

CRISIS ‘DE’ LA EDUCACIÓN, CRISIS ‘EN’ LA EDUCACIÓN Y CRISIS DE VALORES: LA EDUCACIÓN EN CRISIS

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela
<http://dondestalaeducacion.com/>
<http://webspersoais.usc.es/josemanuel.tourinan/>

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ (2014). Crisis ‘de’ la educación, crisis ‘en’ la educación y crisis de valores: la educación en crisis, en Grupo SI(e)TE. Educación, *Educación y crisis económica actual* (7-35). Barcelona: Horsori Editorial.

1. INTRODUCCIÓN

‘Crisis’ no es un término unívoco. Tiene diversos significados y según se entienda, así se puede discurrir para encontrar soluciones. La palabra crisis debe reservarse en educación para aquellas situaciones en que una institución o sistema es incapaz de cumplir sus fines o de dar respuesta a los nuevos fines que caigan dentro su ámbito de responsabilidad, hasta el punto de que ello implica una pérdida de legitimidad y se aboca a una reestructuración, a su desaparición o a una sustitución por otra alternativa.

Cuando la educación está en crisis, hay necesariamente crisis de valores, porque en ese caso, en la educación, o no se sabe para qué sirve, o no se dispone de los medios para responder a las expectativas nuevas.

Atendiendo al conocimiento de la educación, carece de sentido pensar que resolver “una” crisis es encontrar los valores que acaben con “la” posibilidad de crisis. La crisis es parte estructural de la educación, porque la educación siempre tiene que innovar y adaptarse a nuevas situaciones. Lo que procede es entender el sentido relacional de los valores y el carácter temporal de los fines y medios en cada orientación formativa temporal; una orientación en la que diversas instituciones tienen responsabilidad compartida.

2. CRISIS, EDUCACIÓN Y VALORES: REFORMA DE LA ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL

En el lenguaje común, ‘crisis’ significa momento de cambios decisivos en cualquier proceso o situación que origina inestabilidad e incertidumbre sobre el desarrollo posterior. En este sentido se habla de crisis de gobierno, crisis educativa, crisis axiológica, crisis económica, etc. Por extensión, ‘crisis’ significa dificultad, problema o mala situación (Coombs, 1978). Pero también se entiende que crisis es el momento de manifestación aguda de algún síntoma o problema después del cual se produce un claro empeoramiento o una mejoría. En este sentido, decimos que un paciente enfermo entró y está en estado crítico, que la economía entra en crisis o que la educación está en crisis.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos distinguir dos expresiones que hacen referencia a cuestiones distintas respecto de la crisis. Se habla de “crisis DE la educación”, cuando nos referimos a que la educación ha perdido su orientación; la crisis de la educación hace referencia a la pregunta “Educación, ¿para qué?”; ‘crisis de la educación’ quiere decir que no se sabe cuáles son las finalidades de la

educación. Pero, además, se habla de “crisis EN la educación”, cuando queremos significar que lo que estamos haciendo en educación no sirve para los fines que le son propios; la crisis en la educación hace referencia a la pregunta “qué medios estamos utilizando para educar”; ‘crisis en la educación’ quiere decir que cuestionamos el uso y distribución de medios aplicados a la educación.

Es posible analizar por separado la crisis de finalidades y la crisis de medios en relación con la educación. Pero en ambos casos hemos de ser conscientes de que estamos ante dos situaciones que de hecho nos obligan a reconocer que la educación está en crisis. Hay crisis DE la educación, hay crisis EN la educación y ambos casos son casos de la *educación en crisis*. Se entiende, por tanto, que la consulta a la literatura especializada nos permita establecer, respecto de la educación en crisis, dos grandes bloques de problemas: los que afectan a las finalidades, que se identifican genéricamente como problemas vinculados a la función de la educación y los que afectan a los medios, que se identifican como problemas vinculados a la oportunidad y la organización.

Los problemas relativos a la educación en crisis se vinculan siempre a razonamientos sobre la legitimidad de la educación, ya sea esta legitimación de las ideas o legitimación de los medios y de las formas de llevar adelante los cambios en medios y fines: no es lo mismo el programa educativo que pone por delante la libertad o la equidad; no es lo mismo hacer una reforma educativa a coste cero que aportar los recursos económicos que se requieren lograr con eficacia y eficiencia los fines propuestos; no es lo mismo proponer una reforma sin modificar los recursos humanos y técnicos que asumir el compromiso de lograr las finalidades con recursos humanos y técnicos adecuados a la nueva orientación; no es lo mismo imponer un cambio que acordar un cambio (Wirt y Harman, 1987; Hall, 1987). Todas estas diferencias tienen que ver con la educación en crisis y hacen necesario el discurso sobre la legitimación y la legitimidad de las ideas, de los medios y de las formas.

Y todo esto se hace siempre en un marco territorial legalmente delimitado y reconocido como tal internacionalmente. En el contexto territorial, las acciones importantes para la vida y el bienestar de los sistemas nacionales pueden extenderse más allá de nuestras fronteras locales. Puede haber efectos internacionales de cambios nacionales: es el caso de un invento en un país o de una forma de atajar un problema en un país que es exportable internacionalmente. Puede haber conjuntos de acontecimientos multiterritoriales que generan cambios en muy diversos países: es el caso de las guerras y de las recesiones económicas. La solución a estos acontecimientos en cada país no tiene que ser la misma.

Pero lo que es innegable es que, con independencia del origen de los cambios y de la solución concreta, cuando la educación está en crisis, el principio de legitimación y legitimidad de nuestras acciones nos obliga a plantearnos y replantearnos las siguientes cuestiones:

- ¿Es la sociedad un factor de desarrollo educativo o es la educación un factor de desarrollo social?
- ¿Es la educación un factor de desarrollo productivo o es la economía un factor de desarrollo educativo?
- ¿Es la política un factor de desarrollo educativo o es la educación un factor de desarrollo político?

El flujo de las influencias exteriores e interiores sobre los sistemas nacionales siempre está afectado por las cualidades nacionales respectivas. Desde la Grecia de Aristóteles y Platón, como dice Reboul:

“La educación es inseparable de la política (...) por una parte, toda educación depende de una opción política, bien se trate de créditos

consentidos, de métodos, de programas, de la selección o bien de lo que se espera de la educación. Y esto que se espera de la educación será diferente según los regímenes. Por otra parte, la educación en sí misma jamás es realmente neutral; en último término, la educación es incluso la realidad política más importante, ya que por medio de ella, la generación de hoy forma a la de mañana” (Reboul, 1972, p. 89).

La respuesta siempre exige combinar los valores educativos, la elaboración de la política educativa y el uso de los recursos; y la respuesta nos hace ver que, en la inexorable necesidad de respuesta, la diversidad de medios y de orientación hacen que la educación esté continuamente en crisis -adaptándose, innovando-, sin dejar de ser siempre educación.

En la educación se habla de crisis bajo las formas singulares de crisis de número de alumnos, crisis financiera, crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades y crisis de valores. Y se asume, además, en el fondo, que debajo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global de reparto de competencias y de gestión en la que los responsables de la administración a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que definir sus posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas.

Forma parte de la educación la idea de reforma y conviene dejar claro que la reforma en la educación no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consiste principalmente en eso; la reforma es siempre creación de nuevos usos (Ortega y Gasset, 1968). Volver a pensar en la misión y papel de la educación y de las instituciones que la llevan a cabo dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la educación no significa desaparición de la educación, ni de su función, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer y de cumplir su significado en la orientación formativa temporal correspondiente. Precisamente por eso la solución es una cuestión de corrección de abusos y de creación de nuevos usos, pero no se acaba; la crisis es parte estructural de la educación que siempre ha de construir orientaciones formativas temporales en cada territorio.

Es mi opinión que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar, que debe cumplir finalidades educativas, y la escuela es una institución educadora cuyo objetivo es el logro de las finalidades de la educación en cada etapa. Por definición, el sistema educativo y la institución escolar están concebidos para educar y la legislación ampara y promueve la legítima acción educativa de los centros escolares en el sistema educativo.

Se trata de entender que, en el marco del desarrollo humano, el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación.

La educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores, pues, dado que no tenemos que ser todos lo mismo en la vida necesariamente, se infiere que cada uno sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás. Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que

no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida. Y esta relación entre educación y valores es la que hace de la educación en valores sea una necesidad inexorable. La educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. Tenemos que conocer, estimar y elegir valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores; y cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y las finalidades son valores elegidos. Y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la *relación medio-fin*. La relación educativa, desde la condición fundamentante del valor, se hace de carácter axiológico y se entiende necesariamente como educación en valores para la construcción de procesos y de hábitos operativos de elección que se concretan en creación de sentido responsable de acción, desde la perspectiva de vincular medios y fines. La educación solo tiene significado desde la condición fundamentante del valor.

Entendemos que en esta propuesta de procedimiento, la familia, la escuela, el Estado y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación legitimada y legalizada en la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación en la escuela ante *un nuevo reto de arquitectura curricular*, teniendo en cuenta la condición de experto en educación para el profesor, porque se trata de hacer posible para los alumnos la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados y el uso y disfrute de las posibilidades educativas escolares y extraescolares sin competitividad excluyente entre ellas.

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos del significado de la educación dentro de cada orientación formativa temporal.

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (Vázquez, Sarramona, y Touriñán, 2009).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación “consigo mismo”, con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y

derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada.

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973). Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

3. TRANSFORMAMOS LA EDUCACIÓN PARA TRANSFORMAR LA SOCIEDAD

Se habla de fines de educación, de objetivos de la política educativa o metas generales de la educación, pero cuanto más tratamos de comprender su contenido, más fuerte es la convicción de que no nacen del conocimiento de la educación, sino de la reflexión filosófica respecto de las exigencias sociales, culturales y morales. Dado que la filosofía es una forma adecuada de armonizar intereses contrapuestos y distintos, los fines serían propuestas, armonizadoras o equilibradoras, de esas exigencias (D'Hainaut, 1983, p.43).

De este modo, se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas. En este caso "educación" es simplemente un marco de referencia para resaltar el área de interés en el que trabajamos, pues, no hay nada en educación que genere su propia valiosidad, al margen de lo que la sociedad espera de ella. La cuestión así planteada es fundamental, porque, en el fondo, lo que se está planteando es, si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación, o si, por el contrario, el conocimiento de la educación tiene algo que decir respecto de la legitimación técnica de esas expectativas. D. K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículum escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente:

"Al reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de medio siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de propuestas generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos sociales y, por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y lógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno" (Wheeler, 1976, p.91).

El libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente

reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que en nuestros días no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad (García Garrido, 2006; Gimeno, 1998; Elvin, 1973; SI(e)TE, 2013). Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos legales cabe llegar a la conclusión de que las finalidades son criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales. El profesor Colom en un estudio acerca de la educación como sistema especifica las siguientes funciones del sistema educativo (Colom, 1987, p. 97):

- Función conservadora o reproductiva.
- Función creadora o renovadora.
- Función socializadora.
- Función regularizadora del modo de comportamiento.
- Enseñanza de pautas de conducta.
- Rápida y eficaz educación personal.
- Estabilización social.
- Homogenización social.
- Diferenciación y selección social.
- Integración social.
- Transmisión cultural.
- Desarrollo de la personalidad.
- Imposición del poder.
- Promoción social.
- Promoción de la investigación.

El hecho de poder identificar todas estas funciones, pone de manifiesto el fuerte condicionamiento social sobre la finalidad en el sistema educativo. Ahora bien, ese fuerte condicionamiento no prejuzga necesariamente el valor educativo. En este sentido, afirma el profesor Colom que el carácter de sistema abierto que tiene el sistema educativo hace posible que este influya en la sociedad; la cuestión es que la educación no salvaguarda sólo valores sino que, también y al mismo tiempo, presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad (Colom, 1987, p. 99).

Parece pues que la contraposición entre fines de educación y diversidad de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo se resuelve en la misma medida que distingamos el lugar de la decisión técnica y el de la decisión política respecto de las finalidades. Podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay metas educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido, la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica.

4. LOS FINES SON VALORES ELEGIDOS, VINCULADOS AL CARÁCTER AXIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN

Los valores, ni son "a priori", ni subjetivos; tienen carácter relacional (Frondizi, 1972, p.194). Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están

realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales.

Valores y sentimientos no se identifican, aunque se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda, permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de un sujeto hacia otro sujeto o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos el proceso de valoración de una persona para alterar su sentimiento. No son "a priori" porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas:

- *El valor no se identifica con la valoración.* La valoración es el proceso de conocimiento del valor y sólo a través de la valoración los valores existen para nosotros, pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.
- *El valor no se identifica con la elección.* Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.
- *Valoración y elección no se identifican,* porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a sus propiedades y a las de otros objetos. La relación valoral puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de éstas; también puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valoral, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana; o también puede establecerse la relación valoral entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y en este caso se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Desde esta posición y frente al neutralismo axiológico, hay que asumir el *carácter axiológico de los hechos*, y la *condición fáctica del valor*.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos formales, no-formales o informales e influencias no educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta. No basta con exponer acontecimientos, hay que decir por qué unos son hechos educativos y otros no, para darles el tratamiento adecuado. Y esto requiere apelar al carácter axiológico de los hechos y a la condición fáctica del valor.

Como ya hemos visto en el epígrafe 2, *carácter axiológico de la educación* significa que tenemos que orientarnos y aprender a elegir valores, hay que estar capacitado para optar entre alternativas valiosas; el marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender (cualquier cosa no es educación). *Condición fáctica del valor*

significa que el valor se asocia a las propiedades de las cosas relacionadas y ello nos permite decir con propiedad qué rasgos determinan el significado de cada cosa para llegar a entenderla.

Tenemos que conocer el valor y además tenemos que llegar a saber *estimar*lo, es decir, tenemos que estar en condiciones de incluir el valor concreto en una específica categoría, atribuyéndole una determinada jerarquía que refleje nuestra estimación fundada en el carácter axiológico de los hechos y en la condición fáctica del valor, aunque no lo elijamos.

Posteriormente, yo podré elegir, atendiendo a criterio psicobiológico (mis deseos y necesidades) a criterio técnico (importancia y selección de medios y fines dentro de un determinado sistema sobre el que o dentro del cual, previamente, se ha decidido actuar) o a criterio moral (ordenación que hace el hombre de sus exigencias, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en el ámbito de cada exigencia) para *elegir responsablemente* el sentido de acción.

Comprender el sentido de la acción quiere decir que establecemos una relación entre dos cosas como relación e medio a fin. En esta relación, el fin es aquello que se valora y elige para ser alcanzado. *En cada acción nos marcamos fines, que son valores elegidos y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. Los valores son elegibles y nuestra experiencia nos muestra que los convertimos en fines porque los hemos elegido. Precisamente por eso, los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación.*

5. LOS FINES SON CONSTANTES DE DIRECCIÓN TEMPORAL ACEPTADAS PROVISIONALMENTE EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y EN LA INTERVENCIÓN

Los fines no son criterios de decisión aceptados sólo en virtud de su contenido valorativo; son valores elegidos y, en determinados casos, metas vinculadas a nuestros proyectos. Nos parece importante destacar esta tesis porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema "fin-medios", que no siempre ha sido analizada en relación con la planificación.

Esta tesis, que formulada así puede parecer excesivamente provocadora, responde a los planteamientos que hemos venido desarrollando en los apartados anteriores. Por una parte, el hecho de haber mantenido la distinción entre fines y valores mediante el carácter electivo de los fines, permite comprender que el valor no es criterio suficiente de las finalidades y, por tanto, no se aceptan solo en virtud de su contenido valorativo. Pero a su vez, y por otra parte, el hecho de haber mantenido la imposibilidad de defender la validez universal de un fin general de la educación con contenido histórico, permite inferir que los fines son constantes aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación e intervención.

En el esquema fin-medios, el fin designa aquel efecto o complejo de efectos que han de justificar la acción. El esquema fin-medios postula, en su idea fundamental, una relación entre valores dentro del sentido de la acción. El establecimiento de los fines supone que el valor de los efectos que se tienen como fin, acierta a fundamentar la acción. El concepto de fin y medio presupone una relación causal -eficaz y eficiente-, pero no la describen en cuanto tal, sino que más bien expresan, al igual que el principio de transitividad, una relación axiológica entre los efectos del obrar. Como dice Luhman, este esquema es una inversión de la histórica y abandonada idea del fin como causa de los medios, pues no es que se diga que el fin causa los medios, sino que los medios son causa de un efecto pretendido (Luhman, 1983, pp. 43-42).

Así las cosas en el esquema fin-medios, el fin es un efecto pretendido que, depende de valores preconcebidos y puede fijarse por tanto de antemano (Wheeler, 1976, p. 86). En este mismo sentido se expresa Dewey en su obra "*Democracia y educación*" que aborda el problema de los fines desde la crítica del esquema fin-medios, dentro de una determinada actividad, porque:

"la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad" (Dewey, 1971, p. 118).

La apelación a la experiencia del pensamiento moderno obliga a aceptar la relatividad del esquema fin-medios. La caracterización de un factor como fin o como medio depende de la perspectiva temporal escogida. La relatividad del fin y de los medios es enteramente familiar al pensamiento moderno. No es posible por cuestión de espacio detenerse en el desarrollo que hace Luhman de esta tesis. Sin embargo, nos parece pertinente insistir ahora en la debilidad del orden preferencial transitivo, que es un pilar argumental de la defensa del esquema medios-fines (Luhman, 1983)

Cuando el fin es un efecto pretendido, su justificación se hace en términos de la valiosidad del efecto, lo que significa acudir necesariamente al postulado del orden preferencial transitivo. Este postulado mantiene que, si A -que es un valor- es preferible a B -que es otro valor- y B es preferible a C, se sigue que A es preferible a C. Es este postulado de transitividad el que se mantiene en el esquema medios-fines, porque, en última instancia, el valor del efecto que se tiene como fin, justifica la acción.

En principio, y frente a esta posición, debe recordarse que los valores no son inversiones más o menos intensas de un determinado valor previo y último, sino cualidades relacionales susceptibles de conocimiento. Precisamente por eso, cada valor vale en el ámbito del conocimiento en que es descubierto y creado, y, también por eso, la elección de un valor de un ámbito no sustituye al de otro.

Por otra parte, los estudios de la lógica de la preferencia han permitido comprobar que el modelo de preferencia transitivo sólo es aplicable, tautológicamente, si el hombre se orienta transitivamente. En la compleja situación del obrar humano, mantener la transitividad no es realista, porque ello supone fijar las preferencias de la acción, sólo para mantener el principio, con independencia de las oportunidades y al margen de la influencia de las circunstancias en la premiosidad de las necesidades.

La experiencia demuestra no solo que el fin es valor elegido, sino también que su elección no responde solo al criterio de valiosidad. El fin es valor elegido y responde a la elección, no al orden preferencial transitivo. La elección no es orden preferencial transitivo, porque la realidad interna y externa modifica la premiosidad de mis necesidades en cada circunstancia, de acuerdo con las oportunidades. Y esto quiere decir que, en muy diversas situaciones, aunque A sea preferible a C, no elijo A. Es el caso, por ejemplo, en que prefiero el oro al agua, y en determinada situación en el desierto, sin posibilidad de compra o trueque, prefiero el agua porque el oro no me serviría en esas circunstancias. Y esto mismo se ajusta a muchas otras cosas elementales y situaciones de la vida cotidiana y se aplica a la decisión de política educativa, desde criterios de oportunidad, prioridad y consenso.

Las teorías de mayor credibilidad en el campo de la organización, actualmente, defienden, no el postulado de la transitividad, sino el de los estándares satisfactorios de decisión, porque la cuestión no es buscar en un pajar la aguja más puntiaguda, sino una

aguja lo suficientemente puntiaguda para coser. La experiencia prueba que elegir buscando el orden preferencial transitivo, puede dejarnos en muchas situaciones sin poder elegir; diríamos pues que en perspectiva de elección, no se sigue que debamos dejar de hacer algo, porque hay otro algo mejor (March y Simon, 1981).

Distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título provisional en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. El sentido común nos dice que no vamos a dejar de vestirnos, porque no tengamos el vestido preferido. El estándar de valor instrumental hace que algo pueda ser sustituido por otra cosa o acción, si descubrimos que cubre mejor nuestras expectativas de acción.

Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas.

Desde la perspectiva temporal, las competencias adecuadas, las dimensiones generales de intervención, las capacidades específicas, las disposiciones básicas, las actividades internas y externas y los valores vinculados a cada una de las actividades formativas son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para otra meta que mejora nuestro patrimonio identitario.

Desde la perspectiva temporal, entendemos, como dice Reboul, que la razón, lo sagrado, lo literario, lo biológico, el valor, el sacrificio, lo intelectual, lo moral y lo estético son fines de la educación, y, a medida que se van consiguiendo, se convierten en medios para otras cosas, como por ejemplo, la sabiduría, la salud, la autonomía, la independencia profesional, la felicidad, etc. (Reboul, 1999, p. 119). Y nada de eso impide creer que, una vez logradas, por ejemplo, las condiciones definidas de la sabiduría (visión comprensiva y justificadora de la totalidad de lo real, jerarquía de valores; capacidad de reflexión y crítica; capacidad de utilizar lo adquirido para dirigir la acción), se van a convertir en medios para otros fines (Marina, 2009, pp. 16-17).

Desde la perspectiva temporal, entendemos, que Morín dice que el fin de la educación es lograr los siete saberes necesarios para comprender los bucles de la complejidad: el bucle cerebro-mente-cultura; el bucle razón-afecto-impulso; el bucle individuo-sociedad-especie; el bucle riesgo-precaución, el bucle fines-medios; el bucle acción-contexto; el bucle individuo-sociedad; el bucle individuo-especie. Para lograr esto hay que conseguir, según su propuesta, siete saberes necesarios: saber superar los errores de conocer; saber integrar la realidad y el mundo; saber la condición humana; saber la identidad terrenal; saber enfrentar las incertidumbres; saber comprenderse mutuamente; saber democracia y ciudadanía. Pero también sabemos que, a medida que vayamos adquiriendo esas metas, se convertirán en medios para nuevos logros (Morín, 2000).

Desde la perspectiva temporal, entendemos, como dice Marina, que las seis claves decisivas para la felicidad son: elegir metas adecuadas, saber resolver problemas; soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos; valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas; tender lazos afectivos cordiales a los demás; mantener la autonomía correcta respecto de la situación (Marina, 2009, p. 67). Pero también sabemos que, si esas condiciones se convierten en fines de la educación, una vez conseguidas, serán medios para otras metas, incluso conseguir una forma distinta de felicidad.

Este razonamiento se puede continuar sucesivamente para cualquier medio y fin, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación y en la intervención.

6. LOS FINES NO SON CRITERIOS DE DECISIÓN EXTERNOS AL SISTEMA, SINO ENGENDRADOS EN EL SISTEMA MISMO

Respecto de las finalidades de la educación, es necesario establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación', porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin es valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación formativa temporal para la condición humana desde las disciplinas que configuran la arquitectura curricular (Tourián, 2013a).

Abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permite hablar siempre de ella como un valor elegido, como una finalidad. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas (que se identifican con las expectativas sociales dirigidas al sistema 'educación' y que deben ser compatibles con el significado de educación) y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas (exigencias lógicas del significado de la educación que determinan destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse).

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos propios del significado de la educación.
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado prácticamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones prácticas (morales y políticas).

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso decimos que el hombre debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y en el otro decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como "pensar"). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá educación, porque criterio y racionalidad son rasgos de necesidad lógica respecto del concepto 'educación'.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir "*necesidad lógica de algo*" (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y "*expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación*" que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y

expectativa se integran en la “*orientación formativa temporal de la condición humana*”, individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Tourrián, 2013b).

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas de áreas culturales* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades, intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí de *conocimientos de la educación* derivados de la educación como objeto de conocimiento.

En este contexto que acabamos de delimitar, cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso, porque hay contradicción con los criterios y rasgos de significado de ‘educación’, nos encontramos con un problema práxico cuya solución excede la competencia técnica.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código técnico-profesional, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir.

Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apunta a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia del profesional en las finalidades educativas y pedagógicas. El carácter participativo de la toma de decisiones respecto de las finalidades en la educación, no anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación.

7. DISTINGUIMOS DERECHO “A” Y “DE” LA EDUCACIÓN PARA COORDINAR LEGALIDAD Y LEGITIMIDAD EN CADA TERRITORIO

En nuestros días está creado un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para reclamar *legítimamente* como *derecho “a”* la educación *derechos* que todavía no se otorgan *legalmente* como *derecho “de”* en las *libertades* reconocidas dentro de un determinado territorio.

Derechos y libertades no son lo mismo y son violables. Hemos de ser conscientes de que, si bien la sociedad actual es partidaria de la afirmación más positiva de los derechos y libertades, el abuso que se ha hecho con el significado de estos términos hace que, por contra, no estemos muy lejos de fomentar una actitud recelosa ante todo programa que nos hable de ellos.

A todos nos asombra -aunque se pueda explicar- que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones tan opuestas como las que se mantienen hoy en día en la práctica. La explicación de estas disparidades se

encuentra -querámoslo o no- en la utilización capciosa de los términos y en el atractivo innegable de su significado.

Libertades y derechos no son prebendas o privilegios. En el marco concreto de una constitución '*libertades*' son poderes de obrar, reconocidos y garantizados por el Estado. Desde el punto de vista técnico, '*derechos*' tiene un significado equivalente a libertades (poderes de obrar reconocidos y garantizados), pero, además, tiene un significado ético fundamental y fundamentante de las libertades: los derechos en tanto que valor fundado en la dignidad humana.

Libertades y derechos reconocidos se identifican en el marco concreto de cualquier Constitución y, por eso, a veces se confunden; pero, si no nos engañamos, tenemos que comprender su diferente extensión. Los derechos, además de ser, libertades reconocidas en una constitución, es decir, poderes de obrar, hacen referencia a una exigencia ética cuya raíz no es el Estado, sino la dignidad de la persona y, precisamente a ellos, a los derechos en tanto que valores, nos remitimos cuando queremos que el Estado nos reconozca un nuevo poder.

Apelando a este razonamiento, se explica que los elementos esenciales del derecho a la educación sean comunes a cualquier manifestación de los derechos, en cualquier país dispuesto a cumplirlos, si bien el desarrollo pertinente de los requisitos y la precisa materialización del grado de calidad de esos derechos dependerán, en cada caso, de las condiciones propias de cada país. Esa precisión de matiz (derechos-libertades; formulación fundamental de derechos y materialización real de libertades) justifica la distinción en nuestro caso entre *derecho a* la educación (*derechos* posibles) y *derecho de* la educación (*libertades* reconocidas), tanto desde la perspectiva de la legalidad, como de la legitimidad en ambos casos.

El derecho 'a' la educación, como ideal a alcanzar, está vinculado al *fundamento ético del Estado de Derecho* y a la legitimidad ética y técnica, pues no se debe vindicar éticamente un derecho vacío o viciado en su contenido. *El derecho 'de'* la educación, como efectivas libertades, está vinculado al valor educativo de la legislación, al fundamento ético del Estado de Derecho, a la formalización jurídica y a la legalidad y legitimidad política. El legislador debe dictar leyes en el ámbito de la educación ajustadas a derecho y a criterio de contenido ético, técnico y deontológico educacional. El Estado aporta medios para hacer efectiva la educación reconocida en las leyes y ejerce su función educadora, formando sobre los valores legalizados. El derecho 'de' la educación está *vinculado al valor educativo de la legislación*.

La legislación dictada para una sociedad tiene como función general regular el comportamiento de las personas que integran la comunidad. En tanto que miembros de la comunidad, como ciudadanos, tenemos cauces legales para apoyar u oponerse a una posible legislación. Al fin y al cabo, legalidad significa, en el sentido más amplio y general, la existencia reconocida institucionalmente de las leyes para regular la vida de la comunidad que, se quiera o no, afectan a los individuos en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de aquellas.

Lo ideal sería que, en el ámbito de la educación, legalidad, moralidad y educación coincidieran siempre con lo que es valioso para el desarrollo del hombre, pero no menos cierto es que mantener la vigencia de ese principio en cada ocasión equivale a olvidar que existe el error, que la sociedad no es homogénea y que podemos ocultar las razones que, siendo correctas técnicamente, se contraponen a otros intereses que pueden ser esgrimidos, con independencia de su rigor técnico y justicia, para legalizar leyes injustas o deficientes desde el punto de vista de su contenido. La ética, la verdad y la ley no coinciden absolutamente en toda ocasión, como lo demuestra, entre otras cosas, la existencia de leyes injustas o deficientes técnicamente desde el punto de vista de su contenido, por un

lado, y, por otro, la incontestable experiencia de que las leyes de un Estado -que son humanas- no evitarían el problema moral individual de tomar decisiones y realizar actos que están identificados en el contenido (en este caso, deficiente) de una ley.

La encrucijada moral de la sociedad civil ante la ley es insoslayable, porque lo legal y lo moral apuntan desde sus propios ámbitos -no siempre coincidentes- a la regulación de la libertad personal, y, consiguientemente, una sociedad sin normas legales sería terrible, porque, siendo la realidad interna y externa limitada, la ausencia de normas haría imposible la convivencia y favorecería el choque de los intereses de cada individuo con los de los demás; pero una sociedad sin más normas que las legales no sería digna del hombre, porque el absoluto imperio de la legalidad implica que la ley decidiría en lugar de los hombres.

En una sociedad abierta y pluralista la *encrucijada ante la legalidad* exige resaltar por principio de significado *el fundamento ético de todo Estado de Derecho*, pues el progreso de la legalidad en un Estado de Derecho no excluye ni impide, empero, otro necesario progreso en el ámbito de la moralidad y de la justicia, un progreso que está vinculado de manera general a la voluntad de cumplir la sistemática axiológica de los derechos humanos en cada marco legal concreto. Si una ley educativa es poco efectiva, es deseable que existan cauces legales, legitimados políticamente para cambiarla (Tourrián (Dir.), 2012, p. 26).

Es doctrina comúnmente aceptada que legalidad, educación y moralidad no van necesariamente unidas. Y esto hace que hablemos necesariamente, por una parte, de *legalidad y legitimidad política*, porque se han establecido las normas siguiendo los cauces legales que las hacen vigentes y reales en su contexto territorial y, por otra, de *legitimidad técnica* (en nuestro caso, pedagógica, porque su contenido es educación) y *de legitimidad ética*, porque, a veces, las normas soslayan en un determinado ámbito el criterio técnico del experto (podemos hacer leyes de educación o leyes económicas poco efectivas) y a veces las normas legales soslayan el sentido ético. Debe haber siempre una relación, pero no una confusión entre verdad, justicia y *legitimidad de las formas* (procedimiento político-legal), *legitimidad de los medios* (aplicabilidad y realización de la ley en el ámbito que corresponde) y *legitimidad de las ideas* (fundamento filosófico de las ideas políticas del contenido de la ley).

Lo que está legalmente permitido no se identifica absolutamente con legalmente obligado, porque la ley respeta la libertad personal. Tampoco se identifica con moralmente obligado, porque, entre otras cosas, legal y moral no cubren el mismo ámbito. Y tampoco -ya por manipulación, ya por el propio carácter participativo de la legislación pluralista- es coincidente con moralmente permitido en todos aquellos casos en que 'legal' y 'moral' afectan al mismo objeto. Y por si esto fuera poco, tampoco es coincidente en cualquier caso con lo educativamente valioso, porque hay leyes de educación cuyo contenido contradice o desprecia el criterio técnico derivado del conocimiento de la educación.

Incluso existiendo coincidencia entre la legalidad y la moralidad en un tema concreto, el éxito no queda establecido en ese caso cuando la legislación favorece una respuesta ciudadana fundada con formalización jurídica y legalidad y legitimidad política, sino cuando, además, se respeta la legitimidad técnica y ética. Como ya hemos dicho, el derecho 'de' la educación, como efectivas libertades, está vinculado al valor educativo de la legislación, al fundamento ético del Estado de Derecho, a su formalización jurídica, a la legalidad y legitimidad política: a la legitimidad ética, técnica y política.

8. MANTENEMOS LA RELACIÓN Y DISTINCIÓN ENTRE METAS SOCIALES Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

Los profesionales de la educación saben que los objetivos intrínsecos de la educación y los modos de lograrlos dependen de la propia investigación pedagógica, científico-tecnológica. El fundamento de elección técnica capacita al profesional para su función educativa. Ahora bien, en cuanto a los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, el profesional de la educación es consciente de que no es él el que los crea. Domina el área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación.

El profesional de la educación siempre tiene que recurrir al dominio de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y a los criterios de significado que legitiman su acción como “educativa”. Resolver y conocer la complejidad estructural de la decisión de política educativa, no significa tener resuelto el problema de la decisión técnica del profesional de la educación que siempre se ajusta a mentalidad pedagógica específica y a mirada pedagógica especializada.

La competencia técnica no legitima al profesional para convertirse en apologista de las opciones prácticas de un determinado grupo, pero sí le legitima para no subordinar el rigor científico de la educación a cualquier tipo de objetivo subsidiario que pudiera proponérsele para su tarea (Montefiore, 1975; Broudy, 1981). Finalidades de un sistema y expectativas sociales dirigidas al sistema no se identifican necesariamente (Luhman, 1983, p. 178). Pero es un hecho que las opciones morales de cada sociedad forman parte de los contenidos de conocimiento que se enseñan y tienen que ver con las expectativas y con las convicciones que forman parte de la relación ideas-creencias (Jeffreys, 1955; Reboul, 1977).

Cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación, aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema práctico cuya solución excede la competencia científica. Ahora bien, si hay competencia técnica, ni hay neutralidad, ni hay sometimiento acrítico.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir. Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apunta a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia profesional, en las finalidades educativas y en la intervención pedagógica. En cualquier caso, lo que parece conveniente es que el carácter participativo de la toma de decisiones, respecto de las finalidades de la educación, no debe anular en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación (Estler, 1988, pp. 305-320; Mitchell, 1988, pp. 453-466; Koestler, 1969; Kohlberg, 1971; Scheuerl, 1984).

Es seguro que a los padres y a los representantes de los diversos grupos políticos les gustaría que los educandos eligiesen lo mismo que ellos en todo momento (resultado). Pero con fundamento de elección técnica es correcto afirmar que lo importante es que los

educandos sepan elegir (proceso). Que elijan lo mismo que nosotros depende del rigor del conocimiento teórico, técnico o práctico que les inculcamos y de sus necesidades, circunstancias y nuevos bienes que se vayan creando.

Es derecho de los padres e instituciones, como humanos con racionalidad práctica, proponer objetivos subsidiarios de la educación. Pero pretender que cualquier tipo de propuesta se convierta en real objetivo subsidiario de la intervención equivale a negar el derecho del educando a elegir su propia vida, conculcando su condición de agente y anulando la competencia de experto que la investigación pedagógica prueba.

Cabe decir, por tanto, que la responsabilidad del profesional de la educación es compleja, pero no confusa:

- Como profesionales no estamos al margen de la legislación que se dicte en materia educativa. La legalidad significa en este sentido restringido, pero genérico, la existencia de leyes reconocidas por el Estado para regular la vida de un gremio que, se quiera o no, afectan a los individuos del gremio en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de aquellas.
- Ahora bien, como especialistas del ámbito regulado, legalmente, no debemos abandonarnos sin más a ese marco legal. Los criterios en función de los que se puede decir que un marco legal se atiende “a derecho” no se identifican sin más con los criterios técnicos que fundamentan la materia regulada en esa ley. Cabe la posibilidad de que se dicten leyes sobre educación que se atienden “a derecho”, pero cuyo contenido no se atiende a criterios pedagógicos.
- La responsabilidad profesional exige conjugar legalidad y legitimidad política con la legitimidad técnica y ética, asumiendo el significado distinto y complementario de las decisiones técnicas, políticas y morales en sus actuaciones. ‘Pedagógicamente probado’ no quiere decir, sin más, política y legalmente asumido; y legalmente probado no quiere decir, sin más, moralmente probado.

9. LOS MEDIOS EDUCAN, SE AJUSTAN A LA FINALIDAD Y NO SON NEUTRALES

Una clave del éxito futuro pasa por aprender a elegir y valorar los medios, tanto los nuevos como los que forman parte de la tradición. Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos*. Estamos en un momento histórico en el que la escuela debe de asumir nuevos retos y nuevas oportunidades. Asumir estas oportunidades supondrá, sin duda, el fortalecimiento de nuestro sistema educativo a través de la preparación de sus protagonistas: tanto profesores como alumnos tienen que adquirir nuevas competencias convenientes para integrar fines y medios, tradicionales e innovadores.

Cuando elegimos un medio, el problema no es resolver una meta con el medio, sino que al elegirlo apoyamos un determinado tipo de desarrollo con las connotaciones que ello supone. Debemos tener muy claro que, igual que no es posible hablar de la neutralidad de la tarea educativa, tampoco es posible hablar de la neutralidad de los medios. El análisis de Postman sobre los medios en relación al cambio y la innovación sigue siendo vigente (Postman, 1991 y 1994; Neira, 2011):

- Todo cambio tecnológico implica un compromiso con sus consecuencias a corto, medio y largo plazo
- Las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías nunca son distribuidas equitativamente entre la población
- Toda tecnología tiene una filosofía. Las ideas fuerza se ocultan a menudo a nuestra vista porque son de naturaleza abstracta. Pero esto no significa que no tengan consecuencias prácticas
- El cambio tecnológico no es aditivo, es ecológico. Las consecuencias del cambio tecnológico afectan al todo, siempre son amplias. Después del cambio tecnológico la sociedad ya no vuelve a ser la misma de antes
- Los medios tecnológicos nuevos tienden a mitificarse.

Todas las innovaciones conllevan cambios y generan actitudes y convicciones. Si yo uso el bolígrafo 'Bic', el lápiz y el papel en la escuela en lugar la tiza y la pizarra, estoy generando una tendencia a favor de ese medio nuevo y asumimos en la práctica que el bolígrafo, el lápiz y el papel son buenos y que la tecnología que los ha generado debe ser apoyada. Si sustituyo el bolígrafo y el libro de texto por la pantalla electrónica estoy contribuyendo a la aceptación del nuevo medio y de la forma de trabajar que lleva implícita (asumir el valor y los efectos de la virtualidad real y la realidad virtual que es consustancial al nuevo medio). Hoy se asume que:

- Los medios, sean internos o externos, no son simples vehículos que presentan y transportan la instrucción sin influir en el resultado. *Los medios generan un plus de aprendizaje*. Por eso los medios pueden ser un factor de transformación primordial atendiendo al dominio del mismo y a su incorporación a nuestro saber hacer. Tenemos que aprender a utilizarlos, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, el medio aprendido se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia* (Claxton, 2001).
- *Los medios no son neutrales*. Los medios, sean internos o externos, que se utilizan como vehículo de enseñanza y educación producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos.
- *Los medios, no solo los nuevos, son versátiles* (No hay singularidad), no existe un atributo único de los medios que sirva para un efecto cognitivo único; un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual a cualquier otro, ni para la misma finalidad, ni para el mismo sujeto, ni para distinta finalidad o distinto sujeto. Un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto.
- *Los medios, todos, son reemplazables* unos por otros hasta cierto punto, aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin. En cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones. Los medios están sometidos en el esquema medios-fines a la condición de aceptación provisional: el estándar de valor instrumental de un medio puede ser suplido por otro mejor, cuando se descubra.

- *Los medios, cada uno de ellos, son reversibles*, están vinculados a la relación medios-fines y a la condición de dirección temporal. Un medio es un fin, mientras no se ha conseguido y, una vez conseguido, es un medio para otro fin.
- *Los medios, tradicionales y nuevos, son recursivos* (recursividad); los medios son limitados pero su combinación da lugar soluciones muy diversas. La propuesta de partida es que con medios finitos llegamos a soluciones infinitas. El primer ejemplo de recursividad es el alfabeto: pocas letras y muchísimas combinaciones de significado y poder simbolizante-creador. El segundo ejemplo es la posibilidad que tiene el humano de descargar de sus carencias, superándolas o supliéndolas, por medio de la creación y uso de los medios como recurso de subsistencia (el vestido suple el frío en el humano; el avión suple las alas en el humano; el vehículo suple la capacidad de carga y transporte; y así sucesivamente).

En el epígrafe 5 afirmamos que distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título provisional en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y, posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas. Y así, con cualquier cosa que forme parte de la educación bajo el esquema fin-medios, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación y en la intervención. Los medios tienen un sentido pedagógico claro: son medios para finalidades educativas y se caracterizan como medios, en relación con lo que le corresponde a una finalidad. No hay medio sin finalidades. Los medios quedan vinculados por la relación medio-fin y todo aquello que se predica del fin condiciona el medio.

10. CONSIDERACIONES FINALES

Es innegable que la competencia de los especialistas en funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación. Esta relación sigue siendo uno de los ejes directrices de las reformas de la formación de profesores y en un libro reciente, I. Enkvist nos dice que, desde la perspectiva internacional comparada, la buena y la mala educación se distingue atendiendo a cuatro pilares que establecen las diferencias (Enkvist, 2011):

- La calidad del profesor determina la calidad del sistema educativo
- Es necesario un control y una exigencia por parte de todos
- La actitud y la disposición del alumnado marca la diferencia de éxito
- El éxito académico no depende directamente del nivel socioeconómico de las familias sino del esfuerzo del alumno.

El reto temporal de la educación es dar respuesta educativa en cada momento histórico de acuerdo con las circunstancias y oportunidades. Las finalidades y los medios se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación.

La *orientación formativa temporal para la condición humana, es el modelo o patrón* educativo de esa sociedad (el tipo de personas que hacemos con la formación que

les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, realizamos la orientación formativa *en cada ámbito de educación que construimos*.

La orientación formativa temporal permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir en la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado.

No hay una respuesta única a la crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo, porque cada situación es distinta.

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Broudy, H. S. (1981). *Truth and credibility. The citizen dilemma*. Londres: Longman.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Colom, A. J. (1987). La educación como sistema, en J. L. Castillejo y A. J. Colom, *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC, pp. 86-108.

- Coombs, Ph. H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 4ª ed. (1ª publicación en lengua inglesa, 1968).
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Labor-Nathan, 3ª ed.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.
- Enqvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Encuentro.
- Estler, S. E. (1988). Decision Making, en N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. Nueva York: Longman, pp. 305-320.
- Fronzizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Hall, S. (1987). La educación en crisis. *Revista de Educación*, (283), 29-36.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.
- Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality*. Londres: Pitman and Sons.
- Koestler, A. y otros (1969). *Beyond reductionism*. Nueva York: Radius Books.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought. How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, en T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. Nueva York: Academic Press, pp. 151-284.
- Luhman, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.
- March, J. G. y Simon, H. A. (1981). *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel, 5ª ed.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Mitchel, D. (1988). Educational politics and policy: The State level, en N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. Nueva York: Longman, pp. 453-466.
- Montefiore, A. (Ed.) (1975). *Neutrality and impartiality. The University and political Commitment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.
- Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ortega y Gasset, J. (1968). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa-Calpe, Austral, 12ª ed. (fecha edición original, 1934 y la primera parte del libro se corresponde con la lección inaugural de su curso universitario 1921-22).
- Postman, N. (1991). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris: P.U.F. (Presses universitaires de France).
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Scheuerl, H. (1984). Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas. *Educación*, (30), 78-94. Tubinga.
- SI(e)TE (2013). *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2013a). *La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable*, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson, pp. 123-168.

- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.
- Vázquez, G.; Sarramona, J. y Touriñán, J. M. (2009). La escuela, en crisis, en J. V. Peña y C. Fernández (Coords.), *La escuela en crisis*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-78.
- Wirt, F. M. y Harman, G. (1987). La recesión internacional y la política educativa. Comparación de las políticas educativas nacionales y las corrientes internacionales. *Revista de Educación*, (283), 5-28.