

## Relativismo de las políticas de objetivos educativos: La imposición de lo social

POR  
ANGEL GONZALEZ HERNANDEZ  
JUAN SAEZ CARRERAS

«El problema del fin al cual dirigirse el proceso educativo, es el problema fundamental que la pedagogía ha de resolver inicialmente, y la diversidad del que los distintos pedagogos propugnan como propósito de la actividad formadora del espíritu, produce substancia las diversas doctrinas pedagógicas».

(Morando, D.: en *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*. Ed. Luis Miracle, Barcelona, 1972.)

«Nos damos cuenta hoy de que no hay solamente una *psico-pedagogía*, sino también una sociología de la educación, una economía de la educación... En adelante se hablará, por tanto, de *ciencias de la educación*».

No es cuestión de sublevarse contra este movimiento en nombre de un anticientifismo equívoco. El desarrollo de las ciencias de la educación es legítimo, beneficioso y necesario.

Se trata solamente de reintroducir en la investigación una preocupación que tradicionalmente compete a la filosofía: la que concierne al fin, al sentido».

(Natanson, J.: *La enseñanza imposible*, Sociedad Educación Atenas, Salamanca, 1976, pág. 14.)

## PRESENTACIÓN

Esta va a ser la tarea que dé sentido a la investigación que aquí desarrollamos: sin menospreciar y teniendo presente, tal y como afirma Natanson, la actitud científica ante el problema que nos ocupa, como es el del fin de la educación, intentaremos desarrollar de modo reflexivo el estado actual de la cuestión según se ha ido manifestando en los diversos ámbitos de la educación, de modo que podamos intentar prestar «luz nueva» a un problema siempre arduo y complejo. Así, desde nuestro comienzo, vamos a estructurar la problemática con intenciones muy distintas a las ya visiones usuales (que no por ello denostamos) de la misma, en donde se suele enmarcar el fin de la educación en el «transcurso del tiempo» (1), (con lo que se manifiesta en estos análisis históricos el ideal que se pretende conseguir a través de la educación) o suelen asimilar, como «planteamiento previo», la educación a la vida y analizar el fin de la educación en función de las diversas concepciones de la vida (2). El desarrollo conjunto de estas dos formas de ver el problema del fin de la educación, encuentra su paradigma sistematizador en el tratamiento efectuado por Redden y Ryan (3).

Pero estos análisis, aun pareciéndonos necesarios y clarificadores por el orden interno que sigue a los respectivos desarrollos, corresponden a esquemas preestablecidos unilateralmente y a identificaciones históricas que la misma realidad histórica y social, multivalente y variada, se encarga de cuestionar: en una misma época de la historia, y en un distinto lugar geográfico, son varias las concepciones

---

(1) Cfr. el texto de Marz, Fr.: *Introducción a la pedagogía*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1968, pp. 81-87; o el de Lorenzo Luzuriaga, *Pedagogía*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1962, pp. 103-115. Mucho más modernamente se sigue tratando el problema del fin de la educación en relación a la época que lo expresó. Esta actitud sistemática puede corroborarse en el capítulo IV («Teoría de los fines de la educación») del texto de Hernández, S.: *Teoría general de la educación y la enseñanza*, Porrúa, México, 1980, pp. 369-417.

(2) Así, una «concepción utilitaria» de la vida que afirmará *lo útil* como el valor supremo que debe destacar la educación se opondrá a una «concepción intelectualista» de la misma cuya «búsqueda de la verdad y adquisición de conocimientos para el cultivo de la inteligencia» constituirá el proceso mismo de la instrucción, tal y como era concebida en la pedagogía más tradicional. Cfr. el texto de Munizaga, R.: *Principios de educación*, Ed. Universitaria, Chile, 1980, pp. 159-236. Merece la pena señalar que estas imágenes del mundo y de la vida han sido formadas en función de un contexto histórico que las promovió; de ahí la relación de esta actitud con la anterior, respecto al fin de la educación.

(3) Cfr. *Filosofía católica de la educación*, Morata, Madrid, 1967. Desde una filosofía católica de la vida no sólo se analiza el «desarrollo histórico» del fin (pp. 125-130), sino también las distintas «teorías filosóficas» y sus respectivos fines educativos (pp. 130-147). Junto a ello los autores no pueden evitar la tentación de desarrollar «algunos enunciados de los modernos fines educativos» (pp. 147-156) y, por supuesto, la formulación explícita de los «fines educativos católicos» (pp. 157-173) más importantes, según el juicio de los autores.

de la vida que de hecho se mantienen y diversos los fines que el hombre coloca en el frontispicio de sus actos. Esta es una realidad muy difícil de rechazar por muchas sofisticaciones que se desarrollen al respecto, y el relativismo cultural más sano, e imperante hoy, no cesa de insistir en ello.

Nuestros análisis van a ser estructurados en función de tres bloques de problemas que podrían venir dados sintéticamente por las alusivas líneas (4) de Paul Foulquié en su *Diccionario de Pedagogía*. Lo que para el autor francés no deja de ser una intuición textual sistematizada en tres breves apartados (visión antropocéntrica, cristocéntrica o teocéntrica y sociocéntrica del fin), limitándose a enmarcar en cada una de estas visiones algunas definiciones entresacadas de textos que responderían a este título para nosotros se ha erigido en el marco referencial a través del cual podemos canalizar variadas reflexiones sobre el fin de la educación. Es este marco el que nos va a permitir desarrollar nuestra temática, estructurándola en función de otras, no esperadas al inicio de esta investigación y surgidas en el momento de nuestros análisis. Hecho normal, por otra parte, en la investigación social.

Así pues, nuestro trabajo en estas próximas líneas vendrá señalado por el desarrollo de estos tres grandes capítulos de la *teleología pedagógica* y de la *planificación educativa*. Y siempre teniendo presente dos consideraciones: a) que el análisis desde el que nos situamos es el sugerido por la Filosofía y la Sociología (siempre presentes en ellas la voz de la Política)... *de la educación*. Cabe esperar la palabra del filósofo y del sociólogo (aún no suficientemente oídas o escuchadas) respecto a los ya conocidos problemas suscitados por la reflexión teleológica; b) que las posibles cuestiones que surjan del desarrollo de la temática central que nos ocupa, deben encuadrarse como subdivisiones de la estructura inicial que marca, metodológicamente, las pautas de esta investigación. Al fin y al cabo, todos los problemas suscitados por la reflexión sobre el fin de la educación están interaccionados en teleología de la educación, a los que el filósofo y el sociólogo de la educación no son extraños, o cuando menos, hoy, no deberían serlo.

---

(4) Foulquié, P.: *Diccionario de Pedagogía*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1976. Cfr. el término «fines» del diccionario.

(5) Un renovado interés por los escritos acerca de los fines de la educación y los métodos, así como de las relaciones que se establecen entre educación y sociedad, han hecho suscitar un interés profundo por disciplinas como la *Filosofía de la educación* y la *Sociología de la educación* en el Reino Unido, donde, por ejemplo, «ha habido un marcado aumento en el número de profesores de Filosofía de la educación en los colegios y universidades en los últimos diez años», en Ormell, Chr.: *La manipulación de los objetivos en la educación*, Ed. Adara, La Coruña, 1978, pág. 12. Aún mucha más atención está sufriendo la *Sociología de la educación*. Ver comentarios al respecto en esta obra, pág. 13.

Ahora bien, no pensamos quedarnos en el tratamiento metodológico y ordenado. Tras esta plataforma, el *análisis crítico constante*: la duda permanente y la inquietud más recalcitrante, nos impide quedarnos en la seguridad del sistema desde el que enjuiciar problemas de esta índole. Porque, entre otras reflexiones adelantadas, se ha afirmado que después de su detección en los fines ¿qué le queda a la Pedagogía?; ¿no será esta la causa del constante replanteamiento de los fines de la educación?. Natanson estaría por la vuelta, siempre que se tratara este problema en otro ámbito más científico y no en el de la vieja y caduca filosofía. En este sentido se opondría a los limpios y coherentes análisis de Morando que, a fuerza de limpieza, se ha olvidado mancharse las manos de la desgarradura (político-social-económica) humana. Su arquitectura no pierde la magna complacencia de la visión ideal para los ojos y mentes bienintencionadas, pero su solidez basal no deja de ser, ante una mirada profunda, liviana y quebradiza.

Pero Natanson no está exento de error, y tampoco ignora, por otra parte, que la *absoluta* Filosofía (con mayúsculas y sin raigambre humana), comenzó, tiempo ha, su descenso a los ámbitos de las «proposiciones» concretas: Filosofía de... lenguaje, ciencia, derecho, política... y ¿por qué no? de la *educación*. Adjetivos de vida con un sustantivo de siempre ¡pero nunca tan encarnado! ¿Con qué derecho el pedagogo puede menospreciar (por altivez o por temor, o aun por ignorancia, qué más da), las posibles aportaciones de estas disciplinas extendidas y legitimadas sobre el caminar del hombre? A fuerza de buscar verdades ampuosas y metafísicas, se olvidan las posibilidades amplias de vida.

¿Y los fines educativos en el ámbito español? Curiosa parafernalia se ha desarrollado en torno a este tema. Si en la década de los cincuenta y sesenta se los encuentra tratados bajo el amparo escolástico (y sus múltiples «causas»), y en endeble soporte teológicos sin posibles enraizamientos, en la del setenta, una disciplina (la Didáctica), intenta recoger la bandera levantada por Bloom y sus colaboradores en otros países y hacer de este tema un campo de trabajo al que sólo pueden acceder los «verdaderos pedagogos» de la educación. Ahora bien, si en el primer caso no se manifiesta, hoy, ninguna característica especial salvo la de destacar, una vez más, las presiones a las que está sujeto el conocimiento en un contexto «autoritario» (nótese la gran labor por realizar de la sociología del conocimiento en estas cuítas), en el segundo, merecen la pena algunas consideraciones.

La primera, sutil y corporativista, intenta expresar la reducción buscada por algunos representantes de los didactas: la de la «Pedagogía» a «Didáctica». Pero el pandidactismo no es un fenómeno inútil: obligó, obligaba y obliga a tomar y retomar las cuestiones educativas a los teóricos de las mismas que veían que-

darse sin ámbito de trabajo. Es la guerra de las disciplinas que ya anunciaba Toulmin. La segunda, corolario de la primera, oponía y opone, o más bien enfrentaba los componentes del binomio ciencia-filosofía. Mientras los didactas se ponían bajo la férula del primer elemento del binomio, procuraban rechazar —por filósofos— a los que no eran partidarios del primer tratamiento para los hechos de educación. Curiosa reducción, que como toda reducción, no dejaba de ser unilateral; y no porque algunos, —¿o acaso la mayoría?— de los pedagogos españoles provengan del ámbito filosófico (al que, parece ser, no se le puede sacar «más jugo»), sino porque la actitud tomada por los profesores de disciplinas pedagógicas, en el contexto español, hacia una u otra línea del binomio procedía de una gama amplia de determinantes social-institucionales (al fin y al cabo pertenecientes a lo que se ha dado en llamar «sociología del poder»), que trascendía la pura relación anterior. Pero este no es problema para ahondar en este momento. Y sí, en cambio, para este momento, esta última matización con la que cerramos nuestras notas introductorias sobre los fines de la educación en el ámbito español. Ya que si los teóricos españoles no han vuelto a insistir sobre los objetivos que hay que darle al proceso educativo (salvo alguna investigación innecesaria y excesivamente global para permitir algunas conclusiones), los didactas han visto poner en peligro el tema que intentaron tratar científicamente. Y ello ¿por qué? Porque en los finales de los setenta, hombres como D'Hainaut y De Landsheere hacían tambalear, aunque tímidamente, el edificio lineal de los objetivos de Bloom, planteados según su ámbito de dominio. En el «ouput» no puede verse u observarse si se ha conseguido el objetivo que se perseguía a través de determinadas intervenciones educativas. La cuestión es más compleja de lo que podía parecer a primera vista, y ponía en entredicho esa pretendida científicidad en la formulación de los objetivos educativos. E, irónicamente, puede decirse con palabras de antropólogo, (filósofo del hombre y la cultura) que el argumento se encontró en una disciplina de cuño filosófico: en el hombre no hay dominios que actúen aislados por mucho que se intente hacerle llegar estímulos en una sola dimensión o dominio (lo que no es tan fácil), sino que en él se da la llamada «ley de estados mixtos» (las dimensiones afectiva, cognoscitiva, psicomotriz... no pueden del todo separarse) de tal forma que, aún dirigido un estímulo en una sola dirección, no va a saberse nunca de qué forma, intensidad y actuación llegó a afectar o producirse en el ser humano. Ingente tarea para tan pocos instrumentos de trabajo y tan pocos conocimientos sobre el hombre.

Entonces, ¿tiene sentido hablar de fines para la educación? Veamos de forma más sistemática algunas reflexiones que coadyuven a aclarar esta interrogación.

## A. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Una vez las ideas pedagógicas que fueron surgiendo durante el XVIII y el XIX de nuestra era (algunas de las cuales vehiculizó la Escuela Nueva), hicieron tambalear el edificio enfático y retorizante que había elevado una educación estática confirmada por la tradición (6), y al tiempo que la revolución industrial y técnica posibilitaba la introducción en la escuela de unos nuevos lenguajes de trabajo, volvió a surgir (7), ya avanzado el XX, una cuestión que destacó pronto en teoría pedagógica e hizo llenar variadas páginas de los especialistas en cuestión. Este problema que se extendió más allá de las fronteras de la filosofía para entrar de lleno en la consideración que de él hacía el programador o el planificador de la educación (desde la perspectiva positivista que la impulsaba), era el de las metas o fines que debía procurar conseguirse a través de la educación. Desde entonces, muchas cuestiones han sido planteadas así como múltiples las respuestas a las mismas. Hoy, el problema sigue siendo motivo de polémica. Y es que no puede evitarse, y así lo hace señalar Peters, el que a partir de Dewey (8) y de Whitehead (9) los educadores acaben «obsesionándose por los objetivos que se debían lograr en educación» (10). En esta situación se ha podido comprobar que diversas perspectivas condicionaron, y aún lo siguen haciendo, el desvelamiento de tal problema hasta el punto, incluso, de dificultar la aceptación común de algunos elementos fundamentales en el tema del fin. Variados niveles de discurso han revelado una compleja red de variables en torno a este tema, como consecuencia de la pugna

(6) Cfr. en el texto de Aníbal Ponce: *Educación y lucha de clases*, Ed. Latina, Bogotá, 1977, los capítulos VII y VIII sobre «la nueva educación», pp. 202-242. Una visión de conjunto es la expresada por Gustavo Cirigliano en el capítulo XI (Educación tradicional y moderna) de su *Filosofía de la educación*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1973, pp. 152-165.

(7) Contra la opinión de Nassif, R., que piensa que «la decadencia de la problemática de los fines» se debió en gran parte al asedio que sufrió este tema en el instrumentalismo de Dewey (en *Teoría de la educación*, Cincel, Madrid, 1980, p. 223), pensamos que la desacralización de la problemática teleológica venía dada por otros factores anteriores al tratamiento que dio Dewey al problema del fin: el desarrollo de las pedagogías experimentales como consecuencia del cientificismo en boga y su resistencia al uso de temas filosóficos en el método, el ascenso de elementos *reales* en el proceso de la educación, la introducción de la *previsión* en educación y la idea subsecuente de evaluar lo que se obtuviera... todo ello concluyó en el descenso, de la cima en la que estaba situado, el tema del fin. En esta línea estaba Dewey, quien, por otra parte, no negó la posibilidad de fines siempre que éstos se apoyaran sobre ejes más concretos. En cuanto menos parece que la reflexión de Dewey fue positiva desde esta perspectiva: obligó a los filósofos de la educación a buscar bases más sólidas y fundamentantes de los problemas teleológicos.

(8) Cfr. en *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1963, los capítulos VIII (pp. 104-114) y IX (pp. 115-127).

(9) En *Los fines de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1961, pp. 13-35.

(10) Peters, R. S.: *Filosofía de la educación*, F.C.E., México, 1977, p. 26.

suscitada entre las distintas y antagónicas posturas desde las que se analiza el fenómeno. Vehiculizemos algunas de estas cuestiones.

### A.1. Impropiiedad lógica de la aserción

De la mano de la escuela analítica, en educación se plantea un problema, ya de inicio, en la afirmación frecuente «el fin de la educación es...». El filósofo analítico que se preocupa en delinear un «mapa neutral de los conceptos», barajados en una disciplina, no ha evitado el cuestionarse la afirmación que nos ocupa: ¿tiene sentido hablar de fines de la educación? ¿no es acaso una tautología, afirma William Dray, la aseveración «el objetivo de la educación es...»? (11). Si la educación es un proceso, es coherente pensar que como tal actividad siempre tiene fines (12) a los que se dirige. Por lo tanto no parece que sea adecuado expresar doblemente esta intención.

«Independientemente de que los análisis que hace el profesor Peters de las palabras *objetivo* y *educación* sean satisfactorios en sus detalles, entiendo que una de las afirmaciones principales de su argumentación es que hay algo lógicamente extraño al hablar de que la educación tiene objetivos. No se plantea ningún problema cuando decimos, por ejemplo: «el objetivo del adiestramiento vocacional es aumentar la productividad», pues esto sería, o bien un informe empírico de lo que la gente espera lograr mediante tal adiestramiento, o bien una prescripción perfectamente inteligible de lo que debería pensar en lograr. Pero aseveraciones tales como la del «objetivo de la educación es la iniciación en una forma valiosa de vida», o «el fin de la educación es el cultivo del intelecto» según el profesor Peters, solamente «se hacen pasar» como declaraciones de una misma clase. En realidad son tautologías vacuas» (13)

En el mismo sentido el profesor Peters admitirá «la impropiiedad lógica de hablar

---

(11) Dray, W. H.: «Comentario» a «Los objetivos de la educación» de R. S. Peters, en: *Filosofía de la educación*, o. c., p. 69.

(12) Insistimos en clarificar que sólo mantenemos diferencias semánticas entre los términos/bloques de los que nos ocupamos en esta investigación: Fines, objetivos y objetivos operativos. El uso de los términos fin, ideal, meta, motivo, propósito..., con distinta traducción, no es mantenida aquí por razones que son evidentes. Para una matización de los mismos acúdase al texto de Peters y otros (ya citado), o a los diversos representantes de la escuela analítica que más han insistido en ello.

(13) Dray, en o. c., p. 68.

del *objetivo de la educación*» (14). En realidad el que tiene intenciones y fines es el hombre (15), y la educación, procesualmente tratada o desde el ámbito de sus contenidos, sólo es un fenómeno de la propia manifestación humana que coadyuva a la consecución de los objetivos que se propone. En «la misión motriz del fin» escribe el profesor De Finance:

«El fin ejerce respecto al querer y al obrar humanos un doble papel.

Por una parte, lo especifica; explica la naturaleza y el cómo, la figura de la acción, el camino que sigue, los medios que utiliza. Este es su carácter más visible: la finalidad aparece como el anti-azar; aporta el orden y la inteligibilidad, y es la razón de que se manifiesta mejor cuando la especificación del efecto es más notable (por ejemplo entre los vivos)...

Por otra parte, el fin origina el ejercicio de la acción y, en consecuencia, suscita la existencia del efecto. No explica simplemente por qué el agente obra de tal manera, sino por qué obra» (16)

En este sentido no sólo se explicaría, desde esta actitud, que la educación es un proceso de intervención, sino que es un proceso de intervención intencional, porque esta es la nota que da sentido al proceso. Esta es precisamente, puede añadirse, la presencia del fin: una presencia intencional. Lo que justificaría por sí sólo, el hablar de fines que esperan conseguirse a través de la educación. Pero retomemos la línea analítica en esta reflexión que parece estar en desacuerdo con lo últimamente vehiculado por nosotros. En este estado de cosas ¿qué justifica, pues, el que se siga usando esta irregularidad conceptual en los diversos análisis que se desarrollan, al respecto, en filosofía y ciencias de la educación? Veamos algunas consideraciones que parecen pudieran justificar el uso frecuente de esta afirmación tautológica.

---

(14) Peters y Dray, o. c., p. 78. Lo que no quiere decir que Peters rechace la afirmación. Para él el concepto de objetivo *es esencial al de educación*. Cfr. en *Ethics and Educations*, G. Allen, Londres, 1966, pp. 25 y ss.

(15) El fin se sitúa, al menos de entrada, en el orden del *ejercicio* y de la *existencia*: es el término o la eclosión de la acción. Sería el término de una búsqueda (por alcanzar o por realizar), de una actividad dirigida. Pero es el hombre el que dirige esta búsqueda y es él el que sentirá y poseionará de sus resultados. Sólo él puede «pensar teleológicamente» en esa condición de «ser-proyectado» de «ser de propuestas», tal y como se manifiesta la experiencia de la naturaleza humana. Cfr. en Joseph de Finance el extenso y excelente análisis del tema del fin en *Ensayo sobre el obrar humano*, Ed. Gredos, Madrid, 1966. Modélico el primer capítulo «El motivo» y tres primeras partes: «Del motivo en general», «Del motivo como fin», «Del motivo como valor».

(16) De Finance, o. c., p. 78.



1ª Por una parte, la aceptación «natural» en la que los educadores suelen incurrir al verse impelidos por la diversidad de materias y la utilización que se hace de las mismas al considerar diversos fines educativos: ya sean extrínsecos o no al mismo proceso de la educación o a la concepción que se mantiene de la misma. Una tal gama de proyectos «pro-puestos» por el hombre, supone la *enumeración y descripción* de los mismos para el reconocimiento necesario de su(s) posibilidad(es). Puede que la tautología a la que se aboca con la afirmación «el objetivo de la educación es», sea una «tautología involuntaria».

Matizando esta reflexión de orientación analítica, nosotros pensamos que más que hablar de una «tautología involuntaria», lo que traduce la expresión «el objetivo de la educación es...», es una tautología obligatoria: o, en última instancia, que la primera es la consecuencia de la segunda, si se tiene presente los hechos de experiencia. Pero en uno u otro caso, es preciso recordarle a la escuela analítica de Dray o de Peters, que esta irregularidad sólo se presenta como tal en el caso en que la educación sea considerada procesualmente. Desde el ámbito de los contenidos, la irregularidad conceptual es funcionalmente necesaria. Con lo que nos introducimos en la segunda consideración.

2ª Esta consideración viene legitimada y justificada por el mismo Dray en sus comentarios a Peters. Es preciso confesar, piensa Dray, que esta afirmación tautológica, analíticamente mal expresada, cumple una «función social» (17) en una doble vertiente evidente.

— Nos recuerda qué es realmente la educación, ante interpretaciones o perspectivas que puedan hacerlo olvidar. Ante ideales, «declaraciones de intenciones», las necesidades sociales imponen un programa distinto al que ellas pretenden conseguir. Y en cada sociedad, los objetivos propuestos a la educación van a venir marcados por sus propias exigencias: lo que hace, por otra parte, que la educación no sea un mero proceso formal vacío.

— De ahí el que se facilite la posibilidad jerarquizadora de asignar «prioridad educativa» a determinada materia, habilidad o procedimiento en un tiempo y lugar determinados. Con otro lenguaje: aun siendo equívoca tal expresión, ésta depende por su utilidad (18) de la falsedad en la que es formulada. Es precisamente el uso que hace Dewey de esta expresión, a juicio de Dray.

(17) Dray, W. H. Comentario a Peters en *Filosofía de la educación*, o. c., p. 69.

(18) No obstante, hay autores quienes, como Grieder, G., en «Is it possible to word educational goals?» (*Nations Schools*, octubre, 1961), dudan de la necesidad de situar fines pedagógicos en los sistemas de educación, pues la mayoría de ellos se hayan implícitos y se consiguen, en gran parte, inconscientemente. En el caso de Natanson la cuestión es más grave. Porque una sociedad «que educa

En conclusión, a esta cuestión puede afirmarse que aun siendo de una gran imprecisión conceptual el expresar que «el objetivo de la educación es...», ello no parece que incida desfavorablemente en ciencias de la educación, y en las investigaciones que se sigue de las mismas. Sí, en cambio, parece que cumpla una importante función social, lo que justificaría su uso. Y si abundáramos en ello, el análisis de Peters o de Dray, sobre este problema educativo, lo único que demostraría es que la lógica más pura y coherente internamente, vendría rebatida por los hechos humanos de experiencia: entre los cuales es preciso señalar el de la educación.

## B. LA FUERZA DE LA TRADICIÓN: VISIÓN ANTROPOCÉNTRICA DEL FIN

Otra de las reflexiones que surge en torno a la temática del fin de la educación se manifiesta cuando se relaciona el concepto de educación con el de naturaleza humana. Existe una fuerte tendencia a pensar que conociendo bien al hombre, podremos desarrollar la educación que más adecuada sea a su naturaleza: Antropología y Pedagogía conformarían el contexto disciplinar a partir del cual tiene sentido hablar del fin de la educación. O con otros términos: esta determinación del fin de la educación por la concepción que se ha sustentado, o se sustenta, de la naturaleza humana, ha dado lugar, en la historia de la educación, a variados modelos pedagógicos, irreconciliables y distintos. De esta forma, diversos arquetipos antropológicos condicionan diversas concepciones educativas que intentan realizar el «hombre nuevo» propuesto. Así, es frecuente en algunas filosofías de la educación, el hacer referencia a las diversas antropologías actuales (19) cuyo eje principal es el *sujeto de la educación* o, incluso, relacionar estas concepciones del ser humano con

---

con vistas a ciertos fines» tiene que ir modificando su proyecto educativo al tiempo que evoluciona, lo que obliga a resucitar el viejo debate de la moral social y a cuestionarse si se debe aceptar como norma o fin toda evolución de hecho. En cuanto menos:

«Si nuestras sociedades se hacen más conscientes, capaces de dominar el cambio, o incluso de quererlo, les incumbe reflexionar lúcidamente sobre los fines que deciden darse...

Ahora bien, es el nivel de esta reflexión donde el sentido del término *fin* puede empezar a vacilar. Una reflexión totalizadora, que integre los resultados de las diversas ciencias, puede ser conducida a preguntarse sobre la posibilidad misma de la educación (a preguntarse si la educación, tal como la ha conocido siempre la humanidad, es todavía posible)».

(19) Precisamente la III parte del texto de Octavi Fullat: *Filosofías de la educación*, Ed. Ceac, Barcelona, 1978, la dedica el autor a las diversas antropologías contemporáneas, junto al modelo teórico que inervan y a las «praxis educativas» que suponen para su realización. Cfr. pp. 227-429.

la idea del fin (20). En uno y otro caso, son polivalentes las diversas doctrinas educativas (la socialista, la existencialista, la personalista...), las cuales se detienen en el análisis de tres cuestiones de programa en sus respectivas bases: el sujeto, los medios y los fines de la educación. Podrá entenderse esto mejor si ejemplificamos, brevemente, a través de una filosofía de la educación de cuño muy distinto a la que siempre ha subyacido en nuestro mundo occidental —cristiano.

### B.1. El fin de la educación en la antropología socialista

En cierta medida, el punto de partida de Marx fue el combate que estableció con esa imagen de hombre construido «a priori» por las solas fuerzas de la razón, tal y como era planteado en las antropologías idealistas, también llamadas «intemporales» (21). La imagen que ofrecía este hombre abstracto, era la de un modelo acabado, perfecto, hacia el cual habrá que tender. Esta construcción ideal y «desvitalizada», no le agradaba a Marx, para quien el hombre respondía a otras instancias muy distintas: enraizado en un contexto histórico del que no puede desprenderse, el hombre ha estado, desde el establecimiento de la propiedad privada, ligado a las fuerzas de producción socioeconómicas, las cuales, sólo unos pocos controlan y disfrutan en su beneficio. El hombre no es para Marx, ni sus posteriores seguidores, un ser intemporal, modélico e inmutable como las ideas eternas platónicas. Ante todo, es un ser social e histórico, y en este mismo proceso de la historia tiene que encontrar su realización (22): encadenado el hombre al proceso histórico que se mueve internamente por una lógica ineluctable, el marxismo anuncia la venida del socialismo como aquel movimiento capaz de provocar las máximas contradicciones de clase, suprimir la propiedad privada mediante el dominio colectivo de los medios de producción y acelerar la llegada de la sociedad comunista que ha de llegar, quiérase o no (23). La escatología marxista promete una

---

(20) Véase, por ejemplo, en nuestro contexto, el texto de Alfonso Capitán *Teoría de la educación*, Ed. Luis Vives, Zaragoza, 1979; pp. 92-105.

(21) Cfr. esta idea del «reverso necesario del logro del idealismo» en favor de la praxis del hombre en el estudio de Gutiérrez Zuluaga, *Hombre, trabajo y educación en K. Marx*, cuadernos de la Cátedra de Historia de la Educación, Universidad de Valencia, 1975, p. 23. La crítica a este hombre intemporal e ideal como punto de partida (no como fin) de «las pedagogías burguesas» es realizada por Bogdan Suchodolski en *Teoría marxista de la educación*, Ed. Grijalbo, México, 1966, pp. 195-223.

(22) Suchodolski, o. c., p. 82.

(23) Sin insistir en ello, aquí se plantea la cuestión *responsabilidad del hombre y libertad* para realizar la misma en una doctrina en donde el hombre es el resultado de esa situación sociohistórica que le ha tocado vivir. En ello ha insistido Dietrich, T., *Pedagogía Socialista*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1976, pp. 58-64.

sociedad sin clases, armónica y feliz, donde el hombre se encuentra no ya dividido y escindido, sino plenamente desarrollado. Es el cumplimiento de un proceso histórico racional. Pero sin extendernos sobre esta cuestión que rebasa los límites de esta investigación, lo que interesa destacar es la imagen que los representantes del marxismo tienen del hombre, y observar los fines que se piden a la educación para superarlo en función de una idea nueva de hombre en una sociedad comunista.

Para los representantes del socialismo científico, el hombre es un ser natural que no realiza su propio ser más que a través de la producción, del trabajo, en un proceso histórico.

«Los hombres tienen historia porque se ven obligados a producir su vida y deben, además, producirla de un determinado modo: esta necesidad está impuesta por su organización física» (24).

La categoría antropológica que mejor define al hombre fundamentalmente, es la de ser trabajador, transformador (25) de la naturaleza, a la que vive asociado. El hombre se realiza y se desarrolla a través del trabajo.

«Es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado, que hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre» (26)

Y en ello consiste su universalidad, su «ser genérico» (27). El hombre es un ser universal porque es activo y trabajador.

«La universalidad del hombre aparece en la práctica justamente en la universalidad que hace de la naturaleza todo su cuerpo inorgánico, tanto por ser la naturaleza un medio de subsistencia inmediata, como por ser la materia, el objeto y el instrumento de su actividad vital» (28)

En tal concepción antropológica, que sitúa al hombre como ser trabajador

(24) Marx, K., y Engels, F.: *La ideología alemana*, Coedición Pueblos Unidos (Montevideo) y Grijalbo (Barcelona), 1974, p. 31.

(25) Puede verse claramente por qué la pedagogía socialista, en general, se ha de caracterizar por ser una pedagogía del trabajo.

(26) Engels, F.: *El papel del trabajo en la transformación del mono en el hombre*, en «Obras escogidas» (3 vols.), Ed. Progreso, Moscú, 1973, p. 66 del vol. III.

(27) Marx, K.: *Manuscritos: economía y filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1970, pp. 110-112.

(28) Marx, *Manuscritos...*, o. c., pp. 110 y 111.

inmerso en la naturaleza y dependiendo de la misma, siendo reflejo de un proceso ineluctable como es el de la historia, a la que no puede sustraerse, porque ella se va desarrollando por leyes socioeconómicas ajenas a la voluntad humana, ¿qué papel puede cumplir la educación? ¿Cuál será el fin de la educación marxista? Es evidente que el papel de la educación será distinto en cada fase de ese proceso histórico racional. Señalando «el carácter de clase de la educación» (29) en la etapa capitalista (la actualidad que Marx y Engels están viviendo), estadio último del desarrollo histórico, la educación debería cumplir un papel «no sólo de formación de los hijos de los obreros en el capitalismo», sino, incluso, contribuir «al derrocamiento del orden clasista y a la liberación del hombre»: sería, a juicio de Suchodolski, una «educación para y por la revolución» (30). Estadio de transición éste que facilitará la inversión de la dialéctica burgués/proletario y preparará el camino de la sociedad comunista. Pero Dietrich, no mantiene la misma opinión.

— Porque para Marx la aceleración del proceso histórico que llegue a la revolución ha de efectuarse a través de armas muy distintas a las que defendían los socialistas utópicos (enseñanza, buena voluntad...) (31). Y ellas son el proletariado y la lucha abierta de clases.

— Quizás en ello radique la razón de la poca importancia dada por Marx y Engels a la educación (32). Este no era el medio adecuado para la transformación de la sociedad que había de producirse por fuerzas muy distintas.

En este sentido no cabe hablar de una teoría propiamente marxiana (en el lenguaje de Althusser) de la educación, lo que justificaría el paso siguiente que vamos a dar. Puesto que lo escrito por Marx y Engels dio pie posteriormente a la multiplicación de diversas filosofías de la educación de cuño socialista, verdaderamente interesadas en los problemas de educación y escuela (Robert Seidel, Blonskij, Oestreich, Lenin, Krupskaia, Makarenko...), recojamos algún texto, de uno de estos autores, que traduzca la finalidad, la intención última de las pedagogías que sustentan: el «hombre nuevo» (Schulz) en el desarrollo de la sociedad comunista; el hombre omnilateral (no dividido ni unilateral) comunista.

Al servicio de la escuela del socialismo bolchevique, con una planificación de

---

(29) Suchodolski, o. c., pp. 121 y 37.

(30) Suchodolski, o. c., p. 132.

(31) Dietrich, o. c., pp. 99-108.

(32) Como mucho, «la educación tiene como misión orientar la conciencia hacia el estadio final del mundo, meta hacia la que la historia se encamina necesariamente» (Dietrich, o. c., p. 64). Este papel orientador de la educación explicaría «las pocas ocasiones en que Marx habla de educación», en Ortega, F.: *La filosofía de la educación en Marx*, II, en R.E.P., N.º 123, julio-septiembre 1973, pp. 304-310.

esta escuela sobre base leninista–stalinista, ha surgido la pedagogía de Antón S. Makarenko, defensor a ultranza de una educación por el trabajo con un fin evidente: la formación del hombre colectivo. A la base de la educación colectiva por él propuesta, el fin de la educación intenta el desarrollo del hombre soviético.

«Nuestra educación debe ser comunista y cada persona educada por nosotros tiene que ser útil a la causa de la clase obrera. Esta tesis generalizada, presupone por necesidad, precisamente, formas diversas de su realización de acuerdo con las diferencias del material y la variedad de su aplicación en la sociedad. Cualquier otro enfoque sería la despersonalización que, por cierto, en ningún sitio ha conseguido acomodarse mejor que en pedagogía.

En la Unión Soviética no puede existir la personalidad fuera de la colectividad, por eso tampoco puede darse un destino personal aislado, una vía y una felicidad personales, por oposición al destino y la felicidad de toda la colectividad.

La colectividad que debe ser el primer objetivo de nuestra educación, ha de tener cualidades muy determinadas que se deriven claramente de su carácter socialista» (33)

El objetivo de nuestro análisis de la antropología socialista y su relación con el fin que debe lograr la educación quedaría incompleto si no cuestionáramos esta relación de punto de partida. La crítica de la concepción idealista e «intemporal» del hombre (34) determinado a priori, le lleva a Marx al otro extremo de la situación que criticaba: pues este hombre también determinado por las relaciones socioeconómicas de producción, ¿qué puede hacer o lograr a través de la educación si lo que es él, es ajeno a su voluntad y se produce por fuerzas extrañas ineluctables? ¿No es la propia concepción del método materialista histórico la que fija la antropología (35) «marxiana» hasta el punto de hacer inasequible la construcción de un verdadero rostro humano que labora por su propio destino? O con lenguaje más ortodoxo: ¿no se condena el marxismo a la imposibilidad de tematizar una ética, puesto que los actos humanos son reflejo de situaciones que no controla y no puede exigirse a los mismos responsabilidad personal?; ¿y cómo elevarlos a una ética

(33) Makarenko, A. S.: *Colectividad y educación*, Ed. Nuestra Cultura, Madrid, 1979, pp. 46-53. Esta misma idea de que el fin de educación debe consistir en el logro del «ciudadano del país soviético» puede también corroborarse en otra obra de Makarenko, A. S.: *La educación infantil*, Ed. Nuestra Cultura, Madrid, 1978, p. 15.

(34) Este es el nombre dado por Fullat a este tipo de antropologías abstractas, o. c., p. 243.

(35) La crítica al método rígido que hace pasar por su tamiz todo tipo de realidad humana es muy bien puesta en cuestión por Sartre, J. P.: *Crítica de la razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires, 1963. Este marxismo es titulado por Sartre «marxismo detenido», p. 29.

universal si son puramente situacionales?, ¿y a una antropología progresiva, verdaderamente dialéctica? La contradicción entre los fines propuestos y la imagen del hombre a la base parece que hace inviable estos dos discursos educativos contrapuestos como el idealista y el marxista. El hecho de determinar los fines de la educación en función de la concepción que se mantiene de la naturaleza es, en este caso, inadecuado, por la incapacidad en que se sumerge a todo medio educativo. Pero aún más, y es preciso hacerlo señalar: es frecuente en algunas doctrinas y en determinados autores, hacer derivar los objetivos de la educación, de modo inductivo, de la concepción determinante y rígida que mantienen de la naturaleza humana (marxismo) y, deductivamente, de la concepción arbitraria del hombre (idealismo) y de las características inmutables de su «verdadera» naturaleza. Es, en este sentido, en el que podría cuestionarse la coherencia de estas dos filosofías de la educación. ¿Quiere ello decir que esta determinación de la educación por la naturaleza humana es errónea a la hora de describir las posibilidades del fin de la educación? Puede ya responderse que no pensamos así. Creemos en la necesidad de esta relación. El problema de las aquí descritas antropologías, reside en la abstracción que hacen de sus fundamentos: así, el hombre no sólo no puede hacer nada por trabajar en la personalización de su destino, sino que, y como consecuencia, es incoherente hablar del fin o de los fines de la educación. Vamos a oponer dos modelos distintos que evidencien, en el análisis, la necesidad de poner en relación Antropología y Pedagogía, si se pretende que la educación sea efectiva y esté al servicio del desarrollo del hombre.

## B.2. El modelo estático

No se oculta que, en algunos contextos y durante cierto tiempo, aún no del todo superado, ha preponderado en la enseñanza el modelo estático de la educación, desarrollado consciente o inconscientemente, en función de una determinada concepción del sujeto que debe educarse, y defendido con frecuencia por aquellos representantes partidarios de lo que hoy se ha dado en llamar la escuela tradicional. En esta línea de defensa se halla, por ejemplo, Robert Hutchins quien llega a escribir en la revista *Fortune*:

«Debemos insistir en que sin importar cómo difieren los medios, la naturaleza humana es, ha sido y será siempre la misma en todas partes»  
(36)

(36) Hutchins, R. M.: «Hacia una sociedad durable», en *Fortune*, vol. 27, N.º 6 (junio 1943), p. 158.

Una aserción como la que acabamos de reflejar ha de condicionar una concepción educativa poco progresiva: de esta concepción de la naturaleza del hombre puede deducirse, sin ninguna inquietud, que la educación debe ser siempre la misma, constantemente, en todo tiempo y espacio.

«Si el hombre es un animal racional, de naturaleza constante a lo largo de la historia, tiene que haber ciertas características constantes en todo buen programa educativo, independientemente de la cultura y la época» (37).

Algunas consideraciones, hoy no desconocidas, piden desprenderse de estos textos. La cuestión de los métodos en educación ya fue reivindicada en el comienzo de la edad moderna por hombres como Bacon, Comenio..., quienes hacían resaltar el valor de la experiencia y la condicionalidad de los medios educativos. Estos, no parece que deben cambiar en una concepción inmutable de la naturaleza humana. Pero aun variando polivalentemente los medios de la educación, no puede resolverse el problema porque, lo que encontramos, es que con la actitud de Hutchins y Adler lo que se pone en cuestión es la validez de la misma educación. Si la naturaleza del hombre es tan inmutable como los medios que se proponen para educarle ¿qué fin debe perseguir la educación a la hora de intervenir sobre el hombre? o mejor, ¿qué papel se le asigna a la actividad educativa como actividad humana?

Ahora bien, es evidente, por cultura y por experiencia, que la naturaleza humana ha cambiado y lo sigue haciendo. Desde la Antropología biológica, cultural y social, puede hacerse un distanciamiento antropológico y comprobarse que no sólo el hombre ha evolucionado a un nivel superior de civilización, sino que su evolución ha sido cualitativamente muy distinta en determinadas culturas con respecto a otras (38). Un nivel cultural óptimo ha condicionado el desarrollo social de estas propias culturas que, a su vez, ha contribuido a una mayor eficacia educativa (39) en favor de un progresivo desarrollo social y humano. Esta situación

---

(37) Adler, M.: «La crisis en la educación contemporánea», en *Social Frontier*, vol. 5, N.º 42 (febrero 1939), p. 140.

(38) Darlington, C. D.: *Evolución del hombre y la sociedad*, Ed. Aguilar, Madrid, 1974, cfr., principalmente, el cap. II (las especies en expansión) y el capítulo XXIX («El hombre y la sociedad»), en las págs respectivas 15-32 y 747 y 757. También fundamental la lectura de *Introducción a la antropología* de R. L. Beals y H. Hoijer, Ed. Aguilar, Madrid, 1971. Modélicos los capítulos «La educación y la formación de la personalidad» (pp. 668-694) y «Problemas del cambio cultural» (pp. 700-726).

(39) Quintana Cabanas, J. M.: *Sociología de la educación*, Ed. Hispano Europea, Barcelona, 1977, pp. 14-20.



corresponde a la relación binómica *educación-sociedad*. En torno a la concepción de Hutchins y Adler, lo que se mantiene inmutable no sólo es el sujeto de la educación, sino también el medio en donde se desarrolla, que es social, tal y como afirmábamos anteriormente. Ahora bien, evitando la ideologización (40) de la cuestión, e incluso, la respuesta que podrían dar a este planteamiento estático, concepciones más amplias de la sociedad (educadora y conformadora de personalidades) y de la educación (como intervención), podemos canalizar dos reflexiones. ¿En base a qué datos puede mantenerse que el mundo y la naturaleza del hombre ha sido y será siempre el mismo? ¿Cómo desarrollar y sostener un pensamiento que está defendiendo la tesis de una naturaleza humana completamente independiente de la naturaleza material y social en la que el organismo humano —y hoy los avances no pueden negarse— está en constante acción recíproca? Así escribe Sidney Hook contra la posición abstracta del modelo estático y la preocupación de sus defensores de omitir las implicaciones históricas que han condicionado la transformación y el desarrollo del hombre.

«La ciencia moderna entera se paralizaría si tomara en serio ese absurdo verbalista. Como los cambios que los hombres sufren son parte de su naturaleza, es absurdo alegar, basándose en una definición del término naturaleza humana, que ésta, no ha cambiado en todo su largo peregrinaje histórico, y que no puede cambiar, pues si esto fuera cierto por definición, es una repetición o una tautología analítica que no nos dice nada acerca del mundo» (41)

La afirmación de Hook puede recogerse de otro modo: ¿qué validez puede sustentar un modelo de hombre forjado independientemente de los datos de experiencia que pueden aportar las ciencias humanas y sociales, y qué tipo de educación

(40) Lo que han hecho, por otra parte, autores de línea marxista. Para Suchodolski, quien se apoya en Marx, este mantenimiento absoluto e inmutable de la «esencia» humana obedece a intereses de una clase que intenta perpetuarse. Frente a la concepción estática y esencial del hombre se opone la concepción histórica.

«Marx ataca no sólo una u otra forma de concebir la "esencia" humana, sino que destruye toda la concepción metafísica del hombre que se apoya sobre la tesis de que en los hombres se realiza un determinado contenido ideal, que sería precisamente lo que le convierte en hombre. Una concepción de este tipo ha de tener forzosamente carácter reaccionario, ha de impedir el proceso de la historia. Debe inclinarse a medir la existencia real por la "esencia" humana, y a despreciar en él todo cuanto no coincide con estas exigencias. Esta concepción representaba los intereses de la burguesía exponiendo el valor aparentemente eterno de los principios predominantes y del orden existente», en Suchodolski, o. c., pp. 320-321.

(41) Hook, S.: *Educación para una nueva era*, Ed. Norma, Colombia, 1967, p. 93.

proponer, de acuerdo con esta concepción, capaz de asegurar unos resultados humanos óptimos? Evidentemente hay que preguntarse por el fin de la educación en esta concepción del sujeto de la educación. Y lo que surge como nueva cuestión es el tema del fin *universal* de la educación, defendido por algunos filósofos de la educación. Haciendo referencia a estos fines últimos y absolutos, se lee que «los fines últimos de la educación son los mismos para todos los hombres en todas partes y en todos los tiempos. Son principios absolutos y universales» (42). En la misma línea se encuentran Adler y Hutchins ya comentados. De este último puede leerse en *El problema de la educación en una sociedad democrática* que «la función del hombre como hombre es la misma en cualquier tiempo y en cualquier sociedad, puesto que emana de su misma naturaleza» (43). En una línea de coherencia con lo manifestado, denótase que en la plataforma enunciativa del fin universal de la educación y de las concepciones pedagógicas que lo defienden, se balancea, explícitamente o no, la concepción metafísica de la educación. Es el metafísico quien escribe:

«¿Cuáles son los fines de la educación?

Al formular esta pregunta entramos en el dominio en que lo educativo se vincula más directamente con los grandes problemas de la filosofía. En verdad, la pregunta es típicamente metafísica.

Partiremos de una comprobación inicial: que educación y vida se confunden. Por lo tanto, hay que tomar consciencia de que preguntar por los fines de la educación equivale, en el fondo, a inquirir por los fines de la vida.

Mas la pregunta alcanza su máximo grado de dificultad cuando se advierte que ataca de inmediato un gran problema metafísico vinculado al sentido último de la vida humana sobre el plano de la realidad: ¿tiene la vida fines que sean exteriores a sí misma, o bien, lleva dentro de sí su propio fin? ¿Es ella un *medio* para el cumplimiento de finalidades absolutas, que se encuentran inscritas en la médula metafísica del mundo, o, a la inversa, es, al mismo tiempo, su fin y su medio? Bien se comprende que lo que aquí se plantea es el considerable problema metafísico del lugar del hombre en el cosmos» (44).

No puede concluirse este apartado sin introducir algunas matizaciones que pueden colaborar a revelar la complejidad del problema. No deja de soslayarse el

(42) Kilpatrick, W. R., y Adler, M. I.: *Filosofía de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1967, p. 237.

(43) En Harper and Brothers, New York, 1953, p. 15 y ss.

(44) Munizaga, o. c., pp. 159-160.

más evidente: es curioso que sea un filósofo de la educación el que conscientemente sustituya la idea de *fin* por la de *función*, tal y como se ha expresado en el texto de Hutchins. Sería comprensible esta sustitución si el que la realizara fuera un sociólogo de la educación. No sólo porque introduce un relativismo en los fines que debe buscar la educación (lo que no agrada normalmente a los filósofos tradicionales de la educación), sino también porque el sociólogo de la educación tendrá una visión de la educación como preparación del individuo para que desempeñe determinada función en el grupo del que forma parte. Así, de esta forma, el sociólogo evita hablar de fines, normalmente pensando que ésta es una tarea del filósofo de la educación, quien tiene presente la necesidad de hacer hincapié en el fin último, en el fin universal de la educación. Este segundo matiz podría tener connotaciones peyorativas si se identifica la tarea exclusiva del filósofo de la educación en reflexionar sobre los fines últimos con la imposibilidad de conseguirlos. Sería un error en el que no puede estarse de acuerdo, ya que se anularía la tarea de este último. Pero los argumentos son más convincentes: y así la necesidad del fin permite la disolución del presentismo más grosero en la educación, por una parte, y plenifica de sentido la tarea humana en la que interviene algo más que el azar. Los fines de la educación son los motores directores de la consecución de objetivos más inmediatos en el hombre. Es el deber-ser de la vida humana, o aún mejor, el querer ser: en este camino dialéctico el ser humano está situado a medio camino entre lo que es y lo que desea ser. Filósofo y sociólogo, fin y función..., son tareas y aspectos interaccionados dialécticos, de una misma realidad: la que condiciona y la que se busca. Lo que no quiere decir, y téngase en cuenta este tercer matiz, que el filósofo de la educación se dedique a reflexionar sobre las actividades del sociólogo o del político, exclusivamente, ni tiene por qué rechazar la visión idealista de la educación. Si tiene que dar una respuesta o una visión global y sintética sobre el hombre, y la educación que más le conviene, de modo radical y último, tiene que servirse de las grandes cuestiones que vehiculiza la ética. Ahora bien, lo que se derive de ello, y si en verdad se pretende que sirva a la condición humana, ha de apoyarse (o buscar que sirva) en los datos que se reintegren de las diversas ciencias humanas. Es, al fin y al cabo, la otra forma de ver al hombre, la otra cara del ser humano: entre *el es* y *el querer ser*, entre su *ser real* y su *querer ser* (ideal). Así, la objeción de algunos filósofos de la educación de que la cuestión del sentido o del fin de la educación no es un problema que pueda ser tratado científicamente, queda diluida si se añade que nada impide que la filosofía de la educación introduzca en su nivel de discurso, reflexiones sobre los objetivos más concretos de la educación: es, por otra parte, lo que hemos llevado a cabo en ámbitos posteriores de este trabajo. Esto es, si por una

parte no se niega radicalmente la visión idealista del fin de la educación, por otra, hay que dar cauce a una visión más humana del mismo, si en verdad se desea el desarrollo del hombre. Con lo que en la correlación educación-naturaleza humana, es preciso tener en cuenta que no se avanza nada con dar una imagen metafísica y des-implicada de este hombre (lo que no supone negarla), tal y como lo plantean Hutchins y Munigaza. Frases lapidarias como «la vida humana tiene un sentido que se realiza mediante el cumplimiento de valores inscritos en la médula metafísica del mundo», (45) ni siquiera son cuestionadas porque sean veraces o no, o susceptibles de comprobación inicial en un punto de partida, en frase del mismo Munigaza, sino porque ni siquiera facilitan la posibilidad de trabajar en una construcción del sujeto de la educación, en coherencia con una realidad educativa avalable para su desarrollo. Profundicemos en esta línea para entender mejor lo afirmado, retomando dos concepciones diametralmente opuestas, surgidas en nuestro contexto.

### C. VISION TEOCENTRICA DEL FIN

Para el profesor Pacios la verdadera naturaleza del hombre consiste en el desarrollo-perfección de la facultad intelectual o racional del hombre.

«Decíamos que el fin de la educación perfección es directamente la facultad intelectual, e indirectamente la naturaleza.

Así, la naturaleza resulta perfeccionada por el hábito intelectual, no en el ámbito o línea de la sustancia, lo cual no es posible, porque la sustancia no admite cambio en sí misma, so pena de dejar de ser lo que era; sino en la línea del accidente, puesto que, sin dejar de ser sustancialmente lo que era, puede adoptar distintos modos de ser accidentales, y entre ellos los hábitos, que se pueden adquirir o perder sin modificación de la sustancia del sujeto humano.

Estas perfecciones accidentales de la sustancia son tanto las operaciones o actos de la naturaleza, a través de sus facultades o capacidades de obrar, como los hábitos operativos adquiridos. La operación es el acto y la perfección de la facultad, y se ordena a ella como a su fin. El hábito intelectual, como hemos visto, es una perfección que dispone el entendimiento a su acto propio, sin serlo él mismo; que inclina a la facultad a realizarlo poniendo orden y estabilidad en su ejecución, suprimiendo o disminuyendo su indeterminación. Aproxima realmente

---

(45) Munizaga, o. c., p. 162.

al acto, y por eso mismo, es ya una perfección de la potencia y, a través de ella, de la naturaleza, que es la misma sustancia en cuanto fuente de la actividad del hombre. Está, pues, al servicio de la facultad y de la naturaleza, lo que equivale a decir que es para ellas: que éstas son su fin.

Ahora bien, se dice de una naturaleza que es perfecta en cuanto reúne las mejores condiciones para obrar bien en todos los terrenos: respecto de sí misma, de los demás y de Dios» (46).

De alguna forma, algunas de las cuestiones que aquí se plantean ha sido obligado el vehicularlas, ya anteriormente, cuando hemos considerado el modelo inmutable de Hutchins. Avisado Pacios de que las concepciones de la enseñanza se vinculan frecuentemente con un determinado concepto de hombre, procura desarrollar esta idea-imagen escolástica del sujeto humano a través de la teoría de los hábitos que fundamenta la posibilidad de aprendizaje del hombre, y, en última instancia, justificar la legitimidad de la didáctica. Evitando conscientemente las disquisiciones que podrían surgir de estas últimas intenciones del texto del profesor Pacios, pueden recogerse algunas de las ideas que suscita la lectura del mismo.

1.<sup>a</sup> Lo primero, ya lo hicimos destacar (y no insistiremos excesivamente en ello) en el apartado anterior, es la visión inmutable del hombre, del que sólo puede decirse (respecto al cambio que sufre) que sólo afecta a su modo de ser accidental, pero nunca de forma sustancial. «La sustancia del sujeto humano» es inmodificable.

2.<sup>a</sup> No se oculta que la visión sostenida por el profesor Pacios es una perspectiva apriorística enraizada en el terreno de las escolásticas (47). Y no pretendemos en ningún momento ideologizar la afirmación realizada: la legitimidad de cada perspectiva viene incuestionablemente sustentada por los principios que la animan. Podría decirse aún más, y el momento de una cultura abierta está maduro para ello; y es que toda perspectiva, aun considerada errónea, desarrolla existencialmente una legitimidad incontestable. Esto es, el modelo que comentamos no se sustrae al

---

(46) Pacios, A.: *Introducción a la didáctica*, Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980, p. 159.

(47) Rechazamos, y hemos incidido en ello una y otra vez, los errores que conllevan las generalizaciones del esquema. Un ejemplo podría encontrarse en la obra de Maritain, poco sospechoso, por otra parte, de sociologista o materialista, pero quien contra una concepción apriorista del hombre, propone la educación de un hombre más real y concreto.

«La tarea de la educación no es evidentemente formar esa abstracción platónica que es el hombre aislado, sino formar un niño determinado perteneciente a una nación dada, en un medio social dado, en un momento histórico dado», en *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, París, 1969, p. 19.

respeto y a la consideración natural, único modo de evitar que la subjetividad del (o de los) representante(s) de cada perspectiva se anquilose en el escepticismo o en dogmatismo y facilite el adoctrinamiento (48). Pero ello no impide reflexionar sobre la viabilidad de un modelo que trata de definir, de antemano, la «esencia» del hombre. Y es precisamente en la conocida concepción del hombre como «animal racional» (49) donde va a expresarse claramente la tendencia fundamental de intento definidor de la anunciada esencia.

3.<sup>a</sup> Pero esta actitud es, al fin y al cabo, la subfunción de un *principio metodológico*: que consiste en la puesta en marcha y realización continua de definición de la «esencia» del hombre como un «contenido ideal», constante, general y básico que crea al propio hombre. Con otros términos, la tarea realizada por el profesor Pacios es una *determinación conceptual* sobre lo que es o no es la esencia del hombre. Los consiguientes fracasos que sufrió (y aún insiste en ello) esta concepción de la naturaleza humana como base y fundamento de una pedagogía que se ha manifestado ineficaz, no ha conseguido sino aumentar el convencimiento de algunos hombres de que la llamada «sustancia» o «esencia» del hombre, es una imagen previa, ideal para todos los hombres concretos en situaciones delimitantes y diversas: lo que supone una contradicción con dicha concepción, ya que la intemporalidad del modelo de Pacios se caracteriza por su perfección e inmutabilidad: es el HOMBRE-idea el que la educación debe realizar.

---

(48) El adoctrinamiento no sólo es moralmente recriminable, sino también culturalmente anti-educativo en el mundo abierto de hoy. La actitud, aún frecuente, de «piensa como yo pienso y no te atrevas a dudar» que alienta el esfuerzo del adoctrinador, puede ser resumida a través de este texto de R. G. Woods y R. St. C. Barrow en donde se explicitan las condiciones que concluyen en el adoctrinamiento.

«Las doctrinas son presentadas como verdades y esto seguramente nos aporta otra condición necesaria del adoctrinamiento. El sello más obvio de la persona adoctrinada es que tiene un punto de vista particular y no admitirá seriamente la posibilidad de que su punto de vista pueda estar equivocado. La persona adoctrinada tiene un criterio cerrado a la hora de plantearse la veracidad o falsedad de la doctrina con la cual está comprometido... Pero si estar adoctrinado es tener una mente cerrada, entonces adoctrinar debe implicar causar en alguien un inquebrantable compromiso con la verdad de las creencias en cuestión... Una segunda condición necesaria, pues, del adoctrinamiento es que ha de causar que alguien tenga creencias inamovibles en lo que de hecho son proposiciones no comprobables»; en *Introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Anaya, Salamanca, 1978, pp. 70-71.

(49) Lo que manifiesta una actitud dualista en esta concepción del ser humano frente a la concepción integral y unitaria hoy ampliamente defendida en el panorama de las Ciencias Humanas. Modelo referencial de esta terminología que divide al hombre en partes superiores e inferiores es el texto de V. García Hoz, para quien si las facultades sensitivas «no guardan relación estrecha con la inteligencia no hay por qué hacerse cargo de ellas en la tarea educativa», en *Principios de pedagogía sistemática*, Ed. Rialp, Pamplona, 1966, pp. 23-25.

«Sólo será auténtica educación la que contribuya al logro del hombre auténticamente perfecto. De aquí que según el ideal del hombre perfecto que nos formemos, así será el tipo de educación perfección que elijamos y consiguientemente, el tipo de actividad educativa que adoptemos» (50).

El hombre visto, pues, a imagen de Dios, al cual se tiende como «fin último y absoluto» (51). De ahí el que pueda titularse a esta concepción de la educación y de los fines que persigue como teocéntrica y, por ende, religiosa. La finalidad esencial de la educación estará encaminada al desarrollo de las facultades «específicamente humanas», pero siempre con el fin de que Dios sea mejor servido y honrado.

«Mas el hombre tiene un fin absolutamente último en función del cual existe y a cuya consecución debe tender conscientemente y libremente, puesto que tiene entendimiento y voluntad libre. Todas las perfecciones y todas las modalidades de ser que adquiera y todas sus operaciones, serán bienes para él, si son medios adecuados que le permitan y le ayuden a conseguir y alcanzar su fin último; que es al mismo tiempo la perfección definitiva, puesto que la consecución del fin último se identifica, desde el punto de vista del hombre, con el máximo grado de perfección que pueda alcanzar en cuanto hombre, sin mezcla de imperfección o limitación o inseguridad alguna. Objetivamente este fin es Dios...» (51).

La afirmación de que la educación es el medio para lograr alcanzar más fácilmente el fin por el cual el hombre ha sido puesto en el mundo, que es el de amar a Dios en este mundo y gozar de él en el otro, no es cuestionada aquí. Esta es una cuestión de fe o, como mucho, en el caso del autor, una determinación doctrinal que se recoge de la línea católica respecto a educación. Pero surgen reflexiones como consecuencia de las propias contradicciones internas del modelo, tal y como suele manifestarse; siempre, es preciso insistir en ello, que se tenga presente que nuestro análisis se realiza desde la educación como una tarea humana que tiene sentido *en el orden de la existencia* (53).

---

(50) Pacios, o. c., p. 162.

(51) Pacios, o. c., p. 169.

(52) Pacios, o. c., p. 161.

(53) Esta aclaración no es fútil. Algunos pedagogos parecen olvidar el «sentido de la tierra» a fuerza de «mirar hacia el cielo». En ese dualismo antropológico sustentado durante algunos años por la civilización occidental parece que algunos cristianos se han reservado, a la hora de interpretar este hombre, el derecho sobre la parte espiritual al tiempo que relegaban la física interpretándola desde la

Si el modelo de hombre que hay que cumplir está fijado de antemano. ¿Cuál es la tarea humana? ¿Intentar realizar esta determinación a priori, que no cesa de hacernos pensar en el Absoluto hegeliano en su despliegue? ¿Y la responsabilidad humana? El hombre, ¿desvelamiento o construcción? Sin entrar en consideraciones en esta doctrina de las facultades (entendimiento, voluntad...) en las que parece extenderse la razón, puede intentar comprenderse algunas consecuencias de orden pedagógico, que provocó esta concepción del ser humano. Porque ¿cómo podía ser eficaz una educación que obligadamente se enfrentaba, quisiera o no, a un sujeto concreto por una parte, y por otra, intentaba realizar la verdadera «esencia» del hombre? Desde otra perspectiva, ¿no es contradictorio pensar en acomodar esta imagen perfecta (siempre inmutable y eterna), de la cual no conocemos determinaciones a unos medios que se saben terrenos y determinados? Aun siendo consciente de ello, el profesor Pacios no puede evitar la contradicción en su búsqueda del «hombre ideal» (54).

«Hemos visto ahora en qué medida sirve la educación intelectual al hombre para alcanzar su perfección. Ahora bien, se dice de un ser que es perfecto en la misma medida en que es apto para alcanzar su último fin; de tal modo que esa perfección, si no le capacita para este logro, será más aparente que real. La educación debe cooperar al logro del hombre ideal, que será el que se halle bien dispuesto para alcanzar su fin último. Fuera de éste, todos los demás son medios, incluida la educación intelectual perfección (55); y todo medio recibe su sentido del fin a cuya consecución se ordena. Puede haber medios que por sí mismos son apetecidos, con lo que participan a la vez de la razón de fin, aunque no de la de fin último, el cual es incompatible con la condición de medio» (56).

---

anterior. Pero el cristiano no tiene una «luz especial» sobre los problemas de civilización, anunciaba ya un hombre de fe como Mounier. (Cfr. sus *Oeuvres*, vol. III, Ed. du Seuil, París, 1962, p. 707.) Respecto a su nueva antropología integral y unitaria en una hermenéutica del planteamiento bíblico, puede consultarse el texto de Juan Sáez: *Emmanuel Mounier: una filosofía de la educación*, Ed. Nau Llibres, Valencia, 1981, pp. 289-304.

(54) Pero, debe aclararse, ni es esta imagen ideal la que pone en cuestión el modelo, sino la base en la que se apoya que también es ideal. Otros modelos, más o menos eficaces, en cuanto menos se apoyan en una nueva base real, que hace viable (si se procuran los medios adecuados) el caminar hacia la meta ideal. Son los modelos dialécticos contruidos para describir la aventura humana entre lo que es y lo que quiere ser, entre la realidad y la idealidad.

(55) Para Pacios lo específico (por inmutable fuera del tiempo y de todo contexto) del hombre que le permite «llegar a ser hombre» es la razón y es por ello que el fin de la educación debe cultivarla (o. c., pp. 155 y 158). A ello podría contestar Sidney Hook: «Extraño concepto de la naturaleza de un organismo cualquiera es el que se limita a preocuparse solamente por sus diferencias» (o. c., p. 85).

(56) Pacios, o. c., p. 161.



En conclusión, debe insistirse en lo inadecuado de un modelo que, aunque revitalizado con la terminología actual en ciencias de la educación, se empeña en recuperar las dificultades del modelo tradicional. Contra él ya surgió en su tiempo la pedagogía de Comenio: la necesidad de ver al hombre en su contexto, en su desarrollo y evolución biológica y psicológica, cuestionaba la intemporalidad de los modelos escolásticos que se esforzaban en ver en el niño el «Hombre» que había de llegar a ser. Desde Comenio (57) hasta hoy, no ha sido excesivo el avance. Quizá porque el problema ha sido frecuentemente ideologizado: cuando se trataba de elaborar una imagen de hombre con rostro más humano que pudiera permitir la puesta en marcha de una educación eficaz, la cuestión parecía reducirse a una opción de materialismo o espiritualismo (58), con las consecuencias que ello conllevaba, y aún siguen latentes. No obstante, hoy se reconoce, explícita o implícitamente, en una sociología de la profesión intelectual, que esta actitud opcional suele ser el lugar frecuente al que se aboca reduccionísticamente cuando no se quiere reconocer la cuestionabilidad misma de los planteamientos que se sustentan. Al tiempo que se consigue no sólo ya generar un «enemigo» y fortalecer, por ende, el propio modelo, sino evitar el verdadero planteamiento de la cuestión. Y es que la verdadera opción es, hoy, de *responsabilidad* humana o banalidad de la misma, ante el verdadero tributo que pueda pagar el ser humano. Responsabilidad moral, económica y social, porque se trata del porvenir de la humanidad. Los riesgos de la adopción de un nuevo modelo, es posible que sean grandes, pueden objetar los que se resisten al cambio, pero lo que también es evidente que los riesgos de la tardanza es más plausible que sean mucho mayores.

---

(57) Evidentemente, Comenio no supuso la única causa de ruptura con los planteamientos en uso en educación. La edad moderna está contribuyendo desde una diversidad de instancias —el nacimiento de la ciencia moderna y el valor de la experimentación, la desacralización de la teología para explicar la existencia humana y el auge de la subjetividad (no se pretende eliminar lo religioso, sino filosofar con el uso exclusivo de la razón), que acabó diluyendo el vínculo establecido entre filosofía y teología por un nuevo maridaje establecido entre ciencia y filosofía; los nuevos descubrimientos geográficos y el favorecimiento del panorama económico-social junto al uso progresivo de la lengua nacional frente al uso del latín... — a renovar la enseñanza que se apoye más que en principios trascendentales en leyes capaces de inspirar y desarrollar la fuerza necesaria «para dictar las normas de una eficaz obra educativa», en Morando, G. C., p. 167. Todo ello concluirá en Comenio como el pedagogo que fijará las bases de una «pedagogía cuyo fin será medir por la experiencia el valor del saber»; en Piobetta, J. P., «Comenio», cap. IV de la obra colectiva *Los grandes pedagogos*, F.C.E., México, 1959, p. 119.

(58) Pacios, o. c., p. 162.

## D. LA IMPOSICION DE LO SOCIAL

### D.1. Visión sociocéntrica del fin

Hemos descrito varios modelos de educación, con la intención de vehicular distintas reflexiones acerca del fin de la educación. Un concepto antropocéntrico del fin de la educación, que nos viene dado por la correlación entre naturaleza humana y educación, situaba a la educación en el papel de conseguir una vida más humana, plena en libertad, para alcanzar un nivel mayor de hominización en esa naturaleza aún no desprendida del todo de su animalidad. «Llegar a ser hombres» o «mejorar la naturaleza humana» son asertos frecuentes en las lecturas de los representantes de estos modelos. Ello nos ha permitido extraer algunas conclusiones. Y es que un modelo de hombre estático e inmutable no sólo hacía incoherente la búsqueda de un fin humano en la educación, sino inhabilitaba, incluso, la misma existencia de la educación como tal. Excesivamente especulativos y poco afincados en la experiencia humana, se convertían en intemporales y, con lenguaje menos ortodoxo, deficitariamente humanos. Este era el caso del modelo estático de Pacios, que acaba defendiendo un concepto teocéntrico o religioso del fin de la educación, puramente conceptual y alejado de la experiencia, determinación más bien realizada respondiendo a una óptica religiosa que educativa: la afirmación de que la educación es un medio para lograr el fin para el cual el hombre ha sido creado, que es el de amar a Dios en este como en el otro mundo, responde a la primera visión que hemos citado; esta es una perspectiva y un acto de fe que los hombres han reservado a la interioridad en donde encuentra su legitimidad, y no una aptitud pedagógica. En cuanto a los otros modelos citados, más veraces, pueden ser fundadores de una práctica que, con frecuencia y desgraciadamente, sólo se mueve por el criterio más utilitarista e impositivamente económico, sin ningún criterio fundador que la avale. El tiempo dirá lo que de ellos fue vehicularizado, y de qué modo influyeron en el panorama de las ciencias de la educación actual; aunque, si por un momento permitimos el escepticismo, forjado al fin y al cabo en la experiencia, poco ha de esperarse de ellos.

Pero hay otra perspectiva desde la que es posible analizar el fin de la educación y es la que puede titularse concepción sociocéntrica de las finalidades educativas. Esto es, cabe una última reflexión que intentara preguntarse por la necesidad de poner en relación dos conceptos (educación y sociedad) y sus diversas traducciones, con el objeto de poder determinar con más o menos precisión cuáles son los fines y objetivos a los que debe tender la educación. Podíamos destacar al-

gunas características que nos permita circunscribir el ámbito de su discurso.

1. Concepción determinante del hombre por la fuerza de lo social.

«Se puede ver a qué quedaría reducido el hombre si se le retirase todo cuanto debe a la sociedad: retrocedería a la condición animal» (59).

Esta defensa sociológica del hombre por parte de Durkheim, que ya venía anunciada por el socialismo utópico (60) y posteriormente por el socialismo clásico (61), insiste radicalmente en la idea de que la formación de la personalidad del ser humano se debe exclusivamente a determinantes sociales. Es cierto que la naturaleza nos hace individuos, pero aún más cierto es que sólo la sociedad nos hace personas.

«El ser nuevo que la acción colectiva, a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros, constituye lo que de mejor se puede encontrar en cada individuo, lo que de puramente humano hay en nuestro interior. En efecto, el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad» (62).

2. Atribución poderosa a la educación como un fuerte instrumento de modelación de la personalidad. El hombre es sólo hombre porque vive en sociedad, y, esto es lo que nos interesa resaltar, es educado en ella.

«Cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo deseáramos. Existen unas

(59) Durkheim, E.: *Educación y sociología*, Ed. Península, Barcelona, 1975, p. 59.

(60) Ejemplar representante de esta teoría de las circunstancias sociales como moldeadora de la personalidad es Robert Owen, de quien pueden leerse algunos textos entresacados del libro de Maurice Dommaget en *Los grandes socialistas y la educación*, Ed. Fragua, Madrid, 1972.

«El antiguo sistema dice que desea la educación general, y se ingenia sin cesar para que se impida a la clase obrera alcanzarla, es decir, retira con una mano lo que da con la otra. Reconoce que los hombres son lo que hacen de ellos las circunstancias, y les retiene constantemente en circunstancias desfavorables, aunque sería muy fácil cambiarlas».

«La constitución de cada niño, excepto en caso de enfermedad orgánica, es capaz de formar un ser muy inferior o muy superior, según la naturaleza de las circunstancias exteriores que influyen sobre esa constitución desde el nacimiento»; o. c., pp. 186-210.

(61) Ya hemos insistido en este punto en nuestro apartado «El fin de la educación en la antropología socialista».

(62) Durkheim, o. c., p. 57.

costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Estos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus compañeros, por no comulgar con sus ideas. (...) Existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias que contiene las veleidades de disidencias» (63).

La educación, de un modo general expresado, va a consistir en la transmisión de todo el bagaje con el que la sociedad equipa a los nuevos miembros que van surgiendo para socializarlos, en el más amplio sentido de la palabra.

3. Por tanto, el fin de la educación, desde esta perspectiva, consistirá en la consecución y formación del ser social en el ser humano.

«En sociedades tan diferenciadas (Europa) no puede haber prácticamente otro tipo colectivo más que el tipo genérico de hombre. (...) No tan sólo es la sociedad la que ha elevado el tipo humano al rango de modelo que el educador debe esforzarse en reproducir, sino que también es ella la que modela según sus necesidades (...). El hombre que la educación debe plasmar en nosotros no es el hombre tal y como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna. Lo que prueba tal hecho es la manera en que nuestro concepto de hombre ha ido variando según las sociedades (...). Todo cambio de alguna importancia que se produzca en la organización de una sociedad origina como contrapartida un cambio de igual importancia en la idea que se hace el hombre de sí mismo» (64).

Es la visión sociocétrica del fin de la educación a la que pretendíamos llegar. La educación tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él el grupo y la sociedad en su conjunto y el medio especial al cual está particularmente destinado. A través de ella la sociedad renueva, una y otra vez, las condiciones de su propia existencia.

(63) Durkheim, o. c., p. 47.

(64) Durkheim, o. c., pp. 104-105. Y en otro texto, reafirma esta intención.

«El sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados (creencias religiosas, opiniones y prácticas morales, tradicionales nacionales o profesionales, opiniones colectivas de todo tipo), su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación»; o. c., p. 55.

Ahora bien, esta tercera característica, que no sólo concibe la educación como un fenómeno social, sino que también las finalidades lo son para ella, permite algunas reflexiones al respecto.

a. La actitud enconada y manifiesta de Durkheim contra una formulación individualista liberal, en la medida en que ésta se ha encargado de recoger una visión deformante del fin de la educación. Esta actitud de rechazo al individualismo lo realiza en dos vertientes fundamentales: el *idealismo Kantiano* y su búsqueda de un fin universal general válido para todos los hombres y en todos los tiempos y, el *utilitarismo instrumentalista* que encierra al individuo en la búsqueda de sí mismo de modo subjetivo y deformador.

Contra Kant, del cual recoge su atención al tema del fin de la educación (65), argumenta que es necesaria la diferenciación y no la generalidad: no interesa una humanidad armónica de modo perfectivo, lograda por la educación, sino el desarrollo de aquéllo que nos incumbe en la función que tenemos que cumplir en sociedad.

«No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquellas que nos incumbe (...). Una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación» (66).

Contra Mill que argumenta que «la educación tiene por objeto hacer del individuo un instrumento de utilidad para sí mismo y para sus semejantes» (67), Durkheim objeta que la dicha «es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera».

«Semejante fórmula —finaliza el texto— deja, pues, incierta la meta de la educación y, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio» (68).

b. A pesar de ello, los fines suelen ser cada vez más abstractos. Pero que no se alegre el individualista liberal: es cierta esta consideración para Durkheim, pero ello no elimina que, aun en este caso, sigan siendo colectivos.

---

(65) El texto de Kant puede leerse en las pp. 43 y 44.

(66) Durkheim, o. c., p. 44.

(67) Id.

(68) Durkheim, o. c., pp. 44 y 45.

«No cabe la menor duda de que los fines que persigue la educación se apartan cada día más de los condicionamientos locales o étnicos que los singularizaban antaño; se tornan más generales y más abstractos. Sin embargo, no dejan de ser por ello menos esencialmente colectivos. ¿Acaso no es la colectividad la que nos lo impone?» (69).

c. Durkheim suele referirse frecuentemente a los términos fin o fines, y, no tan frecuentemente, al de función o funciones. Es evidente; el papel de reflexión de los fines de la educación que atañía cumplir al filósofo pasa a ser, por la conversión que coloca a la teología en sociología o en política (cuya causa habría que encontrar en la desacralización que sufren determinados temas universales en ciencias humanas) labor del sociólogo o del político. Si nos cuestionáramos, en la perspectiva sociológica, sobre la persona que debe ocuparse de los fines de la educación, una opinión respetuosa como la de Natanson aconsejará que el filósofo se convierta en político (70). Es quizás por ello, que hoy algunos autores prefieran haber abandonado la terminología tradicional y hayan sustituido la noción de finalidad, (que siguen reservando para el filósofo) por la de función (71), desde el momento en que la problemática cruza la frontera de la filosofía y se adentra en la sociología. Las funciones de adaptación, socialización... vendrían a ser por su condición de realidad, «los estados inferiores de un sistema teleológico», mientras que las ideas de creación, autonomía personal... «pasarían a ser predominantemente fines cuando se incorporan a la perspectiva de lo posible y lo deseable en tantos medios de transformación de la vida humana» (72).

d. Con Durkheim no puede soslayarse la relación conflictiva entre los fines y los medios en educación. La cuestión lleva implícita otra aún mucho más compleja en esta perspectiva sociológica: quién debe seleccionar y determinar la elección de los fines y medios de la educación. No hay duda para Durkheim que es el sociólogo de la educación quien ha de realizar esta tarea, única forma de comenzar a poner de acuerdo, en educación, los fines que se persiguen con los medios que se utilizan para ello.

«Los estados sociales de los que dependen los fines pedagógicos no limitan a esto su acción (la fijación de los fines). Intervienen también en

(69) Durkheim, o. c., p. 103.

(70) Natanson: *La enseñanza imposible*, o. c., p. 142.

(71) Tal es el caso, por ejemplo, de Bourdieu y Passeron. Para este tema confróntese la *Teoría de la educación* de Nassif, o. c., p. 227.

(72) Nassif, o. c., pp. 225 y 226.

la concepción de los métodos: pues la naturaleza de los fines implica en parte la de los medios» (73).

Es por ello que tanto la Sociología como la Psicología van a desempeñar un fundamental papel en ciencias de la educación. La primera desempeñando un importante papel en la definición de los medios y los fines; la segunda estableciendo el procedimiento que permite al pedagogo aplicar sus principios en el niño.

«Sea cual sea el prisma bajo el cual se contempla la educación, ésta se presenta siempre a nosotros con el mismo carácter. Que se trate de los fines que persiga o de los medios que utiliza, siempre responde a necesidades sociales; son ideas y sentimientos colectivos lo que expresa (...). Por tanto, es siempre al estudio de la sociedad que debemos referirnos, es únicamente ahí donde el pedagogo puede hallar los principios de su especulación. La psicología podrá indicarle perfectamente cuál es el mejor procedimiento que se deba adaptar para aplicar al niño esos principios, una vez que han sido planteados, pero, en cambio, lo que no podrá es hacérselo descubrir» (74).

¿Qué argumentar como conclusión a esta visión sociocéntrica de la educación y de los fines que ha de buscar la misma? Esta reflexión no es inoportuna, porque ¿acaso puede negarse la validez del objetivo personalista? (75). Recuérdense nuestra crítica al exceso colectivista porque había abocado a hacer de la dimensión social del hombre una abstracción ontológica capaz de explicar toda la naturaleza y esfera del hombre. De ahí hubimos de derivar el desarrollo y descripción de la polémica que había establecido con el individualismo liberal al que se oponía abiertamente, y

---

(73) Durkheim, o. c., p. 112.

(74) Durkheim, o. c., p. 115.

(75) La consecución del objetivo personalista es un deseo fervientemente expresado hoy. En una tesis de licenciatura presentada por Jesús Márquez Ruiz en la Universidad de Valencia (febrero de 1981) con el título *Estudio experimental de los objetivos en la formación de profesores*, puede corroborarse la actualidad de las metas personalistas. Considerando una serie de objetivos adecuados para la formación de profesores y «tomando como punto de partida y de referencia final la realidad concreta de nuestros maestros» (p. 34) se elaboraron unas escalas que recogían las opiniones de los estudiantes, y con ello se formaron núcleos de objetivos. Una vez jerarquizados en función de su prioridad el polo prioritario destacó «la importancia concedida a las metas relacionadas con la persona» (o. c., p. 99). Para Roberto Zavalloni, por ejemplo, son los siguientes objetivos los que una pedagogía personalista debe tener en cuenta:

- «Desarrollar la capacidad de juicio».
- «Desarrollar el espíritu de iniciativa».
- «Desarrollar en los jóvenes el sentido de la responsabilidad».

Cfr. su obra *Orientar para educar*, Ed. Herder, Barcelona, 1981, p. 78.

concluimos, desde la perspectiva crítica que adoptamos (no hay posible neutralidad en estas cuestiones, y aun siendo este trabajo una investigación científica, la necesidad de interpretar nos obliga a la perspectiva), que la oposición individualismo pedagógico–sociologismo pedagógico era la conclusión última, en el terreno educativo, de una determinación conceptual realizada sobre la naturaleza humana que parecía responder a las instancias sociales en las que está inmersa, o por otra parte, poco o nada tenía que ver con las mismas. Una antinomia flagrante, producto de un dualismo exacerbado, se había realizado *de modo conceptual*, sobre lo que es el hombre. Una visión más integral del hombre, conformada a través de los datos que prestan las diversas ciencias humanas, demostraba las falacias de las determinaciones a priori, y demostraba que el ser humano además de manos tiene corazón, que no sólo es biología hermética y cerrada, sino también comunicación en lo social. Hoy poco se duda de las determinantes biológicas y sociales que configuran la personalidad, y es a la luz de la Biología, la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Pedagogía y demás Ciencias Humanas, desde donde debe plantearse la discusión presente. No hay posible determinación absoluta del hombre, ya sea a través del parámetro que sea, tal y como se realiza en la determinación a priori. La polémica nativismo–ambientalismo tiene hoy muy poca razón de ser: si el ambiente condiciona el desarrollo de los individuos que se hallan bajo su férula, éstos, en interacción con el mismo, lo moldean en función de los fines que persiguen.

«La vida no se encuentra en dependencia respecto de lo inanimado, sino cuando ella misma ha puesto fines y proyectos o esbozos en los que se presentan determinadas exigencias. En el acto de poner fines, la vida no depende, pues, de lo inanimado, sino sólo en la realización de esos fines». (76).

Pero seguimos sin responder a la cuestión, puesto que lo que hemos realizado es sólo profundizar en una objeción contra el sociologismo de Durkheim. ¿Cuál es, pues, la razón de haber situado en última instancia la visión sociocéntrica del fin de

---

(76) Uexkull, Th. v.: *El hombre y la naturaleza*, Ed. Zeus, Barcelona, 1961, p. 193.

Quintana Cabanas, haciendo referencia a la doctrina de Uexkull, escribe: «El citado autor enseña que cada organismo se halla en comunicación con su mundo circundante mediante un sistema receptor, por el que recibe estímulos externos, y un sistema efector, gracias al cual responde a los mismos, y equilibra ambos estableciendo un circuito funcional.

En este equilibrio de sistemas se expresa la síntesis de la función vital, que sería a un tiempo pasiva y activa, adaptación y construcción, resultado de las circunstancias y destino propio frente a las mismas»: o. c., p. 76.



la educación? La necesidad de situar nuestra próxima atención en el tema de los objetivos políticos de la educación en su nivel de máxima generalidad pudieran responder a instancias personales, el hecho es que la realidad social, y en menor ámbito la realidad escolar, imponemos criterios de puesta en marcha de los mismos que hay que situar en la perspectiva de lo social: puede que ésta sea una razón por la cual, ante el imperio de los fines sociales de la educación, el hombre de hoy, que camina en sociedad, aún no cargada suficientemente de valores positivos que faciliten la convivencia, manifieste una abierta predisposición hacia los fines personales de la educación. Ya hicimos este comentario. Pero en cualquier caso estas «necesidades sociales», tal y como las llama Durkheim, justifican que no se elimine del todo la consideración social de los fines, como ha sido frecuente en determinados conceptos, al que no escapa el pedagogo español, a la hora de teorizar sobre ellos. No queremos decir que sea la Sociología la que exclusivamente se ocupe de ellos, pero el hecho de que se ocupe de ellos tampoco puede refutarse: la realidad impone sus argumentos. Es cierto que una verdad parcial como la sociología no debe sobreestimarse, pero tampoco (tras algunos años de polémica y de reflexión detenida en los que han entrado las concesiones y la tartufería intelectual), puede soslayarse su realidad. Máxime, cuando en el panorama de las ciencias de la educación sigue sosteniéndose la consideración de lo social con evidente vehemencia (77). Pero, como toda verdad parcial no es exclusiva: no es el único ámbito disciplinar, el de la Sociología, el capacitado para responder al problema de los fines de la educación. De hecho muy pocas cuestiones existen en ciencias humanas que puedan explicarse de modo complejo sin acudir a la *interdisciplinaridad*. A Durkheim le faltó, en esta cuestión, considerar la aportación filosófica al tema del fin. Quizás porque su verdadero interés se cifraba en escuchar las posibilidades de los medios de la educación.

## D.2. Los objetivos en la política educativa

De la mano de un texto de Quintana Cabanas vamos a introducirnos en la temática de los objetivos en la política educativa, puesto que es en la visión

---

(77) Así, James Bossard y Eleanor Stoker Boll escriben en *Sociología del desarrollo infantil* que «La personalidad está también determinada por el poder condicionante de la herencia cultural y por los modelos sociales de comportamiento que los grados sociales crean, aprueban, defienden y transmiten a la siguiente generación. Así, el sociólogo ve la personalidad como un reflejo de las situaciones sociales en medio de las cuales el individuo se ha formado y ante las cuales reacciona. El *self* (yo), la esencia personal es un espejo social»; en Ed. Aguilar, Madrid, 1969, p. 11.

sociocéntrica del fin donde cabe encardinar las reflexiones que hagamos sobre los mismos.

«Según el sentir de la UNESCO hay que distinguir tres momentos en una previsión real de la educación: la política educacional, la estrategia educacional y la planificación educacional. Constituyen tres fases sucesivas del complejo proceso de la previsión, y hay que entenderlas de esta manera:

La política educacional se caracteriza por la *elección* de unos objetivos.

La estrategia educacional tiene como misión la *adopción* de unas orientaciones concretas que llevan al logro de los objetivos elegidos.

La planificación educacional se ocupa de disponer los *medios* técnicos que, siguiendo las orientaciones señaladas, consigan los objetivos escogidos» (78).

El término que atrae, en primer lugar, nuestra atención es el de «previsión real». El momento de la previsión, sea en el terreno en el que se use este concepto, es el normalmente usado en los estudios o investigaciones planificadoras de una realidad que hay que llevar a efecto. Lo que, por otra parte, es frecuente en países desarrollados (79). Pero en cualquier caso, lo importante a señalar es que esta previsión en educación, no intenta otra cosa que hacer efectivo, lo que ha sido planteado a diferentes niveles de generalización. Previsión y planificación son dos conceptos que han caminado juntos desde que a comienzos de nuestro siglo comenzara a sentirse la necesidad de preveer los resultados —sea en la tarea que fuese— de cualquier acción emprendida para conseguir unos determinados objetivos elegidos a tenor de las necesidades del momento. Ahora bien, dentro del tema que nos preocupa, cabe señalar, de modo esquemático y casi de perogrullo, dos ideas que por sabidas no todo el mundo asentaría a las mismas.

1. Que el tema de los objetivos en el plan de acción que ponga en marcha la actividad concreta de la planificación, es preciso tratarlo dentro de un marco social. Si los fines de la educación (en el sentido que antes le hemos dado al término fin),

(78) Quintana Cabanas, o. c., p. 264.

(79) «Por ello puede decirse que implícita en todo esfuerzo gubernamental por organizar y expandir sus sistemas educativos está, y sobre todo ha estado presente, una manera de cumplir la finalidad de socializar a las nuevas generaciones en un determinado sentido y proceder a la vez a reproducir culturalmente el proyecto de convivencia vigente en cada sociedad»; en Moncada, A.: *Educación y empleo*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1977.

«van ligados al ámbito socio-cultural concreto», tal y como hemos recordado anteriormente, no menos ligado a este ámbito están los objetivos políticos de la educación, que pueden ser (a veces no siempre es así) expresiones diversas de la generalidad del fin.

2. Aún más claramente se entiende hoy que, dentro de este marco socio-cultural, los objetivos políticos de la educación están determinados (si verdaderamente han sido formulados con intenciones reales), para responder a una *necesidad social contextual*. Caso de no ser así, el análisis de la realidad social —buscando sus causas y previendo su futura evolución a través de una adecuada y coherente elección de objetos a conseguir—, está condenada de antemano al fracaso.

«Una de las mayores dificultades que debe encarar un sistema educativo y la comunidad a la que sirve, envuelve la tarea de definir sus objetivos y establecer sus prioridades en términos efectivos, claros y significativos. La segunda tarea, igualmente difícil, es resolver la eficiencia real del sistema cuando la producción sea comparada a sus objetivos propuestos» (80).

Una determinación de objetivos que no responda a estas necesidades sociales que se han detectado previamente, hace ineficaz toda planificación y puesta en marcha de un plan de acción en el que entran en consideración tanto las posibilidades administrativas del ámbito social que está en juego, como los *instrumentos* (planes de enseñanza, alfabetización...) operativos que puedan dar cumplimiento a una determinada política educacional (81). Esto es, cualquier planificación y puesta en acción a través de un sistema educativo, debe adecuarse al tiempo y al lugar para el que están dirigidos. Así, de forma más sistemática se recogen las ideas siguientes:

a. Cada época en la historia, y ello mucho más en las más próximas a nosotros, ha definido (según pueblo y cultura) el valor que ha estimado preferente para cumplir el tipo humano que consideraba adecuado (82). En este sentido es, precisamente, el sistema educativo el vehículo que puede lograr esta aspiración. Lo que no supone que lo logre.

b. Este sistema educativo hay que encardinarlo así, es un elemento más (aunque importante) de un sistema estructural, más global y complejo, que puede denominarse *política educativa*.

(80) Coombs, P. H.: *La crisis mundial de la educación*, Ed. Península, Barcelona, 1971, p. 151.

(81) Paredes Grosso: *Macroeducación*, Ed. Cincel, Madrid, 1974, pp. 101 y ss.

(82) Marín Ibáñez, R.: *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Ed. Miñón, Valladolid, 1976, p. 27.

Y esta es la segunda expresión terminológica que llama nuestra atención ¿Qué se entiende por política educativa?

«Son las medidas que adopta la sociedad para interiorizar en sus miembros sus pautas culturales. En este sentido, toda sociedad desarrolla una política educacional cuando menos implícita» (83).

Esta es una concepción de lo que puede entenderse por política educativa, cuya fase central, cuyo momento de conformación, va a consistir en conformar y seleccionar los objetivos que se desean alcanzar a través de la educación. En este sentido, sí que creemos necesaria la formulación, y, por ende, legítima la expresión de objetivos educativos, tal y como afirmamos en la introducción a nuestro trabajo. Y no sólo eso, sino que, —y ésta es la conclusión a la que llegamos y queríamos vehicular—, la cuestión del *para qué* se educa, traspasa, en este ámbito, las fronteras de la especulación para entrar de lleno en la consideración de problema socio-político. El problema de cuál es o debe ser el objetivo de la educación (el para qué) es, de este modo, un problema político social: es evidente que, desde este plano, los requerimientos esforzados de cada comunidad o grupo en sociedad, tanto desde el prisma de sus necesidades como de sus aspiraciones, *exigen* la explicitación de los objetivos congruentes con el sistema educativo que los ampara, con el fin de poder planificar las acciones educativas pertinentes. Una vez más, el término educación y el de objetivo se presentan como inseparables.

### D.3. Los principales objetivos educacionales

Hasta donde hemos discutido los objetivos educacionales, éstos se definen con base en decisiones políticas que proporcionan una orientación en la planificación educacional» (84).

Pero, y apuntamos un último y doble problema, estas formulaciones necesarias para la planificación de acciones educativas, exigen una dimensión seria y científica a las que el teórico de la educación (¿o el didacta?) debe, según parece, entregarse. Es la llamada base científica de la formulación de objetivos educativos. Pero esto es una declaración repetitiva e insistente de intenciones, y no una realidad. El teórico se ve incapaz para dar esta dimensión científica a sus formulaciones sobre objetivos

(83) Quintana Cabanas, o. c., p. 266.

(84) Neville Postlethwaite, T.: «Determinación de las metas generales de la educación y especificación de los objetivos principales», en *Manual de Evaluación Formativa del Currículo*, Voluntad Editores, Editorial de la Unesco, 1976, p. 53.

de algo que no muestra claramente su dimensión científica; tal es la naturaleza del hecho educativo. De ahí el que, el político, tras su reproche al teórico, intente caminar por su cuenta. Y es que el político no tiene ninguna duda sobre la dimensión ideológica de estas formulaciones. He aquí nuestro segundo problema que merece un breve comentario.

En cuanto a la base ideológica, la cuestión se complica, puesto que en la elección de objetivos no se trata de apoyarse en criterios puramente científicos y técnicos, sino en principios axiológicos en los que cabe diversas direcciones. En cuestiones como la libertad de enseñanza o la coeducación de sexos, la selectividad o la igualdad de oportunidades..., no todo el mundo mantiene las mismas opiniones. La cuestión no tendría importancia si no hubiera que tomar una decisión: pero el hecho es que principios y cuestiones son los que *orientan* la política educativa de un país hacia una opción u otra. Incluso en los países democráticos, en donde la diversidad de opiniones parece que es la base del sistema, la interpretación de partido ante una opción no deja de ser parcial. Porque hasta las propias opciones sobre lo que es o no es democracia, condicionan en gran parte la actitud que se tome ante problemas como la laicidad de la enseñanza o la gratuidad: la ideología va muy unida al problema educativo. Y cada partido político, que mantiene una ideología a la base, no va a poder soslayar, en un mundo que se ha manifestado polivalente, la unilateralidad de la (de-su) interpretación. ¿Qué hacer, pues? ¿Responder a las puras exigencias técnicas? La posible caída en un puro tecnocratismo es muy evidente ¿Responder a exigencias ideológicas? Convertir el problema educativo de un país en un problema de partido, puede ser una consecuencia primera, pero lo más grave consistiría en alejarse excesivamente de la realidad olvidando las verdaderas necesidades: ¿no es este, al fin y al cabo, un problema en el que los diversos partidos se han puesto en cuestión, y han dirimido la verdadera capacidad de los programas respectivos en función de los resultados obtenidos? No vamos a profundizar en este tema, en el que la ética nunca ha ido tan unida a la política. La base ideológica de toda política educativa orientará el futuro de un sistema educativo y las líneas a seguir. Con todo, queda siempre el reproche de la autocritica (85) en la que nos sugiere esta reflexión sobre el problema que estamos comentando. Esta doble base (científica e ideológica) ante las formulaciones de objetivos educativos va a encontrar, es evidente, su nivel más alto de polemización cuando intente contrastarse con la realidad. Son muchos los factores que no van a facilitar la concreción de los mismos.

---

(85) Gómez Antón, F.: *Educación e ineficacia*, Ed. Eunsa, Pamplona, 1974, p. 35.

## E. CONCLUSIONES

Si nos atenemos a una línea ortodoxa y sistemática del tema, ya en la primera conclusión es obligado hacer referencia a la epidemia conceptual que se mantiene respecto al tema. Tal confusión terminológica es una de las causas que han contribuido, a nuestro juicio, al «impasse» en que están sumergidas la teoría y la filosofía educacional actual. La filosofía analítica de la educación puede colaborar a esclarecer muchas cuestiones aún no dilucidadas en esta área de las ciencias humanas. Y desde luego, nos parece siempre aconsejable la creación de nuevos términos con connotaciones más precisas. Pensamos que la adopción de nuevas palabras podría enriquecer el panorama de las ciencias de la educación.

La segunda conclusión, aunque no afirmada tácita y sintéticamente, se desprende de los textos desarrollados anteriormente. Y es que no se puede plantear el tema del fin de la educación en aislado, «en vacío». No cabe una pura reflexión teleológica en ciencias de la educación. El tema del fin precisa, en el análisis, de la antropología y de la sociología, estando, siempre a la base, la filosofía como saber integrador y último que dé sentido a todas las aportaciones que puedan prestar el resto de las ciencias humanas.

La tercera conclusión, es aún mucho más evidente para nosotros. Tampoco puede plantearse el tema del fin sin el concepto previo que se tenga de educación y sociedad. Si la anterior conclusión ponía en cuestión planteamientos puramente especulativos en torno a la cuestión sin apoyo en lo real, esta tercera evita concepciones inmutables de la educación que hace inevitable e ineluctable (siempre el mismo) el fin de la educación. Si la educación no cambia, siempre es la misma; ¿qué fin puede plantearse, visto desde la perspectiva procesual?

La cuarta conclusión viene expresada por la fuerza con que la sociología ha intervenido respecto al tema desde Durkheim, e incluso desde Condorcet. El momento está maduro y puede expresarse: la sociología (política) debe intervenir en la determinación de los fines de la educación. El papel exclusivo ya no le cabe a la filosofía. Esta, por otra parte, no debe apurarse: tiene una buena compañera en el camino.

Desde una perspectiva no más distanciada, el problema de los fines adquiere más connotaciones que hacen mucho más compleja la cuestión. Porque ¿ha servido, *hasta ahora*, y para algo, el cuidado que la pedagogía ha tenido por los fines? Si pensamos en las grandes declaraciones de intenciones que las leyes de los diversos sistemas educativos han realizado acerca de los objetivos, no se nos ocurre otro término para expresar este hecho que el de *futilidad*. ¿Acaso estas

formulaciones etéreas y vaporosas han dirigido en algún momento, el camino de la educación? Desde luego, puede que hayan satisfecho una inevitable dimensión política, pero no han contribuido de ningún modo a reforzar el estatuto de las Ciencias de la Educación.

Pero bajemos del cielo a la tierra y pensemos en si el nivel de logros y resultados ha sido fructuoso en el terreno de los objetivos más concretos y operativos. No lo olvidemos: estamos situados en el ámbito del didacta, que, preocupado por el papel que cumplen los objetivos en el proceso programador de la enseñanza, va a sustituir al filósofo, como recordábamos en páginas anteriores, para escrutar con nueva óptica el problema de los fines de la educación. Por eso la primera tarea que hay que emprender es procurar hallar buenos niveles de determinación de fines, de tal forma que puedan adquirir ese «status» operativo que antaño no tenían: la Didáctica ha dedicado una buena parte de su desarrollo y conformación a aclarar este problema que precisaba de un tratamiento más científico. Después de este tiempo, hemos de decirlo, los resultados no han sido tan deseables como hubiera de esperarse (86).

El intento de racionalizar la práctica pedagógica de suerte que ésta no discorra arbitrariamente sino que obedezca a un plan, legitima el papel primario y fundamental de los objetivos que son una guía inequívoca de este proceso que es la educación. Por ello había que especificar objetivos: esta era la gran aportación de Bloom y sus colaboradores. Y había que hacerlo en términos de conducta: ésta parecía ser la línea que, de una vez por todas, colocaba el problema del fin en el lugar del cual podía obtenerse algún resultado. Y no sólo porque podía evaluarseles, sino también, y por ello, porque eran criterios de medida del proceso de aprendizaje: los objetivos de la educación había que formularlos previamente de tal modo, que debían reflejar fielmente el contenido que quieren expresar. Pero ¿lo reflejaban en verdad? Aún más: ¿Conseguían unir ese binomio distanciado que es la *teoría* y la *práctica* pedagógica? O con otro lenguaje: ¿de qué se trataba?; ¿de identificar, primero, objetivos de conducta? o ¿de seleccionar antes actividades?; y si es este último el paso adecuado: ¿para qué entonces los objetivos de la educación? Ya lo dijimos en nuestras consideraciones introductorias y desde una perspectiva antropológica-cultural: los resultados de la instrucción son mucho más numerosos y complejos como para poder delimitar los objetivos educativos. Esto

---

(86) Son las conclusiones de hombres como Eisner y McDonald-Ross no ajenos a este ámbito de trabajo. Cfr. el texto de Eisner, E. W.: «Los objetivos educativos. ¿Ayuda o estorbo?», y el de McDonald-Ross, M.: «Objetivos de conducta. Una revisión crítica», en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Ed. Akal, Madrid, 1983.

en primer lugar, y en frase de Eisner. Y en segundo lugar, el hombre va a responder con una complejidad integral tal, que va a ser imposible pueda relacionársela con la práctica pedagógica o el proceso de enseñanza que dice haber recibido. No es de extrañar, pues, que los didactas y teóricos de la educación hayan vertebrado sus preocupaciones a líneas meramente procesuales. ¿Cuál será el siguiente paso, y desde qué ámbito, sobre este problema inacabable?.

Más distanciadas pueden ser las siguientes reflexiones críticas en función de lo que hemos ido vehiculizando a lo largo de este texto.

Una primera reflexión nos surge del marco prestado por la visión antropocéntrica de la educación. La elección de un modelo de hombre que intente hacer plausible la realidad educativa y los fines que se persiguen a través de ella, viene dándose desde hace no poco tiempo y no con fútil intención. Porque no sólo se busca encontrar fines, que es la declaración explícita de sus defensores, sino, y sobre todo, construir la imagen de un hombre (87), de un sujeto de la educación, que tiene connotaciones más profundas. La ideología subyace a estas imágenes elegidas conscientemente. Pero quedan cuestiones que a fuerza de simpleza han quedado sin contestar. En primer lugar ¿para qué fundamentar antropológicamente la educación? La reflexión es más digna de atención si se piensa detenidamente en las siguientes reflexiones: ¿qué se sabe del hombre, en verdad? y más concretamente ¿qué saben sobre el hombre los «funcionarios» de formular fines y objetivos *a la* educación para cumplir coherentemente con el programa antropológico? En un gradiente ascensional de profundización puede afirmarse en vista del panorama actual que sobre este problema existe: el ajuste, obsesivamente buscado, naturaleza humana-objetivos de la educación, convierte al sujeto (ser, según parece, de proyectos, constructor crítico de su porvenir...) en un mero accidente pasivo. ¿Por qué? Es evidente y no se ha reflexionado todavía suficientemente sobre ello; y es que este ajuste hombre-educación da por supuesto que, a través de la educación, se consiguen las finalidades que sobre sí mismo se propuso (o se propusieron) el/los hombre/s. Así, es imposible no concluir: entonces ¿para qué mis esfuerzos extra-educativos si la educación es el gran instrumento de conquista con el que yo seguro accederé a poseer los proyectos que me propuse? Demasiado papel (rol) le estamos concediendo a la educación que desde este punto de vista lo es todo. A fuerza de

---

(87) No puede olvidarse, también, que las otras dos visiones, teocéntrica y sociocéntrica, del fin de la educación suponen, explícita o implícitamente, una concepción del hombre; distante e ideal (sólo es una fórmula, un *a priori conceptual determinado* por la mente del que desea este modelo) en el caso teocéntrico y metafísico; excesivamente adaptado (producto y servidor de la sociedad) en el modelo sociológico del hombre y el fin que debe esperar a través de las acciones educativas.



este insistir —el reverso de la moneda nunca se diluye, siempre hay un reverso pendiente en una moneda que sólo se ha dedicado al envés— sobre el «gran papel» que le cabe cumplir a la educación y atribuírsele todo tipo de ejercicio y de influencia, puede que se termine por negar esa situación y se piense, ¿se reflexione? *que no es nada*. O que puede serlo, como cualquier otra actividad humana que, produciendo el mismo nivel de influencia y resultado, no ha necesitado denominarse educación.

Una vez más, desde el binomio sujeto-fin/es de la educación sólo caben dos alternativas:

1. O se aumenta el caudal de conocimientos sobre el hombre de tal forma que el proceso educativo puede encaminarse en la línea adecuada..., lo que obligará a los pedagogos a dominar las diversas vértebras de la Antropología (biológica, cultural, física...) en sus continuos desarrollos.

2. O se mantiene la creencia, la fe timorata, de que, después de todo, la educación sigue produciendo sus efectos y puede que la consideración de fines (y cuantos más generales e ideales mejor) esté concluyendo, aunque nosotros no seamos muy conscientes de ello, de manera efectiva y positiva.

En una y otra alternativa, los autores de este texto se preguntan, en el sentido que hemos dirigido estas últimas reflexiones: ¿por qué ese supuesto de que existen fines y metas de la educación ya determinados y definidos?; ¿en dónde, el apoyo, de que de tal *causa* se produzca tal *efecto*?; ¿quién es capaz de hallar los fundamentos de tal equivalencia? (88).

En otra perspectiva del problema, al inicio de estas conclusiones esbozadas, nos encontramos con aquellos que dolidos contra los formuladores de fines generales para el programa antropológico, se esfuerzan por pisar tierra y encontrar niveles más concretos de eficiencia. Críticos de la pedagogía tradicional (a la que pertenecen los representantes anteriores) por la ineficacia de sus productos y por la ideologización de que son causa innegable, se abren a perspectivas más nuevas de

---

(88) Esta actitud se encuentra frecuentemente en textos como el de Bertrán Quera «La educación del niño basada en una antropología pedagógica a la vez immanente y trascendente», en *Revista de Ciencias de la Educación*, N.º 99-100, julio-diciembre 1979.

«Queremos hacer hincapié en la necesidad que se impone de tener un concepto de hombre válido para cualquier circunstancia y lugar, si queremos que la educación cumpla su finalidad.

Toda educación, a nuestro entender, debe tener muy claras las premisas antropológicas en las que se basa, porque serán el punto de partida para definir su línea, su dirección, *su sentido*» (p. 339). Como puede verse, se expresa esta equivalencia, pero ¿en dónde su fundamento? No insistimos sobre este texto, modelo de visión teocéntrica y metafísica de los fines de la educación, sobre cuyo absolutismo y apriorismo hemos dejado claro en capítulos anteriores.

educación, basadas en el aprendizaje y en el nuevo conocimiento del hombre. Para este hombre, no son tan fundamentales los contenidos de la educación, sino el aprendizaje y los objetivos determinantes por el mismo.

De modo muy breve expresamos algunas ideas de esta visión tecnológica de la educación, según suelen expresar sus defensores.

*a.* Modelo preocupado por los resultados de la educación. Es el llamado «modelo eficientista de la educación» (89). Es aquél que enfoca los problemas educativos como problemas empresariales de producción y gestión industrial (90).

*b.* Esta preocupación por los objetivos conduce a su determinación precisa y detallada. Lo que les coloca en una situación flagrantemente contradictoria. Porque estos productos acabados que son los objetivos de la educación, suponen la defensa más paradigmática de los contenidos en educación, cuando se había hecho declarado énfasis en el proceso de aprender (91).

*c.* Esta determinación detallada de objetivos en contenidos precisos, supone, implícitamente y aunque se niegue, el mantenimiento de una concepción de la naturaleza y por ello la aceptación, no expresada, del ajuste sujeto-fines (92). Esto se ve cuando se categoriza los fines en función de las tres dimensiones (psicomotricidad, afectividad y cognitividad) en que se ve dividida la naturaleza humana. Mordiéndose la cola el pez, los extremos llegan a tocarse. Eso sí, con una distinta cualificación y con un gradiente de intensidad diverso entre los fines alejados de la pedagogía tradicional (modelo estático de hombre), y los precisados por los expertos en planificación (modelo eficientista de la educación).

*d.* Y con este experto detallamiento, dos fenómenos subsecuentes, ya evidenciados en el frío panorama de la programación:

1. La imposibilidad de libertad para construir cada ser humano su propio

(89) Gimeno Sacristán, J.: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Ed. Morata, Madrid, 1982.

(90) Gimeno, p. 164. Cfr. los nueve puntos que recogen la crítica de este autor al modelo de objetivos o modelo eficientista de la educación en pp. 162-165.

(91) Conflicto que ha querido ser evitado por algunos autores —aunque con poca consistencia— intentando la «integración» de objetivos porque así es de compleja la variedad del proceso educativo. Esto es una afirmación banal (porque sí) y no basta para justificarla con hablar de «objetivos fundamentales de la educación»; en García Hoz, «Sistema de objetivos fundamentales de la educación», en *Bordón*, N.º 247, marzo-abril 1983. Y ¿cuál es el criterio elegido para esa propuesta de objetivos fundamentales?

(92) Cfr. en García Hoz, o. c., p. 137. También el texto de Soler Fierro «Educación de la vida afectiva» (*Revista Bordón*, N.º 245, nov.-dic. de 1982) es, entre otros y como ejemplo, un caso claro de esta situación en donde el autor no sólo llega a intentar una clasificación (?) de las conductas afectivas, sino que se adentra en el análisis detallado del significado que *cada una* encierra en función de su posterior aplicación al desarrollo social del alumno.

proyecto. El camino está trillado hasta la exasperación y no hay forma de cubrir, por parte de cada cual, el curriculum que se había trazado. Este es, en verdad, el logro de la precisión y el detalle.

2. Y con este monolitismo y uniformidad, en esta falta de actitud crítica para el proceso, un hecho ya señalado: la situación en que se coloca, de modo natural, el diseñador de instrucción y programador de objetivos (el pedagogo), en relación contemporizadora con el poder. Léase sistema educativo y política de clase.

¿Para cuándo, por tanto, una nueva alternativa? ¿Para cuándo una nueva revisión del problema de los fines/objetivos de la educación?

## BIBLIOGRAFIA

- Adler, M.: «La crisis de la sociedad contemporánea», en *Social Frontier*, vol. 5, N.º 42.
- Ausebel, P.: *La educación y la estructura del conocimiento*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- Beals y H. Hoijer: *Introducción a la antropología*, Ed. Aguilar, Madrid, 1971.
- Bossard y Stoker Boll: *Sociología del desarrollo infantil*, Ed. Aguilar, Madrid, 1969.
- Capitán, A.: *Teoría de la educación*, Ed. Luis Vives, Zaragoza, 1979.
- Cirigliano, G.: *Filosofía de la educación*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1973.
- Coombs, P. H.: *La crisis mundial de la educación*, Ed. Península, Barcelona, 1971.
- Chauchard, P.: *Alma o cerebro. ¿Qué es el hombre?*, Ed. Iberoamericana, Madrid, 1971.
- Darlington, C. D.: *Evolución del hombre y la sociedad*, Ed. Aguilar, Madrid, 1974.
- Dietrich, T.: *Pedagogía socialista*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1976.
- Dommaget: *Los grandes socialistas y la educación*, Ed. Fragua, Madrid, 1972.
- Durkheim, E.: *Educación y sociología*, Ed. Península, Barcelona, 1975.
- Engels, F.: «El papel del trabajo en la transformación del mono en el hombre», en *Obras Escogidas* (3 vols.), Ed. Progreso, Moscú, 1973.
- Finance, J.: *Ensayo sobre el obrar humano*, Ed. Gredos, Madrid, 1966.
- Fouliqué, P.: *Diccionario de Pedagogía*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1976.
- Fullat, O.: *Filosofías de la educación*, Ed. Ceac, Barcelona, 1978.
- García Hoz, V.: *Principios de pedagogía sistemática*, Ed. Rialp, Pamplona, 1966.
- González Hernández, A.: *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Ed. Ceac, Barcelona, 1980.
- Grieder, G.: «Is it possible to word educational goals?», en *Nations Schools*, octubre 1961.
- Gutiérrez Zuluaga, I.: *Hombre, trabajo y educación en K. Marx*, Cuadernos de la Cátedra de Historia de la Educación, Universidad de Valencia, 1975.
- Hernández, S.: *Teoría general de la educación y la enseñanza*, Porrúa, México, 1980.
- Hook, S.: *Educación para una nueva era*, Ed. Norma, Colombia, 1967.
- Hutchins, R. M.: «Hacia una sociedad durable», en *Fortune*, vol. 27, N.º 6 (junio 1943).
- Kilpatrick y Adler: *Filosofía de la educación*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1967.
- López Rodó, L.: *Política y desarrollo*, Ed. Aguilar, Madrid, 1970.
- Luzuriaga, L.: *Pedagogía*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1962.
- Makarenko, A. S.: *Colectividad y educación*, Ed. Nuestra Cultura, Madrid, 1979.
- *La educación infantil*, Ed. Nuestra Cultura, Madrid, 1978.
- Maritain, J.: *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, París, 1969.
- Márquez Ruiz, J.: *Estudio experimental de los objetivos en la formación de profesores*. Tesis de Licenciatura de la Universidad de Valencia, febrero 1981.
- Marx y Engels: *La ideología alemana*, coedición Pueblos Unidos (Montevideo) y Grijalbo (Barcelona), 1974.
- Marx, K.: *Manuscritos: economía y filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1970.
- Marz, Fr.: *Introducción a la pedagogía*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1968.
- Moncada, A.: *Educación y empleo*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1977.
- Morando, D.: *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*, Ed. Luis Miracle, Barcelona, 1972.
- Mounier, E.: *Manifiesto al servicio del personalismo*, Ed. Seuil, París, 1961.
- Munizaga, R.: *Principios de educación*, Ed. Universitaria, Chile, 1980.
- Nassif, R.: *Teoría de la educación*, Cíncel, Madrid, 1980.
- Natanson, J.: *La enseñanza imposible*, Sociedad de Educación, Atenas, Salamanca, 1976.
- Neville Postlethwaite, T.: *Manual de Evaluación Formativa del Currículo*, Voluntad Editores/Editorial de la Unesco, 1976.

- Ormell, Ch.: *La manipulación de los objetivos en la educación*, Ed. Adara, La Coruña, 1978.
- Ortega, F.: «La filosofía de la educación en K. Marx», II en *R.E.P.*, N.º 123, julio-septiembre 1973.
- Pacios, A.: *Introducción a la didáctica*, Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- Paredes Grosso: *Macroeducación*, Ed. Cincel, Madrid, 1974.
- Peters, R. S.: *Filosofía de la educación*, F.C.E., México, 1977.
- Ponce, A.: *Educación y lucha de clases*, Ed. Latina, Bogotá, 1977.
- Quintana Cabanas, J. M.: *Sociología de la educación*, Ed. Hispano Europea, Barcelona, 1977.
- Sáez, J.: *Emmanuel Mounier: una filosofía de la educación*, Ed. Nau Llibres, Valencia, 1981.
- Sartre, J. P.: *Crítica de la razón dialéctica*, Losada, Buenos Aires, 1963.
- Suchodolski, B.: *Fundamentos de pedagogía socialista*, Ed. Laia, Barcelona, 1974.
- *Teoría marxista de la educación*, Ed. Grijalbo, México, 1966.
- Uexkull, T. V.: *El hombre y la naturaleza*, Ed. Zeus, Barcelona, 1961.
- Varios: *Los grandes pedagogos*, F.C.E., México, 1959.
- Woods y Barrow: *Introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Anaya, Salamanca, 1978.
- Zavalloni, R.: *Orientar para educar*, Ed. Herder, Barcelona, 1981.