

¿ES LA PEDAGOGÍA UNA CIENCIA?

May Pedagogics be classified as a science?

Ricardo Moreno Castillo¹

RESUMEN: En este artículo se intenta demostrar que la pedagogía no es una ciencia, sino que es un lenguaje sin significado, un discurso vacío. Los argumentos que apoyan esta tesis son fundamentalmente cuatro. El primero, la resistencia de la pedagogía a usar el método científico: si un sistema de enseñanza no funciona, o se niegan los hechos, o se buscan las causas en circunstancias sociales, pero no se cuestiona el sistema. El segundo, la multiplicación de palabras, dando nuevos nombres a cosas que ya tenían uno, para así ocultar la falta de ideas bajo la capa de una jerga supuestamente científica. El tercero, en la utilización de un lenguaje vacío (y se aportarán algunos textos en los que se hacen explícitos algunos mecanismos para vaciar el lenguaje). El cuarto, la multiplicación de tonterías que chocan contra el buen sentido de cualquier profesor.

Palabras clave: Pedagogía, Ciencia, Lenguaje.

ABSTRACT: In this article, we try to show that Pedagogy is not a science, but a meaningless language, an empty discourse. Four main arguments support this theory. The first one is the resistance of Pedagogy to use the scientific method, because if an educational system fails, either the facts are denied or the failure is put down to social circumstances, but the system is not questioned. The second argument is the increase of vocabulary, giving new names to things that already had a name, so as to hide the lack of ideas under a supposedly scientific jargon. The third argument is the use of an empty language (some texts will be reproduced where some mechanisms to empty language are displayed). The fourth argument is the increasing nonsense that is at odds with the common sense of any teacher.

¹ Licenciado en Matemáticas y en Filosofía, doctor en esta última y, desde 1975, catedrático de instituto. Actualmente, ejerce en el instituto Gregorio Marañón de Madrid y en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense, como profesor asociado. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas, es autor de varios libros, entre los que destacan *Pensamiento matemático en Galicia*, *13 matemáticos galegos*, *Omar Jayyam, poeta y matemático*, *Fibonacci, el primer matemático Medieval*, *Plücker y Poncelet, dos modos de entender la geometría* y ha realizado una traducción del *Compendio del arte del cálculo*, de Ibn al-Samh. Y, más recientemente, *Panfleto antipedagógico*, aparecido en 2006.

Key words: Pedagogy, Science, Language.

Fecha de recepción: 25-V-2009

Fecha de aceptación: 8-VI-2009

Alrededor de los años veinte nace en Viena un movimiento filosófico, conocido con el nombre de positivismo lógico, que sostiene que las proposiciones metafísicas, es decir, aquellas que se refieren a lo trascendental, carecen de sentido, porque son imposibles de verificar. No voy a defender esta postura, que algunos miembros del grupo fueron matizando con el tiempo, porque creo que todo lo que se refiere al amor, a la amistad, en definitiva, a todo lo que de veras importa, sí tienen significado aunque no sean lógicamente verificables. Pero la voz de alarma que da el círculo de Viena debe ser escuchada por todos, simpaticen o no con el positivismo lógico, porque alerta contra un peligro real: el peligro de un lenguaje que sirve para hablar de las cosas, pero que puede funcionar más allá de las cosas sin perder por ello su coherencia sintáctica interna. El peligro de un lenguaje tan bien engrasado que nos puede hacer creer que estamos hablando de algo cuando ya no estamos hablando de nada. El peligro, en definitiva, de que las palabras puedan llegar a convertirse en lo que Wittgenstein llama «las palabras de vacaciones», las palabras que ya no significan nada. Es cierto que la capacidad del lenguaje para funcionar más allá de las cosas es lo que permite la ficción, sin la cual los humanos no podríamos vivir. Pero la ficción no es una perversión del lenguaje, sino un juego, y como cualquier juego, tiene un sentido a la luz de unas reglas que todos aceptamos. Podemos leer *El Señor de los Anillos* y disfrutar de él, sabiendo que no nos engañamos ni nos están engañando, porque mientras leemos hacemos que creemos en lo que nos cuentan. Dicho de otro modo, porque provisionalmente aceptamos ser engañados y porque el engaño funciona cuando la historia está bien contada. Precisamente, cuando no nos gusta un libro decimos que la historia no funciona, que no es *creíble*. Y cuando decimos que no es creíble no queremos decir que las cosas que cuenta no sean dignas de crédito, queremos decir que el engaño no funciona, que el lenguaje no sirve ni para engañar. De hecho, una buena historia fantástica es más creíble, literariamente hablando, que una mala novela histórica, por inverosímiles que sean las cosas que nos cuenta la primera o rigurosos que sean los datos que maneja la segunda. Y en cualquier caso, cuando después de leer una hermosa historia cerramos el libro, regresamos a la vida cotidiana y damos por terminado el engaño. Y para no pervertir el lenguaje, es muy importante tener la capacidad de darse cuenta de cuándo dejamos el mundo de la ficción para regresar al otro, o mejor, la capacidad de darse cuenta de cuándo debemos dejar de hacer un cierto uso del lenguaje para hacer otro uso distinto. A esta capacidad se la conoce habitualmente con el nombre de cordura.

Pero el lenguaje también sirve para mentir. Ahora bien, mientras una mentira hable de cosas, el mismo lenguaje, mientras siga hablando de cosas, sirve para desmontar las mentiras. Una teoría científica falsa puede funcionar mientras explique ciertos hechos, y es refutada cuando se crea otra teoría que explica esos mismos hechos y otros nuevos con más claridad y sencillez. Ésa es la ventaja de las proposiciones falsas frente a las proposiciones vacías: la falsedad de una proposición se puede demostrar, la vaciedad es más fácil de mostrar que de demostrar. La célebre frase de José Antonio Primo de Rivera: «España es una unidad de destino en lo universal» no se puede refutar, porque su propia vaciedad la deja sin asideros para argumentar. Se puede exhibir, para que todo el mundo vea que está hueca, pero razonar su vaciedad es casi tan imposible como explicar a un daltónico lo que es el color rojo.

El objeto de este artículo será intentar mostrar que la pedagogía es un lenguaje sin contenido, una jerga vacía. Y no hay jerga inofensiva, porque si el lenguaje crea muchas veces la realidad (y eso lo saben muy bien los políticos), el lenguaje vacío también puede llegar a vaciar la realidad. Pero esta jerga de la cual estamos hablando es particularmente dañina, porque quienes viven de ella tienen mucho poder y a ellos está encomendada en parte la formación de los futuros profesores. Porque quienes viven de ella son quienes, literalmente, se han cargado la enseñanza pública en este país. Y ahora se preguntarán ustedes: ¿pero no hacen pedagogía todos los profesores? ¿no se dice de un profesor que sabe explicar que «es un buen pedagogo»? Si, pero sucede que la palabra pedagogía ha sufrido un desplazamiento semántico. Significaba hasta hace poco el arte de enseñar, y este arte depende de la habilidad de hablar claramente y de saber escuchar, de entusiasmarse y de saber entusiasmar a los demás, de la habilidad de combinar cierta dosis de autoridad y severidad (que son indispensables en un educador) con la cortesía, la serenidad y las buenas maneras. Todas esas son cosas que uno puede aprender observando a los buenos profesores, pero que propiamente no se pueden enseñar. Se parece mucho al arte de tener amigos, que también se puede aprender observando a quienes saben hacerse amigos, pero que tampoco se puede enseñar. Y si el arte de hacer amigos lo queremos convertir en una ciencia, y pretendemos que no se pueden hacer amigos sin conocer antes la bibliografía sobre el tema, esa pretendida ciencia no sería más que una cháchara sin sentido. Y ese es el desplazamiento semántico al que me acabo de referir: de significar las buenas prácticas del buen profesor, la palabra «pedagogía» ha pasado a significar esa pseudo ciencia de la cual estamos tan hartos los profesores. Ciertamente que sobre la enseñanza, igual que sobre la amistad, se han escrito muchas y muy bellas páginas, y hará muy bien quien las lea, pero no va a ser mejor profesor por ello. Por poner un ejemplo más ramplón: leer lo que algunos grandes filósofos han pensado sobre el amor no es una pérdida de tiempo, porque el pensamiento vale ya

por sí mismo. Pero que nadie se imagine que por leer esas cosas va a ligar mucho más. Para quien tiene encanto personal esas lecturas son superfluas, para quien carece de él es inútil.

La idea de que la pedagogía es un lenguaje carente de contenido la he defendido en varias ocasiones. Esta defensa me ha valido muy severas críticas, las más de las veces apoyadas, no en argumentos racionales, sino en juicios de valor hacia mi persona. Me han llamado frustrado, nostálgico y reaccionario. No voy a defenderme ahora de ese tipo de ataques, porque no es éste el lugar y porque quizás no merezcan ni respuesta, pero sí quiero señalar que si soy todas esas cosas también lo son la mayoría de mis colegas. Por supuesto que una opinión no por mayoritaria es verdadera, y que una discrepancia entre dos posturas se ha de solventar mediante la argumentación, no contabilizando los partidarios de una y de otra. Pero si la mayoría de los profesores, los que llevan décadas dando clase, a veces en circunstancias muy difíciles, no tienen el menor interés por la pedagogía (entendida ésta en su segunda acepción, como presunta ciencia), no será, digo yo, porque no estén preocupados por sus alumnos, sino más bien porque no encuentran en ella ninguna idea sólida que pueda sea útil en su labor profesional. Si alguien se pregunta porque estoy tan seguro de ese desinterés mayoritario de los profesores por la pedagogía, contestaré que los profesores que conozco son muchos, me relaciono con muchísimos más a través de la red, y manejo una muestra estadísticamente muy representativa. Pero por si no fuera suficiente, léase el siguiente texto de José Gimeno Sacristán, catedrático de pedagogía de la Universidad de Valencia (procedente de su intervención en las VIII Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía el día 01 de junio de 2007):

Es decir, es [España] el único país que conozco del mundo donde los profesores reniegan de la pedagogía, lo cual es alucinante; que renieguen de la pedagogía oficial o académica me parece muy bien, pero que ellos renieguen de la pedagogía cuando ellos practican una pedagogía es una cosa de alucine; es como si los médicos hablasen mal de la medicina, no de la facultad de medicina, que a lo mejor es legítimo hablar mal, pero que hablen mal de la ciencia médica. Nuestro nivel de deterioro es de tal calibre, que encuentra uno eso como el Panfleto Antipedagógico, que va por ahí vendiéndose y va por la sexta o séptima edición; mientras que los panfletos pedagógicos se mueren de risa en las estanterías sin que nadie acuda. Tenemos un profesorado estructuralmente poco formado, culturalmente en la primaria y la preescolar e infantil y deficientemente formado en lo pedagógico en el sistema secundario.

Que los profesores reneguemos de la pedagogía cuando hacemos pedagogía, es una contradicción solo en apariencia, porque la palabra está usada en un mismo párrafo con los dos significados distintos a los que aludí antes. Replanteo mi pregunta de hace un momento. Si los médicos leen libros de

medicina y los profesores no leen libros de pedagogía ¿será que la moral profesional de los profesores es más baja que la de los médicos? ¿Será que a los médicos les preocupa la salud de sus pacientes y a los profesores no nos interesa la formación de nuestros alumnos? Más verosímil me parece la hipótesis de que los médicos encuentran en los libros de medicina cosas útiles para el ejercicio de su profesión y los profesores no encuentran en los de pedagogía nada útil para el ejercicio de la suya. En cualquier caso, lo más importante del texto es que si los panfletos pedagógicos se mueren de risa en las estanterías es porque mi opinión sobre la inutilidad de la pedagogía es compartida por la mayoría de los docentes, no es una obsesión personal mía. Pero antes de pasar al punto siguiente he de aclarar dos cosas. La primera es que, según el profesor Gimeno Sacristán, este fenómeno solo pasa en España. No es cierto. Dije antes que a través de la red me relaciono con muchísimos colegas. Desde que publiqué el *Panfleto Antipedagógico* recibo casi a diario correos de profesores apoyando mis ideas, o dando datos que las avalan, o contando anécdotas que las confirman. Pues bien, parte de ellos son de fuera de España, de países cuyos profesores están tan aburridos como los españoles de las monsergas pedagógicas. En muchos países están ya sonando las alarmas sobre el daño que hacen a la cultura y la educación los disparates de los pedagogos. Como ejemplo de esta reacción, recomiendo vivamente el artículo «La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia» de la profesora sueca Inger Enkvist.

La segunda es hacer frente a una posible objeción: ¿no será que los profesores no leen libros de pedagogía simplemente porque nunca lo han hecho, y que si empezaran a leerlos a lo mejor terminaban encontrándolos interesantes? No, no es así, porque todos los profesores se relacionan con la pedagogía, quieran o no, por la obligatoriedad de recibir cursillos si quieren cobrar los sexenios de formación. Casi todas las personas que conozco que han hecho esos cursos hablan de ellos con horror, por lo vacíos y aburridos que son y por el tiempo que hacen perder. Los asistentes a estos cursos pasan en algunos casos auténtica vergüenza ajena ante los delirios del presunto experto, otras han pasado por verdaderas humillaciones. Como muestra, voy a leer un testimonio de un profesor que asistió a un curso sobre resolución de conflictos:

Empecé como profesor el pasado curso. Ingenio de mí, asistí a un curso sobre «resolución de conflictos». Al inicio del curso, nuestra «guía espiritual» nos prometió enseñarnos una serie de «herramientas» para resolver o al menos canalizar los conflictos que aparecieran en el aula. A lo largo de 30 insufribles horas, tuve que jugar al corro, danzar en fila india, hacer equilibrios sobre una silla, fingir en un juego de rol que era un padre borracho, y otras chorradas que no solo me hicieron perder tiempo, sino que cuestionaron gravemente mi dignidad. Al final del curso la «guía espiritual» preguntó qué nos había parecido todo, si nos había sido útil, etc. Cuando me llegó el turno de opi-

nar, simplemente pregunté que dónde estaban esas «herramientas» que se nos prometieron al principio. La «guía espiritual» me contestó que la herramienta más grande que tenía era yo mismo e ilustró su propuesta con un cuento zen. Me fui a casa frustrado, ¿qué había pasado? ¿Es que yo no había jugado bien a la sillita de la reina? ¿Es que no fingí adecuadamente estar borracho? ¿Acaso me salté algún paso de baile? Mi frustración fue mayor cuando pensé que tras 30 horas de ejercicios espirituales todavía no sabía qué hacer con los conflictos.

Historias parecidas se pueden escuchar por docenas. Como se puede ver, el desprecio de los profesores por la pedagogía no es un prejuicio infundado, ni obedece a un desconocimiento: las majaderías que hemos tenido que escuchar ya son demasiadas para pensar en casualidades. No, es la pretendida ciencia la que es en sí misma una majadería. Aclarado esto, que mi postura no es en absoluto una rareza, ni un problema personal con los pedagogos (como se me ha dicho en ocasiones), voy a desglosar mi argumentación en cuatro puntos: la resistencia de los profesionales de la pedagogía al método científico, la multiplicación de palabras innecesarias, los textos sin sentido y la proliferación de patochadas.

I

Vamos con el primer punto. Algunos defensores de la reforma que reconocen que ésta no ha tenido el éxito esperado, achacan muchas veces este fracaso a que los profesores no nos hemos sabido adaptar, que no hemos asumido la filosofía de la LOGSE, en definitiva, que no hemos cambiado nuestra mentalidad. Esto es rigurosamente falso. No solo nos hemos adaptado (¡qué remedio nos quedaba!) sino que hacemos bastante más de lo que nos corresponde (de lo contrario, los efectos de la reforma hubieran sido serían todavía más desastrosos). Pero la falsedad de la afirmación es ahora algo secundario. Lo importante es aclarar otra cosa: si el éxito de un experimento depende de la mentalidad de quienes lo llevan a cabo, ese experimento es invulnerable a la crítica científica. Precisamente esas llamadas al cambio de mentalidad denuncian a la pedagogía como una falsa ciencia. Yo puedo escuchar a quien argumenta contra mis ideas, y si sus razones me convencen, cambio mis ideas. Pero ¿qué quiere decir eso de cambiar de mentalidad? Explicaré esto con dos ejemplos. Si voy a una sesión de espiritismo, estoy seguro de que, por mucho que me concentre y siga las indicaciones del gurú, no voy a convocar ningún espíritu. Utilizando el método científico, sacaré en conclusión que, si siguiendo las indicaciones al pie de la letra, no he tenido ningún éxito, es que el espiritismo es un camelo. Naturalmente, los creyentes en el espiritismo dirán que el fallo está en mí, que no puse de mi parte lo suficiente, que no actué con auténtica fe. Y ante esos argumentos no hay razón seria que haga tambalear el convencimiento de los adeptos al espiritismo. El espiritismo es pues invulnerable a la crítica científica. Pero supongamos que yo

quiero comprobar la ley de la gravedad saliendo por la ventana de un octavo piso. El experimento, no cabe duda, será concluyente. Sea cual sea mi mentalidad al hacer la experiencia, sea endeble o sólida mi fe en la ley de la gravedad, el resultado no se verá alterado por estas circunstancias, y ninguna persona cuerda intentaría convencerme de que si no pude volar, el fallo está en que no supe cambiar mi mentalidad. Esto de las llamadas a la fe no es broma ni exageración. Con frecuencia se oye decir: «es que tú no crees en la reforma», «es que hay que creer en la reforma». Como muestra de esto citaré el caso de un profesor de una facultad de pedagogía a quien yo había mandado el *Panfleto Antipedagógico*. Me contestó muy enfadado, diciéndome literalmente «me cabrea que me mandes algo que no te he pedido», y después de algún exabrupto firmaba. «Fulano de Tal, un formador que cree en la LOGSE». En primer lugar, le enfada que alguien argumente en contra de sus opiniones, igual que los creyentes fundamentalistas se ponen nerviosos cuando alguien cuestiona su fe. En segundo lugar, blasona muy ufano de que «cree en la LOGSE». Pero la LOGSE es una creación humana, por lo tanto quien quiera apoyarla tendrá que ofrecer razones, no creencias. Frente a las razones que yo le ofrecía, no me daba otras que contrarrestaran las mías, simplemente hacía una exhibición de sus creencias. Por cierto, que le envié un correo explicándole que las leyes humanas son objeto de razón, no de fe, que las razones hay que cotejarlas con los hechos, y que los hechos habían demostrado sobradamente el fracaso de la LOGSE. Llevo tres años esperando impaciente la respuesta.

Este tipo de falacias es corriente en las utopías sociales: si fracasan es porque los ciudadanos no la han entendido, no han sabido adaptarse a la nueva situación y las nuevas necesidades, es, en definitiva, porque no hemos sabido crear el hombre nuevo. Pero sucede que el hombre es el mismo de siempre, con sus grandezas y sus miserias, con su capacidad de amar y de odiar, y todo proyecto político que no tenga esto presente irá al fracaso. Ahora bien, por mucho que fracase y sus efectos letales estén a la vista de todos, sus promotores estarán siempre acorazados contra cualquier crítica, porque el éxito dependía de una premisa de cuyo incumplimiento ellos no son responsables. De este modo, podrán seguir por el mundo sonriendo bondadosamente, porque sus intenciones han sido inmejorables, y dando paternales consejos para que los demás hagamos frente a los problemas que ellos mismos han creado.

Esto lo explica muy bien Karl Popper en su libro *La miseria del historicismo*, del cual está extraído el siguiente fragmento:

Una de las diferencias entre la actitud utópica y la actitud fragmentaria podría ser expuesta de esta forma: mientras que el ingeniero fragmentario puede atacar su problema con perfecta disponibilidad en cuanto al alcance de la reforma, el utópico no

puede hacer esto, pues ha decidido de antemano que una reconstrucción completa es posible y necesaria. Este hecho tiene profundas consecuencias: crea en el utópico un prejuicio contra ciertas hipótesis sociológicas que expresan los límites de todo control institucional; por ejemplo, la que expresa la incertidumbre debida al elemento personal, al «factor humano». Pero al rechazar a priori tales hipótesis, la posición utópica viola los principios del método científico.

Porque sustituye la exigencia de que construyamos una nueva sociedad que permita a hombres y mujeres el vivir en ella, por la exigencia de que «moldeemos» a estos hombres y mujeres para que encajen en su nueva sociedad. Esto claramente hace desaparecer toda posibilidad de contrastar el éxito o fracaso de la nueva sociedad. Porque los que no gustan de vivir en ella, solo demuestran por este hecho que aun no son aptos para vivir en ella, que sus «impulsos humanos» necesitan ser «organizados» más aún. Pero sin la posibilidad de contrastes o pruebas, cualquier afirmación de que se está usando un método científico queda sin base.

Quiero señalar que algunos de quienes achacan el fracaso de la reforma a los profesores, se refieren especialmente a los profesores que discrepamos más abiertamente de ella. Este comportamiento no solo es acientífico, sino también sectario, porque la culpabilización del disidente es un comportamiento habitual en las sectas. Como el tema de las sectas no es el de este artículo no voy a insistir más, pero a quienes quieran profundizar en él, les recomiendo vivamente el libro *La secta pedagógica*, de Mercedes Ruiz Paz.

Cuando las ideas y los hechos se contradicen, el método científico, y también el sentido común, aconseja rectificar las ideas, y no negar los hechos. Negar los hechos amparándose en que los profesores no hemos sabido cambiar nuestra mentalidad es la forma más corriente, y también más acientífica, que tienen los creadores de la reforma para eludir sus responsabilidades, pero hay otras muchas que voy a resumir. Hay quien achaca el descenso del nivel educativo a los cambios sociales, la presencia de emigrantes y las familias desestructuradas. Es cierto que la sociedad ha cambiado, pero ha cambiado para bien. Nunca ha habido tantos centros de enseñanza, ni los alumnos los han tenido tan a su alcance. ¿Por qué un cambio social, claramente para mejor, había de deteriorar hasta tales extremos el sistema educativo? Pero los que atribuyen el fracaso de nuestro sistema educativo a circunstancias sociológicas deben tener presentes dos cosas. La primera, que existen institutos en los barrios y en los centros de las ciudades, institutos con inmigrantes e institutos sin ellos, institutos rurales e institutos en pequeñas villas marineras, y en todos ellos el nivel de conocimientos de los alumnos y el de convivencia bajó estrepitosamente en cuanto se implantó la reforma. Cuando una misma reforma provoca efectos tan desastrosos en circunstancias sociales tan variadas, la más elemental honestidad científica hace pensar que la culpa es de la reforma, y no de las circunstancias sociales. La

segunda, es que la reforma no se implantó a la vez en todas partes, sino que durante varios años estuvieron coexistiendo ambos sistemas. Y ya empezaron a sonar las primeras alarmas, porque se empezaron a ver las primeras diferencias entre los alumnos que habían estudiado en institutos donde se mantenía el viejo sistema y los que lo habían hecho en aquellos que habían implantado el nuevo, claramente favorable a los primeros. Y esta diferencia se podía constatar entre centros próximos entre sí, por lo cual las diferencias que pudiera haber entre los alumnos según su procedencia social era irrelevante. Pero constatar los hechos y rectificar las ideas es propio de las ciencias, y ninguna jerga puede permitirse el lujo de razonar así porque haría evidente su condición de tal.

II

Y vamos con el segundo punto, la multiplicación de neologismos. Es muy frecuente en las pseudo ciencias (y esto las distingue muy bien de las ciencias) la obsesión de multiplicar las palabras e inventar nuevos nombres para las cosas que ya tenían uno. Decía Guillermo de Occam, el de la famosa navaja, que no hay que multiplicar los entes sin necesidad. Tampoco hay que multiplicar las palabras sin necesidad, por lo menos cuando se pretende fabricar un discurso racional entendible por todos. Otra cosa es cuando se trata del lenguaje literario. Ahora se habla a nivel oficial de sistemas conceptuales, objetivos procedimentales y actitudinales, primer y segundo nivel de concreción, acción tutorial, adaptación curricular, diseño curricular en espiral, aprendizaje significativo, conflictos cognitivos, diseño curricular base, diversificación curricular, estrategias didácticas expositivas, evaluación diagnóstica, materias curriculares, objetivos transversales, necesidades educativas especiales, objetivos didácticos, plan de acción tutorial, proyecto curricular de centro, unidades didácticas, competencias básicas, planes estratégicos, segmento de ocio..., y un largo etcétera. Alguien me podría argumentar que toda disciplina tiene un vocabulario específico, sobre todo para nombrar objetos y conceptos que solo manejan los especialistas. Pero las cosas no siempre son así. Cuando una ciencia toma un concepto de otra ciencia o del mundo corriente, no tiene necesidad de cambiarle el nombre. La biología usa conceptos que proceden de la química, la química toma prestadas ideas de la física, y no se preocupan de darle un nuevo nombre. Cuando un químico habla de la energía interna de un compuesto, utiliza el término «energía», que procede de la física, y no le llama de otra manera. Lo mismo sucede cuando habla de velocidad de reacción, usa la palabra «velocidad», que proviene de la cinemática. Los matemáticos árabes vieron que para despejar una incógnita, a veces había que quitar algún término en un miembro de la ecuación. De esta manera la ecuación quedaba rota, y para recomponerla había que poner ese mismo término en el otro miembro con el signo cambiado. Les

pareció a estos matemáticos que la operación de restauración y recomposición de una ecuación se parecía mucho a la restauración y recomposición de huesos rotos o dislocados. Como a este arte de recomponer huesos le llamaban *al-jabr*, así llamaron ellos a lo que hacían con las ecuaciones, y desde entonces el arte de resolver ecuaciones se llama álgebra. Encontraron un término médico y lo utilizaron para sus cosas. No sintieron la necesidad de inventar una palabra nueva. Pero las pseudo ciencias sí necesitan inventar palabras nuevas para así ocultar la falta de ideas.

III

El tercer punto trata del lenguaje vacío. Como dije antes, la vaciedad de un discurso, las más de las veces, solo se puede mostrar, no demostrar, aunque en algunas ocasiones se puedan hacer explícitos los mecanismos que vacían el lenguaje. Vamos a ver a continuación cuatro textos. El primero de ellos procede de un artículo firmado por César Coll, Javier Onrubia y Teresa Mauri, (titulado «Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza»):

De acuerdo con este marco, entendemos que para estudiar los mecanismos de influencia educativa que operan en el ámbito de la interactividad es necesario identificar, por un lado, las formas en que se organiza la actividad conjunta y, por otro, los significados negociados por los participantes en el marco de esa estructura de actividad, no sólo en lo que se refiere a «de qué se habla», sino también a «cómo se habla de aquello de lo que se habla». El análisis se centra, por tanto, en las ayudas vehiculadas por el agente educativo a través, por un lado, de la estructura de la interactividad, y por otro, del uso de determinados mecanismos semióticos. En nuestra aproximación, lo que se analiza de la práctica educativa es, por tanto, fundamentalmente, por un lado, la estructura de la interactividad y su evolución (las formas de organización de la actividad conjunta, las estructuras de participación que subyacen a esas formas y los patrones de actuaciones de los participantes que las configuran), y por otro, los significados que los participantes co-construyen, las formas en que lo hacen, y la evolución de unos y otras (los ítems de contenido referidos en el discurso, los marcos de referencia utilizados, las perspectivas referenciales empleadas, procesos de abreviación, las configuraciones de ítems de contenido y los patrones temáticos, los dispositivos de seguimiento y control mutuo...) en el contexto definido por la estructura de la interactividad.

No voy a comentar este texto, cuya vacuidad es evidente, tan solo diré que me recuerda aquellos párrafos de los libros de caballerías que hicieron enloquecer a don Quijote: «la razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra hermosura», o «los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican, y os hacen merecedora del mereciendo que merece la vuestra grandeza». El segundo texto (procedente de del número 259 de la

revista *Trabajadores de la Enseñanza*) es del Miguel Ángel Santos Guerra, profesor de la universidad de Málaga:

Los alumnos y alumnas tienen derecho a la educación. Y también tienen derecho al éxito en la educación. El llamado fracaso escolar es el fracaso del sistema, no sólo del alumnado. Por eso me parece un desacierto cargar la responsabilidad en la actitud y capacidad de los niños y las niñas, como si sólo de su esfuerzo dependiese la solución. Sería tan injusto como atribuir el fracaso de la sanidad al hecho de que los organismos de los pacientes son muy frágiles y no resisten los tratamientos prescritos por los profesionales.

En este texto sí que quiero comentar unos de los procedimientos a los que aludí antes para vaciar el lenguaje: consiste en adjudicar a un sujeto un predicado que no le es propio. Si hablo de «los pensamientos de las piedras», o de «el color de la amistad» no estoy diciendo absolutamente nada, aunque con estas frases pueda articular un discurso, estructuralmente correcto, y a lo mejor hasta poéticamente bello. Hablar del derecho a la educación, y a una educación de calidad, es correcto, porque un derecho es algo que se le exige a alguien, a la sociedad, al poder político, a nuestros semejantes. Pero reivindicar el derecho al éxito es como reivindicar el derecho a tener amigos. ¿A quién se lo voy a exigir? Es cierto que la cantera de donde salen más amigos suele ser el centro escolar, y la existencia de un centro escolar donde los chicos puedan ir, no solo a aprender, sino también a hacer amigos, sí que es algo exigible como un derecho. Ahora bien, si soy antipático, digo groserías, me niego a pasar los apuntes de clase a un compañero enfermo, pues no tendré amigos, y no tengo derecho a protestar delante de ningún organismo. No, ganar amigos es algo que tengo que conseguir yo, limando las asperezas de mi carácter, tragándome las impertinencias que se me ocurran, aunque puedan venir muy a cuento, y prestando ayuda a quien la necesita. Un chico en edad escolar tiene derecho a una educación de calidad. Esto significa el derecho a tener buenos profesores, y también mecanismos para encauzar sus quejas si no se siente bien atendido por ellos, significa tener clases complementarias si por cualquier circunstancia le cuesta particularmente una cierta asignatura. También es exigible que el centro ofrezca lugares donde estudiar, para aquellos que no lo puedan hacer en su casa, sea porque en ésta haya mal ambiente o porque sea muy ruidosa. Pero todo esto no es más que el acceso a la educación, a las herramientas que el alumno necesita para su educación. El paso siguiente hacia el éxito escolar consiste en que el alumno aproveche esas herramientas, pero eso ya es cosa él y de nadie más. Por bueno que sea un sistema educativo, más de la mitad del camino hacia el éxito depende del esfuerzo del estudiante. He visto cómo muchos alumnos salían adelante poniendo empeño para paliar las deficiencias de un sistema que dejaba mucho que desear, y no he conocido *ninguno* que tuviera éxito sin poner nada de su parte, por mucha ayuda y profesores de apoyo que

pueda tener. En el suplemento de *El País* del 26 de Octubre del año 2008 venía una entrevista con Alexandra Kosteniuk, la llamada «Reina del Ajedrez». Entre otras cosas dijo que «El ajedrez enseña que hay una relación directa entre esfuerzo y éxito. Esa es una lección fundamental para la vida». El señor Santos Guerra podría aprender mucho de estas palabras tan sabias dichas por una chica de veinticuatro años.

Reivindicar el acceso a la educación es legítimo, porque nadie se educa solo. Reivindicar el derecho al éxito es un disparate, porque nadie tiene éxito sin un gran esfuerzo personal. Pero no solo es un disparate, también es una manera de crear alumnos irresponsables, en el sentido de que no tienen que responder, porque la culpa siempre es del sistema, que no les motiva, que no invierte lo suficiente, que no pone profesores de apoyo. Si un estudiante cree que no tiene obligación de poner de su parte hasta que las cosas sean perfectas, no solo no saldrá adelante, sino que será siempre un inmaduro. Estoy de acuerdo en que gran parte del fracaso escolar actual es fracaso del sistema, porque muchos chicos que quieren estudiar no pueden por culpa de los boicoteadores (y en nuestro sistema están más protegidos los que no dejan estudiar a sus compañeros que los que sí quieren estudiar) y que muchos de los que superan la etapa obligatoria (que se suponen no entran en las estadísticas del fracaso escolar) ignoran cosas muy elementales, y muchos de los que acaban el bachillerato llegan a la universidad con lagunas imperdonables. Que en las facultades de ciencias haya sido necesario implantar un «curso cero» donde se explican cosas que antes sabía un estudiante corriente de catorce o quince años es un fracaso del sistema. Pero quien se empeña en no estudiar, y se planta diciendo que no piensa hacer nada más que pasar el rato hasta alcanzar la edad de trabajar, puede que sea un fracaso del sistema porque éste no le ofrece otras alternativas, pero no puede reclamar a nadie por no haber alcanzado el éxito escolar. El éxito escolar no puede ser reivindicado como un derecho, igual que no puede ser reivindicado el derecho a la salud. Puedo reivindicar el derecho de asistencia médica, pero una vez consigo este derecho, alcanzaré la salud si hago caso a las recomendaciones de los médicos, si tomo la medicación que me mandan, y si sigo el régimen que me prescriben. Quiero afinar un poco esto porque la comparación que acabo de hacer de la educación con la medicina, y que también se hace en el texto, se presta a ciertas falacias. Se oye decir con frecuencia que el que los profesores se quejen de los malos estudiantes es tan absurdo como si los médicos se quejasen de que sus pacientes estén enfermos. No, las cosas no son así. Un alumno es alguien que tiene una falta de conocimientos para paliar la cual necesita al profesor. Un paciente es alguien que tiene una falta de salud para paliar la cual necesita al médico. Quejarme de que mis alumnos no saben sería tan tonto como que un medico se queje de la mala salud de sus pacientes. Pero un médico sí que tiene razones para quejarse de sus en-

fermos si éstos no siguen sus indicaciones. Si el paciente no sigue el tratamiento, es imposible saber si le va bien o mal, si hay que cambiárselo o no, si se le ha de aumentar la dosis o disminuirla. Y si el paciente está hospitalizado, y no solo no pone de su parte para curarse, sino que se dedica a molestar a los demás pacientes, el médico tiene sobradas razones para estar descontento con él. No porque esté enfermo, sino porque no hace lo que debe hacer para dejar de estarlo, además de dificultar la curación de los demás, que necesitan sosiego y reposo. Hay malos enfermos y buenos enfermos, igual que hay buenos estudiantes y malos estudiantes. El buen estudiante no es quien sabe mucho, es el que quiere salir de su ignorancia, igual que el buen enfermo no es quien goza de buena salud, sino el que quiere salir de su enfermedad. Un chico que no estudia ni hace las tareas escolares es mal estudiante, así tenga la inteligencia de Einstein, y uno que sí estudia y hace las tareas es buen estudiante, así sea un zoquete y le cueste muchísimo aprender. Ambos le llegan al profesor siendo unos ignorantes (de lo contrario no necesitarían al profesor) pero uno no quiere poner empeño en dejar de serlo y el otro sí. Por eso no se debe comparar al buen estudiante con la persona sana, sino con el buen enfermo. Y que un profesor quiera trabajar con buenos estudiantes es absolutamente legítimo, y esto no significa que no quiera trabajar con estudiantes con dificultades, sino que no le gusta trabajar con quienes no quieren aprender porque sabe que su esfuerzo es inútil. Y a nadie le estimula hacer esfuerzos inútiles.

El tercer texto revela otro procedimiento de vaciar el lenguaje que consiste en inventarse un prejuicio que nunca ha existido y arremeter contra él. Con esto se crea un discurso que lucha contra un enemigo inexistente, y que en consecuencia no significa nada. Procede de una entrevista realizada a Mónica Pini (directora de la Especialización en Educación, Lenguajes y Medios, de la Escuela de Posgrado de la Unsam): por Juan Pablo Casas, en Clarín.com

Se diversificó y multiplicó de manera tal [el saber] que ningún académico puede abarcar todas las materias. Muchos maestros siguen convencidos de que deben saber de todo más que sus alumnos o incluso que los padres. Entonces, la enseñanza se identifica como una práctica autoritaria y verticalista si no adopta un modelo de diálogo y colaboración.

No sé a que maestros se refiere la señora Pini, no conozco a ninguno que se crea que debe saber de todo más que sus alumnos o sus padres. En primer lugar, porque es muy habitual que los alumnos sepan más matemáticas que el profesor de literatura y más literatura que el de matemáticas. En segundo lugar, porque hay saberes que se adquieren al margen de la escuela, y en estos saberes están casi siempre los niños más preparados que los mayores. Y esto no es ninguna novedad, ha sido así siempre y en todas las épocas. Las mujeres de mi generación, cuando eran niñas, cantaban canciones jugando

al corro y saltando a la cuerda. Algunas de estas canciones eran romances muy hermosos, y no los habían aprendido en clase de literatura, sino que se los transmitían de unas a otras. Algunos niños coleccionábamos cromos de animales, y a veces conocíamos más especies que el mismo profesor de ciencias. Los alumnos procedentes del medio rural saben a veces nombres locales de plantas y animales que el profesor de lengua ignora. De música moderna siempre han sabido más los alumnos que los profesores, quizá porque en gustos musicales es en lo primero que se hace uno conservador y en lo que antes se el pierde interés por estar al día. Pero volvamos a la cita. La señora Pini se inventa que hay maestros que se creen que su deber es saber más que nadie (y desde el siglo XVII hasta nosotros, ningún maestro que esté en sus cabales puede creerse semejante cosa) y de ahí deduce que por culpa de esos maestros la enseñanza se convierte en autoritaria y verticalista. La implicación parte de una premisa falsa, y en sí misma es falsa. Para llegar a la conclusión de que la enseñanza se basa en la autoridad, y no en el diálogo, no hace falta creerse uno que sabe más de todo que sus alumnos. El tema del diálogo es importante, porque uno de los objetivos de una buena educación ha de ser enseñar a dialogar, pero el diálogo solo es posible entre personas bien educadas, luego si la buena educación es la condición que hace posible el diálogo, éste no puede ser el principio ni el método para educar. Y esto es algo de sentido común, está al alcance de cualquiera, aunque no haya leído un solo libro de pedagogía. Y cuando uno ve que algunos de los grandes popes de la pedagogía no se han enterado de lo que sabe cualquier profesor con dos dedos de frente y con un par de años de práctica, se reafirma uno en su opinión sobre la pretendida ciencia.

El siguiente texto es de David Lusted (citado por Enrique Solari en «La problemática del sujeto en el currículum»):

El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error. Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste «sabe» por encima del otro.

De acuerdo, el conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, por muy buenas intenciones que tengan, sino de los que lo poseen de verdad, pero ¿quien ha sostenido alguna vez que el saber es propiedad de académicos y profesores? De nuevo se inventa un prejuicio que nunca ha existido, y se gastan unas energías inútiles en combatirlo. Todas las instituciones de enseñanza, desde la Academia de Platón hasta los institutos de hoy día, pasando por las escuelas catedralicias medievales, han

sido concebidas precisamente para que en ellas los profesores *ofrezcan* sus conocimientos y los compartan con sus alumnos, los cuales a su vez lo transmitirán en el futuro a quienes vengan después. Circula desde hace poco por los centros de enseñanza un *Manifiesto Pedagógico* que incurre en esta falacia. Dice que en realidad la enseñanza sigue siendo tradicional, y que los alumnos identifican el conocimiento con «la información que retiene hasta el día del examen». Quien esto escribió debe imaginar que los alumnos son tontos de remate. Cuando se acaba el tema de trigonometría, hago a mis alumnos un examen de trigonometría. Pero con eso no se acaba la trigonometría, porque empiezo a explicarles geometría analítica, y para entenderla se necesitan usar conceptos de trigonometría. Después les hago el examen de geometría analítica y empiezo con las derivadas. Pero como eso me exige hablar de rectas tangentes, tengo que volver sobre la geometría analítica, y como he de hablar de funciones trigonométricas, tengo que volver sobre la trigonometría. Esta misma situación se da en la física y la química, donde además tienen que usar conceptos explicados en matemáticas. En las asignaturas de lenguas, sean clásicas o modernas, cada vez estudian estructuras gramaticales más complejas, pero no por ello dejan de utilizar las más simples que se dieron a principio de curso. Ya no digamos en la asignatura de filosofía, en la que no se puede estudiar ningún filósofo perdiendo de vista a los anteriores, porque todos los filósofos empezaron a pensar a partir de lo que pensaron sus predecesores. En mis años de vida docente, jamás he visto que los alumnos identifiquen el conocimiento con «la información que se retiene hasta el día del examen». Al contrario, todos ellos saben que la información y los conocimientos han de ser utilizados también *después* del examen. Pero no importa, se inventa un prejuicio que los alumnos en realidad no tienen, y el discurso que se elabora para erradicar ese enemigo inexistente es inevitablemente una colección de vaciedades.

IV

Y el cuarto punto es el de las patochadas y estupideces que dicen los pedagogos. Estupideces que sirven a veces para ocultar la falta de ideas, otras para mantener un progresismo de opereta. Con las patochadas de los pedagogos se podría hacer una antología. Desde la que afirma que señalar en color rojo las faltas de un examen es vejatorio para el alumno hasta la que sostiene que los fallos y los errores son una expresión de la creatividad de los niños. Un profesor de la universidad de Murcia, impartiendo una conferencia sobre la educación para la salud, afirmó que un profesor de física puede contribuir a la educación para la salud estudiando la elasticidad de los preservativos. El profesor Torres Santomé, de la universidad de La Coruña dijo (en una entrevista publicada en el número 3681 de *Escuela Española*) que los profesores no tenemos las claves para entender el mundo en que vi-

vimos, porque no nos damos cuenta de que vivimos en el mundo de la provisionalidad y de la discusión, y no nos damos cuenta porque el franquismo nos ha marcado psicológicamente. El señor Torres Santomé debe creerse que eso de polemizar y discutir es un invento de la modernidad, antes todo el mundo estaba de acuerdo con todo el mundo, y que si un profesor manda callar a un alumno porque está molestando a sus compañeros es porque está siendo traicionado por su subconsciente franquista. El ya citado profesor Santos Guerra dijo (en un artículo publicado en el número 217 de *Cuadernos de Pedagogía*) que, como los alumnos están colocados en hileras, la comunicación horizontal entre ellos es imposible. Este buen señor se debe imaginar que los alumnos, en cuanto traspasan los umbrales del instituto, sufren un repentino ataque de tortícolis que no se les pasa hasta que salen de él. Este profesor, en el mismo artículo, critica que en la escuela los servicios de profesores y alumnos estén separados (el derecho a la intimidad le debe parecer un clasismo intolerable) y también se lamenta de que el saber, en la escuela, es jerárquico y circula en sentido descendente. Pues claro que es así, ¿y que tiene de malo que el saber vaya de quien lo tiene hacia quien carece de él? ¿Cómo podría ir en dirección contraria? José Luis Bernal Agudo, de la universidad de Zaragoza, (en un artículo titulado *El Futuro de la Educación*, que se puede consultar en la web del autor) sostiene que el profesor no debe de ser el que detenta la ciencia dentro del aula ni su objetivo transmitirla a los alumnos. Vaya por Dios. ¿Quién ha de detentar la ciencia entonces dentro del aula? ¿Por qué la ciencia que me enseñaron a mí no voy a transmitirla a los alumnos?

La lista de tonterías suscritas por profesores de pedagogía se podría alargar interminablemente. Se dirá que los profesores de matemáticas, de latín o de física también las dicen, y es verdad. El más sabio dice al menos siete tonterías al día. Un profesor de física, así sea Premio Nóbel, *cuando deja de hablar de física* puede ser tan vulgar y decir tantas necedades como el común de los mortales. Pero nunca he oído a un profesor de física que, hablando de física, diga disparates que pueda desmontar un profano sin más herramientas que el sentido común. Que los profesores de las facultades de pedagogía digan patochadas que pueden ser reconocidas como tales por cualquier padre o profesor que no sea tonto del todo es algo que denuncia inequívocamente a la pedagogía como una falsa ciencia.

* * *

Para terminar, quiero volver sobre la idea fundamental del presente artículo. Discutir sobre si la pedagogía es una ciencia no es una controversia meramente académica, interesante solo para los filósofos de la ciencia (como pudiera serlo discutir sobre el carácter científico de la heráldica o la semió-

tica). No, es una polémica que nos afecta a todos, porque quienes se dedican a esta presunta ciencia están haciendo mucho daño a la enseñanza y al sentido común, y porque en ella nos jugamos el futuro de la educación.

