

PROBLEMATICIDAD EPISTEMOLÓGICA DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

José Antonio Jordán Sierra
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

A lo largo de este artículo el autor insiste en la *problematicidad* epistemológica inherente al tema de los *fines educativos*, fundamentalmente cuando se trata de analizar hasta qué punto son objeto genuino de estudio y enjuiciamiento por parte de la *Pedagogía*, en cuanto *ciencia-tecnológica* de la educación. Las consideraciones de este trabajo discurren, sobre todo, por el itinerario de las posiciones de representantes de la pedagogía española respecto de esta cuestión, con el fin de contribuir con el presente estudio a un mayor esclarecimiento de los términos de aquella problematicidad teleológica en nuestro contexto próximo. El artículo acaba —más que «concluye»— apuntando posibles alternativas a la complejidad del problema: por ejemplo, distinguiendo competencias epistemológicas según niveles de generalidad de los fines educativos, ámbitos, disciplinas pedagógicas, dimensiones de la educación,... e, incluso, entre la *Pedagogía*, como tal, y el *pedagogo*, aun como profesional.

ABSTRACT

All through this article, the author insists on the epistemological problem which is inherent to the theme of the educational aims, so much so when we try to analyze to what extent they are genuine objects of study and judgement on the Pedagogy side, as for it is a technological science of the education.

The considerations of this article go on, above all, through the itinerary of the positions of the representative authors in the Spanish Pedagogy related to this question. This is done with the purpose of contributing, with this article, to a major enlightenment of the terms of that theological problem in our close context.

The article ends —rather than «solves»— pointing out possible alternatives to the complexity of the problem: for example, it distinguishes epistemological competences according to levels of generality of the educational aims, environments, pedagogical subjects, dimensions of the education,... and it also distinguishes between the Pedagogy itself and the Pedagogue, still as a professional.

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión que este artículo pretende abordar no se centra en *quién* puede/debe participar en la determinación de los fines educativos, sino, más específicamente, en qué *ámbito/categoría de saber* —pedagógico o no— pueden/deben ubicarse como *objeto* de estudio y justificación estos componentes de la educación. Nos situamos así, en uno de los nudos gordianos de la *epistemología pedagógica* actual, fundamental, por lo demás, para una delimitación progresivamente más precisa del status de la Pedagogía como ciencia genuina de la educación y, consiguientemente, del alcance de sus competencias.

No entramos aquí en la conceptualización de «fin educativo», tarea ya acometida con profundidad por otros autores (TOURINÁN: 1989). Con todo, conviene subrayar que el concepto de fin educativo debería hacer referencia, a nuestro juicio, a *disposiciones* deseables de la personalidad; de este modo, se distinguirían, por un lado, de los ideales o slogans educativos (e.g.: educar la «libertad» del hombre) y, por otro, de los rígidos objetivos operativos (e.g.: leer un texto con una velocidad mínima de «x» palabras por minuto). Haciendo esta precisión, deseamos remarcar desde el inicio que lo que interesa a nivel pedagógico es contar con fines alcanzables científico/tecnológicamente (SARRAMONA: 1989, 36) —distinción de los ideales— y que supongan en el educando un estado de su personalidad que le capacite/disponga (no determine) para sentir, pensar, actuar,... plausiblemente ante las circunstancias pertinentes (BREZINKA: 1979, 142-148) —distinción de los meros objetivos operativos—.

Tras estas consideraciones preliminares, analizaremos a continuación algunas de las perspectivas epistemológicas más relevantes sobre el tema que nos ocupa.

2. PEDAGOGÍA Y FINES EDUCATIVOS. PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS:

Una primera línea, clásica en esta temática, es la defendida por el *neopositivismo lógico* anglosajón (O'CONNOR, HIRST, MOORE, etc.). Con diferencias de matices, lo que se postula en esta corriente es que los fines de la educación son *extrínsecos* respecto al sistema «Pedagogía». Ésta, inexistente en realidad para unos (O'CONNOR: 1971), al diluirse en un complejo de Ciencias (auxiliares) de la educación, tendría como objeto la fundamentación científica de los «medios/procesos» educativos; los «fines», sin embargo, provendrían de instancias sociales, ideológicas, etc.; en todo caso, sería la Filosofía de la Educación (analítica) la encargada de tematizarlos, aun-

que con pretensiones modestas: aclarar, criticar... las conceptualizaciones y expresiones referidas a tales fines; es decir, sin justificar o proponer directa o positivamente valores/objetivos educativos deseables. Para otros partidarios de esta postura, la «Pedagogía» —rotulada, ahora sin reparos, como Teoría de la Educación— seguía manteniendo como ocupación esencial la prescripción de normas de acción educativa; los fines permanecían obligadamente fuera de este radio de acción (MOORE: 1980). En ambos casos se defiende la negación de toda normatividad teleológica en pro de un concepto de ciencia al que le está vedado el reino del «debe», a fin de evitar la falacia naturalista denunciada por Hume.

Una segunda perspectiva, igualmente fundamental en esta temática, es la defendida por el *racionalismo crítico* (POPPER, VON CUBE, BREZINKA, etc.). Un concepto estricto de ciencia, con pretensiones de plena neutralidad axiológica, subyace en este caso a las tesis epistemológicas acerca de la competencia de la Pedagogía respecto de los fines educativos. Estos —se dirá— no pueden ser, en calidad de «deber ser», objetos genuinos de la Ciencia de la Educación, la cual habrá de centrarse tan sólo en descripciones/explificaciones del fenómeno educativo (ámbito empírico del «es»); más concretamente, los fines de la educación, o son propuestos extrínsecamente por instancias sociales, políticas, ideológicas... (VON CUBE: 1981, p. 14), o son objeto del «conocimiento de la educación» en diferentes modos; nos estamos refiriendo en esta segunda posibilidad a la posición de V. BREZINKA. Para este autor, en efecto, medios y fines pertenecen inexcusablemente al concepto de educación; ambos polos deben ser, por tanto, tematizados por los diversos niveles/categorías de conocimiento de la educación; a saber: a) la «Ciencia de la Educación» (o conjunto complejo de datos científicos acerca de la educación) estudiaría también los fines, pero como simples *facta* (e.g.: los fines perseguidos por un sistema educativo dado, la coherencia de los medios con los fines propuestos, la evolución histórica de éstos, etc.); b) La «Pedagogía Práctica», que es conceptualizada como un cuerpo normativo de medios (basado/elegido en/del bagaje de la Ciencia de la Educación) para fines educativos aceptados por un conjunto de educadores y pedagogos en virtud de su adhesión personal a unas determinadas coordenadas antropológicas/axiológicas, tendría también el componente «fin» dentro de su foco de estudio, aunque, eso sí, como simple referente de la acción educativa. Siendo «normativa» (no sólo respecto a los métodos más idóneos, sino también con referencia al «deber» comportamental del educador), no puede aspirar al status de ciencia (BREZINKA: 1984, p. 289 ss.). Su misión no consiste en juzgar, analizar,... los juicios de valor inherentes a los fines y procedimientos escogidos, sino en dar una respuesta pedagógica a «cómo se debe educar» en un contexto ideológico/moral/cultural dado. Como puede advertirse, sin llegar a identificarse, el parecido con la «teoría

práctica» propuesta por Moore es notable. c) Finalmente, en el esquema epistemológico de Brezinka hay un lugar, no menos importante, para la denominada «Filosofía normativa de la Educación». La misión de ésta, como tal, no consiste en la ambiciosa tarea de prescribir qué valores y metas educativas deberían perseguirse universalmente; en una sociedad pluralista como la actual —argumenta el autor— las normas axiológicas universales no van más allá de los Derechos del Hombre; ahora bien, precisamente por falta de un único norte, los educadores y pedagogos necesitan, no sólo principios científicos y tecnológicos, sino orientaciones racionales que sirvan de ayuda a la hora de clarificar las propias elecciones en el terreno de los fines educativos, entre otros; proporcionar tales orientaciones sería, pues, la especialidad de esta Filosofía de la Educación (BREZINKA: 1984, p. 222 ss.).

El tercer punto de vista que traemos a colación es el de M. BUNGE. Aunque no estrictamente pedagógico, el pensamiento del conocido epistemólogo argentino es relevante para el asunto tratado, por sí mismo y por su influencia en algunos aspectos de la concepción pedagógica española. Partiendo de un materialismo metodológico/ontológico (BUNGE: 1985 a, p. 16), este autor defiende que todo es explicable racionalmente, aunque poco a poco; no existen —dirá— misterios inaccesibles para la racionalidad científico-tecnológica, sino sólo problemas (Ib., p. 89). Y en otro lugar: «La racionalidad que aquí se defiende es la que suponen y sancionan la ciencia, la técnica y la acción planeada. Esta racionalidad es *global*: no se limita a las operaciones conceptuales, sino también abarca las empíricas, así como la *evaluación*» (Ib., p. 9; subrayados nuestros). Lo que interesa en este momento subrayar no es la concepción de «las ciencias de la educación (como)... sociotecnologías» (BUNGE: 1985 b, p. 337), consistiendo su especialidad prioritaria en la utilización de la racionalidad «práctica» (centrada en la adopción de medios pertinentes), sino sobre todo el protagonismo que concede a la racionalidad «evaluativa», objeto —por otra parte— también de los tecnólogos (pedagogos). «Corresponde —dice— a la racionalidad *evaluativa* bregar por metas que, además de ser alcanzables, vale la pena alcanzar» (BUNGE: 1985 a, p. 14); dicho de otro modo, «un sistema de valores puede ser racional o no, según sea o no coherente y según descansa o no sobre un cuerpo de conocimientos relevantes y suficientemente verdaderos» (científicamente) (Ib., p. 18). No se trata, por tanto, de renunciar al plano axiológico, sino de aspirar —por el contrario— a una «ideología *científica*» (BUNGE: 1985 b, p. 147). Sin entrar en este momento en el enjuiciamiento de esta posición, cabe destacar, sin embargo, que nos encontramos ante una de las cuestiones neurálgicas del problema que andamos analizando: si puede/debe la ciencia —también la pedagógica— juzgar y justificar los valores y las metas de la acción humana (también, por tanto, de la educación). Bunge parece asentir convencidamente desde su cosmovisión ontológica monista; desde ésta resulta comprensible,

por ejemplo, que entienda la conducta intencional humana como una cualidad o categoría causal y no ya teleológica; en definitiva, como un epifenómeno neuropsicológico (BUNGE: 1985 a, p. 94).

Dado que el espectro de perspectivas epistemológicas diversas acerca del problema teleológico no se agota en las posiciones señaladas anteriormente, decidimos analizar con un detenimiento mínimo la visión —también plural— que se tiene de este problema en el contexto de la pedagogía española. Por razones de funcionalidad nos detendremos particularmente en las tesis de aquellos autores que más intensamente han abordado esta temática en los últimos años.

Una primera aproximación constata, aun dentro del círculo de pedagogos que tienen una orientación científico/tecnológica, una diversidad de posiciones, a veces en cuestiones de matiz, en ocasiones en aspectos de bulto. Así, por ejemplo, para J.L. Castillejo, el problema de los fines educativos «tiene que venir resuelto desde otras instancias, incluyendo la pedagógica, porque no es tema exclusivamente pedagógico (...) Una cosa es que todo profesor, educador, pedagogo, científico... (todo aquél que promueve educación) tenga necesidad de clarificarse la adscripción al 'pattern', y otra que la Pedagogía, como ciencia de la educación, tenga que incluir el problema en sus repertorios de normativas (...) Parece claro que el tema debe ser central para la Filosofía de la Educación, la Antropología de la Educación, Sociología de la Educación, Política de...» (CASTILLEJO: 1987, p. 39). Para este autor, en definitiva, los fines de la educación, en cuanto cualidades deseables del hombre a configurar, son objetos de estudio más adecuados de otras ciencias de la educación, como las mencionadas, o blancos de decisión del hombre individual o colectivo (sociedad); a la Pedagogía, como tal, le compete en este campo, ante todo, la tarea de *derivar* el patrón más genérico (e.g.: hombre cooperativo, autónomo,...) en patrones más concretos y alcanzables científico-tecnológicamente (Ib., pp. 84-85).

Posiciones próximas a la descrita mantienen, por ejemplo, los profesores J. García Carrasco y Jaime Sarramona. Según el primero de ellos, «la Pedagogía no pretende 'hacer al hombre' —ese es su mito y su metáfora—, ni dogmatizar acerca de '*lo que debe ser*', sino intentar que se haga mejor de lo que se está haciendo, o criticar lo que se hace en función de criterios de razón» (GARCIA CARRASCO: 1987, p. 70; subrayado nuestro). En otros lugares comentará que no es competencia del pedagogo el estudio axiológico de las finalidades generales de la educación; éstas, en todo caso, le afectan como «hombre»; lo que no obsta para que, como profesional de la Pedagogía, deba racionalizar esos fines objetivos más asequibles y, aún, enjuiciar metas educativas que contradigan tesis científicas (GARCIA CARRASCO: 1984, pp. XLVII, L, LV). Según el profesor J. Sarramona, con algunas matizaciones en sus últimos escritos (SARRAMONA: 1989, pp. 36-39), «la normativa pe-

dagógica se justifica éticamente en la consecución de unos modelos que no surgen de la propia Pedagogía. En otras palabras, los fines justifican las normas, pero tales fines (...) constituyen un 'a priori' (SARRAMONA: 1985, p. 60). Esto —añadirá— en cuanto a los fines últimos de la educación, no así respecto a los objetivos más concretos. En suma, «la Pedagogía no puede permanecer al margen o indiferente ante los fines de la educación. En primer término porque ha de asumirlos como deseables en sus últimas consecuencias —aunque no los haya elaborado ella misma—, y, en segundo lugar, porque deberá responsabilizarse de su concreción en objetivos alcanzables progresiva y secuencialmente» (Ibidem.). Finalmente, acaba proponiendo a la Filosofía de la Educación como «ciencia teleológica (...), imprescindible para orientar y justificar la normativa pedagógica» (Ib., p. 58), y subrayando, parecidamente a los anteriores autores, que, fundamentalmente, «la Pedagogía se ocupa de cómo lograr finalidades propuestas» (Ib., p. 76; subrayado nuestro).

La alusión a pedagogos españoles que piensan de modo parecido podría ser extensa (Cfr., e.g., VÁZQUEZ GÓMEZ: 1984, pp. 16-17; TRILLA: 1986, p. 184 ss.; 1987, pp. 22, 23, 39). No obstante, a fin de simplificar, nos centraremos en dos autores que han tematizado muy directamente la incumbencia del pedagogo y de la ciencia pedagógica en la cuestión de los fines educativo: los profesores J. Escámez y J.M. Touriñán.

El primero, en un primer estudio sobre el tema (ESCÁMEZ: 1983), apunta, en primer lugar, que la Pedagogía es esencialmente «normativa», plagada de proposiciones del tipo: «A debe alcanzar B»; «Conviene usar C para que A consiga B»; pero esta normatividad inherente no le resta científicidad, como pretenden defender los seguidores del Círculo de Viena desde posturas positivistas angostas; en este sentido, los modelos cibernéticos —entre otros— subrayan la insoslayable imbricación de los patrones (fines) en el proceso educativo (objeto de la Pedagogía) (Ib, pp. 66-69). En segundo lugar, se pregunta por el referente que pueda fundamentar, precisamente, la «valiosidad educativa» del fin o patrón; esta espinosa cuestión se resuelve a su juicio, mediante una doble respuesta: a) un criterio general, consistente en proponer metas educativas que desarrollen rasgos de la «personidad» o «estructura básica» del ser persona, de lo que es genuinamente el hombre, según nos ratifica la ciencia; b) la concreción de esos rasgos genéricos en fines educativos que respondan al «hombre real», a la «personalidad»; y esto, no sólo con referencia a lo que en un determinado momento/contexto sociocultural «es», sino también en relación con lo que «puede ser» (en pro de una optimización humana y de valores culturales); de este modo se produciría una inserción de los fines de la educación en los procesos educativos concretos. En síntesis, «justificar la 'valiosidad' del patrón, establecido para un proceso educativo»... no impide tener «que recurrir a demostraciones

racionales que estén *fuera* del mismo proceso, aunque *en conexión* con él» (Ib., p. 71; subrayado nuestro). En otro escrito posterior, el profesor Escámez retoma estas posiciones y las profundiza (ESCÁMEZ: 1986). En esas páginas encontramos afirmaciones como las siguientes: «Difícil es pronunciarse sobre si a la pedagogía y al pedagogo le compete analizar la valiosidad de los patrones. Con frecuencia escuchamos, en los que conciben a la pedagogía como tecnología de la educación, la afirmación siguiente: 'al pedagogo, como tal, (...) en cuanto profesional, lo que se le pide es competencia, eficacia y rentabilidad social. Como hombre puede interesarle si B es mejor que A, pero como profesional esto carece de relevancia (...); si él se arroga el valorar los patrones va más allá de los límites de su *saber* profesional» (Ib., p. 159; subrayado nuestro). La posición de este autor, aunque matizada, es clara al respecto: «La investigación *rigurosa* en ámbitos como la antropología, la axiología epistemología, análisis del lenguaje educativo, son de un enorme interés para la filosofía de la educación, pero la teoría de la educación [Pedagogía] es otro tipo de actividad del conocimiento, que, sin rechazar la *referencia* a esa temática, no la considera como la específica de su ámbito. Ella propugna formular proposiciones, rigurosas y fundamentadas, para generar modelos y programas de intervención educativa en contextos sociales y dimensiones de la persona» (Ib., p. 167; subrayado nuestro). Ello no obsta —continúa— para que al *pedagogo*, como «tecnólogo» de la educación, le sea imprescindible *optar* por patrones juzgados plausibles educativamente (Ib., p. 163), *estar atento* a las más lúcidas concepciones antropológicas y axiológicas a fin de *usar* de ellas (Ib., p. 166), *tener los conocimientos* (¿formación filosófica/antropológica?) necesarios para clarificar si su tecnología está al servicio de un patrón educativo valioso (Ib., p. 172), y, por supuesto, *establecer fines concretos* por derivación de las grandes metas educativas (Ib., p. 159). En algunos escritos últimos (ESCÁMEZ: 1988 a; 1988 b), el profesor Escámez ha hecho especial hincapié, por un lado, en la interrelación dinámica entre la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación (Pedagogía) y, por otro, en la necesidad de establecer los fines de la educación a través de un consenso racionalmente fundamentado (siguiendo la propuesta de Habermas) por parte de todos los implicados. Transcribo simplemente aquí un texto significativo referido al primer aspecto: «La teoría pedagógica, como teoría *científica* de la educación, es incapaz de *justificar* racionalmente ciertos presupuestos antropológicos y axiológicos [¿también aquellos teleológicos?], que implícitamente operan como presupuestos necesarios de toda teoría; y, por otro lado, una determinada filosofía de la educación, si pretende tener un cierto nivel de aceptabilidad racional, y no es un conjunto de afirmaciones gratuitas, formuladas en proposiciones carentes de sentido, tiene que buscar una validación indirecta en los resultados de la ciencia de la educación, o pedagogía como teoría científica pragmática» (ESCÁMEZ: 1988 b,

p. 20; subrayados nuestros). Como el objetivo de estas referencias es —en principio— ilustrar posturas y aportar datos para la fase posterior, nos abstenemos de todo juicio personal.

La última posición que reseñamos es la defendida por el profesor J.M. Touriñán. Para este autor, la Pedagogía, en su fase/paradigma más evolucionado, esto es, como «ciencia autónoma/sustantiva de la educación», puede y debe tener como objetos de estudio, justificación y decisión, no sólo los medios o procesos educativos (el «cómo»), sino, con igual propiedad, los fines de la educación (el «para qué»). Esta tesis, ambiciosa en cuanto se adjudica a la Pedagogía entendida como *ciencia tecnológica*, es defendida por ese autor con argumentos diversos. Mencionaremos algunos de ellos: a) un «fin» es un «valor» *elegido*. Según esto, no todo valor (incluso educativo: e.g., sentido crítico) deviene inmediatamente un fin educativo (puede no ser «elegido» mediante decisión técnico-pedagógica para una determinada edad: e.g., niños de jardín de infancia) (TOURIÑÁN: 1989, p. 27); b) además, «cada valor vale en el ámbito de conocimiento en que es descubierto y creado, y la elección de un valor de un ámbito no sustituye al del otro» (Ib., p. 30). Este argumento se apoya en los modelos sistémicos: «el supuesto básico es que (...) los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales» (Ib., p. 31). La pedagogía es, en esta perspectiva, un subsistema o ámbito de conocimiento *funcionalmente* independiente, una ciencia autónoma —también en el plano teleológico— con capacidad para detectar juzgar y elegir valores/fines *educativos* con criterios intrínsecos, científico-tecnológicos. En esta línea, los valores y fines aceptados *fuera* de este subsistema de conocimiento (e.g., en contextos filosóficos, éticos, sociológicos, etc.) son simples «candidatos a metas de la educación» (Ib., p. 27), que serán escogidos o rechazados pedagógicamente en virtud de su valiosidad estrictamente *educativa*; c) se distingue meridianamente lo que es una *elección personal/moral* (e.g.: no adoctrinar por ser un procedimiento éticamente inmoral) de lo que constituye una *elección pedagógico/técnica* (e.g.: no adoctrinar porque pedagógicamente es deseducativo, entre otras cosas por no producir aprendizajes significativos, generalizables, profundos, etc.) (TOURIÑÁN: 1987, pp. 163-167); ambas elecciones son epistemológicamente infundibles —dirá el profesor Touriñán— dado que se basan y generan datos cognoscitivos muy diversos: el de la ética y el de la pedagogía, respectivamente. Más de una vez trae a colación este autor el ejemplo paralelo del médico que, con criterios inherentes al sistema «medicina», y, por tanto, al margen de una elección puramente personal/moral, decide silenciar la verdad de una enfermedad grave cardíaca por los peligrosos efectos que podrían suceder a la *salud* del enfermo (Ib., p. 163). Para ilustrar la competencia

autónoma de la Pedagogía para juzgar fines educativos, el profesor Touriñán reclama el criterio «condición de agente del educando»; así, por ejemplo, adoctrinar sería antipedagógico porque iría contra este principio; o, también, el fin de la vida (propuesto, e.g., por la filosofía de la educación) no deviene *ipso facto* fin de la educación, ya que este último consiste más bien —de acuerdo con aquel principio referencial— en capacitar al educando para ser auténticamente «agente», para que pueda «elegir» su propio fin de la vida (Ib., p. 30). Con todo, en su escrito más reciente (TOURINÁN: 1989, p. 33), este autor parece mostrar frecuentemente una cierta preferencia por la expresión «conocimiento de la educación» (como diversa de aquella de «ciencia autónoma de la educación» a la hora de tratar el tema de los fines de la educación. Veamos, e.g., el siguiente texto: «Hoy se puede afirmar que el valor educativo se establece con el conocimiento de la educación. Por supuesto, ese conocimiento requiere, tanto las aportaciones de la filosofía de la educación, como del conocimiento científico tecnológico de la educación». Parece, en definitiva, que deja abierto un flanco a la posibilidad de discernir qué aspectos o, mejor, niveles de los genéricamente denominados «fines de la educación» pueden pertenecer más propiamente a un tipo u otro de «conocimiento de la educación». Dejamos también este punto para un tratamiento posterior.

3. ANÁLISIS DE ALGUNAS CUESTIONES CENTRALES SOBRE TELEOLÓGICA EDUCATIVA:

¿Pueden las ciencias dictar normas?. Este problema es arduo y complejo, pues admite varias perspectivas en el modo de plantearlo. Una de ellas, e.g., se centra en la cuestión de hasta qué punto las ciencias (y particularmente las humanas) son «neutras» axiológicamente. De todos modos —y aunque sigue habiendo defensores de la aspiración a una ciencia objetiva e incontaminada, como tal, con los valores— la tendencia generalizada actualmente es subrayar que los métodos, elaboraciones y datos científicos están entretejidos por valores (veracidad, coherencia, eficacia...) (REBOUL: 1988, pp. 28-30; TOURINÁN: 1987, pp. 121 y 150; ESCÁMEZ: 1986, p. 161; CASTILLEJO: 1987, p. 22; etc). Otra perspectiva, de soluciones más problemáticas, consiste en cuestionarse sobre la competencia o no de la ciencia para realizar, no sólo descripciones y explicaciones (representaciones conceptuales de hechos y acciones reales), sino también *prescripciones* de tipo normativo. Esta temática es fundamental para aquellas «ciencias-tecnológicas» que se centran en el sujeto humano: e.g., la medicina y la pedagogía, pero conviene examinarla primero en su globalidad. En rigor, a la ciencia le corresponde describir, explicar y —si se desea— predecir (si ocurre A en la circunstancia B, sucede-

rá C). Tal es su radio de acción genuino. De ahí que se haya criticado acertadamente que la Psicología, e.g. (o la misma Psicología de la educación, en cuanto subdisciplina de aquélla), no puedan, sin salirse de su círculo *epistemológico*, generar fines educativos (SARRAMONA: 1985, p. 59; BREZINKA: 1984, p. 112; REBOUL: 1983, pp. 86-88). Una cosa es que la psicología *muestra* que a medida que el niño evoluciona tiene comportamientos más autónomos, o —en otra línea (e.g.: ALLPORT, LERSCH...)— que la persona psíquicamente madura, adaptada, equilibrada, etc. presenta determinados rasgos, y otra cosa muy distinta es *juzgar y elegir* como positivamente valiosas tales cualidades. Por obvio que parezca, hay un *salto* sutil desde un plano al otro; pero, al fin y al cabo, un salto, consistente en el juicio axiológico de un sujeto humano. Por ejemplo, las corrientes educativas que han idealizado los valores de la infancia (LAPASSADE, NEILL,...) habrían hecho elecciones alternativas —al menos en parte— al modelo del hombre adulto. Como apunta el prof. O. Fullat, a pesar de todos los datos científicos, siempre es posible escoger otros valores/fines para la educación (FULLAT: 1982, p. 157).

Un examen más atento merecen, sin embargo, aquellas ciencias denominadas «tecnológicas/normativas», como es el caso de la Pedagogía. ¿También aquí debe excluirse de su competencia la dimensión *prescriptiva*? (FERMOSO: 1989). Creemos que el problema es más abordable si se distinguen dos dimensiones de la normatividad: referida a los medios o a los fines. En el primer caso, la norma puede formularse así: «Si se desea que el educando 'X' alcance el estado 'Y' debe hacer 'Z'». El profesor Touriñán insiste en la gran distinción entre esta prescripción («debe» hacer 'Z'), de índole simplemente *técnica*, al ser una decisión fundamentada en/justificada por conocimiento científico-pedagógico, y aquella otra («debe» ser/comportarse/elegir... de un modo determinado si quiere se coherente con la visión ética 'T'), que es una decisión eminentemente personal/*moral*. Las primeras prescripciones se derivarían naturalmente de la *ciencia* de la educación, en virtud —además— del *continuum* indisoluble entre ciencia y tecnología, subayado particularmente por M. Bunge; las segundas caerían, en sentido riguroso, fuera del ámbito científico, al afectar a la persona total, al hombre como tal, no sólo en su calificativo —en este caso— de pedagogo (TOURIÑÁN: 1987, pp. 158-167). La distinción del profesor Touriñán es, a nuestro juicio, acertada y de gran interés en el plano epistemológico; no obstante, sugiere ciertos comentarios. Siguiendo el ejemplo del médico que decide (con criterios estrictamente «médicos») silenciar la grave enfermedad al paciente, se puede decir que también cabe *justificar* con principios netamente científico-pedagógicos prescripciones como la siguiente: «si se desea incrementar el rendimiento del alumno 'X', debe depositar expectativas positivas sobre él», sin necesidad —en principio— de fundamentaciones morales (e.g.: acudiendo a la deontología del buen profesor o a posiciones más bien filosóficas,

como podría ser la teoría de Rogers al respecto). No obstante, entendemos que quizás tenga razón Brezinka cuando afirma que, aun en el plano tecnológico, «para poder deducir una *norma*, es preciso que al menos una premisa sea una proposición normativa» (BREZINKA: 1984, p. 113); es decir, que incluso el *deber hacer* técnico-pedagógico no fluye espontáneamente de los datos científicos, al justificarse *totalmente* por referencia a unos objetivos (valores) *presupuestos*; postura que —de algún modo— comparte el propio profesor Touriñán cuando confiesa que el fundamento de las decisiones técnicas pedagógicas (normatividad) se sitúa entre dos techos: el inferior, o científico, y el superior, o práxico (ética, axiología...) (TOURIÑAN: 1987, p. 208). Dicho de otro modo, si se desea hablar de una normativa pedagógica estrictamente *técnica*, quizás sea preferible referirse más exactamente a las «legalidades procesuales» estudiadas por el profesor J.L. Castillejo: éstas «son legalidades —dice— que pretenden regular todos los procesos educativos, sea cual fuere el *patrón* de referencia (...) (e.g.: son del tipo de 'para potenciar generalizaciones *debe* descontextualizarse el aprendizaje')» (CASTILLEJO: 1987, p. 19; subrayados nuestros).

Más problemática se presenta la segunda dimensión de la normatividad: aquella referida a los *finés* de la educación. Desde luego, si la Pedagogía tiene por objeto la educación en sentido genuino (no simples aspectos de la misma), entendida como la intervención propositiva intencional, teleológica, del educador sobre el educando, es lógico pensar que ha de ocuparse, tanto de medios, como de metas educativas. Con todo, la competencia epistemológica de la Pedagogía respecto de los fines no deja por ello de ser menos problemática. Y esto porque, aunque estas metas sean cualidades/dimensiones valiosas del apetecido «hombre educado» (JORDÁN: 1989), *elegidas* con criterios intrínsecamente pedagógicos, ni esas cualidades, ni estos criterios dejan de ser en última instancia *valores*, especialmente controvertidos —por lo demás— como pone de manifiesto el devenir histórico, sociocultural e, incluso, científico. Posiblemente, esta cuestión quede un poco más desenredada si se abordan otras conexas.

La primera cuestión —y quizás la fundamental— consiste en la conceptualización del objeto de la Pedagogía: la *educación*. No conviene olvidar que, epistemológicamente, la Pedagogía tiene sentido y función, ante todo, en cuanto encuentra dentro del amplio espectro del conocer humano una parcela más o menos privada, definida por su objeto: la educación. A partir de este elemental supuesto son inteligibles muchas proposiciones del profesor Touriñán sobre la autonomía y solvencia de la *Ciencia* de la Educación respecto a los fines educativos. Creemos que el punto de partida de esta interesante posición es el que el mismo autor señala: una vez decide el «hombre» ser «pedagogo» y, consiguientemente, pensar, juzgar, decidir, etc., como tal, el sistema de referencia no es el ético, social, filosófico...

sino aquél exclusivamente *pedagógico*; de ahí que, desde entonces y desde ahí, las normas devienen únicamente científico/tecnológicas (TOURINÁN: 1987, pp. 163-164). El problema, sin embargo, no es tanto la admisión del supuesto de base: la pedagogía como subsistema relativamente independiente (COLOM: 1982; VÁZQUEZ GÓMEZ: 1980, 1984), sino la problematicidad inherente al propio concepto de educación, como constructo sobre el que fundar una *Ciencia autónoma de la educación*, también respecto de los fines. Veamos algunos aspectos de esta cuestión.

Está claro que la medicina, centrada en la salud humana, utiliza este *valor*, que es a la vez su objeto de investigación, como criterio para discernir los objetivos de sus actuaciones. No obstante, el ejemplo de la medicina, aunque válido y paradigmático, no es plenamente idéntico al caso de la Pedagogía; y esto, fundamentalmente, porque los valores/objetos respectivos de estas dos «ciencias-tecnológicas» no poseen igual problematicidad. Numerosos autores, entre ellos R. Peters, han subrayado la diferencia que existe, en cuanto al grado de consenso axiológico, entre lo que significa «hombre sano» y «hombre educado»; mientras el primer concepto se refiere a un valor primario, inscrito en la naturaleza y, por ello, fácilmente investigado y justificado científicamente, el segundo hace alusión a un valor más sofisticado, necesitado de una fundamentación extracientífica (PETERS: 1977 a, pp. 108-109). El propio Peters se percató de que, aunque lo que intenta en un principio es proporcionar un concepto genuino de educación, criticando las posturas que entienden a ésta como un simple medio (neutro) para alcanzar otros fines extrínsecos (sociales, económicos, etc.), al final su pretendido «análisis conceptual» ha quedado prendido en argumentaciones éticas (Ib., pp. 57-58) y, sobre todo, antropológicas: «para explicar esta cuestión con propiedad —dice— se requeriría escribir un tratado sobre el hombre considerado como animal *racional*» (PETERS: 1977 b, p. 452), pues las excelencias del ansiado «hombre educado» corresponden a los rasgos de un hombre *racionalmente* maduro (JORDAN: 1989). En definitiva, y tal como parecen demostrar M. Naish y A. Harnett, el concepto de educación sería «esencialmente contestable» (QUINTANA: 1988, p. 54). Quizás sea esta la razón por la que no pocos pedagogos, buscando un objeto adecuado a la *ciencia* pedagógica, porque exento de problematicidad, hayan conceptualizado la educación de manera simplemente *formal*; así: F. von Cube, como proceso de «conducción» humana (CUBE: 1981); Trilla, como configuración psicológica de la personalidad (TRILLA: 1986, p. 191); Colom, como «relación educativa» en el contexto sistémico, al margen de los fines concretos (COLOM: 1982, p. 183); Brezinka, como acción de «mejora» de las disposiciones psíquicas de otro hombre (BREZINKA: 1984, p. 57). Así las cosas, el problema de la competencia o no de la Pedagogía, como ciencia autónoma de la educación, en el estudio y enjuiciamiento de los fines educativos se concentra

en el propio criterio o metro que debe utilizar para discernir la pertinencia «educativa» de un determinado «candidato a fin». Estamos de acuerdo —con el profesor Touriñán— en que un fin educativo es un valor educativo «elegido»; pero, antes de esta elección, ¿qué criterio se debe utilizar para juzgar el valor *educativo* de una pretendida meta si el *valor educación* no se sostiene solo?. Si, en un segundo momento, centramos la atención en la «elección» de una cualidad humana con valiosidad educativa, el problema sigue en el mismo centro: ¿cuál es el criterio para preferir esa cualidad entre otras (quizás también con cierta valía educativa) cuando el mismo metro de comparación (concepto de educación) no es científicamente unívoco? Generalmente, la cuestión se suele desplazar a un terreno próximo, aunque —en rigor lógico— distinto al de «educación»; me refiero a aquél de «*hombre educado*». Así, Peters dirá que se da auténtica educación cuando se promueven disposiciones que capacitan para vivir, actuar, pensar... según *razones sólidas/maduras* (PETERS: 1982 a y b); el profesor Escámez vendrá a sostener que la educación se caracteriza por desarrollar las competencias propias de la «*personeidad*» (como especie humana) y de su concreción sociocultural: «*personalidad*» (como sujeto concreto) (ESCÁMEZ: 1983, 1986);... y hasta el mismo profesor J.M. Touriñán —independientemente de abogar por criterios científicos/tecnológicos para la elección de fines— insinuará que la genuina educación consiste en la configuración de un hombre capaz de «elegir su proyecto de vida» (TOURIÑÁN: 1987, p. 173).

Las consideraciones anteriores no pretenden socavar la posibilidad de unos criterios estrictamente pedagógicos que permitan discernir auténticos fines educativos; pero sí que pueden contribuir —creemos— al planteamiento correcto y matizado del alcance de la inaplazable aspiración de la Pedagogía a tener también como objeto de estudio la delicada temática de las metas de la educación. Por ejemplo, con lo dicho anteriormente acerca de la falta de univocidad científica del concepto de educación, quedaría nuevamente reprobada la añeja pretensión de fundar una Pedagogía científica en torno a un (o unos pocos) fin (es) educativos (COLOM: 1982); más aún: según las observaciones hechas arriba, parece también excesivamente ambicioso pensar obtener ciertos criterios científico-pedagógicos únicos, de validez universal, para detectar/enjuiciar determinados *niveles* de los fines de la educación. Como señala Castillejo, imaginar esa posibilidad equivaldría a otorgar a la Pedagogía la utópica misión de «dictar el futuro obligatorio de la humanidad» (CASTILLEJO: 1987, p. 40). Como apuntaremos más adelante, los fines genéricos (que, a su vez, influirán en los fines/objetivos más concretos) escapan al radio de acción de la Pedagogía, ubicándose epistemológicamente en lo que —ampliamente— podríamos denominar «*Filosofías de la educación*». Cosa distinta es pensar en la posibilidad de elaborar un conjunto de *criterios formales pedagógicos* —y, por ello, intrínsecos—

que permitan seleccionar, priorizar, etc. metas educativas; tal es la propuesta —entendemos— de Touriñán y, en otro plano y contexto, de Peters. A modo de ejemplo, ¿promueven los ‘candidatos a fines de la educación’ disposiciones tales como: conciencia, significatividad, transferencia, actitudes positivas... respecto de los aprendizajes propuestos; o viceversa?. Con este tipo de criterios se juzgarían cuestiones polémicas como, e.g., si un objetivo —en este caso didáctico— ha de ser el aprendizaje de la lectura antes de los cinco años. Este caso muestra, e.g., que una cosa es que el niño (medio) *pueda* aprender a leer a edades tempranas y otra cosa, muy distinta, es si pedagógicamente *debe* perseguirse este objetivo de forma generalizada; este «debe», en efecto, tendría que pasar el juicio pedagógico (que en este momento no detallamos) de su pertinencia/valiosidad o no; e.g.: analizando si hipoteca, aunque sea parcialmente, otros objetivos educativos más plausibles para esa edad, si fuerza o no (como sostienen los defensores de esta postura) el aprendizaje infantil, etc. En este ámbito de criterios pedagógicos intrínsecos, el profesor Touriñán apunta abundantemente aquél de «condición de agente del educando». Unos breves comentarios sobre este principio (elegido como ejemplo) puede ayudarnos a una mayor matización del horizonte «intra» y «extra» pedagógico que puede observarse en el tipo de criterios aludidos.

Según el criterio de *agente*, el educador no hace ‘X’ para lograr que el educando haga ‘Z’, sino para que el segundo identifique ‘Y’ (o efecto de ‘X’ en su personalidad) con sus determinantes internos (motivaciones, etc.) y alcance ‘Z’ (TOURIÑÁN: 1987, p. 223). Es así como el educando no es sólo «causa» de aprendizaje (e.g.: por condicionamiento), sino auténtico «agente» de su educación (e.g.: siendo consciente del porqué de lo aprendido). Ciertamente, de admitir este criterio, la Pedagogía contaría con un buen metro para calibrar procedimientos y fines educativos. Pero, en realidad, no es nuestro objetivo enjuiciar este principio (personalmente asumido); se trata, más bien, en este momento de llamar la atención sobre su problematicidad epistemológica. Por ejemplo, ¿es aplicable siempre?; ¿también en las primeras edades?. Un caso concreto: ¿se debe educar la dimensión moral en los primeros años? (aunque con diferente grado de conflictividad, se podría preguntar si se debe socializar, enseñar a hablar, etc.). Peters dirá, en el primer ejemplo, que *sí se debe* educar moralmente al niño pequeño —aunque evitando algunos métodos nocivos— si se quiere lograr una persona adulta moralmente autónoma (PETERS: 1987); y el profesor Castillejo no tendrá inconveniente en afirmar que buena parte de la educación impartida en los primeros tiempos es inseparable de cierta «manipulación», si no se quiere dejar al sujeto atrofiado en la mayor parte de las funciones propiamente humanas (CASTILLEJO: 1987, p. 37). ¿Deben calificarse esos objetivos y procedimientos como «no educativos»? Desde luego, utilizando rigurosamente el criterio de «agente», así debería hacerse, pues resulta evidente que en

esos casos el sujeto que *aprende* es, más bien, «causa» que «agente» (en el sentido anteriormente explicado) de sus aprendizajes. El dilema tiene una posible salida si se argumenta que esos objetivos educativos —elegidos, en principio, al margen del criterio mencionado— devienen *educativos*, válidos pedagógicamente, en cuanto son contemplados como «mediaciones» insoslayables para devenir, precisamente, más adelante auténtico *agente* de su educación (TOURIÑÁN: 1987, pp. 30, 164, 246; PETERS: 1977 b, p. 430). Puede advertirse, sin embargo, que en esa respuesta la condición de «agente» se desplaza, más bien, desde la posición de *criterio pedagógico*, con función de juzgar la pertinencia de los «candidatos a fines educativos», a aquella otra de *fin general de educación*, ya presupuesto; dicho de otro modo: al menos, hay una mezcla de tesis pedagógicas y antropológico-filosóficas. Prescindamos ahora del problema de los objetivos educativos de las edades tempranas; consideremos en sí mismo el criterio pedagógico de «agente». En este caso, surge una nueva pregunta: ¿está elaborado únicamente a partir de datos científicos (e.g.: las aportaciones de Piaget, Ausubel, Vigotsky...; lo que el profesor Castillejo sintetiza en la condición «autoestructurante» de la acción educativa) o también tomando como referencia componentes antropológicos/axiológicos (e.g.: huida de toda tacha de adoctrinamiento; elección antropológico-psicológica: constructivismo cognitivista *versus* conductismo)? A nuestro juicio, ambas dimensiones están invitadas en la confección de tal principio básico. Así puede verse, e.g., en el intento de Peters por identificar lo que es auténticamente *educativo*: según el criterio de «uso», un proceso de aprendizaje es educativo cuando se da o fomenta la comprensión de los principios, de la razón de ser de las cosas (el educando, en definitiva, se contempla como *agente* de su aprendizaje, no como sujeto pasivo); y según el criterio de «forma», un proceso de enseñanza-aprendizaje es educativo cuando se respeta la dignidad y libertad de la persona del alumno, cuando se realiza de modo *moralmente* irreprochable (ESTEVE: 1983).

El interrogante fundamental encerrado en estas reflexiones es, en esencia, éste: ¿dónde se encuentra lo genuinamente *pedagógico* del mencionado criterio de «agente», utilizado para discernir fines educativos? Según el profesor Touriñán, la respuesta seguiría, más o menos, el discurso siguiente: dicho principio *se convierte* en pedagógico tras una *re-elaboración* sustantiva de los aportes científicos y prácticos pertinentes; es decir, validando en el terreno educativo tesis psicológicas (e.g.: el sujeto sólo aprende significativamente, conforma disposiciones de 'aprender a aprender',... si se le implica en el proceso educativo como auténtico agente) y antropológicas (e.g.: sólo si se promueve la participación, la conciencia,... del educando se producen aprendizajes con aquellas cualidades deseables). Esta posición, sin embargo, no elimina la problematicidad de la cuestión analizada; y esto porque, si bien parece no haber dificultad en admitir que lo comprobado en una ciencia

(e.g.: Psicología de la educación) pueda ser admitido/rechazado..., en suma, «re-elaborado», en el círculo de otra ciencia, como la Pedagogía (e.g.: ¿hasta qué punto un modelo de enseñanza-aprendizaje formenta o inhibe aprendizajes transferibles, potenciadores de creatividad, etc.?), el problema se complica cuando lo que se pretende es validar científicamente presupuestos filosóficos. Desde luego, si —como entendemos— la «verdad» es unitaria, siendo las parcelas epistemológicas en cierta medida arbitrarias, la problemática *epistemológica* señalada en el segundo caso (el filosófico), aunque persiste, por tratarse de dos discursos cognoscitivos en principio no miscibles, es menos drástica al abrirse perspectivas de diálogo entre ambos universos del pensamiento; en otras palabras, si no eliminada, sí queda reducida a grados que permiten una *funcionalidad* aceptable. En esta línea, cabe señalar la insistencia del profesor Escámez en pro del maridaje de las propuestas filosóficas con los resultados pedagógicos, y viceversa (ESCÁMEZ: 1986; 1988 a y b). Un par de ejemplos pueden ser suficientes para ilustrar esta difícil conciliación. En primer lugar, la *cooperación*, contemplada como objetivo de la educación bajo consideraciones antropológico-axiológicas, quedaría —según lo dicho— también validada científico-pedagógicamente por haberse demostrado su mayor virtualidad —como modalidad de proceso educativo— para fomentar aprendizajes más valiosos (e.g.: produciendo en los alumnos, no sólo mejor asimilación de contenidos, sino mayor desarrollo de estructuras mentales ricas y flexibles) (SLAVIN: 1987; COLL: 1984; SANTOS: 1989). El ejemplo que aducimos en segundo lugar va referido al *buen proceder* del profesor; en efecto, el recurso a una imprescindible *deontología* del educador puede realizarse desde posiciones filosófico-éticas (perspectiva epistemológica más usual y, quizás, más oportuna), pero *igualmente* trayendo a colación corroboraciones científicas-pedagógicas (e.g.: en el tema de la «evaluación» puede justificarse éticamente la necesidad de justicia por parte del profesor, pero también por motivos pedagógicos; entre otros, las consecuencias negativas para futuros aprendizajes de una devaluación del autoconcepto del alumno por influencia en el proceso evaluador de expectativas poco equilibradas en el docente). No obstante, insistimos, la problemática no acaba de desvanecerse; y esto porque la validación científico-tecnológica se muestra —en buena lógica— todavía incompetente para *justificar* plenamente valores/fines (educativos, o de cualquier otra especie); sólo optando por un monismo epistemológico (ciencismo), como parece hacerlo M. Bunge, puede pensarse en semejante posibilidad. Expresado en otros términos: una cosa es apostar por la convicción de una «verdad» unitaria, abordable desde diferentes perspectivas cognoscitivas (origen de las diferentes compartamentalizaciones epistemológicas), aunque llamadas a una coherencia o no-contradicción entre sus aportes, y otra cosa muy distinta es defender una *racionalidad científica global*, donde la ciencia apa-

rezca como la —¿única?— vía válida para alcanzar cualquier manifestación de la «verdad».

Sintetizando las consideraciones hechas hasta aquí, centradas particularmente en la problematicidad inherente al concepto de educación (como objeto de la *ciencia* pedagógica) y al criterio de agente (uno de los más citados), puede decirse que el tema de los *finés educativos* se presenta —al menos en el grado de madurez actual de la deseada *Ciencia autónoma* de la educación— especialmente polémico, fundamentalmente respecto a aquellos fines más genéricos. La Pedagogía, en efecto, en esta concepción ambiciosa (aunque deseable), busca juzgar la valiosidad educativa y la pertinencia pedagógica de los «candidatos a fines de la educación» con criterios intrínsecos; pero —recordemos— a partir de un valor *previamente elegido* (pensemos en Peters): aquel de *educación*, extremadamente controvertido cuando se le quiere mantener dentro del cerco científico. No obstante, no acaban aquí los problemas vinculados a esta noble aspiración; por ejemplo, aun admitiendo la posibilidad de contar con un ámbito de criterios axiológicos netamente pedagógicos, aceptables científicamente, ¿no podría pensarse en una cierta problemática tecnocrática en la ciencia pedagógica respecto del tema de los fines educativos? Este peligro es salvable si se subraya la conceptualización que el profesor Touriñán hace de la Pedagogía como un subsistema *funcionalmente* autónomo (TOURIÑÁN: 1989, p. 33); es decir, inevitablemente poroso a otros datos... y valores provenientes de otras instancias. Pongamos un doble ejemplo para ilustrar la problemática. Un médico que quisiera actuar/pensar única y exclusivamente como tal, podría juzgar con criterios estrictamente extraídos del subsistema «Medicina» que, ante el riesgo de consecuencias graves para la *salud* de una madre, debería evitarse el nacimiento (la vida) de su hijo. Sin entrar en la polémica axiológica de esta delicada situación, ¿no puede pensarse que dicho médico sería un tecnócrata respecto de las metas referidas al patrón salud si, en casos de bulto como el apuntado, recurriera únicamente a los valores vigentes en su parcela epistemológica? A su vez, un pedagogo podría elegir con criterios exclusivamente intrínsecos a la *ciencia* pedagógica algunos fines educativos (e.g.: sentido crítico...) y dejar fuera otros, en principio, no —o difícilmente— justificables (e.g.: genuinamente morales)^[1] o, incluso, contradictorios en

[1] Como señala el profesor Fullat (1987b, p. 43), únicamente puede hablarse de genuina moralidad cuando se acepta la existencia de una obligación ética suprasubjetiva, lo que —a su vez— reclamaría una opción metafísica/antropológica «dualista»; es decir, cuando se asume que el hombre es un «sujeto» bio-psico-social... y «algo más». De lo contrario la presunta «moralidad» no puede ir más allá de una sociabilidad, por más ambiciosa que se propugne esta cualidad humana. En coherencia con lo dicho, proponer la educación de la dimensión moral en su sentido genuino supone fundamentar/justificar/apoyar este fin educativo en instancias extracientíficas/pedagógicas.

parte (e.g.: cultivo de creencias)^[2], si se limitara a utilizar únicamente tales criterios *puramente* pedagógicos. Lo que intentamos apuntar —abstrayendo el contenido de los ejemplos— es que, a veces, los valores que rigen en un ámbito de saber (sea la medicina o la pedagogía) pueden entrar en controversia con valores *más globales* del hombre. Y esto es especialmente relevante en el caso de esta ciencia humana que es nuestro centro de interés: la Pedagogía.

En efecto; tal y como señala D.B. Gowin, la Teoría de la Educación (Pedagogía) tiene como misión guiar la acción educativa, la cual consiste —en esencia— en hacer «algo» *a, con, para una persona* (GOWIN: 1972). Según esto, el pedagogo tendría una responsabilidad moral inherente que contaminaría inevitablemente las elecciones puramente «técnicas-pedagógicas». Si es cierto que la ciencia (en este caso, la pedagógica) no puede resolver o suplantar la decisión personal/moral del hombre (e.g.: del educador), aunque pueda proporcionarle datos relevantes para tal elección (TOURINÁN: 1987, pp. 165-167), lo que pretendemos subrayar —junto a otros— (BREZINKA: 1988, p. 204; ESCÁMEZ: 1986) es que el *pedagogo*, como tal *profesional*, no puede, a menudo, pensar y decidir en materia de educación —y especialmente en la cuestión de las *metas* a conseguir— ateniéndose únicamente a las proposiciones, criterios, etc. exclusivamente científico-tecnológicos; su deontología *profesional* puede exigirle frecuentemente salir de su recinto epistemológico para dialogar con ámbitos vecinos, fundamentalmente aquél de la Ética (SARRAMONA: 1987, p. 169).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN:

El itinerario seguido, quizás sinuoso, nos conduce a una serie de reflexiones que no tienen otro objeto que aquél de contribuir, en alguna medida, al debate de esta ardua problemática epistemológico-pedagógica. Por economía de espacio, expondremos muy sintéticamente nuestro pensamiento al respecto.

1º) A través de este trabajo se ha ido subrayando la problematicidad epistemológica aneja a la consideración del tema de los fines educativos como

[2] W. Brezinka ha señalado acertadamente que el hombre tiene necesidad existencial —y aún psicológica— de creencias (ideológicas, religiosas,...), particularmente en una coyuntura sociocultural tan insegura axiológicamente. Ahora bien, las creencias —y la opción educativa de cultivarlas (metas)— están bastante alejadas de una demostración científica rigurosa (piénsese en las tesis de la psicología humanista de V. Frankl). Sea como fuere, la admisión de creencias y de su educación sobrepasa —en el mejor de los casos— las puras tesis científico-pedagógicas y las concepciones antropológico-pedagógicas de corte racionalista (e.g.: la de Peters) (BREZINKA: 1988).

objeto genuino/apropiado de la *ciencia* pedagógica. Se ha argüido que una de las dificultades de mayor bulto se sitúa en el propio «metro» para calibrar la *valiosidad* educativa de las posibles metas; esto es, en la poca estabilidad científica del objeto de la Pedagogía: la *educación* misma. En efecto; o bien se entiende la educación de manera simplemente «formal», vacía de contenido (e.g.: como proceso de conducción, de configuración psicológica,...), con lo que resulta imposible su utilización como criterio de medida del valor educativo de los fines; o bien —en parte para evitar esto— se la conceptualiza como *un valor* en sí misma, dotándola de «contenido». Entendida en este segundo sentido, se abren dos posibilidades: a) expresar, aunque sea en sus rasgos generales, qué significa ser un hombre *educado* (e.g.: al estilo de Peters); b) intentar caracterizarla a través de unos criterios científico-pedagógicos, de modo que se la pueda distinguir de otros procesos próximos no-educativos (e.g.: según propone Touriñán, en pro de una autonomía plena de la Pedagogía). No obstante, a nuestro juicio, en ambos casos existe (particularmente si se absolutizaran estas posiciones) una problemática de fondo: la *porosidad* más o menos intensa de aquellos rasgos (del hombre educado) o de estos criterios (científico-pedagógicos) respecto a instancias prácticas (ideológicas, filosóficas, axiológicas, etc.). ¿Hasta qué punto, e.g., la propuesta de Peters es sólo un *análisis conceptual* de lo que significa «educación», «hombre educado», etc.?; y, ¿hasta qué grado, e.g., los criterios *científico-pedagógicos* para discriminar fines educativos, como señala el profesor Touriñán, no están contaminados de *presupuestos* exteriores al *sub-sistema* Pedagogía?. Posiblemente, algunas de las dificultades inherentes a esta problemática obtendrían un poco más de luz si se distinguiesen en la competencia epistemológica de la Pedagogía sobre el tema de los fines *niveles, ámbitos, dimensiones,...* e, incluso, *disciplinas*. A modo de simple bosquejo, proponemos algunas de estas distinciones.

2º) Según *niveles* de generalidad, podría diferenciarse entre competencias epistemológicas de la «Filosofía de la educación» y de la «Pedagogía». A la Filosofía de la educación le correspondería, al menos: a) *tematizar* los fines *generales* de la educación; lo que no equivale a dictarlos (BREZINKA: 1984; FULLAN: 1987 a; IBÁÑEZ MARTIN: 1982); en realidad, la proposición de fines genéricos de la educación con un determinado contenido correspondería, en todo caso, a los programas defendidos por las diferentes «Filosofías de la educación» (personalista, marxista, racionalistas, etc.), a modo de ofertas que —como apuntaremos después— los educadores, pedagogos,... deberían sopesar y elegir; b) más concretamente, serían asuntos de aquella tematización filosófica de los fines educativos, por ejemplo: el análisis crítico de los mismos: ¿se contemplan todos los fines que podrían/deberían estar presentes?; ¿es acertada axiológicamente la prioridad que se les concede?; ¿qué presupuestos metafísicos/antropológicos/axiológicos... laten en las con-

cepciones científico-pedagógicas y, por lo mismo, en sus criterios intrínsecos?; etc. Conviene reconocer que esta tematización pertenece a una disciplina (Filosofía de la educación) bien distinta de la Pedagogía; pero, al propio tiempo, insistir en la necesidad que tiene el *pedagogo* de estos análisis (e.g.: en su misma formación) para poder actuar profesionalmente (ESCÁMEZ: 1986)... y poder elegir con conocimiento de causa una orientación pedagógica científico-tecnológica mínimamente fundada. Cabe, incluso, decir con TOURINÁN (1989, p. 33) que forman parte del «conocimiento de la educación» que *debe* poseer el pedagogo sobre el tema de los fines educativos. Por su parte, a la Pedagogía excedería —a nuestro juicio— en su competencia epistemológica el tratamiento de los fines *más genéricos* de la educación (y aquí se abre una cierta problemática; a saber: ¿qué niveles de generalidad correspondería, respectivamente, al análisis filosófico y a la disciplina «Pedagogía General» en este tema?). No obstante, lo cierto es que la Pedagogía disfruta también de un protagonismo fundamental en el campo teleológico, especialmente en aspectos como los siguientes:

a) Como señala acertadamente el profesor TOURINÁN (1989), un fin educativo queda definido a través de tres momentos lógicos: 1º Aceptación de su *valiosidad* educativa; asunto, éste, problemático, ya analizado a lo largo de este trabajo, y que caería bajo la competencia, no sólo de la Pedagogía, sino también de la Filosofía/Antropología/Axiología... de la educación. 2º *Elección* de un valor educativo como *fin* pertinente; éste sería, creemos, el plano central de tematización y decisión que competiría fundamental a la Pedagogía, como ciencia *autónoma* de la educación, en el ámbito de los fines de la educación; a saber: la justificación de la elección de un determinado valor educativo (frente a otro; o, simplemente respecto a expectativas sociales, ideológicas, etc.) con criterios intrínsecos científico-tecnológicos; es decir, en razón de la *coherencia o no* que un «candidato a fin educativo» guarda con referencia a los otros componentes del *sistema* Pedagogía. Así, e.g., la cualidad «autonomía moral» reclamada por Kohlberg en su 6º estadio —aunque de indudable «valor» educativo— sería rechazable pedagógicamente como fin educativo para determinadas edades, entre otras razones por la inmadurez de estos educandos para «aprender» tal disposición. Otro ejemplo podría ser la decisión —por cierto, *polémica*— de cultivar mediante la educación, en un determinado contexto sociocultural, sujetos prioritariamente/proporcionalmente más «independientes de campo» que «dependientes del campo», bajo el criterio —ahora— de la mayor virtualidad que presentan los primeros para realizar aprendizajes descontextualizados, más autónomos, con estructuras mentales más adaptativas/exitosas... De todos modos, este mismo ejemplo nos conduce a otro prolema de decisión pedagógica; concretamente, la Pedagogía debería examinar «técnicamente» hasta qué punto el cultivo preferente de sujetos «independientes de

campo» responde a expectativas/valores sancionados socioculturalmente (e.g.: en un contexto en que se espera más individuos de corte «científico/técnico», «competitivo intelectualmente», etc.) o a presupuestos netamente pedagógicos (e.g.: se puede sugerir que una persona *educada* integralmente debería contar con disposiciones, no sólo de iniciativa, autonomía, inteligencia analítica, etc., sino también de competencia/actitud positiva respecto a relaciones interpersonales, inteligencia global/intuitiva, etc.; es decir, un mayor equilibrio entre ambas polaridades de la personalidad cognitiva) (PALACIOS; CARRETERO: 1982, pp. 101-103). 3º) Finalmente, cabe detectar la función pedagógica de concretar/derivar... y, en definitiva, convertir en objetivos *alcanzables* los fines de la educación elegidos. Lo que se trata en este nivel de competencia es de orquestar convenientemente los fines educativos —sin caer en el peligro conductista de una determinación estrechamente «operativa»— con vistas a conseguir escalonadamente aquellas *disposiciones* de la personalidad que, como dijimos al principio, definen *pedagógicamente* los fines de la educación (e.g.: la creatividad) (SARRAMONA: 1987, p. 171).

3º) En otra perspectiva, podría hablarse, incluso, de diferenciación de competencias y, sobre todo, de grado de desarrollo en la madurez de tratamiento pedagógico del tema de los fines educativos, según *ámbitos/dimensiones/disciplinas...* de la educación. A modo de ejemplo, parece evidente que la Didáctica (disciplina sustantivamente pedagógica, entre otras), en cuanto está centrada en la temática de la «instrucción», goza de una relativa mayor facilidad para tematizar/decidir... con criterios estrictamente pedagógicos los fines de su ámbito; esta mayor facilidad y, también, desarrollo actual respecto de otras disciplinas (e.g.: la Orientación educativa, particularmente en su vertiente «personal», *versus* la «académica» y «profesional») no le priva, sin embargo, del peso de problematicidad que se ha ido recordando a lo largo de este artículo. Así, e.g., los modelos y métodos de enseñanza (asunto clave para la Didáctica) difieren, no sólo por su eficacia en rendimiento académico/instructivo a corto y medio plazo, sino —y esto es lo importante— por el tipo de dimensiones de la personalidad que prioritariamente promueven (personales, sociales, intelectuales). Dicho de otro modo, los modelos/métodos didácticos no serían mejores o peores —pedagógicamente— sin una referencia a fines educativos más genéricos: en definitiva, a la pregunta, ¿qué tipo de hombre queremos configurar?, lo que conduce inevitablemente a la subrayada problematicidad teleológica de la Pedagogía (JOYCE; WEIL: 1985, pp. 497-503). Para finalizar —y sin abordar el tema— se podría hablar también de una diferenciación en competencia/desarrollo/problematicidad epistemológico-pedagógica según *dimensiones*; por ejemplo, entre los fines de la educación referidos a disposiciones intelectuales y aquéllos pertenecientes al cultivo del ámbito moral de la personalidad.

4º) Se puede mencionar, incluso, desde un punto de vista más innovador,

la función de análisis que puede tener la Pedagogía (aunque, a nuestro juicio, compartida en este caso, en buena parte, con la Filosofía de la educación) sobre los diferentes *efectos* configurativos (ámbito teleológico) que produce la misma educación; es decir, el protagonismo que tiene la educación (elegida en sus diferentes modalidades: controlada) para generar, al menos en la perspectiva cualitativa, hombres «nuevos» (e.g.: a través de la educación precoz, de la enseñanza a través de las nuevas tecnologías, etc.) (COHEN: 1983; CASTILLEJO: 1987; ESCÁMEZ: 1986;...).

5º) Sería incompleto terminar este trabajo sin distinguir mínimamente una cuestión de matiz y, a la vez, de bulto. Me refiero a la diferencia de competencia sobre los fines de la educación que puede perfilarse entre la *Pedagogía*, como ciencia autónoma de la educación, y el *pedagogo*, como profesional. Una cosa es afirmar que a la Pedagogía le compete tematizar, investigar y decidir sobre los fines de la educación, como objeto genuino de su categoría epistemológica de ciencia-tecnológica (TOURIÑÁN: 1987, 1988, 1989); y otra cosa es subrayar que al pedagogo, en cuanto profesional —y no sólo en cuanto «hombre» interesado en educación— le compete «estar atento» (conocer), «usar de», «optar por»... los valores/fines educativos (generales) (ESCÁMEZ: 1986, pp. 166, 168, 169). En el segundo caso se insiste en la insoslayable responsabilidad profesional del pedagogo/tecnólogo respecto de las concepciones antropológicas/axiológicas que tematizan la valiosidad educativa de los fines (patrones) educativos, en virtud de la imbricación inherente de medios-fines en el proceso educativo; pero se sostiene, igualmente, que —en rigor— cae fuera de la competencia del pedagogo (¿de la Pedagogía?) la investigación focalizada en aquellos valores/fines educativos. Ambas posturas son reconciliables si se admite —y ésta es nuestra posición— que los fines generales de la educación pertenecen a ámbitos epistemológicos distintos al pedagógico (Filosofía de la educación...), dejando para la Pedagogía un amplio abanico de funciones en este campo, como las apuntadas anteriormente. En esta línea, creemos importante señalar también —y en esto nos aproximamos a las posiciones de BREZINKA (1984) y ESCÁMEZ (1986)— que el *pedagogo*, en calidad de profesional y no sólo de persona, ha de *optar* ineludiblemente por un tipo de «hombre educado» (pattern, fines generales de la educación) dada la multiplicidad de ofertas axiológicas; más aún, debe elegir —y para ello ha de recurrir a consideraciones extrapedagógicas— un modelo de Pedagogía científico-tecnológica, dados los diferentes presupuestos que subyacen en las diversas opciones. Como se ve, la *problematicidad* parece no abandonar a la Pedagogía en ningún momento en este escurridizo terreno de la teleología educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BREZINKA, W. *La Scienza dell'Educazione*. Edit. Armando Armando. Roma, 1979.
- BREZINKA, W. *Metateoria dell'Educazione*. Edit. Armando Armando. Roma, 1984.
- BREZINKA, W. «Creencia y educación»; en *Actas del Symposion Internacional de Filosofia de la Educación*, Vol. I, Ponencias. Barcelona, pp. 181-217. 1988.
- BUNGE, M. *Racionalismo y Realismo*, Alianza Universidad. Madrid, 1985 a.
- BUNGE, M. *Seudociencia e ideología*, Alianza Universidad. Madrid, 1985 b.
- COLOM, A.J. *Teoría y metateoría de la educación*, Trillas. México, 1982.
- COHEN, R. *En defensa del aprendizaje precoz*. Planeta. Barcelona, 1983.
- COLL, C. «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», *Infancia y Aprendizaje*, n.º 27-28, pp. 119-138. 1984.
- CUBE, F. von. *La ciencia de la educación*. Ceac. Barcelona, 1981.
- ESCÁMEZ, J. «Educación y normatividad»; en VARIOS, *Teoría de la Educación (I) (El problema de la educación)*. Edic. Límites. Murcia, pp. 63-77. 1983.
- ESCÁMEZ, J. «Los valores en la pedagogía de la intervención»; en VARIOS, *Tecnología y educación*. Ceac. Barcelona, pp. 155-173. 1986.
- ESCÁMEZ, J. «Filosofía y Ciencia en la educación moral»; en *Actas del Symposion Internacional de Filosofia de la Educación*. Vol. I, Ponencias. Barcelona, pp. 257-279. 1988 a.
- ESCÁMEZ, J. «La Teoría pedagógica y el progreso educativo»; en VARIOS, *La calidad de los centros educativos (Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía)*. S.E.P. Alicante, pp. 11-24. 1988 b.
- ESTEVE, J.M. «El concepto de educación y su red nomológica»; en VARIOS, *Teoría de la educación (I) (El problema de la educación)*. Edic. Límites. Murcia, pp. 9-25. 1983.
- FERMOSO, P. «Naturaleza y justificación epistemológica de las proposiciones normativas y pedagógicas»; en *Actas del Congreso Internacional de Filosofia de la Educación*. Madrid (en prensa) 31 pags. 1989.
- FULLAT, O. *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Hogar del Libro. Barcelona, 1982.
- FULLAT, O. «Filosofía de la educación: concepto y límites», *Educación*, n.º 11, pp. 5-15. 1987 a.
- FULLAT, O. «Presupuestos antropológicos de la educación moral»; en JORDAN, J.A.; SANTOLARIA, F. (Eds.): *La educación moral, hoy. Cuestiones y Perspectivas*. P.P.U. Barcelona, pp. 23-58. 1987 b.
- GARCÍA CARRASCO, J. «Introducción» al *Diccionario de Teoría de la Educación*. Anaya. Madrid, 1984.

- GARCÍA CARRASCO, J. *Apuntes de Teoría de la educación*. Edic. de la Universidad de Salamanca, 1987.
- GOWIN, D.B. «Can Educational Theory Guide Practice?»; en LUCAS, Chr. (1969) *What is Philosophy of Education?*, The McMillan Company, Toronto, Ontario, pp. 209-216. 1972.
- HIRST, P.H. «Philosophy and Educational Theory», *British Journal of Educational Studies*, n° 12, pp. 51-64. 1963.
- IBAÑEZ MARTIN, J.A. «La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de educación», *Revista Española de Pedagogía*, n° 158, pp. 65-80. 1982.
- JORDAN, J.A. «Posibilidad y alcance de la educación moral»; en JORDAN, J.A.; SANTOLARIA, F.: *La educación moral, hoy. Cuestiones y Perspectivas*. P.P.U. Barcelona, pp. 241-267. 1987.
- JORDAN, J.A. «El constructo 'hombre educado'. Un análisis epistemológico-antropológico»; Comunicación presentada en el *II Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, febrero. Torremolinos, 12 pags. 1989.
- JOYCE, B.; WEIL, B. *Modelos de enseñanza*. Anaya. Madrid, 1985.
- MOORE, T.W. *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Universidad. Madrid, 1980.
- O'CONNOR, D.J. *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Paidós. Buenos Aires, 1971.
- PALACIOS, J.; CARRETERO, M. «Implicaciones educativas de los estilos cognitivos», *Infancia y Aprendizaje*, n° 18, pp. 83-106. 1982.
- PETERS, R.S. «Los objetivos de la educación: investigación conceptual»; en PETERS, R.S.: *Filosofía de la Educación*. F.C.E. México, pp. 25-110. 1977 a.
- PETERS, R.S. «La justificación de la educación»; en IDEM., pp. 425-476. 1977 b.
- PETERS, R.S. «La educación y el hombre educado»; en DEARDEN, R.F.; HIRST, P.H.; PETERS, R.S.: *Educación y desarrollo de la razón*. Narcea. Madrid, pp. 21-34. 1982 a.
- PETERS, R.S. «La educación y el desarrollo humano»; en IDEM., pp. 464-482. 1982 b.
- PETERS, R.S. «Forma y contenido de la educación moral»; en JORDAN, J.A.; SANTOLARIA, F. (Eds.): *Opc. cit.*, pp. 115-134. 1987.
- QUINTANA, J.M.^a *Teoría de la Educación*, Dykinson. Madrid, 1988.
- REBOUL, O. «Les méthodes de la Philosophie de l'éducation», *Enrahonar*, n° 5-6, pp. 85-92. 1983.
- REBOUL, O. «L'éducation, les valeurs et le sacré»; en *Actas del Symposium Internacional de Filosofía de la Educación*, Vol. I, Ponencias. Barcelona, pp. 25-46. 1988.

- SANTOS REGO, M.A. «Hacia la cooperación como meta educativa»; Comunicación presentada al *II Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, febrero, Torremolinos, 13 págs. 1989.
- SARRAMONA, J. *¿Qué es la Pedagogía?*. Ceac. Barcelona, 1985.
- SARRAMONA, J. «Interrogantes ante la Tecnología Educativa», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 176, pp. 167-179. 1987.
- SARRAMONA, J. «Los fines de la educación»; en SARRAMONA, J.: *Fundamentos de la educación*. Ceac. Barcelona, 1989.
- SLAVIN, R.E. «Cooperative learning and the cooperative school», *Educational Leadership*, n.º 45, pp. 7-14. 1987.
- TOURINÁN, J.M. *Teoría de la Educación. (La educación como objeto de conocimiento)*. Anaya. Madrid, 1987.
- TOURINÁN, J.M. «Teoría de la educación: Identificación de la asignatura y competencia disciplinar», *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 137, pp. 7-29. 1988.
- TOURINÁN, J.M. «Las finalidades de la educación: Análisis teórico»; en ESTEVE, J.M. (Ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*, Universidad de Málaga, pp. 15-36. 1989.
- TRILLA, J. *La educación informal*. P.P.U. Barcelona, 1986.
- TRILLA, J. *Teorías de la educación. (Bosquejo para una taxonomía)*, Cuadernos de Estudio, n.º 8, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, 42 págs. 1987.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. «Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica», *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Consecuencias para la Formación de Profesores*, Vol. II, C.S.I.C. Madrid, pp. 39-61. 1980.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. «La Pedagogía General, ¿una Teoría General de la Educación? Problemática y perspectivas de futuro»; en VARIOS: *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Edit. Universidad Complutense, Madrid, pp. 13-33. 1984.