, sino que modifican la probabilidad de que se emitan éstas; pareciera que aquí no hay lugar para la univocidad en la respuesta, de manera que la inclusión del conductismo radical en nuestro trabajo no procede.

La norma crítico-regulativa por la cual se instaura el marco metodológico de la psicología en la conducta concreta y específica de cada individuo, excluyendo la posibilidad de «explicación» desde cualquier otro ámbito, puede llevar aparejada la concepción de aquella como regida bajo el principio de equipotencia tomado en su escala filogenética (cierto es que Skinner trata de matizar estas cuestiones a propósito de las «consecuencias» como tercer término del marco estímulo-respuesta; pero obviaremos esa línea argumentativa por insuficiente para el recorrido que aquí nos ocupa). El análisis pormenorizado, en efecto, evita las pseudoexplicaciones *ad hoc*; pero no la sustantificación del aprendizaje. En el momento en que se empieza a entender de esta manera el proceder de la psicología se corre el riesgo de postular una igualación abstracta, que no tenga en cuenta la especificidad del individuo realmente, de las conductas zoológicas (entre ellas) y la humana (a propósito de éstas). Podemos decirlo de manera todavía más tajante: «*todos los gatos (y las ratas, y las palomas, y los primates, etc.) son igualmente pardos por cuanto todas aprenden aproximadamente lo mismo de la misma forma*» (Ongay, 2021: 406).

Ello permite pasar al estudio del aprendizaje como dominio enclaustrado regido por una serie de leyes del aprendizaje genéricas que cupiera hacer válidas para toda forma viviente y sus conductas, sin discernimiento biológico alguno, podríamos llegar a decir. Esta confusión es un pecado comprensible, pues recordemos que la psicología científica brotaba de los estudios darwinistas, de modo que conceder demasiado a la biología podía degenerar en la victoria imperialista de ésta. Aun así no podemos disculpar la confusión ontológica de los ámbitos en que cobran sentido las conductas, pues esto implicaría tanto como aniquilar la especificidad de cada psiquismo, rompiendo con toda la tradición aristotélica iniciada en el *De Anima* (2003). Es aquí

ISSN-e: 1885-5679

donde el conductismo skinneriano, al cual debemos elogiar por sus grandes aciertos, recae en la concepción unívoca de la respuesta.

Parece ya claro que desde la «radicalidad» de esta propuesta no podemos dar cuenta del psiquismo propiamente humano, antropológico, y la determinación histórica de los ámbitos ontológicos en que se ponen en juego las normas de regulación de la conducta social de nuestra especie. Por extensión, estamos en posición de aseverar que el conductismo radical no cuenta con la capacidad para emitir dictámenes que orienten los fines últimos de la educación.

Es momento de pasar a examinar el éxito de las propuestas innatistas, que resultarían, en contraposición a la sustantificación del aprendizaje conductista, en algo así como un «grado cero» del aprendizaje (Ongay, 2021). Nos ocuparemos de dos corrientes fundamentales, una de ellas prácticamente extinta (sin que por ello quepa reconocer la relevancia que tuvo y tiene en la historia de la ciencia) y otra en boga (sin que por ello cupiera atribuirle un mayor grado de «perfeccionamiento» o finura dialéctica).

La etología de raigambre lorenziana recogió el legado más fecundo del naturalismo presente en los albores de las teorías evolucionistas. La constatación de las interrelaciones de causalidad entre el individuo y la especie rompía con un prisma atomístico en el que se procuraba deducir la totalidad a partir de la suma armónica de las partes (Lorenz, 1975). Existen dos razones fundamentales que ampararían el cambio de metodología:

a) Generalización abusiva de los principios de la psicología. Las formas elementales no pueden concebirse de manera abstracto-genérica (ataque directo a la equipotencialidad en Skinner). Cualesquiera partes no pueden configurar cualquier sistema. Además, y en relación a esto, el propósito del estudio no debe ser la mera constatación teleológica de ciertos comportamientos, sino que debemos tratar de rendir cuentas de los procesos causales que subyacen a aquellos (ataque al enfoque fenoménico-práctico del análisis funcional de la conducta en Skinner). Podemos sintetizar diciendo que la abstracción metodológica es un imposible en lo que los organismos tienen de «sistemáticos».

b) Falta de reconocimiento al factor innato específico. En línea con lo anterior, Lorenz atribuirá a la tradición un cierto descuido a la hora de tratar la idea de

ISSN-e: 1885-5679

«instinto» (entendido hasta el momento como un mero comportamiento lógico en orden a la propia conservación de la vida). Estos mecanismos inhibidores serían, por su parte, rectores de las normas sociales inter-indescifrables (radicalmente distintos entre especies).

Al igual que sucedió en el caso del conductismo radical, hemos de conceder a la etología importantes avances en el estudio de las culturas animales y en el preámbulo a la biología genetista, para la que supone un acicate sustantivo. Además, en un primer momento el reconocimiento que se hace de la plasticidad del comportamiento pareciera poner en suspense la eficacia de nuestra crítica. Por plasticidad hemos de entender el grado de rigidez que determina la ejecución de una respuesta ante estímulos que se alejan, en mayor o menor medida, del patrón estrictamente «normal». Aquella es, en consecuencia, superior en animales con grados de domesticación superiores, en cuya cúspide se encontraría el ser humano; la no-especialización humana se da en pro de construirse su propio mundo, y es aquí donde cabe empezar a hablar de «libertad». La penetración del factor experiencia trae aparejada la idea de aprendizaje correlacionando su función con la inexistencia de adaptaciones específicas y con el grado de organización psíquica absoluta. Esta rigidez comportamental conlleva la metodología discriminativa por la cual se tratará de definir qué estructuras humanas no se encuentran determinadas por la comunidad, fruto del influjo moral y racional que supone la educación, y por lo tanto son rígidas. Las consecuencias pedagógicas son obvias, ya que no todos los trastornos de comportamiento son susceptibles de modificación, o dicho de otra manera: hay prefiguraciones innatas. Estas últimas serían resultado de la existencia de un cierto «tanteo» por el cual la acumulación de información de la especie (que haría las veces de base) entraría en correspondencia polémica con la mutación de ciertos procesos acaecidos tras la reproducción (el contexto determinante de la biología, recordemos). Así, la confirmación de una conducta, en su efectividad, no puede ser dada «a priori», sino que debe participar de la pujanza ambiental (presión selectiva de función) por su consolidación filogenética. Por tanto, el aprendizaje no puede sustraerse de la realidad eminentemente biológica de las especies, siendo los mecanismos que lo determinan el resultado de aquellos procesos de adaptación. Este es el marco para hablar de la

ISSN-e: 1885-5679

dicotomía innato/aprendido, los cuales no tienen por qué ser excluyentes, desde la etología lorenziana.

Parece, hasta este punto, una buena enmienda a los déficits que provocaba el principio de equipotencialidad en la teoría skinneriana; ya sólo nos queda saber cómo logran perpetuarse, de entre todas las modificaciones, aquellas que son favorables. Vamos a examinarlo a partir de la idea de «hábito», por la cual la tradición etológica pretende remendar la ruptura metodológica que supuso la aparición del aprendizaje dentro de la ciencia biológica. La figura del hábito, o costumbre, surge tras el fracaso explicativo que suponía la idea de «instinto» (Lorenz, 1986) como actividad dirigida a la adaptación orgánica al medio (vemos la identificación práctica propia del etologismo por medio de la cual se entiende la conducta como un órgano anatómico más, a efectos metodológicos), obligando a los biólogos naturalistas a introducir términos que puedan llegar a dar cuenta de la complejidad comportamental de las distintas formas de vida. En realidad, la esencia y lógica que rige a ambos términos es, prácticamente, idéntica; el matiz que se introduce consiste en postular la prefiguración del hábito en la especie como causa de la recepción de tal o cual instinto por parte del individuo. Pero, claro, eso implica que aquellos hábitos fueron adquiridos (¿aprendidos?) mediante decantación durante el trascurso de la vida de los individuos de la especie, existiendo una transmisión entre generaciones que en el límite generaría la aparición de tal hábito como resultado de esa actividad producto de la selección. Es decir, hemos obtenido una «explicación» (más bien heurística) de cómo los instintos son consecuencia de la herencia de unos hábitos específicos, pero quedaría por resolver cómo fueron adquiridos estos últimos. Parece que la idea de aprendizaje se enquista en la lógica innatista y la aboca a un circularismo en el que la escoba está más sucia que aquello que se pretende barrer. La huida hacia delante emprendida por la biología orgullosamente evolucionista le lleva, indefectiblemente, a consecuencias desalentadoras; abriéndole el paso, paradójicamente, al estudio del aprendizaje desde el prisma conductual, o lo que es lo mismo: a la psicología científica.

El prefiguracionismo etológico no puede ser salvado del univocismo ni con pseudoexplicaciones *ad hoc* que, en el fondo, agrietan los postulados de partida, ni con la apelación a la plasticidad como grado de rigidez. Ello es debido a que: la supuesta causa de los hábitos se postularía en unas facultades mentales innatas que allanan el

ISSN-e: 1885-5679

camino a los psicólogos (1) y la defectibilidad en la criba de estímulos no cambia un ápice la idea de causalidad que subyace al marco E-R (2). El contexto determinante que supone el aprendizaje es insoslayable.

Llegamos, finalmente, al segundo modelo innatista y la última de las tres teorías del aprendizaje que hemos creído conveniente comentar para poner a prueba la capacidad del binomio enseñanza-aprendizaje para cristalizar en parámetro último de la educación institucional. Hablamos de la psicología cognitiva en su vertiente computacional.

En la mención y examen a las dos anteriores propuestas ya se hacía complicado hablar con justicia de las mismas, debido al formato del presente escrito y debido a la diversidad de matizaciones que los propios autores van imprimiendo sobre sus doctrinas a propósito de los incesantes debates; corriendo siempre el riesgo de banalizar estas posiciones para quedarnos con aquello que pudiera convenir a nuestras tesis. Este peligro se acucia en el cognitivismo. El rótulo engloba una sobreabundante cantidad de corrientes tan dispares entre sí que la nomenclatura se antoja, como poco, ambiciosa (Aivar, Fernández, Loredo y Sánchez, 2003). Pero es que además estas corrientes positivas traen consigo las consecuentes autorrepresentaciones de sus correspondientes marcos psicológicos en términos epistemológicos (fuertemente emparentados con la Filosofía de la Mente y la Filosofía del Lenguaje para estas corrientes). Y es que, probablemente, el único criterio que aglutina a todos los contendientes de la psicología cognitiva es un anhelo de recuperación de aquellos elementos que habrían quedado centrifugados por la lógica experimental y metodológica del conductismo, sobre todo del radical skinneriano. Este hecho provoca una situación francamente paradójica, pues muchas psicologías cognitivas guardan, en el fondo, menos distancia con algunas propuestas conductistas que con otras propuestas cognitivistas. El único nexo (débil) del cognitivismo reside en la recuperación del tratamiento de la idea de «mente» (presente en una tradición filosófica a la que los científicos cognitivos han tenido que aproximarse para poder salvar la posibilidad de su ejercicio). No hay por qué renunciar a la consideración experimental de la mente, sencillamente debemos buscar modelos que puedan ir más allá de la simple introspección.

ISSN-e: 1885-5679

La rama que mayor relevancia ha adquirido es, a todas luces, la lógica computacional, por ello nos detendremos en el examen de esta vertiente concreta de la psicología cognitiva. Siendo, además, una de las más extendidas en sus implantaciones pedagógicas y, por ende, la más pertinente para el problema que aquí tratamos de sondear. Pensamos, por ejemplo, en la incorporación, aunque vulgarizada, de este modelo a la lógica competencial como la rectora de las últimas leyes educativas en España. Recuperaremos más tarde la crítica de estas «aptitudes prefiguradas».

Ni que decir tiene que los seguidores de esta corriente no tratan de postular una identidad ontológica entre la mente y una computadora (isomorfismo), sencillamente se presupone que la analogía es un recurso válido y fecundo para dar cuenta de las categorías psicológicas desde un carácter lingüístico y/o matemático; en última instancia, formal-deductivo (Gardner, 1988). Las incitaciones ambientales no podrían regir y gobernar unas conductas derivadas, por encontrarse precedidas y subyacidas por principios axiomáticos de los que se derivan, deductivamente, actos. Son los esquemas cognitivos «programados», en tanto que génesis, los que permiten el despliegue de las conductas humanas. Cobra aquí sentido situar la psicología cognitiva bajo el género de propuestas innatistas. Estas facultades mentales que hacen las veces de axiomas del sistema lógico recibieron el nombre de «competencias».

A juicio del autor del escrito es la crítica al marco ontoepistémico que ampara estas corrientes bajo distintas filosofías de la mente (pretendidamente antagónicas entre ellas, a saber: el dualismo espiritualista y el monismo fisicalista), y el cual podríamos caracterizar como «representacionalismo» (que recae en distintas hipóstasis dentro de la distinción tradicional Sujeto/Objeto), la manera más eficaz de desarticular estos discursos. Aun así, y para que no parezca que nos salimos por la tangente (acusación que, en realidad, no procedería), nos limitaremos a subrayar el carácter circularista de la teoría.

En efecto, tal y como ocurría con la etología de Lorenz, la reduplicación de una esfera en pro de dar cuenta de un nivel supuestamente inferior con el cual se supone que mantendría una relación de interdependencia termina recayendo en pseudoexplicaciones. Se vuelve a desconsiderar el proceso en el cual pudieron germinar las representaciones internas del individuo, o lo que es lo mismo: a situar el

ISSN-e: 1885-5679

aprendizaje fruto de la modificación conductual en consonancia con las variables ambientales en un estadio posterior a unas facultades que deben haber sido generadas de alguna manera por aquel, ya que negar esto último implicaría tanto como la defensa de una suerte de «diseño creador» o cualquier tipo de postura fijista. En última instancia, estaríamos ante un sustantificación de una interioridad absoluta rectora y organizadora de las conductas en detrimento de unas operaciones individuales en dependencia mutua con el medio («exterioridad»); tratando de escabullirse de la consideración de «realidades trascendentales», y manteniéndose en la que se supone sería la inmanencia de las categorías psicológicas.

Pero el sujeto no puede darse si no es en el contexto incesante y continuo que mantiene con la objetualidad «a distancia» de un mundo efectivo, y en el que, además, median unos nexos de temporalidad (específicamente psicológicos) sin los cuales le sería imposible todo tipo de «memoria» y, con ello, cualquier relación con aquellos objetos mundanos. Esta imposibilidad de escapar de la figura del aprendizaje se acrecienta en la consideración del «error» como posibilidad de darse unas consecuencias no concebidas inicialmente tras la conducta del individuo; sobre todo cuando veníamos entendiendo el psiquismo típicamente humano como ligado a la historicidad y, por tanto, regido por unas normas sociales que actúan por sugestión (y no inoculación).

Siendo así las cosas, ni la recurrencia a las categorías neurofisiológicas (Damásio, 2018), ni la idea de autorregulación de la máquina por la cual se supone que los axiomas primeros admitirían una laxitud adaptativa para el despliegue de nuevas conductas (crucial para los desarrollos actuales de la así llamada «inteligencia artificial»), llegarían a servir para dar cuenta del contexto determinante de la psicología científica desde la psicología cognitiva. Ya ni siquiera hablamos de sus capacidades para pensar la especificidad antropológica. Podemos, aun así, concederle el mérito de, mediante su modelo computacional, haber hecho hallazgos valiosos para la comprensión de la cualidad sintáctica de los procesos mentales humanos (no es de extrañar, por tanto, que las críticas más feroces se hayan dirigido desde la semántica).

Cupiera, a modo de apostilla, recalcar que, como habrá podido notarse, ambos polos de la propuesta recaen en una concepción unívoca de la respuesta; si bien lo hacen de maneras distintas. En el caso del conductismo skinneriano se apreciaría en la

ISSN-e: 1885-5679

sustantificación de unas leyes universales del aprendizaje que desdibujan la especificidad de los organismos como sujetos conductuales, de manera que, abriendo la senda para el cierre categorial de la psicología científica, se muestra incapaz de engranar con el sustrato biológico (de cuyo seno, recordamos, pudo dimanar). Por su parte, el innatismo apela a reduplicaciones pseudoexplicativas, de carácter heurístico, en las que en el fondo, desconsidera el problema de la génesis y los procesos esenciales del aprendizaje. Debemos reseñar, por último, que ninguna de las comentadas teorías del aprendizaje se muestra en condiciones de dar cuenta de la determinación institucional e histórica del psiquismo antropológico, precisamente porque desde el eidetismo positivista la falibilidad normativa de las relaciones sociales se antoja como un «defecto» ominoso que traba la construcción de teoremas psicológicos; en última instancia: que la psique humana no se dé como interioridad absoluta y rectora es una rémora inasumible para la mayor parte de la tradición del saber psicológico hasta el día de hoy.

§ 4. Vértebra y orientación de la educación

Tras el fracaso (ya no sólo en los resultados, sino en las posibilidades) de instaurar la psicopedagogía como vértebra y orientación de la institución educativa debemos repensar hacia dónde se dirige la escuela. Esto no significa, insistimos, que la definición de proyectos educativos no deba atender a saberes y reflexiones de este registro. Lo que se ha tratado de demostrar es que aquel eje no puede agotar la programación estatal de modelos educativos y, en consecuencia, requerimos de un saber de otra índole para otorgar una orientación propiamente dicha. Repasemos por qué la psicopedagogía ha llegado a ostentar la posición en la que se encuentra a día de hoy.

Nos parece del todo fundamental reparar en que si la educación debe ser contextualizada en tal o cual sociedad humana, es necesario distinguir la educación que puede y debe tener lugar en una sociedad de fuerte arraigo histórico, como es la española, de la que pueda ser propia de una tribu aborigen de Nueva Guinea. No se niega ni el sentido, ni la pertinencia, ni la suficiencia de esta última; sencillamente creemos preciso señalar las distancias inconmensurables entre el adiestramiento y la recogida del legado familiar que requiere una sociedad tribal (una «inculturación» en

ISSN-e: 1885-5679

el sentido de aquellos procesos que vendrían a converger en la incorporación de un individuo en las *mores* del grupo; lo cual, obviamente, acontece también en el segundo tipo de sociedades a las que referimos), y, por otra parte, la complejidad antropológica de las relaciones y los procesos sociológicos que acontecen en un Estado occidental contemporáneo, en el que el parámetro propiamente histórico genera ya no sólo un salto, sino un cambio de escala. La confusión, común como ya veremos, por parte de ciertos planes educativos y teorías pedagógicas modernas es provocada por la concepción del principio máximo de la educación como «mínima interferencia». El docente debería limitarse a climatizar el espacio de trabajo para que el alumno pueda desplegar, sin coerciones impositivas, sus deseos y poner fin a sus necesidades (las propiamente reconocidas por el infante; no habría otras).

Cualquier propuesta que procure definir los fines últimos de la educación deberá atender a su constitución institucional; pues es aquí donde se pone de relieve la correspondencia entre la acción discreta y la determinación estatal, sirviendo de tapiz sobre el que se pondrá a prueba la «verdad de los sentidos». Siendo necesario, por ende, preguntarse por la actual crisis educativa, sus causas y sus consecuencias antropológicas. Toda reflexión integral sobre la educación debe estar en posición de dar cuenta de la situación actual de la institución y de los procesos históricos que han colaborado de su conformación presente. Examinemos esta cuestión.

Decíamos que la educación en España, hoy por hoy, ha venido quedando orientada y vertebrada por unos parámetros que no pueden consagrarse, por imposibilidad ontológica, como tal. Esto ha podido ser llevado a cabo a partir de la identificación entre ciencias de la educación y ciencias de la conducta, la cual, en la práctica, suele presentarse bajo dos formas límite.

La primera de ellas, el psicologismo educativo, está fuertemente emparentada con las teorías del aprendizaje aquí examinadas. La reducción de la función primordial de la educación a una escala psicológica conlleva la asunción de la existencia de algo así como unos individuos susceptibles de desarrollo (discentes) a los que la institución debería acompañar y facilitar el despliegue de sus deseos, necesidades y competencias. Así, la empresa escolar se limitaría a acoger y definir las condiciones de posibilidad de ese espacio en el que pueda acaecer esa suerte de «autodeterminación existencial» del infante (Rousseau, 2011). Los referentes teóricos de estas posiciones pedagógicas y los

ISSN-e: 1885-5679

centros de vanguardia que las llevan por bandera son de sobra conocidos por todos, por lo que renunciaremos a cualquier tratamiento por extenso de los mismos.

Este sería el paradigma de lo que venimos llamando reducción a la escala «egológica» (aunque no agota todos los planes educativos en los que ésta se da); en la cual se postula la existencia de individuos atómicos (monádicos) que deben repeler cualquier tipo de inferencia a su interioridad primitiva, en base a lo cual la institución educativa quedaría despojada de su temporalidad específicamente humana; al conectar el presente con un grupo de sujetos pasados que pudiendo actuar sobre nosotros, a su vez nosotros no podemos influir en ellos, y con un grupo de sujetos futuros, que estamos en disposición de significar mientras ellos a nosotros no. No es este el momento de ofrecer una crítica lo suficientemente seria a este tipo de consideraciones, que se extienden también por ámbitos no educativos. Baste con advertir el absurdo en que se recaería una vez se ha comprendido lo que significa que el psiquismo específicamente humano es, esencialmente, psicohistórico (Fuentes y Quiroga, 1999); imposibilitando cualquier propuesta pedagógica de este tipo, diríamos también: la cancelación de la educación por defecto.

En segundo lugar, tendríamos un «teologismo» educativo (Sánchez, 2018), por el cual se atribuiría a la pedagogía una misión, y la consecuente capacidad de culminarla, que programaría para la escuela un papel antológico, casi mesiánico. Tan común como la primera y, en el fondo, coordinables, puesto que ambas se desprenden (o eso quisieran) del contexto mismo en el que su proyecto humanitario se ha hecho posible (cupiera preguntarse si este contexto pudiera haber sido cualquier otro; al fin y al cabo, repetimos, se entienden las determinaciones materiales como simples lastres de los que ser emancipados). De hecho, ideológicamente suelen traerse conjugadas, casi como si de una pudiera ser derivada funcionalmente la otra. Aquel propósito grandilocuente consistiría en una educación por y para la Humanidad. La escuela debe garantizar la formación de personas adscritas a unos valores a la altura del siglo XXI, comprometidas con la construcción de un mundo mejor y un entorno globalizado. Todo ello desde una economía social. Esta hipertrofia de las funciones de la enseñanza genera la ilusión de un medio «prepolítico», por el que se puede renunciar a toda totalización estatalista en pro de la configuración ética que se supone que colmaría los propósitos de la política y podría dar paso a una escuela enfocada en un fin superior a

ISSN-e: 1885-5679

la mera transmisión cultural endogámica. La educación quedaría segregada del panorama nacional que la aloja. Estos arrebatos metafísicos, en el fondo, condenan a la educación a quedar estrangulada por unos objetivos que, como mucho, sólo podría hacer extensivos a los sujetos que acuden a estos centros; la Educación para la Humanidad puede consistir en el establecimiento de una doctrina (cada vez más cuantiosa y ambiciosa, por otra parte) a suscribir por el estudiante de estos centros vanguardistas, pero nunca podrá consistir en la formación de individuos a escala global, liberados de sus ataduras terrenas o la consecución de unos objetivos meta-éticos. Hablamos, en última instancia, de la cancelación de la educación por exceso.

La neblina levantada sobre la constitución histórica y política de la institución educativa no puede desprenderse de las condiciones económicas y antropológicas que la generaron a ella misma. Es decir, el intento de consagrar a la teoría del Aprendizaje, en tanto que sustrato del eje pedagógico enseñanza-aprendizaje, en fin último de la educación en España fracasa a propósito del desprendimiento del factor institucional de la educación (la escuela, en nuestra sociedad, no puede identificarse con la «inculturación»), pero también a la hora de dar cuenta de su génesis histórica en una sociedad determinada. Esta última incapacidad la haría revestirse de una aparente ingenuidad, pues lo único que se pretendía era dar un parámetro científico para una institución tan importante como la educación, de suerte que, por fin, pudiéramos desprendernos de los incesantes «debates» y, con un poco de fortuna, no llevaríamos una cadencia desorbitada de leyes educativas. Pero la realidad es que la escuela, al verse cegada con respecto a cualquier fin comunitario, queda a la zaga de pretensiones autoinmunes. Puede que, además, todo esto no haya sido un simple error de cálculo.

La institución educativa en España ha venido quedando, desde hace tiempo, despojada de un sentido histórico, moral y político, del cual, en el fondo, no puede prescindir sin quedar su función misma desactivada. Esta autoinmunidad, lejos de suponer un progreso hacia la anexión al género Humano o hacia la formalidad pura de una educación positivamente definida, erradica las posibilidades de que la educación pueda ser algo más que un adiestramiento.

Pero, este proceso de desvertebración, ¿es producto de la mala fe del psicopedagogo? Tal vez, ¿responde a un anhelo de conciliación entre posiciones divergentes que ha terminado fracasando, aun siendo sus pretensiones completamente

ISSN-e: 1885-5679

bondadosas? Todas estas preguntas resultan, en realidad, impertinentes. Un proceso de este calibre no podría verse acometido por la simple buena/mala fe de unos agentes (psicopedagogos o políticos, da igual). Tampoco negaremos que ésta opere en mayor o menor medida, sencillamente entendemos que las dinámicas deben responder a unas exigencias irreductibles a cualquier categoría psicológica. Así, y sin perjuicio de que aquí no vayamos a poder desarrollar por extenso una línea de investigación de una finura tal, aseveraremos que tales exigencias son, fundamentalmente, de un carácter económico. Si bien, y esto se dirá a modo de paréntesis necesario e inevitablemente breve, el vencimiento hacia esta radicalidad económica viene acompañado de la progresiva aniquilación de aquellas figuras y soportes antropológicos en el que pudieron surgir las relaciones económicas. Tratemos de entenderlo.

La sublimación del plano económico-financiero estrangula la matriz económico-real de la que pudo surgir y a cuyas necesidades, en última instancia, debiera responder. La economía que se revuelve contra la metatotalización política que la ampara se trastorna hacia una ciencia lúgubre (Sánchez, 2014); definiendo un capital especulativo que debe ser complacido por el capital humano en pro de una eficacia cuyo único fin es su propia progresión tendencialmente infinita, sin reparar en aquellas esferas humanas no económicas en las que va haciendo mella al impelerlas a la adopción de estas dinámicas de optimización de la eficacia. La escuela, por tanto, tiende inercialmente a convertirse en un aprovisionador de mano de obra barata máximamente flexible (nomenclatura que copa todos los discursos y escritos que «justifican» la necesidad de una nueva ley educativa estatal) e indefinida que venga a suplir las necesidades de un mercado laboral que sufre cambios estocásticos, esto es que: es imprevisible y azaroso, y por ello requiere de un nuevo tipo de trabajador que esté en disposición de asumir puestos absolutamente dispares a lo largo de todo (o casi todo) su tiempo vital. Se trata, en última instancia, de una psicosis cuyo único orden es, precisamente, la ausencia de orden (Fuentes, 2005).

Es en este punto donde cobra sentido la figura de la «psicopedagogía» como parámetro último de la educación. Pues precisamente ésta se consagra en una escala egológica (abstraída de toda determinación institucional de los sujetos) y lo hace, además, en un registro formal que posibilita la depuración de toda impresión específica que viniera en detrimento de la indefinición máxima que orienta el

ISSN-e: 1885-5679

troquelado de sujetos segregados por la institución. El nuevo trabajador/consumidor debe liberarse de aquellas constituciones materiales que suponen los discursos particulares de las distintas disciplinas; para ello la vertebración de la escuela por parte de unos teoremas abstracto-genéricos que definen el binomio enseñanza-aprendizaje supondrá la maniobra más hábil y pertinente. Quedaría, por otra parte, salvaguardada la intimidad individual del discente que ya no tendría que sufrir inferencia alguna para poder desplegar sus destrezas, habilidades y competencias.

El delirio financiero se escabulle entre el ramaje levantado por la supuesta positividad de saberes que un día fueron considerados humanísticos, pero que, por ineficiencia, tuvieron que abandonar sus divagaciones para allanarle el terreno a la eidética. Su frenesí tropieza con un sustrato que requiere aun cuando sólo sea para terminar poniéndolo entre paréntesis. Así, la teoría del Aprendizaje se muestra incapacitada para asumir el rol de directriz de la escuela española, en última instancia: para reemplazar lo que no es sino un sentido comunitario insobornable.

El último despunte por el que situábamos a la institución educativa bajo el yugo de la economía financiera pudiera parecer por nuestra parte una muestra de aquella ingenuidad que, a su vez, le negábamos a la tendencia reductiva de la educación. De hecho, la optimización de la formación escolar en consonancia a la entrada en un mercado laboral supone un motivo de orgullo para los políticos y un objetivo primordial para los pedagogos. Y es que únicamente un aristócrata lo suficientemente rico como para no tener que trabajar a lo largo de su vida podría despreocuparse enteramente del factor profesionalizante. El resto de las personas, la inmensa mayoría, debemos buscar un empleo que nos permita ganarnos el sustento. Así, la crítica anterior tornaría injusta, en lo que tiene de poco pragmática e idealista. Pero esta acusación quedaría desactivada al comprender que la denuncia de reduccionismo no implica negar la pertinencia de la determinación del parámetro laboral. Esto puede ser así desde el momento en que reconocemos que no existe un fin único para la educación, sino una multitud de ellos coordinados sistemáticamente con relación a la escala institucional en la que son configurados y, a su vez, esta última vinculada a la totalidad de la esfera cultural de la sociedad de la que forma parte. La Educación es estructuralmente mucho más compleja y densa que la mera suma distributiva de los fines particulares de los ciudadanos que participan activamente de la constitución de

ISSN-e: 1885-5679

la institución. Su sentido envuelve a las partes en un todo inconmensurable. Así, podemos constatar que el aspecto profesional no puede ser obviado en la determinación de la educación y, por lo tanto, nuestra denuncia no puede implicar la propuesta del desmantelamiento de este tabique; se propondrá, por el contrario, que la idealidad financiera rinda cuentas a la matriz que supone el capital humano, en donde ya podemos empezar la reflexión acerca de su configuración histórica, política, social y moral.

Parece que todos los hilos desembocan, van a converger, en un requerimiento de reflexión y coordinación del proyecto comunitario, consciente de un sentido institucional que lo determina ontológicamente (y del que, por ende, no puede desprenderse aun cuando se le quiera poner entre paréntesis), de la educación actual en España.

§ 5. El caso paradigmático de la filosofía

Si las dificultades señaladas no son meramente accidentales, entonces deberían manifestarse con especial claridad en aquellos ámbitos educativos cuya particularidad no admite una formalización conductual sin resto. Siendo así las cosas, estamos en posición de proponer a la disciplina filosófica como lugar de la pregunta fundamental por la educación. Ello no implicará defender que ésta define al resto de «ciencias de la educación», ni que se coloque en posición de dirigir el Estado político. Se tratará de atisbar la fecundidad reflexiva que supone su especificidad para abordar todas las problemáticas abiertas. En este sentido, la enseñanza de la filosofía constituye un caso paradigmático.

Aquellos hilos que nos hemos negado a desarrollar apuntaban hacia una necesidad interna de la cual va a brotar nuestra propuesta. Hablamos del tratamiento propiamente filosófico de las vertientes abiertas. Examinemos, pues, el ejemplo de la filosofía a partir de tres momentos que sirvieren para dotar de sentido a todo proyecto educativo futuro:

1) Tendenciosidad imperialista y caótica en los saberes de primer grado. El espejismo del cierre categorial de alguna de las llamadas ciencias sociales viene aparejado, en el límite, del intento de anexión de campos adscritos a otras

ISSN-e: 1885-5679

disciplinas/saberes. Digamos que aquellas cometen un exceso por el cual suponen que las verdades propias de su «ciencia» pueden dar cuenta de los términos y relaciones de cualquier otra de su mismo espectro, extendiendo sus metodologías y principios a estas últimas. Esto es lo que ha ocurrido cuando la psicología científica, en tanto que teoría del Aprendizaje, ha solapado a las autoproclamadas ciencias de la educación por medio de la subsunción de la pedagogía. Pero es también lo que ocurre cuando desde la sociología se intenta consagrar a los mecanismos de sociabilidad en la única estructura determinante de la esfera psicológica de los individuos; o lo que en jerga se suele venir llamando «sociologismo». O cuando alguna de las partes de las ciencias de la educación, en vista de la unidad polémica de éstas, trata de incorporar las descripciones particulares del resto en sus propios dominios, dotando de un carácter aparentemente sistemático a la totalidad errante. Y no se negará la pertinencia de este último anhelo, pues esto ya es síntoma de que se han olfateado las carencias que tiene el área.

Ahora bien, la detección de estas taras no conlleva resolución alguna. Ello es así desde el momento en que se intenta suplir la falta de coordinación alrededor del estudio de un objeto que, como recordaremos, no era unívoco desde la especificidad de alguno de los géneros de la composición o, incluso, desde la suma de todos estos particulares. Esta empresa implica ideas que desbordan los campos categoriales, científicos, y por lo tanto no puede ser efectuada por los saberes positivos reunidos bajo el rotulo «ciencias de la educación». La coordinación de las parcialidades descriptivas debe tornar sistemática y, además, normativa desde la constitución de una verdadera filosofía de la Educación; que esté en disposición de nutrirse del resto de ramas del saber filosófico, por un lado, pero también de los saberes positivos, por el otro, para dar cuenta de las condiciones sociales e históricas que nos han llevado hasta la situación educativa presente. En base a ello podrá, finalmente, trazar planes de acción (aunque necesariamente deban tener en cuenta mucho más que la reflexión teórica del gremio) para atajar una situación deplorable a la par que insostenible.

2) La actitud filosófica frente a la univocidad de la respuesta. Al estudiar los casos de teorías del aprendizaje se evitó confrontar la concepción que hemos venido llamando «univocidad de la respuesta» con el caso de la filosofía; puesto que creemos que no se necesitaba su inclusión en el razonamiento para resultar dialécticamente

ISSN-e: 1885-5679

contundentes y puesto que creemos que era mejor evitar un gremialismo que se justificaría a sí mismo. Pero eso no significa que la particularidad paradigmática que supone la filosofía pueda tomarse como una simple nota a pie de página, ni siquiera una apostilla, que añadiera un aderezo espiritualista a unas consideraciones muy mundanas. Por el contrario, creemos que la compostura vital que inicia el movimiento filosófico es de una escala tal que no puede derivarse de la facticidad natural (biológica) y que, por tanto, supone una réplica incontestable a cualquier psicologismo. Evidentemente esto es decir mucho. Aun así no podemos dejar de traer a colación esta problemática por si pudiera resultar realmente fecunda para el debate.

Siendo así las cosas, parece, primeramente, difícil hablar de unos teoremas pedagógicos abstractamente genéricos, esto es: al margen de los saberes concretos y sus principios propios. Parece, en segundo lugar, que si el psiquismo no está regido y determinado por un centro organizador absoluto, el aprendizaje, que es siempre individual (es el propio discente el que aprende colocándose en disposición de dejarse enseñar) aunque se inserte en una institución determinante, requiere de algo más que un estímulo que inicie la cadena secuencial del eje pedagógico. Y parece que, y aquí viene el órdago, si el aprendizaje está ligado a la modificación conductual de un organismo en un ambiente, la filosofía no puede, como tal, «aprenderse». La enseñanza de la filosofía puede prescribir unos objetivos que permitan la evaluación, pero no puede inocular un saber de su tipo, que además comporta una actitud vital no segregable del ejercicio de la propia disciplina. El espíritu filosófico rompe con la cadena causal de la psicopedagogía, en tanto que la no-linealidad (dialéctica recurrentemente ilimitada) de sus discursos obligan al discente a iniciar por sí mismo una reflexión filosófica que sólo puede haber partido de la constatación de nudos problemáticos (extraídos de la cotidianeidad, en la mayoría de los casos) que no se agotan en conclusiones literarias/doxográficas y/o fruto de la deducción axiomática. La única manera de que germine el ímpetu filosófico en el ánimo de un estudiante pasa por presenciar, en vivo y en directo, el ejercicio mismo de la filosofía por parte del docente.

En definitiva, se propone recuperar la consideración filosófica de la educación, pero también la reflexión metafilosófica por la cual se ponga de relieve qué consecuencias tiene la especificidad del saber filosófico y la actitud vital que comporta en relación a

ISSN-e: 1885-5679

la naturaleza biopsicológica de las «personas» (adscritas por tanto a un determinado contexto cultural, social, histórico), pudiendo arrojar luz sobre la figura del aprendizaje en tanto que eminentemente ligado a una morfología humana que encuentra su sentido en la comunidad en la cual ha llegado a adquirir su personalidad propia y, por tanto, en donde puede llegar a ser pertinente hablar de fines de la educación.

3) «Educación, ¿para qué?». Deberá atisbarse que el caso paradigmático que supone la filosofía apunta, en última instancia, a la consideración acerca de los fines de la institución. Esta reflexión se ha venido moviendo entre dos casos límites; a saber: la sacralización (la educación tiene el fin en sí misma, sin mayor definición que lo que se supone obvio) y la proscripción (la coerción institucional impediría el desarrollo libre de la naturaleza del ser humano). Ambos hipostatizan la Educación. Por el contrario, aquí se defenderá la necesidad de elegir entre alternativas no dadas de antemano; es decir: se trataría de comprender la institución en su contexto materialmente determinado, en conjunción con el resto de los ministerios del Estado, único ámbito en el que puede llegar a tener un sentido proyectivo/ideal y, por tanto, consagrarse como propuesta educativa pertinente.

Este plano proyectivo no puede, sin más, desplegarse de la materialidad de la que brota, sino que debe darse en la conjugación con esta misma. Pero tampoco podrá reducirse la propuesta a la necesidad burócrata, en el sentido de mantener la institución educativa como compromiso que ha perdido su sentido, a la manera de un vestigio cultural, por mor de una inercia efectiva que no necesita del trazado orientativo y reflexionado. Se trataría de conservar la educación de un modo museístico, puesto que su erradicación podría llegar a revertir perjudicialmente en unas elecciones políticas. Podríamos optar por una vía pretendidamente intermedia y comprender que el fin de la educación debe extraerse de la suma de la totalidad de las partes, fines particulares. Pero esta concepción ya fue rechazada en tanto que la escala institucional, aun cuando implica las morfologías y acciones individuales, no puede identificarse con la mera distribución de aquellas, ya que construye, propositivamente, planes de acción orientados a un fin superior a sus concreciones.

En fin, aquí defenderemos que es necesaria la concepción de los mencionados ejes (morfologías, acciones y planes) de manera coordinada y sistemática, atendiendo

ISSN-e: 1885-5679

siempre al contexto estatal en que se encuentran insertos, evitando la deriva «humanitaria» o «burocrática». Pero para ello hay que reparar en que las susodichas vértebras antropológicas no se encuentran conectadas de por sí de cara a un fin último que la Filosofía (en su concepción exenta) debiera «descubrir». De ser así recaeríamos en un razonamiento tautológico por el cual el fin último de la educación consistiera en una formación filosófica que permitiera la respuesta a la pregunta, filosófico-trascendental, por el fin último de la educación (Bueno, 2012). Y por lo tanto la propuesta de la recuperación de la filosofía a propósito de los fines de la educación cobraría unos tintes sustancialistas, por los cuales el saber filosófico se identificaría con una doctrina intemporal. Lo que pudiera aportar el ejercicio crítico filosófico se aproximará más bien a la decantación dialéctica de posibles alternativas ideales puestas en correspondencia con lo que el Estado y la sociedad son y pueden llegar a ser.

Pero esto nos abre otra problemática aún mayor. Acaban de entrar en juego la figura de la soberanía y los soberanos políticos. Con respecto a la primero se asumiría que un Estado tiene la potestad y la potencia para emprender ciertos planes políticos en su territorio y llevarlos a término. Con respecto a los segundos asumiríamos que existe un conjunto de personas que se encargan, finalistamente, de definir y emprender aquellos planes. Pero, *de facto*, sabemos que la cosa es mucho más compleja. La potencia de un Estado está dada en función de multitud de variables conjugadas y determinadas en un marco intraestatal pero también interestatal. Así, podría darse el caso de que una nación política no tenga la fuerza necesaria como para hacer cumplir ciertos proyectos en su territorio. Además, parece que no existe un grupo soberano que imponga, absoluta y armónicamente, unos cursos de acción; sino que, por el contrario, existe una pugna perpetua entre distintos grupos con sus respectivos intereses, los cuales en ocasiones logran conciliarse, pero en otras no. Tenemos, pues, que la Filosofía (entendida de una manera no exenta o «pura», se diría) y el gremio que se supondría que la custodia, los filósofos, no pueden, en un sentido estricto, determinar linealmente cualesquiera idealizaciones, por verse éstas entreveradas en una realidad excesivamente compleja como para ser apresada por las redes teórico-sistemáticas de un grupo de «intelectuales». Deberemos, en última instancia, subrayar la importancia crítico-dialéctica del saber filosófico y reivindicarlo como estrictamente necesario para el trazado de un proyecto educativo que no renuncie al paradigma

ISSN-e: 1885-5679

comunitario en el cual pueda tener sentido y posibilidad; pero asumiendo, humildemente, que la filosofía forma parte ella misma de una escala que, siendo aquella la encargada de estudiar ésta, no puede articular en su facticidad originaria e insobornable.

§ 6. Conclusiones

La «crítica a la impostada identidad entre ciencias de la conducta y ciencias de la educación desde el caso paradigmático de la filosofía» se ha revelado, dialécticamente, como un «tema» de una textura densa y compleja. Lo que en un principio comenzó como un mero olfateo de unas pretensiones tramposas y positivistas ha terminado resultando en el hallazgo de un auténtico filón que, por supuesto, aquí hemos estado lejos de agotar. Esperemos, al menos, que haya podido presentarse haciendo justicia a su prolijidad. Recojamos los resultados, perfilados en sus notas más características.

El primer término de la relación identificativa, ciencias de la educación, resultó ser un conglomerado de saberes con un grado de cientificidad diferente que se movían en un orden fenoménico-práctico alrededor de un «objeto» no unívoco. La parcialidad de las descripciones y la ausencia de un fundamento objetual que hable por sí mismo requerían de una coordinación y un orden dado normativamente que ya no podían ser deducidos de la categoricidad específica de cualquiera de las «ciencias de la educación». Hemos podido convenir que éstas son tareas para la reflexión filosófica.

El segundo término, las ciencias de la conducta, obraba fundamentalmente sobre la matriz del primer término al concederle, espectralmente, un carácter positivo que supusiera el criterio fundamental para la elaboración de teoremas pedagógicos, válidos para todo contexto y, con ello, universalmente aplicables. Entendimos que por ciencias de la conducta se aludía, fundamentalmente, a la psicología científica que tenía por contexto determinante al «aprendizaje», desprendida ya de las metodologías biológicas por centrifugación a partir de las rupturas teóricas que supone el evolucionismo. Ahora bien, la psicología abstraída de la diversidad de morfologías orgánicas y los contextos ambientales en que pueden llegar a tener sentido las modificaciones conductuales está condenada a moverse en un eje conciencia-conducta del que no puede dar cuenta desde unas coordenadas egológicas. Por ello, podemos

ISSN-e: 1885-5679

aseverar que puede existir una teoría del Aprendizaje, si bien no regida por la equipotencialidad.

Aun así, necesitaríamos del otro polo para poder consagrar positivistamente el binomio pedagógico. Pero el diagnóstico de la dimensionalidad múltiple y nivelada de la praxis docente revelaba la imposibilidad de reducir la enseñanza al establecimiento de condiciones iniciales en un aula, por defectibilidad en el control de las fluctuaciones en el eje y por resultar ontológicamente determinada por instituciones que operan a otra escala no didáctica. Podíamos decir, en consecuencia, que no tiene sentido hablar de una teoría de la Enseñanza a la manera en que hablamos de una teoría del Aprendizaje, y por lo tanto el anhelo simétrico quedaba desactivado, impidiendo que la psicopedagogía pueda hacer las veces de cúspide vertebradora de la Educación. Se sumó, con posterioridad, la particularidad filosófica como luxación espiritual que comporta mucho más que la modificación concreta de una serie de conductas susceptibles de recibir un dictamen moralizante en lo que tiene de actitud vital.

Todo ello ha sido causado por un proceso histórico de pérdida progresiva del sentido comunitario de las instituciones humanas. La educación, despojada de su determinación política e histórica, puede llevar a cabo su función restante de la manera más eficaz posible a través de la reducción a la psicopedagogía. Esa función consiste en el troquelado de individuos a escala tecno-económica de suerte que les sea conferida una flexibilidad máximamente indeterminada de cara a que, tras su segregación escolar, puedan ser incorporados a un mercado laboral previsiblemente imprevisible.

Los afluentes van a desembocar en la necesidad de una Filosofía de la Educación que confiera sistematicidad al estudio del «objeto», otorgándole además un valor normativo mediante el entretejimiento de proyectos educativos dados a escala de las posibilidades y pretensiones del Estado. En última instancia, se trataría de una vuelta al examen riguroso de los fines de la Educación en la España del siglo XXI.

No será, pues, una figura retórica acabar con la propia pregunta de investigación que movilizó el escrito: «*¿Qué es la Educación y para qué es necesaria?*».

ISSN-e: 1885-5679

Bibliografía

Aivar, P.; Fernández, T.; Loredo, J. y Sánchez, J. (2003), «Representación y significado en psicología cognitiva: una reflexión constructivista», en *Estudios de Psicología*, vol. 24, n.º 1, pp. 5-32.

Aristóteles (2003), *Acerca del alma*. Madrid, Gredos.

Bechtel, W. (1991), *Filosofía de la mente: una panorámica para la ciencia cognitiva*. Madrid, Tecnos.

Bruner, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Machado.

Bueno, Gustavo (2012), «Educación, ¿para qué?», en *El Catoblepas*, n.º 129, art. 2.

Bueno, Gustavo (1992), *Teoría del cierre categorial*, vol. 1. Oviedo, Pentalfa.

Chacón, P. (2009), *Filosofía de la psicología*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Colmenares, F. y Hernández, M. V. (2002), «Principios y reglas del desarrollo del comportamiento», en *EduPsykhé*, vol. 1, n.º 1, pp. 155-175.

Damásio, António (2018), *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.

Dewey, John (2015), *Las fuentes de la educación*. Palamedes.

Durkheim, Émile (2020), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Morata.

Fuentes Ortega, Juan B. (2019), «El aprendizaje como contexto determinante de la psicología científica: la psicología comparada y la psicología funcional», en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 40, n.º 3, pp. 32-44.

Fuentes Ortega, Juan B. (2005), «El espacio europeo de educación superior, o la siniestra necesidad del caos», en *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, vol. 38, pp. 303-335.

Fuentes Ortega, Juan B. (2002), «El carácter equívoco de la institución psicológica», en *Psicothema*, vol. 14, n.º 3, pp. 608-622.

Fuentes Ortega, Juan B. (1992), «Algunas observaciones sobre el carácter fenoménico-práctico del análisis funcional de la conducta», en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 13, n.º 2-3, pp. 17-26.

Fuentes Ortega, J. B.; y Quiroga, E. (1999), «El significado del concepto de contingencia discriminada-generalizada para la psicología», en *Acta Comportamentalia*, vol. 7, n.º 2, pp. 183-203.

Fuentes Ortega, J. B.; y Quiroga, E. (1997), «Introducción al psiquismo específicamente antropológico como desarrollo psicohistórico de relaciones interindividuales de sugestión», en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 18, n.º 1-2, pp. 111-117.

García Amilburu, María (2003), *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid, Dykinson.

García, J. L. (2002), «Psicobiología y educación», en *Revista Complutense de Educación*, vol. 13, n.º 1, pp. 211-227.

Gardner, Howard (1988), *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós.

Gimeno Sacristán, José (2013), *En busca del sentido de la educación*. Madrid, Morata.

Huerga Melcón, Pablo (2009), *El fin de la educación. Ensayo de una filosofía materialista de la educación*. Oviedo, Eikasía.

Jaeger, Werner (1971), *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica.

Lorenz, Konrad (1986), *Fundamentos de la etología*. Barcelona, Paidós.

ISSN-e: 1885-5679

Lorenz, Konrad (1975), *Consideraciones sobre la conducta animal y humana*. Barcelona, Plaza y Janés.
Maturana, H. y Varela, F. (1995), *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile, Universitaria.
Meza, L. G. (2015), «La educación como pedagogía o como ciencia de la educación», en *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, vol. 3, n.º 2.
Mialaret, G. (1985), *Introducción a las ciencias de la educación*. París, Unesco.
Noë, A. (2010), *Fuera de la cabeza. Por qué no somos el cerebro y otras lecciones de la biología de la consciencia*. Barcelona, Kairós.
Ongay de Felipe, Íñigo (2021), «Educación y ciencias de la conducta. La etología como ciencia de la educación», en *Eikasía. Revista de Filosofía*, n.º 99, pp. 393-420, <https://doi.org/10.57027/eikasia.99.268>, [20/12/2024]
Paradinas Fuentes, J. L. (2024), «Nuevas reflexiones sobre el modelo humanístico de educación», en *Eikasía. Revista de Filosofía*, n.º 124, pp. 7-79, <https://doi.org/10.57027/eikasia.124.951>, [24/12/2024].
Pérez-Álvarez, Marino (2015), «Por un conductismo radicalmente humano», en *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, vol. 23, n.º 1.
Pérez Herranz, Fernando M. (2017), «La conciencia: ¿especulación ideológica o teoría científica?», en Eikasía. Revista de Filosofía, n.º 76, pp. 9-51, <https://doi.org/10.57027/eikasia.76.2833>, [24/12/2024]
Peters, R. S. (1977), *Filosofía de la educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
Piaget, Jean (2001), *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Crítica.
Pinillos, José L. (1988), *Psicología y psicohistoria*. Valencia, Universidad de Valencia.
Pinillos, José L. (1962), *Introducción a la psicología contemporánea*. Madrid, CSIC.
Quirós Madariaga, B.; Sánchez Tortosa, J.; Sánchez Corredera, S.; *et al*. (2022), «¿Cuál es el fin de la educación en España?», en *Eikasía. Revista de Filosofía*, n.º 99, pp. 535-556, <https://www.revistadefilosofia.org/index.php/ERF/article/view/273>, [20/12/2024]
Rousseau, Jean Jacques (2011), *Emilio, o de la educación*. Madrid, Alianza.
Salazar, J. A. (2006), «Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación», en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 11, pp. 139-157.
Sánchez Corredera, S. (2022), «La filosofía en la educación», en *Eikasía. Revista de Filosofía*, n.º 99, pp. 197-215, <https://doi.org/10.57027/eikasia.99.263>, [23/12/2024]
Sánchez Ortiz de Urbina, R. (2014), *Estromatología. Teoría de los niveles fenomenológicos*. Madrid, Brumaria.
Sánchez Ortiz de Urbina, R. (1982), *La enseñanza programada*. Madrid, Anaya.
Sánchez Tortosa, J. (2022), «Higiene escolar y profilaxis didáctica. El fin de la escuela pública en la era de la pandemia», en *Eikasía. Revista de Filosofía*, n.º 99, pp. 505-517, <https://doi.org/10.57027/eikasia.99.270>, [20/12/2024].
Sánchez Tortosa, J. (2018), *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Madrid, Akal.
Skinner, B. F. (1975*a*), *La conducta de los organismos: un análisis experimental*. Barcelona, Fontanella.
Skinner, B. F. (1975*b*), *Sobre el conductismo*. Barcelona, Fontanella.
Skinner, B. F. (1970), *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor.
Varela, F.; Thompson, E. y Rosch, E. (1997), *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa.
Yela, M. (1996), «Unidad y diversidad de la psicología», en *Psicothema*, vol. 8, pp. 327-351.

ISSN-e: 1885-5679