

Carr W. (1990) "Introducción. Teoría y Práctica de la Educación". En: *Hacia una ciencia crítica de la Educación*.

Barcelona. Ed. Leartes. Pp 11-18

resumir o anticipar los argumentos de los ensayos de Carr; simplemente formularé algunas preguntas a las que los ensayos suministran algunas respuestas posibles.

→ ¿Puede comprenderse la práctica sin hacer referencia a las autocompreensiones de los que la ejercen?

Como psicólogo instruido en la psicología conductista de los años 60 de este siglo, se me enseñó que, para comprender la actividad de los seres humanos, era necesario mirar la acción «desde fuera», como si estuviera controlada por un mecanismo tan silencioso, tan oculto y tan poderoso como el mecanismo que tan armónicamente ordena y tan rigurosamente determina el movimiento de los planetas y los astros. Nosotros, los científicos conductistas, eramos los herederos de la gran tradición de Sir Isaac Newton (1642-1727), que buscaba el orden matemático que unificase y explicase el caos del mundo que podíamos ver y describir. En una imagen machista de la que no eramos conscientes, creíamos que al desvelar los secretos de la naturaleza, también aprenderíamos a dominarla. Tal vez si hubiésemos estado menos cautivados por la imagen del científico como moderno aventurero-explorador, habríamos también aprendido a ser modestos como Newton en lo referente a sus propios logros:

No sé lo que yo puedo parecerle al mundo, pero a mí mismo me veo solamente como un niño que ha estado jugando a la orilla del mar y divirtiéndome en encontrar de vez en cuando un guijarro más liso o una concha más bonita de lo corriente, mientras el gran océano de la verdad se extendía ante mí totalmente inexplorado.

La imagen del mecanismo era tan poderosa que la tarea misma de la ciencia conductista era impulsada por ella. Estábamos convencidos de que sabíamos qué aspecto tenían las «verdades» que estábamos buscando, serían fórmulas matemáticas como las publicadas en los *Principia* de Newton de 1687, que describían los mecanismos secretos, muelles y palancas que se escondían tras la superficie del mundo material. A pesar del clamor, la lucha y la diversidad desordenadamente proliferante de la vida social y política de la década de 1961 a 1970, los psicólogos conductistas estábamos adiestrados para contemplar la vida como una película muda (siendo nosotros mismos respon-

sables de intercalar textos que glosaran la acción). Hoy en día, podríamos pensar en ello como mirando «culebrones» de series televisivas con el sonido apagado, como un juego al que jugamos para hacer más interesantes la inefable vulgaridad de la mayor parte de programas de televisión precisamente porque, sin las palabras, ofrecen mayor margen para la imaginación.

Este punto de vista del comportamiento humano —como vida con el sonido apagado—, imagina que los seres humanos sólo comprenden malamente el significado y la importancia de sus acciones. Supone que gran parte del tiempo la gente racionaliza sus acciones y que se engaña a sí misma (y a otros) acerca de sus acciones. Ello implica que, no importa cuán «racionales» puedan parecerles sus acciones a los actores mismos, es probable que los científicos que estudian a tales actores sean inducidos a error por saber demasiado acerca de las explicaciones que la gente da de su propio comportamiento. Una vez aceptadas estas suposiciones, la ciencia conductista podría estudiar la acción humana como si lo mejor fuera no saber nada en absoluto acerca de lo que piensa la gente *. Desde la perspectiva de la ciencia conductista social, esta manera de ver los objetos de estudio y las metodologías adecuadas para estudiarlos, tiene la ventaja muy práctica (para el científico, por lo menos) de dejar al científico la tarea de completar el texto «real»: interpretar y explicar el significado real de la vida social. Era casi como si el científico fuese un especialista académico a quien se confiara la tarea de interpretar y explicar el significado de una obra de tea-

* Cf. la imagen del «truco conjurador» de conductismo de Ludwig Wittgenstein (*Philosophical Investigations*, trad. castellana en Crítica y catalana en Laia): «¿Cómo surge el problema filosófico acerca de los procesos y estados mentales y acerca del behaviourismo? — El primer paso escapa totalmente a nuestra noción. Hablamos de procesos y estados y dejamos sin decidir la naturaleza de los mismos. Pensamos que algún día sabremos más acerca de ellos. Pero esto es precisamente lo que nos orienta hacia un modo particular de considerar el asunto. Porque tenemos un concepto definido de lo que significa conocer mejor un proceso. (Se ha dado el paso decisivo en cuanto al truco conjurador, y fue el único que tuvimos por completamente inocente.) — Y he aquí que ahora la analogía que iba a hacernos entender nuestros pensamientos cae hecha añicos. De modo que tenemos que negar el proceso todavía incomprendido en el medio todavía no desarrollado. Y ahora parece como si hubiéramos negado los procesos mentales. Y, naturalmente, no queremos negarlos.»

tro medieval en cuanto al reparto de actores, aunque a veces se incinuaran papeles más importantes, podríamos no ser precisamente teóricos literarios, o incluso críticos teatrales; quizá podríamos convertirnos en autores de textos para la vida social y política.

La preferencia por el punto de vista de la vida humana y social como algo mecánico, como susceptible de ser despojado de la confusión y perplejidad que reinan en su superficie es un producto de una profunda fe decimonónica en el poder y en las posibilidades de cierto género de ciencia, un género de ciencia capaz de «ver» debajo de la superficie de las cosas para descubrir principios de orden que explican las operaciones del mecanismo que se esconde debajo. Las auto-comprensiones de los actores son consideradas por esta clase de ciencia como guías muy poco fiables para conocer las operaciones «reales» de sus mentes y de sus vidas; en vez de ello, busca estructuras y motivos ocultos. Para algunos científicos, estas estructuras y motivos deben buscarse en la estructura y en la bioquímica del sistema nervioso; para otros, deben buscarse en hábitos, motivos y «leyes de comportamiento». Simplificando al máximo, esta forma de ciencia afirma que, en definitiva, la gente no sabe lo que hace y mucho menos sabe por qué lo hace. Bajo este punto de vista de la ciencia, incumbe al científico revelar las fuerzas por las cuales se determina la acción humana y posteriormente hacer asequibles estos descubrimientos para que la acción pueda controlarse y dirigirse más cuidadosamente.

Michel Foucault * y otros, nos han indicado como esta tradición científica decimonónica constituyó un adelanto con respecto a otras formas de ciencia anteriores. Aquellas formas anteriores con frecuencia no hacían más que substituir los misterios superficiales de la naturaleza y forma de la vida humana por otros misterios subyacentes. Por ejemplo, en el siglo XVII, la astrología y las supuestas propensiones de determinados signos astrológicos se utilizaron como base para la taxonomía botánica y, por consiguiente, para explicar la diversidad, naturaleza y propiedades de la vida vegetal; en el siglo XVIII, los botánicos comenzaron a buscar órdenes de clasificación por referencia a los rasgos estructurales de las plantas mismas.

* Foucault, M. (1970) *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, Tavistock, Londres. (Trad. castellana en siglo XXI)

A fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, la idea de la verdad como representación había empezado a tomar cuerpo y dio origen a la idea de que la explicación podría ser una extensión de la descripción. La diversidad de las formas vegetales se explicaría cuando se descubrieran los principios que dieran cuenta de la diversidad, es decir, cuando se describieran los mecanismos que producen la diversidad. En un nivel, se sugirió una explicación de la continuidad y diversidad entre las formas vegetales mediante los experimentos de Gregor Mendel (1822-84) que ofrecían una teoría de la herencia, teoría que resultaba explicativa porque apuntaba hacia la operación de mecanismos genéticos que rigen la herencia de caracteres dominantes y recesivos; en otro nivel, se sugería una explicación de la diversidad y continuidad biológicas mediante la obra de Charles Darwin (1809-82), cuya teoría de la evolución apuntaba hacia un mecanismo de «selección natural».

Desde el siglo XIX en adelante, la ciencia natural y física estuvo dominada por la búsqueda de mecanismos ocultos cuya existencia y operación podrían explicar la naturaleza de las cosas. Era una forma de ciencia que buscaba la explicación de un orden de fenómenos descriptibles (por ejemplo, la continuidad y diversidad de formas vegetales) mediante la descripción de un mecanismo en otro nivel de orden (por ejemplo, el orden «oculto» de las características genéticas).

Esta aproximación a la ciencia planteaba problemas interesantes para las ciencias humanas. Los últimos años del siglo XIX fueron testigos de nuevos desarrollos en la teoría de la historia y el nacimiento de la antropología, la sociología y la psicología. Por un lado, había aquellos que creían que las ciencias humanas en desarrollo podían construirse sobre la base de la hermenéutica en la exégesis, historia y estética bíblicas; por otro lado, había aquellos que creían que las nuevas ciencias necesitarían seguir el modelo de las ciencias naturales y físicas. John Stuart Mill (1806-73) había defendido el punto de vista de que las ciencias sociales podían construirse sobre la base de las ciencias naturales, aunque admitiéndolas como ciencias «inexactas» (como una posible ciencia de la «mareología» o estudio de las mareas) más bien que ciencias «exactas» (como la física); su argumentación fue ampliamente considerada como estable-

ciendo una continuidad de principio científico entre las ciencias sociales y naturales. Otros no estaban tan seguros, argüían que había una discontinuidad necesaria de principio entre las ciencias sociales y naturales. En particular, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, una serie de sociólogos alemanes como Wilhelm Dilthey (1833-1911), Georg Simmel (1858-1918) y Max Weber (1864-1920) trataron de extender y elaborar la idea de la interpretación hermenéutica hacia una base epistemológica para las ciencias sociales. Weber, por ejemplo, definió la sociología como

... una ciencia que intenta la comprensión interpretativa de la acción social... En el término «acción» se incluye todo el comportamiento humano cuando y en la medida en que el individuo que actúa le asigna un significado subjetivo. La acción en este sentido puede ser o pública o puramente interna o subjetiva; puede consistir en intervención positiva en una situación o en abstenerse deliberadamente de tal intervención o adaptarse pasivamente a la situación. La acción es social en tanto que, en virtud del significado subjetivo que le es asignado por el individuo (o individuos) actuantes, tiene en cuenta el comportamiento de otros y por ello es orientada en su desarrollo*.

El acento que pone Weber en el significado subjetivo y en la acción (como opuesta a «comportamiento») sugiere que una ciencia social no podía avanzar sin tener en cuenta el propio entendimiento de los actores acerca de su acción. Lejos de «estorbar» en el sistema científico, Weber consideraba las auto-comprensiones como una parte esencial de la acción social, y así, una parte esencial de la materia tema de la sociología. Volviendo a la metáfora de la televisión que utilicé anteriormente: en el punto de vista de Weber, el apagar el sonido no despojaría la práctica de las racionalizaciones irrelevantes y auto-justificaciones de los actores sociales; al contrario, sería privar al científico del acceso a una parte importante de la materia tema de la ciencia social misma.

Según el punto de vista de la psicología conductista, pues, la práctica no se entendería por referencia a los auto-entendimientos de los actores, mientras que para sociólogos como Weber, no podría entenderse sin referencia a los auto-entendimientos de los actores. Para llegar a un en-

* Weber, M. (1964) *The Theory of Social and Economic Organization*, Nueva York, The Free Press, p. 88.

tendimiento de la práctica, es necesario encontrar un medio de resolver este punto.

Un medio para empezar a resolver este punto es pensar acerca de la práctica como algo construido. En tanto que podemos estar acostumbrados a pensar en la práctica como algo que no más que «actividad», puede demostrarse que el significado y la importancia de la práctica educativa es social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente. Desde este punto de vista, la práctica no es simplemente «hacer». No es una especie de acción técnica, instrumental; tiene significados e importancias que no pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente algo subjetivo (asunto de las perspectivas y auto-comprensiones de los practicantes); es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia y la tradición, lo mismo que por la ideología.

El significado y la importancia de la práctica se construye por lo menos en cuatro sentidos. Primeramente, no podemos comprender adecuadamente el significado y la importancia de una práctica sin referirnos a las intenciones de un practicante. Por ejemplo, cuando yo indico que esa estudiante debe hablar en la clase, podría tratarse de averiguar lo que ella sabe sobre el tema; podría ser que se tratara de que la muchacha volviera a concentrar en la discusión la atención de la clase que empezaba a flaquear; podría ser que yo quisiera que ella hablase en mi nombre, diciéndoles a los otros estudiantes lo que yo creo que ellos necesitan saber; podría ser que se tratase de que ella cambiase la dirección de la discusión que se realiza en la clase, dirigiéndonos hacia otros temas. A menos que el observador conozca mi intención y mi conocimiento acerca del estado corriente de la clase, no es probable que resulte sencillo el significado de mi práctica.

En segundo lugar, y en un sentido más amplio, el significado y la importancia de una práctica son socialmente construidos. Son interpretados no sólo por el agente, sino también por otros. La estudiante a la que me he dirigido puede sentir interés, orgullo, vergüenza o entusiasmo, según como ella interprete mis acciones. Y sus compañeros de clase también interpretan el significado y la importancia de mi acción con relación a sus propios marcos de referencia particulares, idiosincráticos.

3) Tercero, y en un sentido aún más amplio, el significado y la importancia de una práctica están construidos históricamente. En un nivel, deben interpretarse con referencia al trasfondo de la historia de esta situación. ¿Cuál es la historia de mi relación con esa estudiante? ¿Lleva la voz cantante en la discusión de la clase, es un modelo para los otros, una antagonista que se opone a mis intenciones para con la clase? Esta acción particular se localiza en una corriente de acciones de las que formamos parte todos nosotros y los otros de nuestra clase y de nuestra escuela.

En otro nivel, puede ser que mis acciones tengan significado e importancia con referencia a tradiciones más profundas de práctica educativa, configuradas a lo largo de años, décadas, quizá incluso de siglos. ¿Me estoy esforzando en cumplir unos ideales centrados en el niño, liberal-progresistas, estoy transmitiendo habilidades o la elevada cultura de nuestra sociedad de una manera humanística más clásica, o me estoy esforzando en crear condiciones democráticas de discurso de clase ateniéndome a unos ideales más críticos, quizá incluso radicales? Para comprender profundamente mi práctica, se debería también hacer referencia a la historia de mi situación y a las tradiciones educacionales que le confieren una forma y estructura más profundas.

4) Cuarto, el significado y la importancia de una práctica están construidos políticamente. (Mi clase) crea una micro-política en la cual lo que sucede puede ser configurado por el dominio y el sojuzgamiento, o quizá por una conversación abierta y democrática y haciendo que se tomen decisiones. Algunos de la clase tienen una mayor influencia sobre lo que se hace, y algunos menos; algunos tienen mayor participación en el fruto de nuestros trabajos, algunos menos. Y más allá de esta micro-política, la práctica de la clase está asimismo configurada por factores sociales, materiales e históricos que escapan al control de todas las personas de la clase, por relaciones de clase, relaciones de género, lenguaje y factores culturales, etc. A su vez, la práctica de la clase crea algunas posibilidades para la vida futura de mis estudiantes (y para mí mismo) y limita otras posibilidades. Sin embargo, la clase no es un espejo de las estructuras política, cultural y económica de la sociedad más amplia, ni es un modelo de lo que debería ser el mundo de fuera. Sin una referencia a esas estructuras

más amplias y a su carácter *ideológico*, carecemos de un entendimiento crítico del significado e importancia de la práctica educativa.

El desembrollar y reconstituir tales dimensiones de nuestro modo de entender la práctica, constituye el tema central de los razonamientos de Carr en estos ensayos.

La práctica de comprender y controlar: ¿una tarea para Dios, para la humanidad, para el capital o para el estado moderno?

Mientras el punto de vista mecanicista de la ciencia que se desarrolló en el siglo XIX avanzaba hacia la ciencia social del siglo XX, también puede argüirse que retrocedía hacia las tradiciones más antiguas del pensamiento europeo, conservando interesantes afinidades con la tradición teológica, aunque permitiendo que el científico usurpase el puesto privilegiado en el universo que anteriormente ocupaba Dios. Por lo menos desde la aparición de lo que consideramos como el surgimiento de la ciencia en la obra de Roger Bacon (c. 1214-94), hubo un razonamiento acerca de si solamente Dios podía comprender las operaciones del universo (incluidas las operaciones de la historia, las sociedades humanas y la humanidad), o si era parte de la tarea de la humanidad descifrar los secretos de Dios y aprender más acerca de Su gran designio para con el mundo a través de la evidencia de Su creación. La magnífica obra de Umberto Eco, *El Nombre de la Rosa*, nos invita a considerar la aterradora perspectiva con que se enfrentaba la humanidad al borde de esta nueva forma de ciencia: la aterradora perspectiva de que la humanidad perdiese su temor a abordar el misterio de Dios, su esperanza en Su poder redentor, su temor a Su justicia retributiva, y su obediencia a Su voluntad una vez que poseyera los conocimientos suficientes para tomar decisiones y controlar los acontecimientos sin referencia a la autoridad de Su palabra (tal como la interpretaban, no extendían, fielmente Sus servidores los monjes).

La idea de una ciencia «positivista» fue desarrollada en el siglo XIX por Auguste Comte (1798-1857). Mediante el uso del término «positivo», trató de expresar una oposición a cualesquiera pretensiones metafísicas o teóricas de que algún género de experiencia adquirida de manera no sensorial pudiese formar la base de un conocimiento váli-