

# NATURE-NURTURE Y MANIPULACIÓN EDUCATIVA

Paciano FERMOSO

## INTRODUCCIÓN

Entendemos por «manipulación» el influjo indirecto, casi siempre inconsciente para el sujeto manipulado, mediante el cual se intenta conseguir decisiones no libres, sino mediatizadas por factores extrínsecos, caprichosamente controladas por la voluntad ajena. En el proceso educativo puede existir también manipulación educativa, que es contraria al desenvolvimiento natural y a la autorrealización personal<sup>1</sup>.

La «educación» es el proceso perfeccionador del hombre, que se verifica mediante la instrucción-información, la personalización, la socialización y la moralización; es un proceso previamente planeado, que presupone la intencionalidad, la sistematización y la tecnología<sup>2</sup>.

La discusión sobre la cuestión *nature-nurture* se inició hace un siglo, cuando F. Galton investigó sobre la heredabilidad del «genio»; su preocupación halló eco en estudiosos posteriores<sup>3</sup>. Los científicos se han inclinado a defender la herencia y/o el medio ambiente como factores explicativos del desarrollo humano. Este problema tiene que ver con la educación, porque ésta contribuye expresamente a ese desarrollo. La herencia se ha hecho equivalar a «nature» y el medio ambiente a «nurture»; ambas expresiones inglesas se han traducido por «naturaleza» y «crianza» respectivamente. Hoy se cree que la mejor solución no es la alternativa, es

decir, o herencia o medio ambiente, sino la interaccionista. Ni geneticismo ni ambientalismo, sino interaccionismo. No es menester optar entre Galton o Skinner, ni hay razones para seguir la tesis del norteamericano Jensen, que atribuye el 80 % del peso a la herencia y el 20 % al medio ambiente<sup>4</sup>.

## NATURE-NURTURE Y EDUCACIÓN

La teoría educativa rousseauiana es una teoría naturalista, nativista y geneticista. Se nace bueno, por naturaleza, y bueno se continúa siendo, mientras la sociedad no nos corrompa. La educación natural rousseauiana no es intencionalidad, sino abstención, negativismo. No compartimos sus tesis, porque educar es mediación y operatividad, no abandono<sup>5</sup>.

El hombre no nace adulto, sino inerte y moldeable; el hombre adulto no nace, se hace. La actitud genetista no puede responder al problema implícito en el devenir del fenotipo. Es decir, ¿por qué unas predisposiciones del código genético se manifiestan y actualizan; y por qué otras permanecen ocultas y soterradas? La concepción rousseauiana no deja lugar a la autorrealización, antes bien ha de pensarse en un determinismo nativista, en cuyo caso el canto a la libertad hecho en el *Emilio* es una utopía. En contraposición, K. Jaspers concibió la educación como un *Selbstwerden*, que es una autorrealización, una autodeterminación y una elaboración de sí mismo<sup>6</sup>.

Hasta que se usó en castellano la palabra «educación» —en el siglo s. XVII— solía hablarse, en su defecto, de «nutrición», que es casi sinónimo de «crianza». O sea, que semánti-

<sup>1</sup> FERMOSO, P., *Teoría de la educación*, Madrid, 1976, Ediciones Agulló, p. 339-343.

<sup>2</sup> FERMOSO, P., *op. cit.*, p. 144.

<sup>3</sup> GALTON, F., *Heredity Genius*, London, 1969, Appleton; GODDARD, H., *The Kallikak Family: a study in the heredity of feeble-mindedness*, New York, 1912, McMillan; THERMAN, L., *Genetic Studies of Genius*, Stanford, 1926-1959, University Press, 5 vols. BURT, C.: «The genetic determinations of differences in intelligence», en *British Journal of Psychology*, 57 (1966), pp. 137-153; JENSEN, A.R., «How much can one boost I. Q. and scholastic achievement», en *Harvard Educational Review*, 39 (1969); JENSEN, A. R., *Genetics and Education*, New York, 1972, Harper and Row; KAMIN, L., *The Science and Politics of I. Q.*, Potomac, Erlbaum, 1974; HALSEY, A. H. (Ed.), *Heredity and Environment*, London, 1977, Methuen; YELA, M., «Herencia y ambiente en la Psicología contemporánea», en *Boletín Informativo* (Fundación March), 1977, n.º 76, pp. 3-25.

<sup>4</sup> LERNER, R.M., *Concepts and Theories of human Development*, London, 1976, Addison-Wesley, pp. 85-109; WALLON, H., «Los medios, los grupos y la psicogénesis del niño», en Wallon, H. *Psicología del niño*, Madrid, 1980, Pablo del Río Editor, vol. I, pp. 118-128; JENSEN, A.R., «Race and mental ability», en Halsey, A.H. (Ed.); *op. cit.*, pp. 215-262.

<sup>5</sup> BOYD, M., *The educational Theory of J.J. Rousseau*, London, 1911, Longmans Green; VIAL, F., *Doctrina educativa de J.J. Rousseau*, Barcelona, 1933, Labor; DOBINSON, C.H., *J.J. Rousseau*, London, 1969, Methuen.

<sup>6</sup> FERMOSO, P., «Jaspers, filósofo de la educación», en *Revista de Ciencias de la educación*, 22, 1976, n.º 86, pp. 171-198.

camente ha estado presente la noción de «crianza» más que el de «naturaleza», en la mente de los teóricos de la educación. Santo Tomás concibió la educación como una *nutritio*<sup>7</sup>; era una «nutritio» polifacética, que proporcionaba el alimento espiritual al hombre, y gracias al cual éste se realizaba. Aunque la «crianza» suponga la naturaleza y el medio ambiente la herencia, sin embargo la educación no es naturaleza, es crianza.

La educación maneja el medio ambiente, lo transforma y lo mediatiza; y, en consecuencia, lo manipula. Nadie puede enorgullecerse de ser fruto exclusivo de la naturaleza, porque la tesis interaccionista atribuye idéntico influjo a la «crianza» o medio ambiente. La manipulación nos permite huir de los determinismos genetistas, pero puede llevarnos a determinismos ambientalistas, como Watson, cuando nos comprometemos a hacer de un niño lo que deseamos, con sólo dominar el medio ambiente estimulador, que provoca respuestas conductuales. El dominio del ambiente, a voluntad del educador y no del educando, es una abierta manipulación. Si se exagera esta tesis, puede correr peligro la misma libertad del hombre; así lo intuyeron bastantes dirigentes norteamericanos, cuando Skinner publicó su obra *Más allá de la libertad y dignidad humana*<sup>8</sup>.

Esta doctrina se contradice con nuestra visión antropológica, según la cual el hombre no es únicamente ser viviente, ser que responde o ser natural. El hombre es también ser cultural, ser que proyecta y autor de propuestas. El hombre se va haciendo, se «cria», no sólo se engendra. Desde antropologías de signo distinto, el educador enfatiza lo ambiental en el proceso educativo, ora se conciba como «comunidad», ora como grupo o sociedad<sup>9</sup>. Queda así expedito el camino para la manipulación, ya que el hombre no suele elegir su entorno, sino que lo configuran poderes fácticos: «mass-media»,

urbanistas, políticos, etc. El educador puede, a su manera, mediatizar el ambiente y así ejercer influencia en el desarrollo humano. Es prácticamente imposible, o arriesgadamente difícil, conseguir la «neutralidad», que sería el antónimo de la manipulación<sup>10</sup>. La neutralidad educativa es un sueño, porque quien se inhibe no influye. Y efectivamente, al abstenerse, no manipula, pero tampoco ayuda. Toda ayuda y esto es la educación, es una manipulación. Consiguientemente o se ayuda, y por lo tanto se manipula, o no se educa.

## MANIPULACIÓN EDUCATIVA

La educación, si exceptuamos el antifinalismo rousseauiano, es un proceso «intencional.» J. Dewey ha defendido que los fines son intrínsecos al propio proceso educativo; por eso he calificado su doctrina de «inmanentista»<sup>11</sup>. Pero lo habitual es pensar que los fines educativos no son intrínsecos o inmanentes al proceso educativo, sino extrínsecos. Son los llamados agentes educativos quienes se proponen objetivos y fines en la educación: familia, sociedad, iglesia, estado, etc. En Occidente, desde Platón y Aristóteles, ha existido la intencionalidad en la educación; y una educación con intencionalidad es una educación manipuladora.

Nadie ha puesto en tela de juicio que los totalitarismos de toda índole manipulan la educación, puesto que llevan implícitos el adoctrinamiento y el dogmatismo<sup>12</sup>. Los totalitarismos educativos son mucho más numerosos que los totalitarismos políticos. La tecnología abrumadora, el didactismo a ultranza y otras sinuosas formas educativas pueden desembocar en sistemas con contenido totalitario.

Las «ideologías» de toda clase, que subya-

<sup>7</sup> MILLÁN, PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Madrid, 1963, Rialp.

<sup>8</sup> SKINNER, B.F., *Más allá de la libertad y dignidad humana*, Barcelona, 1970, Fontanella; RICHELLE, M., *Skinner o el problema del behaviourismo*, Barcelona, 1980, Herder.

<sup>9</sup> PELECHANO, V., *Psicología educativa comunitaria*, Valencia, 1979, Alfaplus.

<sup>10</sup> DIAZ, C., *No hay escuela neutral*, Bilbao, 1975, Zero; ENNIS, R.H., «The impossibility of neutrality», en *Harvard Educational Review*, 1959, 29, n.º 2; ENNIS, R.H., 1969, «The possibility of neutrality», en *Educational Theory*, 19, n.º 4, pp. 347-356.

<sup>11</sup> FERMOSE, P., *Teoría de la educación*, Madrid, 1976, Ediciones Agulló, pp. 214-216.

<sup>12</sup> LÓPEZ YARTO, L., *Dogmatismo y educación*, Madrid, 1980, Narcea.

cen en todo sistema educativo, son otro factor manipulador, más sutil y sólo detectable por los especialistas en política educativa o en Filosofía de la educación. En el mundo occidental, las ideologías, se dice, pierden prestigio en los partidos políticos y en las corrientes de opinión de todo signo; en España su presencia es acusada, debido en parte a nuestra idiosincrasia y en parte al retraso político-cultural que nos es consustancial<sup>13</sup>.

Se ha creído que las pedagogías libertarias son antimanipuladoras, asépticas y neutras. Los partidarios de la pedagogía de la liberación atacan a quienes defienden la intencionalidad del proceso educativo, porque los consideran adictos al encadenamiento y esclavitud mental del hombre. En ciencias de la educación no es fácilmente admisible que esos sistemas libertarios carezcan de acción manipuladora, por más que se revistan con apariencias no-directivas, antiautoritarias y redentoras. ¿Es que Summerhill, la pedagogía institucional francesa o los «círculos de cultura» de Freire fueron ideados por los educandos? ¿Es que los creadores de estas experiencias carecieron de filosofía propia o de ideología o de intencionalidad? Las pedagogías libertarias tienen una antropología propia, una axiología propia, una organización peculiar y sistemas didácticos especiales. Y todo esto es manipulación. De otro signo, de otro estilo, pero manipulación.

Si el proceso educativo se realiza mediante la instrucción-información, la personalización, la socialización y la moralización, no es difícil detectar manipulación en cada uno de estos aspectos. La manipulación «instructivo-informativa» se llama adoctrinamiento, en cualquiera de las trece formas principales descritas por Reboul<sup>14</sup>. Las monografías de Snook y la contribución de López Yarto son suficientes para demostrar que quien adoctrina, manipula. Y es casi imposible instruir, sin incurrir en adoctrinamiento, de una u otra forma<sup>15</sup>.

La «personalización» puede ser manipu-

lada biológicamente o ambientalmente, tal y como lo demuestran biologismos deterministas o el análisis experimental de la conducta. El manejo ambiental y su afinidad con la «crianza» son los modos más adecuados para la manipulación educativa. ¿Cómo negar la manipulación de la personalidad mediante la planificación urbanística, mediante la separación de los sexos en el aula, mediante los «esfuerzos» en el contexto educador, mediante el clasismo —maximalista o deprivatorio—, etc.?

La «socialización» es, por naturaleza, manipulación, porque es la asimilación de las pautas de conducta compartidas por el grupo social y la adaptación convivencial. La socialización ha de realizarse en un marco referencial concreto. La Antropología enseña que es imposible humanizarse sin socializarse y lo atestiguan los casos de niños salvajes. No hace falta incurrir en sociologismos, tales como el de E. Durkheim, para quien la educación era exclusivamente socialización<sup>16</sup>.

Finalmente, la «moralización» es altamente susceptible de manipulación, porque, según muchos teóricos, es casi imposible hacerla sin adoctrinar<sup>17</sup>. La «nutritivo» presupone la moralización: aceptación de normas, adquisición de costumbres, responsabilización de los actos personales... Moralizan los códigos sociales, la afiliación religiosa, los juegos reglamentados, las figuras parentales y la misma estructura familiar. Y todos ellos son agentes manipuladores<sup>18</sup>.

## CONSECUENCIAS DEL CARÁCTER MANIPULADOR DE LA EDUCACIÓN

1.<sup>a</sup> Se impone la «necesidad de una an-

<sup>13</sup> WHITE, J.P., «Adoctrinamiento», en PETERS, R.S., *El concepto de educación*, Buenos Aires, 1969, Paidós, pp. 272-292; SNOOK, I.A. (Ed.), *Concepts of indoctrination*, London, 1972, Routledge and Kegan Paul; SNOOK, I.A., *Indoctrination and Education*, London, 1975, Routledge and Kegan Paul.

<sup>16</sup> DURKHEIM, E., *La educación como socialización*, Salamanca, 1975, Sígueme.

<sup>17</sup> GREEN, Th. F., «Indoctrination and Beliefs», en Snook, I.A. (Ed.), *Concepts...* pp. 25-29.

<sup>18</sup> LAMB, M.E., *The role of the Father in Child Develop-*

<sup>13</sup> GÓMEZ, R., *Las ideologías políticas ante la libertad de enseñanza*, Madrid, 1977, Dossat.

<sup>14</sup> REBOUL, O., *L'endoctrinement*, París, 1977, P.U.F., pp. 14-24.

tropología», o bien fundamentada en las ciencias de la educación y en la Filosofía, que impida incurrir en el naturalismo rousseauniano o en el geneticismo nativista o en el ambientalismo exagerado, que perjudican, en lugar de favorecer, al proceso educativo. Si la antropología no es integradora y equilibrada, se deriva hacia determinismos innatistas o ambientalistas. La antropología puede resolver la antinomia libertad-necesidad, aun admitiendo condicionamientos insoslayables. El mismo concepto de libertad ha de ser revisado, porque desde la Ilustración hasta las alternativas antiautoritarias hay impedimentos entorpecedores de la opción espontánea.

¿Podemos admitir una educación determinista —genetista o ambientalista— en la sociedad de libertades existente en Occidente? La libertad, en algunas filosofías, no pasa de ser un mito o un constructo infundado. ¿Puede conciliarse un modelo de sociedad libre, tipo norteamericano, con el condicionamiento operante de Skinner<sup>19</sup>, que hace soñar con una sociedad descrita en *Walden* o en el hombre prefigurado en *Más allá de la libertad y dignidad humana*?

2.<sup>a</sup> La convicción de que toda educación es manipuladora plantea una engorrosa pregunta: ¿Quién puede educar? O esta otra: ¿Quién tiene derecho a manipular? No puede admitirse, de igual manera, la manipulación a nivel universitario, que a nivel preescolar, básico o medio. Si hemos de admitir la manipulación, en caso de querer educar, ¿hasta dónde podemos manipular? ¿Hay alguien, además de los padres, que tenga derecho a manipular políticamente, sexualmente, moralmente y religiosamente? ¿Tendrían que abstenerse de desarrollar estas dimensiones humanas los centros educativos? Estas preguntas nos obligan a hacer otra reflexión.

3.<sup>a</sup> Los «límites de la manipulación» no son fáciles de fijar. Pero han de existir. Lo

exigen los derechos del educando. Aunque admitamos que toda educación es manipulación, no podemos extender la manipulación más allá de lo necesario, para ayudar al desarrollo. El educando puede cambiar parte de sus pertenencias por el beneficio educativo; pero nunca ha de salir perjudicado en el cambio. Los límites principales de la manipulación son los siguientes:

Primero: La «naturaleza humana». Jamás nadie podrá manipular, si de algún modo se hiere a la naturaleza humana. No se puede manipular, para destruir o anular la conciencia, el sexo, el sentimiento religioso, etc. La naturaleza humana puede ser perjudicada también si se suprimen ayudas necesarias para la evolución del educando.

Segundo: La «libertad del educando». La libertad es parte de la naturaleza humana, pero quiero subrayarla expresamente. No se puede educar pisando la libertad del educando, más allá de lo necesario para favorecer el acto educativo. Con este criterio ha de enjuiciarse, por ejemplo, la disciplina escolar. El educando no puede renunciar al derecho a ser alimentado, a la igualdad de oportunidades, a la originalidad y espontaneidad en su pensamiento, a la libertad de expresión... El único dique a estas libertades es la libertad de los demás.

Tercero: La «edad». La Psicología evolutiva enseña que los cambios conductuales pueden estar producidos por la variable tiempo. La ayuda educativa ha de estar acorde con el desarrollo típico de cada edad. No puede brindarse el mismo apoyo a los dieciocho años que a los seis. Cuanto más capacitado esté el educando para ser el artífice de su educación, tanto menos habrá que intervenir y manipular. El desarrollo humano se realiza desde una heteronomía radical hacia una autonomía cada día mayor.

Cuarto: La «ignorancia del educando», que impone al educador mayor cautela, porque no puede disimular su intervencionismo, al no ser detectado por el niño, falto aún de información para juzgar. Opiniones comuni-

ment, New York, 1976, John Wiley and Sons; RÍOS, J. A., 1980, *El padre en la dinámica personal del hijo*, Barcelona, Editorial Científico-Médica; FERMOSO, P., *Antropología de la educación*, manuscrito original, pp. 377-379, de próxima aparición.

<sup>19</sup> RICHELLE, M., *Skinner o el problema del behaviouris-*

*mo*, Barcelona, 1980, Herder; DORNA, A., MÉNDEZ, H., *Ideología y conductismo*, Barcelona, 1979, Fontanella.

cables a universitarios no pueden ser expuestas a niños de siete años, incapaces de discernir, ni a adultos analfabetos. La educación popular y de adultos son campos aptos para el cultivo de una manipulación excesiva. Cuanto más ignorante sea el educando, más lo ha de respetar el educador.

Quinto: La «inseguridad científica o filosófica» del educador. El profesor incompetente es quien más manipula, porque ofrece como verdad lo que no lo es; o cree cierto lo únicamente probable; o verificado, lo que sólo es una hipótesis. B. Russell entendió la libertad de cátedra con una restricción fuerte en los terrenos ajenos a la asignatura profesada<sup>20</sup>. ¿Qué competencia puede tener un economista en cuestiones éticas; o un teólogo en problemas políticos?

Sexto: El «pluralismo político y axiológico». En las sociedades libres de Occidente el pluralismo político y axiológico es común a todas ellas. Ese pluralismo demanda información sin camuflajes. En el mundo de las libertades nada puede imponerse totalitariamente. Manipula quien más esconde, quien más ataca. Las referencias bibliográficas, por ejemplo, son un reflejo de la actitud liberal o manipuladora, pues pueden adolecer de omisiones sospechosas o mal intencionadas. El art. 27 de la Constitución española del 78 consagra la libertad de cátedra y de enseñanza, dentro del pluralismo político y axiológico de la nueva sociedad española. Las ideas personales del educador no pueden ser impuestas al educando, como si se tratase de hacer proselitismo en el aula. El «ideario» mismo de los centros, que interpreta en parte el art. 27, no puede ser manipulación intolerante, porque habría trocado la libertad por la coacción mental.

7.<sup>a</sup> «La naturaleza y la crianza» son partes influyentes en el proceso educativo. La naturaleza es ya un límite para la manipulación; y la «crianza» ha de respetarla y estimularla. Los horarios, los momentos óptimos del aprendizaje y otros puntos de la organización escolar han de atender por igual a la naturaleza y a la crianza<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> FERMOSE, P., «B. Russell, teórico de la educación», en *Miscel·lania Commemorativa del desè aniversari del Col·le·gi Universitari de Girona*, 1981, Vol. II, pp. 159-168.

5.<sup>a</sup> «La responsabilidad de la acción educativa» es una consecuencia de la intervención, que puede resultar manipulativa. La Psicología de la educación no puede fijar por sí misma los límites del intervencionismo tutorial u orientador; ha de recurrir a la Filosofía de la educación y a la ética. El profesor responsable se verá asaltado por frecuentes interrogantes: ¿Puedo yo adoctrinar en esto o en aquello a mis alumnos?; ¿puedo y debo intervenir ahora y aquí? Si se neutraliza la acción, defraudo. ¿Qué será mejor, en esta circunstancia, callar o hablar? El dogmático y el totalitario no dudan, porque no respetan; el liberal y respetuoso, sí.

6.<sup>a</sup> «Se impone una revisión crítica de las pedagogías no-directivas antiautoritarias y libertarias», con una perspectiva cronológica de más de un decenio, para emitir un juicio imparcial sobre su aparente neutralidad y liberalidad. El clima «fascista» de la Segunda Guerra Mundial, que indujo a Adorno y a otros filósofos de Frankfurt a investigar sobre la personalidad autoritaria, ha desaparecido y con ello el escrúpulo a exagerar el poder del adulto sobre el niño. La verdad es que las experiencias libertarias han tenido poca influencia en los organismos internacionales educativos de Occidente.

La revisión crítica ha de juzgar su base antropológica y psicoanalítica, su concepción de la autoridad y de la libertad, su manera de entender la disciplina escolar, su inadecuación a la sociedad real... ¿Por qué han sido experiencias fugaces?

7.<sup>a</sup> «La teoría y la Filosofía de la educación» han de aportar soluciones, porque el tema de la manipulación desborda el marco propio de la ciencia y la tecnología. La interdisciplinariedad es necesaria, para teorizar sobre la base de las aportaciones científicas. Las Facultades de Ciencias de la Educación que no den más realce a los conocimientos filosóficos sobre educación, se verán privadas del nivel epistemológico adecuado para dirimir cuestiones capitales en el campo de la investigación educativa. Sobre este tema, la bibliografía educativa en España es muy escasa.

<sup>21</sup> ENTWISTLE, H., *La educación política en una democracia*, Madrid, 1979, Narcea.