Pedagogía y filosofía de la educación

¿Cuál debe ser el propósito de la educación?

La educación nunca consiste únicamente en transferir información de una mente a otra. Todo sistema educativo encarna una teoría sobre qué es el ser humano y en qué debería llegar a convertirse. Una escuela que pide a sus estudiantes principalmente que memoricen, reproduzcan y obedezcan está formando un tipo de persona distinto del que formaría una escuela que les pide investigar, crear, deliberar y actuar. Por lo tanto, la historia de la filosofía de la educación puede interpretarse como un largo debate sobre si la educación existe principalmente para transmitir una cultura heredada o para desarrollar la capacidad del estudiante de participar activamente en el mundo.

La tradición clásica ofrece una de las primeras y más influyentes formulaciones de la educación como formación humana. La célebre formulación de Horacio en su *Ars Poética* —según la cual la poesía debe «instruir y deleitar» (*prodesse et delectare*)— recoge un ideal educativo en el que el desarrollo intelectual es inseparable del placer, la cultura, la retórica, el juicio moral y el cultivo del gusto. La educación no consiste únicamente en adquirir información, sino en llegar a ser un determinado tipo de persona. Sin embargo, esta tradición también contiene una tensión importante: cuando la educación se convierte principalmente en la transmisión de una herencia cultural establecida, el estudiante puede convertirse en un receptor en lugar de un participante.

La educación moderna de masas intensificó esta tensión. A medida que la escolarización se extendió más allá de las élites, las instituciones necesitaron cada vez más planes de estudio estandarizados, aulas organizadas por edades, evaluaciones comunes y resultados cuantificables. Estos avances crearon enormes posibilidades para universalizar la educación, pero también conllevaron el riesgo de reducirla a una producción estandarizada: los estudiantes reciben los mismos contenidos, realizan las mismas tareas y demuestran las mismas respuestas predeterminadas. La institución puede clasificar y evaluar al estudiante mediante calificaciones, exámenes y títulos académicos, mientras que los propósitos más profundos de la educación —el juicio crítico, la curiosidad, la imaginación y la independencia intelectual— se vuelven más difíciles de medir.

John Dewey cuestionó precisamente esta concepción de la enseñanza. Para Dewey, la educación no era simplemente una preparación para la vida; **la educación era, en sí misma, una forma de vivir y participar en la experiencia**. Los estudiantes aprenden mediante la investigación, la experimentación, la reflexión y la interacción con su entorno. Por lo tanto, el aula no debería limitarse a pedirles que recuerden lo que otras personas ya han descubierto. Debería crear situaciones en las que los estudiantes se enfrenten a problemas reales, investiguen distintas posibilidades y desarrollen la capacidad de llegar a conclusiones fundamentadas. Esto no significa que los docentes deban dejar que los estudiantes descubran todo por sí mismos. La filosofía de Dewey suele simplificarse hasta convertirse en un eslogan sobre el aprendizaje centrado en el estudiante, pero la investigación significativa requiere entornos cuidadosamente diseñados, docentes con conocimientos sólidos y una orientación intencional. La responsabilidad del docente consiste en organizar experiencias que permitan a los estudiantes enfrentarse a problemas relevantes y desarrollar las herramientas intelectuales necesarias para abordarlos.

Paulo Freire lleva esta crítica más allá al examinar la relación entre la educación y el poder. En *Pedagogía del oprimido*, crítica lo que denomina el modelo «bancario» de la educación, en el que los docentes depositan conocimientos en estudiantes pasivos, de quienes se espera que los reciban y reproduzcan. Su alternativa es una educación dialógica: estudiantes y docentes se enfrentan juntos al mundo, cuestionan los supuestos establecidos y desarrollan la capacidad de comprender y transformar sus circunstancias. La aportación de Freire es especialmente importante porque desplaza la atención del docente desde la transmisión eficaz del currículo hacia el desarrollo de la autonomía y la capacidad de acción del estudiante. Una clase puede impartirse a la perfección sin que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad para interpretar pruebas, comunicar ideas, evaluar argumentos o actuar de manera significativa en el mundo. Un estudiante puede memorizar la definición de democracia sin aprender a deliberar, adquirir vocabulario sin aprender a comunicarse o reproducir una interpretación histórica sin aprender a evaluar las pruebas que la sustentan.

La alternativa a este modelo pasivo no consiste en abandonar los conocimientos, el rigor, la estructura o la autoridad docente. Se trata, más bien, de poner el conocimiento al servicio de la autonomía del estudiante, en lugar de permitir que la sustituya. Los estudiantes no pueden investigar aquello con lo que nunca han entrado en contacto, y la independencia intelectual no surge de la ausencia de instrucción. El vocabulario, los conocimientos históricos, los procedimientos matemáticos, los conceptos científicos, los sistemas fonológicos y las tradiciones literarias son importantes. El docente debe transmitir conocimientos y, al mismo tiempo, plantear problemas que merezcan la pena resolver y transferir progresivamente la responsabilidad intelectual al estudiante. La medida definitiva de la enseñanza no es hasta qué punto los estudiantes siguen dependiendo del docente, sino cuánto aumenta su capacidad para pensar, cuestionar, comunicarse, crear y actuar de manera independiente.

Esta distinción ofrece un principio práctico: **no confundamos la instrucción con la educación. La instrucción proporciona conocimientos a los estudiantes; la educación desarrolla su capacidad para utilizarlos.** En el aula, esto no exige que cada lección se convierta en un gran proyecto o en un debate filosófico. Significa que incluso las clases más habituales deben ofrecer oportunidades para ejercer la autonomía, investigar, aplicar conocimientos y crear. Los estudiantes que aprenden una estructura gramatical podrían utilizarla para comunicar algo significativo; quienes estudian acontecimientos históricos podrían evaluar qué debería haber hecho una persona a la luz de las pruebas disponibles; y quienes aprenden conceptos matemáticos podrían aplicarlos a un problema del mundo real. Los contenidos siguen siendo rigurosos, pero cambia la relación del estudiante con ellos. El conocimiento se convierte en una herramienta para pensar, en lugar de algo que simplemente hay que recordar.

Por lo tanto, la enseñanza más profunda que podemos extraer de Horacio, Dewey y Freire no es que la enseñanza tradicional sea intrínsecamente mala ni que la enseñanza progresista sea intrínsecamente buena. **La educación requiere tanto herencia como transformación.** Los estudiantes deben recibir una herencia cultural e intelectual, pero también deben desarrollar la capacidad de cuestionarla, ampliarla, aplicarla y transformarla. La tarea del docente consiste en preservar el rigor del conocimiento y, al mismo tiempo, crear oportunidades para que los estudiantes desarrollen el juicio crítico y la independencia necesarios para utilizarlo.

Filosofía llevada a la práctica

Enseña los conocimientos con rigor, pero nunca conviertas el conocimiento en un fin en sí mismo. Ofrece a los estudiantes algo que merezca la pena conocer, despierta su curiosidad por algo que merezca la pena explorar y brindarles oportunidades para hacer algo con lo que saben. En última instancia, el objetivo del docente no es formar estudiantes que se limiten a reproducir los conocimientos del profesor, sino cultivar estudiantes que, con el tiempo, sean capaces de **pensar por sí mismos a partir de los conocimientos adquiridos**.

Bibliografía

1. Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan, 1916.
2. Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Traducido por Myra Bergman Ramos, edición del 30.º aniversario, Continuum, 2000.
3. Horacio. *Ars Poetica*. En *Horace: Satires, Epistles and Ars Poetica*, traducido por H. Rushton Fairclough, Harvard University Press, 1926.

Lecturas complementarias

1. **bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994).**
   Probablemente, el paso siguiente más natural después de Freire. hooks pone la pedagogía crítica en diálogo con la raza, el género, la voz, la corporalidad y la experiencia vivida en el aula.
2. **Carter G. Woodson, *The Mis-Education of the Negro* (1933).**
   Un contrapunto especialmente valioso frente a una genealogía de la filosofía de la educación exclusivamente europea. Woodson se pregunta qué ocurre cuando la educación enseña a los estudiantes a interiorizar una concepción de sí mismos y de su historia que pertenece a otros.
3. **Gloria Ladson-Billings, *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (1994).**
   Un excelente puente entre la filosofía de la educación y la práctica real en el aula, especialmente en lo relativo a la pedagogía culturalmente pertinente y las expectativas del docente.
4. **Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987).**
   No es un texto convencional sobre educación. Su tratamiento de la lengua, la identidad, la hibridez y el poder lingüístico ofrece otra manera de reflexionar sobre lo que significa que un estudiante llegue al aula con múltiples mundos lingüísticos y culturales.
5. **John Dewey, «My Pedagogic Creed» (1897).**
   Una fuente primaria extraordinariamente breve que conviene leer junto con *Democracy and Education*. Dewey expone de forma concisa sus ideas sobre el niño, la sociedad, el docente, el currículo y el propósito de la educación.