

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
(fundamento y racionalidad)

HRSORI

1

Fracaso fundacional del saber educativo

No existe la Pedagogía. Al menos para mí.

Para otros, es más o menos intocable.

En todo caso la concibo, como diría Foucault, en tanto como arqueología del saber.

Seamos condescendientes. Solo acepto Pedagogía como un sustantivo colectivo, o sea como una palabra que, empleada en singular, alude a conjuntos plurales... como rebaño, manada. No sea el lector mal pensado. Hay otros ejemplos: coro, alameda, biblioteca, bandada. En este sentido, Pedagogía se referiría, en singular y colectivamente, a todos los conocimientos existentes acerca de la educación. Es lo que pasa con el grado universitario que se denomina *Pedagogía*, aunque en “casi” ninguna Universidad existe ya como asignatura.

¿Es conocimiento por sí misma? Lo era, ya no. Su existencia en tanto que palabra, como concepto, se debe a la colectividad de materias que estudian e investigan sobre educación. Es, pues, una especie de despojo, incluso de esqueleto sin huesos. O sea, en el plano del saber y en esencia, nada.

(Nota: la cátedra que aprobé era de Pedagogía General, que no existía en mi Universidad. Como ya mencioné solo un curso impartí Teoría de la Educación, creo que el 1987-88; ahora bien, consciente de lo que digo y diré, cada año he dado clases de Pedagogía, pero de *Pedagogía Histórica*, que es de lo único que se puede dar clase en referencia a la Pedagogía, es decir, explicar lo que era y ya no es, O sea, de lo que fue).

Intentaré *explicar* tan radical (y contumaz) declaración de principios. He escrito explicar, no clarificar, ni demostrar ni menos aun evidenciar.

Además, no suelo explicarme muy bien, aunque la intención es buena, franca, honesta, y dicen que con la intención basta. Espero.

Vamos a ver, a pesar de lo mencionado, estoy convencido de que, en general, la problemática epistemológica del conocimiento educativo no parece que esté solucionada, pese al interés que la cuestión suscita entre quienes nos dedicamos a los estudios teóricos de la educación.

Independientemente de las aportaciones realizadas por las últimas epistemologías, no hay duda de que su estatuto conceptual no logra los niveles asumidos por otras Ciencias Sociales, por lo que acaso sea interesante, para empezar, realizar alguna indagación histórica en referencia a su construcción. No obstante, cabe decir que al inicio, al principio, el saber pedagógico estuvo bien orientado.

1. El radicalismo filosófico

Recordemos como Kant se refirió a la Pedagogía como *Teoría de la Educación* (no iba mal encaminado), y que su sucesor en la cátedra de Königsberg, Johann F. Herbart, que no era precisamente un seguidor de Kant, más bien todo lo contrario, realizó unas brillantes aportaciones que creemos propiciaron acertadamente cual tendría que ser el estatuto conceptual de la Pedagogía. Una breve revisión nos ayudará a significar su pensamiento.

Herbart no fue, como se dice, el padre de la Pedagogía Científica a pesar de la reiteración que en este sentido nos tienen acostumbrados manuales y autores. Y no lo fue, porque el método científico o experimental solo se aplicó a las Ciencias Sociales a partir de 1879, en el campo de la Psicología, gracias a los estudios de Wundt sobre las captaciones sensoriales de imágenes, es decir, más de 70 años después de las publicaciones más importantes de Herbart referidas a la educación. En cambio, lo que hizo nuestro autor, fue una tarea epistemológica con la que definió *qué saber y qué tipo de saber* era el que correspondía a los estudios sobre la educación.

Sus aportaciones de mayor transcendencia fueron, en primer lugar, que la Pedagogía se refería en concreto a la *educabilidad* del hombre, de ahí que la adjetivizara de *General* porque iba solamente referida a aquellos procesos educativos que sirviesen a la generalidad de los hombres, y en segundo lugar, porque la entendió como un saber subsidiario de otros,

en concreto de la ética, para la cuestión de los fines educativos, y de la psicología, en relación con los métodos a utilizar para conseguir dichos fines. O sea, la educación dependiente de la naturaleza del hombre (de su posibilidad de ser educado –educabilidad–) y de otros saberes (primera insinuación de lo que más tarde se denominarían *Ciencias de la Educación*). Además, contribuyó a la metodología de aula al concebir el método de los denominados *Pasos Formales* (etapas de la *claridad* y de la *asociación*), adelantándose siglos a Vigotsky y su teoría de la zona de desarrollo próximo.

Una cuestión que hoy está olvidada. Herbart no introdujo el conocimiento de la Ética como saber esencialmente pedagógico, sino como materia externa que le coadyuvara al logro de sus fines. En cambio, hoy asistimos al empecinamiento de que los valores, la axiología y en muchos casos la religión, forman parte esencial del conocimiento pedagógico. Tenemos un Herbart, el padre de todos nosotros, olvidado, desconocido, así en plan, pero ¿quién es ese individuo? O sea.

Sin embargo, como vemos y al igual que en los matrimonios, no todo lo que comienza bien, acaba bien. Es lo que sucedió con la Pedagogía y sus malas compañías, como ocurre con los adolescentes. Concretemos un poco más.

En el caso de la Pedagogía, el inicio de la crisis se evidenció en Alemania a partir, fundamentalmente, de 1870 y todo gracias a los discípulos de ambos –de Kant y de Herbart– que, constatándose como seguidores suyos, desvirtuaron sus posicionamientos y rompieron con la herencia recibida. En la Universidad, y por lo visto desde hace tiempo, no hay nada peor que tener discípulos.

Es lo que pasó con Kant, que concibió la educación como desarrollo hacia la racionalidad del hombre, para que siguiese los *dictados de la razón* sin olvidarse ni de la garantía de la libertad ni de la función política y social que toda educación debía poseer. La moral juega un papel importantísimo en la Pedagogía de Kant, moral que no se fundamenta en los actos –los actos para Kant no son buenos ni malos–, sino en su introspección, en el sentido de *bien* que ha logrado interiorizar (la conciencia). En el fondo, para Kant, la moral es el deber, el acto de la propia voluntad que lo orienta debido a la formación recibida hacia el bien. O sea, lo que denominaría el propio autor como *razón práctica* (Kant, 1803/2003). Otra cuestión que no se puede olvidar, en Kant, es lo trascendental, que no se refiere ni a lo espiritual, ni a Dios, ni al alma; simplemente, lo tras-

cidental es todo aquel conocimiento que no se ocupa de los objetos, sino de nuestro modo de conocerlos.

Disculpen la brevedad de la exposición de la Pedagogía kantiana, pero creo que es suficiente para ser conscientes de lo que se hizo con ella. Estoy de acuerdo, y hoy en día, su posición sería válida; no hay moral ni formación sin conciencia, pero vayamos ahora con cuidado, la conciencia se inicia en el seno familiar, es fruto, en primer lugar, de la crianza, y en segundo, del ejemplo y de las condiciones morales de la familia; el origen de la conciencia no está en la escuela. Lo que se sigue olvidando. Sin conciencia no hay moral, y la conciencia, reitero, se inicia con el aprendizaje vicario en la familia. Luego debe continuar, sin entrar empero en conflictos con diferentes modelos de moral.

Pues bien, fue en la universidad de Baden donde surgieron unos señores que de forma radical se adueñaron de un Kant contaminado por el hegelianismo (es una opinión, que recrearon como quisieron). Primero fue Wilhelm Windelband y, después, su sucesor en la cátedra Heinrich Rickert quienes, junto con Wilhelm Dilthey, conformaron el núcleo duro de una filosofía idealista que, a su vez, desarrolló un sentido espiritualista de la educación, olvidándose de todo lo mencionado por Herbart, fundamentalmente de la naturaleza educable del hombre, y también de Kant y de su moral ilustrada.

En Baden se relacionó lo educativo con lo espiritual, lo que fue aprovechado tanto por el catolicismo como por las iglesias reformadas a fin de construir un discurso educativo en donde la fe y la religión fuesen garantes teóricos de la educación. Si bien el catolicismo aprovechó muchas de sus fundamentaciones, las condujo hacia un neoescolasticismo presente en obras como las de Gottler (1965) y Henz (1967); además, no podemos olvidar que Kant no era muy bien visto en Roma ya que estuvo a punto de ser excomulgado. En fin, que se iba acentuando una pedagogía que, en contra de los valores sociales, se aproximaba a los religiosos, por lo que, impregnada la razón pedagógica de la razón axiológico-espiritual, no se consideraba pertinente indagar sobre su materialidad ni practicidad, limitando de esta manera, la posibilidad de aproximar la racionalidad educativa a la racionalidad propia de las otras Ciencias Sociales. Teníamos una Pedagogía que se acercaba a Dios y se alejaba del hombre.

Dos fueron los grandes posicionamientos o paradigmas desde los que se pretendió abordar y conocer la realidad educativa: el paradigma positivista (naturalista) y el paradigma crítico-hermenéutico (culturalista-

2

Teoría de la educación. Significado y significación

1. Razón de ser de la Teoría de la Educación

Solo hemos querido referenciar algunas notas y aspectos de cómo las diferentes Ciencias Sociales en su fulgurante desarrollo coincidieron en considerar la educación como un espacio propio de sus respectivos estudios, en el fondo, muy en la línea de Biología, que ya a finales del XIX, había hecho lo propio hasta tal punto que consideraba a la Pedagogía como uno de sus capítulo, el que se ocupaba de la crianza y adecuado desarrollo del animal humano, para expresarlo con palabras caras a Spencer, uno de los máximos exponentes de tal postura.

Así pues, y con tal precedente, no debe extrañarnos que en un primer momento la Filosofía se resistiese a abandonar una parcela que desde Aristóteles y Platón había pertenecido a su ámbito, aunque hay que decir que en el seno de la Filosofía y de los filósofos el interés por la educación, en general, fue muy superfluo y marginal. Además, con esta apropiación biologicista que tuvo un largo alcance –cabe recordar que Montessori y Decroly eran médicos– muy posiblemente hizo que la Escuela de Baden encontrase pretextos en su afán de considerar, en contraposición, a la Pedagogía como Ciencia del Espíritu.

A principio del siglo XX, y teniendo como fundamento el discurso de inauguración de curso que Émile Durkheim pronunciara en la Sorbona –*Pedagogía y Sociología* (1902)– también la Sociología se interesó por parcelas de estudio que la Pedagogía había desatendido –las sociológicas–, siendo la lección inaugural mencionada, que transformada más tarde en libro (Durkheim, 1975: 95 a 116), daría pie para fundamentar este nuevo

desarrollo ajeno a la Pedagogía. De forma paralela y por los mismos años, la Psicología, vistas sus alianzas con la denominada *Paidología* o Ciencia del Niño, muy desarrollada por aquellos años, hizo que de alguna forma la Psicología se adueñase de ella y fuese ensanchando su campo de intervención en las cuestiones educativas. Y en el mismo sentido, se comportó la medicina que también se interesó por la educación de los niños con problemas sensoriales y psíquicos.

Por otra parte, no puede olvidarse que, en 1911, María Montessori publicó un libro bajo el título de *Antropología Pedagógica*, de fundamentación absolutamente biologicista que, no obstante, sirvió de inspiración para que las alumnas de Franz Boas –el padre del relativismo cultural– en concreto Ruth Benedict y Margaret Mead, se iniciasen en el estudio antropológico cultural de la educación. No nos extrañe entonces que el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, ya hablase de *Ciencias de la Educación*. A partir de aquí, sin duda ya se había abierto la veda, de tal manera que otros desarrollos científicos, de principio extraños a la Pedagogía, se aproximaron a ella a fin de exigir para sí parcelas de estudio y aplicación. Bien, algo de ellos habíamos insinuado con anterioridad.

La Ciencia de la Organización aplicada a la industria de manos de los ingenieros Taylor y Fallol inspiraron la dotación a los estudios pedagógicos de la Organización Escolar; luego la Economía, la Psiquiatría, el Derecho, la Política... y otras materias fueron confirmando el proceso de apropiación de la antigua Pedagogía hasta dejarla reducida a sus atalayas filosóficas. Claro que con ello no se educaba a los niños escolarizados.

Incluso cabe decir que aspectos considerados pedagógicos desde siglos fueron, con el tiempo, desprendiéndose de quien les había dado cobijo, tal como sucedió con la Historia de la Pedagogía que también renunció a la sustantividad pedagógica optando por el estudio de la Historia de la Educación con lo que se cobijaba bajo la Historia general, ampliando así su cambio de acción al historiar problemas o situaciones de aula, con toda la complejidad que ello comportaba, abandonando, por tanto, la historia del pensamiento pedagógico. Además, los conocimientos de carácter práctico o metodológico, a través de algunos autores seguidores de Herbart –Rein, Ziller y acaso Willman– fueron también decantándose y adquiriendo independencia y fundamentación propia al centrarse en concreto sobre las cuestiones pertinentes a la enseñanza, al aprendizaje y a los métodos congruentes con ambos fenómenos. A todo ello le llamarían Didáctica, palabra de origen griego procedente de *didás*, enseñar y de *tekene*, arte.

conocimiento— de cada vez veo menos necesario diferenciar ambos tipos de “educaciones”, pues de hecho la una complementa a la otra, siendo sus límites y funciones de cada vez más difusas.

Profesar la Teoría de la Educación supone, debe suponer, como acto de prima coherencia, cambiar de mentalidad a la hora de enfocar las cuestiones educativas; la Teoría de la Educación, por su origen anglosajón, resume toda la tradición pragmatista y utilitarista propia de estos paisajes, en contra entonces de la corriente más racional, fundamental, reflexiva y filosófica de la Pedagogía alemana (cuya tradición se encontraría hoy más en el campo de la Filosofía de la Educación). El teórico de la educación, en tanto que profesa como campo de estudio e investigación la Teoría de la Educación, debe encarar la educación desde la mentalidad pragmática, anglófila, en la que se asienta su materia; de ahí que el nudo gordiano de la Teoría de la Educación sea *conocer para hacer*. En efecto, en Teoría de la Educación debe darse un conocimiento acerca de la realidad educativa, propiciado por lo general (pero no exclusivamente) por las denominadas Ciencias de la Educación, a través de diversas y pertinentes metodologías (descriptiva, experimental comparativista y analógica, fundamentalmente), a fin de que este conocimiento de la realidad nos posibilite formas de intervención adecuadas y eficaces para modificar o mejorar la situación de la educación. Es, y vuelvo a reiterarlo, el saber para saber hacer, el conocer para hacer, que encuentra en la Educación Formal, en la Educación no Formal y en la Educación Informal sus campos de aplicación.

2. Ubicación de la Teoría de la Educación entre las Ciencias de la Educación

Creemos suficientes los ejemplos vistos anteriormente para evidenciar el fenómeno que ha conllevado a la sustitución progresiva de la Pedagogía General/Racional por las Ciencias de la Educación y, al mismo tiempo, para insistir en la necesidad de integrar este desarrollo plural dentro del contexto epistemológico de la teoría educativa, y vislumbrar también qué lugar ocupa, entre ellas, la Teoría de la Educación, tareas estas que nos mostrarán puntos y núcleos de conexión e incidencia. Lógico, o al menos no es de extrañar, que se haya afirmado y patentizado, incluso entre nosotros, el carácter abierto del nuevo conocimiento pedagógico, que se ha considerado como un sistema circular —ya que todo se inicia y concluye en lo

pedagógico— que atiende «a la interconexión necesaria entre los diferentes campos, objetos y métodos susceptibles de proporcionar esquemas más apropiados a la explicación de una realidad, no parcelada, sino interactuante» (Pérez Gómez, 1978: 64). Gracias al carácter abierto de las ciencias de la educación puede establecerse este sistema circular que, como tal, conforma un auténtico sistema de comunicación entre todos los aportes que tales ciencias nos ofertan, permitiendo, además, introducir las innovaciones externas que contribuyen al desarrollo de su conocimiento. Es, además, gracias a esta abertura y su consecuente realimentación en un sistema circular de todos los conocimientos acerca de la educación, lo que nos permite al mismo tiempo hablar y postular la existencia de la Teoría de la Educación, de carácter eminentemente integrador.

Ahora bien, si nuestro objetivo es clarificar el sentido epistemológico de las Ciencias de la Educación, no nos queda más remedio que buscar y encontrar un nivel de pensamiento que sea capaz de abarcar y de dar razón común de la diversidad, y diferencia que el sentido plural de las propias Ciencias de la Educación nos manifiestan. O sea, hay que profundizar más a fin de encontrar una base sólida que dé, y aporte, un sustrato común a la diferenciación implícita que conlleva tal denominación.

Para ello, necesariamente, tendremos que definir qué tipo de ciencias conforman la constelación plural de saberes integrados en las Ciencias de la Educación y, evidentemente, no hay duda de que, en este sentido, podemos distinguir diversas dimensiones que coinciden a la hora de entender y definir el fenómeno educativo —y por tanto su conocimiento— por lo que contaminan y caracterizan a las ciencias que se aplican al ámbito educativo-pedagógico. Podemos hablar, pues, de:

- una dimensión formal, de carácter deductivo y lineal, difícilmente constatable en la realidad ya que emerge desde la consideración ideológica o metodológica de la propia educación,
- una dimensión fáctica que se centraría en estudiar las manifestaciones educativas que se dan en la realidad, por lo que nos es posible establecer entre ellas relaciones de causa y efecto,
- una dimensión filosófica, a través del pensamiento reflexivo, que nos mostraría el ideal o al menos lo que debiera ser la educación.

Esta división que Pérez Gómez recogiera en su día advierte de que en las Ciencias de la Educación se entremezclan no solo saberes, sino también

sus identidades, por lo que queda aún más marcada si cabe su acentuada y plural complejidad; claro que también, y al mismo tiempo, nos da la oportunidad de sistematizar los puntos hasta aquí considerados como características propias de las Ciencias de la Educación y que a nuestro entender serían los siguientes:

- Paradigma multidimensional centrado en un objeto plural de conocimiento –la educación– que a su vez es tratado desde una pluralidad de disciplinas externas.
- Sistema abierto y circular de información.
- Aportes de conocimientos formales, fácticos y filosóficos que basculan sobre el concepto de educación.

Así pues, afrontar el tratamiento epistemológico de las Ciencias de la Educación, supone forzosamente incidir en dos planteamientos; el primero, debe atender a la dimensión interna de estas ciencias en su doble aspecto sincrónico y diacrónico. El segundo deberá, por su parte, integrar las Ciencias de la Educación en el cuadro general de las Ciencias Sociales (y de otras colaterales, como la Biología), todo ello relacionando y ubicando al mismo tiempo el espacio propio de la Teoría de la Educación. Pues bien, tal dimensionalidad nos permite hablar respectivamente para el primer y segundo caso de: Endoestructura (fundamentación interna o intrínseca) de las Ciencias de la Educación (visión sincrónica y diacrónica) y Exoestructura, (visión exterior o desde fuera) de las Ciencias de la Educación.

Intentaremos ahora, en primer lugar, clasificar la endoestructura de las Ciencias de la Educación que, como hemos afirmado, implica una doble perspectiva, a saber: la sincrónica que nos obliga a un análisis estático de la cuestión y la diacrónica que implica plasmar su sentido evolutivo, procesual y, en definitiva, dinámico.

2.1. Perspectiva estática o sincrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación

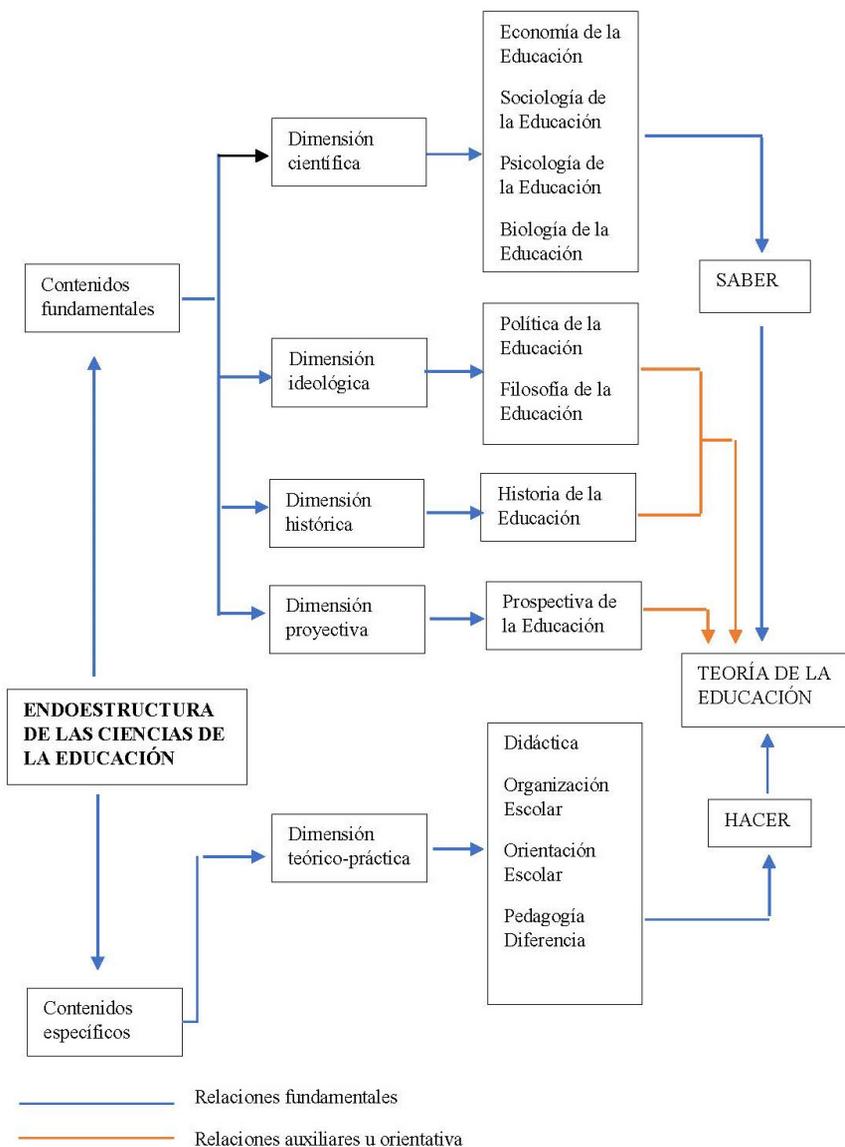
Desde tal planteamiento consideramos que cabe distinguir dos grandes núcleos de Ciencias de la Educación en función del papel que jueguen sus contenidos; así, distinguiríamos claramente entre disciplinas fundamentantes, específicas o concretas, de acuerdo con la interpretación que

realizan del hecho educativo. Los contenidos fundamentales vendrían dados por todas las disciplinas educativas que aportan claridad a los factores que intervienen en la aparición y génesis de las explicaciones acerca de la educación y de los procesos educativos, tal como puedan ser, conceptos, teorías y modelos. Abarcarían aquellas Ciencias de la Educación que se convierten en puntales y basamento del conocimiento científico de la educación, del conocimiento ideológico y del conocimiento histórico. En definitiva, son ciencias fundamentales porque nos dicen lo que es la educación (perspectiva científico-realista), lo que podría o debería ser la educación (perspectiva especulativo-filosófica) o lo que fue la educación (perspectiva historicista). También podríamos añadir, el conocimiento prospectivo que nos aportaría información sobre lo que sería la educación en el futuro.

En cambio, entendemos por contenidos específicos aquellos que se centran en la dimensión más práctica del hacer educativo ya que tienen como finalidad producir efectos. Como el lector podrá comprobar, resumimos la funcionalidad de las materias fundamentales en el saber acerca de la educación, mientras que la nota determinante de las materias específicas será el hacer. Pues bien, la síntesis de ambos planteamientos nos posibilitará la ubicación de la Teoría de la Educación dentro del amplio entramado de las Ciencias de la Educación. Para nosotros, efectivamente, la Teoría de la Educación se plantea como una teoría – saber– que encuentra su razón de ser en su aplicabilidad –en el hacer–. Con ello, mantenemos el carácter unitario y sintetizador que consideramos es el rasgo fundamental de la Teoría de la Educación entendida como una de las Ciencias de la Educación. Hemos querido plasmar nuestra opción en el cuadro que podemos ver en la página siguiente.

2.2. Perspectiva dinámica o diacrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación

Tal como habíamos manifestado, nos referiremos ahora, para así completar nuestro propósito, al carácter y ubicación de las Ciencias de la Educación en relación con las Ciencias Sociales, o sea, pretendemos plantear su perspectiva externa o exoestructura. Para ello, necesariamente requerimos ajustar las Ciencias de la Educación a alguna categorización de las Ciencias Sociales, lo que haremos basándonos en la reconocida clasificación que de las mismas realizó Piaget (1969) en sus trabajos sobre epistemología.



CUADRO 1. *Perspectiva estática o sincrónica de la endoestructura de las Ciencias de la Educación*

La elección de tal autor, por supuesto subjetiva al igual que hubiese ocurrido con la elección de otras taxonomías, obedece en todo caso a su

3

En la sociedad tecnologizada, ¿seguimos con la filosofía? o ¿mejor la gramática?

Aunque parezca mentira, la Pedagogía española, así como la mayoría de sus proveedores, siguen fascinados por la Filosofía. Y no me refiero a la noble tarea de estudiar la Filosofía de la Educación, que analiza la aportación de los filósofos a la educación, o a estudiar lo que de filosófico tiene la educación; me refiero en concreto al hecho de considerar los aspectos finalistas y axiológicos como los fundamentos y puntales del conocimiento pedagógico, en un intento de prolongar la Pedagogía cayendo por lo general en idealismos que nada nos dice del “como se hace”. Y sin hacer no hay educación. Pedagogía, por otra parte, que no tendría cabida en ningún departamento universitario de Filosofía.

No niego, en absoluto, la importancia y el determinismo que tanto las finalidades educativas como los valores inmanentes a ellas juegan en la definición y en el quehacer educativo. Lo que acaso no vea tan claro es que ambos presupuestos –fines y valores– nos sirvan para dar cuenta de los fundamentos actuales del saber educativo. La teleología y la axiología son consustanciales a cualquier práctica educativa, pero no la definen epistemológicamente. Orientan la práctica educativa, pero no determinan las bases del saber acerca de la educación.

No osaríamos jamás afirmar que el tipo de saber que requiere la educación para su basamento es un saber axiológico y teleológico. No se puede confundir por más tiempo la parte con el todo. La Filosofía no tiene por qué ser esclava de la ciencia, pero tampoco su determinante. No

se puede renunciar a la Filosofía, pero sí mantenerla bajo el *control* de la ciencia para convertirse en todo caso en una disciplina capaz de hacer progresar el conocimiento de aquello que se estudia. Espero evidenciarlo a lo largo de estas páginas.

Se olvida fácilmente que Kant en su *Crítica a la Razón Pura*, dejó el posibilismo ontológico y aun metafísico muy limitado, dejando, en consecuencia, un hombre debilitado, incapaz de llegar a la verdad mediante la razón (solo le queda hipotetizar la verdad, intuyéndola en todo caso). ¿El resultado? Lo hemos visto, sus seguidores se refugiaron en el *espíritu*. Ahora bien, ellos y muchos más, también olvidaron el Kant racional, científico, el conocedor profundo de la obra de Leibnitz, de la física de Newton o de la obra de Hume, el autor en definitiva que en 1775 publicó *Historia General de la Naturaleza y Teoría del Cielo*, en donde aportó importantes perspectivas al estudio y conocimiento de las galaxias y los planetas, que han estado vigentes hasta bien entrado el siglo XX.

Claro que el hombre débil de Kant, el primer autor que apalea la ontología y que por ello mismo concluye con el pensamiento filosófico —a partir de entonces la filosofía se reconvierte en crítica— tuvo sus seguidores, al tiempo que otros, como Nietzsche, acaso el primero, se dieron cuenta de la puerta que había abierto Kant: la posibilidad de acabar definitivamente con el hombre, lo que, al mismo tiempo, implicaba concluir con Dios. O sea, el despojo metafísico.

Ante tal situación, en pleno siglo XXI, y en una sociedad en el que la tecnología va modelando su configuración más profunda, que es lo que cabe hacer, ¿seguir con filosofías decimonónicas y asentar el saber pedagógico en los pertinentes espiritualismos, que por cierto han demostrado su incompetencia? o por el contrario, ¿abrazar los nihilismos propios posteriores a la modernidad, lo que significaría una pedagogía imposible, ya que no tendría ni finalidades ni valores?

En esta tesitura acaso valdría la pena recordar lo que ya hace años escribiese Bertrand Russell (1948: 76) al afirmar que el estudio de la gramática lanza más luces sobre las cuestiones filosóficas de lo que suponen los filósofos. O lo que confesaba el propio Nietzsche al decir: me temo que no hemos acabado con Dios porque no hemos podido acabar con la gramática.

La gramática no es una solución a la *episteme* pedagógica, pero sin duda es capaz de incardinar la Pedagogía, y con ella la educación, en las vicisitudes de nuestro tiempo actual. Es, si así se quiere denominar, una

epistemología compartida, que nos hace avanzar hacia un constructo teórico de la educación mucho más comprometido con los avances culturales del ahora en los que nos toca sobrevivir. La gramática nos aleja de los espiritualismos, contempla la necesidad teleo-axiológica y contextualiza el fenómeno educativo en las coordenadas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento, de cada vez más tecnologizada.

No es la solución, pero es una opción en un contexto no sobrado de las mismas. Además, no debemos olvidar una de las críticas que puede hacerse a la Filosofía Analítica que se olvidó de que el significado de un término oferta un universo multidimensional. Lo que es algo que entronca con la educación actual. Como el lenguaje, que no es fundamento constitucional de la ciencia, pero que se constituye como un mediador, y como tal, está a su vez sometido a una pluralidad de mediaciones.

El basamento funcional de la gramática no se encuentra en el habla, sino en la lectura y en la escritura. A partir de aquí iniciaremos nuestra propuesta intentando aportar unos breves puntos que quieren ser de consenso y de contexto, al menos para saber “de qué hablamos” y “bajo qué supuestos hablamos”, a modo de declaración de principios, a fin de facilitar algo más, la comprensión de nuestros posteriores planteamientos en aras de la educación y visualizar al mismo tiempo, su sustantividad en el mundo actual, y acaso en un futuro inmediato.

La tecnología siempre ha determinado la lectura; lo que significa que el modo de presentación de la escritura, objeto de lectura, ha definido, caracterizado y valorado diferentemente la acción lectora, tanto es así que bien puede decirse que la lectura precisa de tecnología para su existencia: «la lectura y la escritura, además de dos prácticas sociales y culturales, son dos tecnologías o usos de la palabra y la comunicación» (Viñao, 2005: 124). Ampliando esta idea podemos decir que todo proceso lector debe entenderse como una tecnología personal (independiente e irrepetible), apropiadora de sentidos y de contextos, de textos escritos, de carácter activo y mental (comprensión de la palabra escrita), de tal manera que como afirman Adler y Van Doren (2001: 17), «el lector sería aquel sujeto que obtiene información y comprensión del mundo mediante la palabra escrita».

En consecuencia, definiríamos la lectura, de manera personal, con todo el riesgo que ello nos comporta, diciendo que *es una experiencia personal –independiente e irrepetible– que mediante el uso de tecnologías apropiadas nos posibilita una personalización significativa (con*