

# LA ACCIÓN EDUCATIVA: DESDE LA RAZÓN HACIA EL VALOR

ENRIQUE GERVILLA CASTILLO

UNIVERSIDAD DE GRANADA

ESPAÑA

## 1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje educativo es confuso. Los significantes o vocablos empleados son usados con tal pluralidad de significados que frecuentemente entorpecen, y puede que hasta impidan, la comunicación y con ello la relación educativa. Y sin comunicación —en cualquiera de sus modalidades— nos quedamos sin educación. Se hace, pues, no sólo necesario, sino imprescindible la clarificación terminológica y conceptual.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de acción, de razón o de valor? Las palabras, como las familias, mantienen una relación de “sanguinidad” semántica de cierta validez en el lenguaje común, pero no en el lenguaje especializado, cuya clarificación y distinción es de estricta necesidad. Interesa, pues, analizar la naturaleza de la acción educativa desde su especificidad racional y valorativa, pues no todo lo racional es educativo, ni todo lo interesante, bajo el punto de vista individual, cabe calificarse de valioso.

Con lo indicado entramos en el aspecto teleológico de la educación, ya que toda actividad deliberada se dirige a un fin que es considerado como bien por quien lo desea. El valor y la razón, pues, se encuentran siempre en las entrañas mismas de la educación. Por lo que afirmar que la educación es teleológica es sostener que la acción educativa es intencional —carácter de la consciencia de apuntar a algo más allá de ella misma como

consciencia de algo— y por tanto una acción humana orientada, racional y valorativa.

## 2. LA RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

La educación es un quehacer teleológico, es decir, orientado en una u otra dirección, con orden y con sentido. Ello hace que la finalidad sea algo constitutivo de la educación. Sin finalidad la educación estaría sometida al azar, o bien sería un caos de contradicciones, impropias del ser humano caracterizado justamente por su racionalidad. Como ya afirmó Dewey, “actuar con fin equivale a actuar inteligentemente”, pues sólo actúa sin finalidad el hombre estúpido, el ciego, el falto de espíritu, el falto de inteligencia.<sup>1</sup> El fin, pues, es necesario para orientar, ordenar y para dar sentido. “El ser racional actúa siempre mirando un para qué, que constituye el límite”.<sup>2</sup>

Sin embargo, la racionalidad del “para qué” exige algunas precisiones para distinguirla de otros “para qué”, que actúan, a veces, como medio y otras como fin. Es el punto de vista de quien establece el discurso, es decir, de la razón, quien establece que algo sea fin o medio, ya que la realidad, en cuanto tal, carece de finalidad.<sup>3</sup> Por tanto, cuando afirmamos que el mundo es racional sólo queremos decir que la naturaleza o el cosmos es inteligible, es decir, que es susceptible de ser entendido racionalmente.

Así pues, al hablar de educación aludimos a la orientación intencionada del hombre, y sólo del hombre, a la acción, y también a una actividad u operación, al quehacer que alguien realiza para conseguir algo bueno. “*La acción pertenece al ámbito de lo agible y se mide por el valor moral, positivo o negativo. La operación, en cambio, se inscribe en el ámbito de lo factible y se mide por el rendimiento material*”.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Dewey, J. *Democracia y Educación*, Losada, Buenos Aires, 1978, p. 115.

<sup>2</sup> Aristóteles *Metafísica*, 994 a, b.

<sup>3</sup> Fullat, O. *Verdades y trampas de la pedagogía*, CEAC, Barcelona, 1984, p. 63.

<sup>4</sup> González Álvarez, A. *Filosofía de la Educación*, Escuela Española, Madrid, 1956, p. 10.

Es importante, en orden a una mejor comprensión de la finalidad educativa, diferenciar el concepto de acción del de actividad u operación, por cuanto ambos son dimensiones de la actuación humana y educativa: la ética y la técnica:<sup>5</sup>

a) Las actividades tienen una finalidad transeúnte, exterior a la propia actividad; las acciones tienen una finalidad inmanente, que se cumple en la propia acción.

b) Las actividades tienen una realización procesual, a través de unos pasos que desembocan en la finalidad exterior; las acciones tienen una realización instantánea, en cuanto que alcanzan el fin en su realización.

c) Las actividades concluyen en un producto final, en algo hecho; las acciones concluyen en ellas mismas, en lo obrado.

d) En la actividad, alcanzar el fin es cesar de actuar, mientras que no es así en la acción; en ésta alcanzar el fin es precisamente actuar.

e) Una actividad supone la manipulación, modificación o transformación de una realidad extrínseca; una acción, aunque tiene como referencia alguna realidad u objeto extrínseco, lo deja intacto: lo que se transforma o modifica es la propia capacidad o facultad de obrar.

También Habermas, desde otra visión más sociológica, nos ofrece otros conceptos básicos de acción que es clarificador señalar:<sup>6</sup>

- Acciones instrumentales: son acciones orientadas al éxito. Pueden entenderse como seguimiento de reglas técnicas y enjuiciarse desde el punto de vista de la eficacia de una intervención en el mundo físico con la que el agente pretende conseguir algo.

---

<sup>5</sup> Altarejos, F. "La acción educativa: Enseñanza y formación". En AA.VV. *Filosofía de la Educación Hoy*, Dykinson, Madrid, 1989, p. 608.

<sup>6</sup> Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Cátedra, Madrid, 1989, pp. 453 ss.

- **Acciones estratégicas:** Son acciones orientadas al éxito social. Las acciones instrumentales (al igual que las correspondientes tareas) pueden ir asociadas con acciones sociales como elementos de un rol. Con estas acciones el agente consigue el efecto haciendo que otros tomen decisiones, sin preocuparse de lograr consenso, de acuerdo con una finalidad.
- **Acción comunicativa:** Es la acción no orientada por el éxito, sino por el entendimiento con los agentes, reglado por normas establecidas consensualmente. Se opta así por una nueva racionalidad: el acuerdo conseguido a partir de los mejores argumentos explicitados en el diálogo. Se alcanza así un “saber” fundamentado en convicciones, comunicativamente compartido por los participantes.

Acción y operación/actividad participan de la racionalidad del ser humano, si bien con sentido y propósito distinto: uno moral y otro técnico.<sup>7</sup> Actuar racionalmente supone la existencia de una facultad (la razón) y el ejercicio adecuado de la misma (racionalidad).

- La filosofía griega usó diferentes términos para referirse a esta facultad atribuida al hombre por medio de la cual se le distingue de los otros miembros de la serie animal. Tres vocablos griegos, con distintos matices, nos clarifican la facultad humana llamada razón y el uso que se hace de ella. Así pues, la razón puede ser entendida como: “Nous”, es decir, como capacidad pensante de la cual se elimina todo lo que es absurdo e irrazonable. Quien posee el “nous” es un ser inteligente que obra según designio.
- “Phrónesis” es la acción misma de pensar, pero del pensar razonable, según una sabiduría y, sobre todo, según un designio o

---

<sup>7</sup> El verbo “hacer” posee un campo semántico más amplio que el sustantivo “acción”. En latín se distingue “agere” de “facere”, y en griego “praxis” de “poíesis”. En castellano se ha perdido tal diferencia, pasando el sentido de “agere” al de “facere” = hacer. Sin embargo, el sustantivo “actio” —derivado de “agere”— se ha conservado dando lugar al sustantivo “acción”. De este modo, “acción” posee sólo la carga semántica de “agere”, mientras que “hacer” une la de “agere” y la de “facere”.

propósito: el entender las cosas para quedar debidamente situado frente a ellas.

- “Lógos” es el decir inteligible dentro del cual se aloja el concepto en tanto voz significativa.

De este modo, el vocablo “razón” puede significar: facultad de alcanzar conocimiento, norma o proporción “ratio”, fundamento de algo: lo que explica que algo es como es y no de otro modo.

La racionalidad, pues, puede entenderse como sinónimo de razón, pero también como método. En este último sentido, la racionalidad no es una facultad, sino un método, (maximación de aciertos y minimación de errores) aunque la aplicación del método racional presuponga la facultad de la misma, no siempre que se posee la facultad se actúa racionalmente. “La racionalidad se predica de nuestras creencias y opiniones, por un lado, y de nuestras decisiones, acciones y conducta, por otro. Llamemos racionalidad creencial a la que se predica de creencias y opiniones, y racionalidad práctica, a la que se predica de decisiones, acciones y conducta”.<sup>8</sup> Esta racionalidad práctica (que consiste en esclarecer los fines, poniendo los medios adecuados para su consecución) supone la racionalidad creencial: poner los medios adecuados para maximizar la amplitud y seguridad de nuestras creencias y visión del mundo. Por tanto, la racionalidad práctica es un método, una estrategia, para maximizar el conocimiento y la consecución de nuestros fines últimos.<sup>9</sup>

Actuar racionalmente (racionalidad práctica) es actuar en función de unas metas de modo que las alcancemos en la mayor medida posible. Para ello es necesario tener en cuenta algunas consideraciones y condiciones:<sup>10</sup>

1.- Tener conciencia de los fines o metas propios, es decir, saber qué queremos: explicación, aclaración, exploración de los fines. A veces, la dificultad radica en no saber con precisión lo que

---

<sup>8</sup> Mosterín, J. *Racionalidad y acción humana*, Alianza Editorial, Madrid, 1978, pp. 20, 17, 18.

<sup>9</sup> *Ibid.*, pp. 31-32.

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 52-57.

queremos. Empezamos, a veces, a caminar inquietos sin definir claramente hacia dónde nos dirigimos. Ello dificulta e incluso impide la consecución de la finalidad.

2.- La segunda condición de la conducta racional consiste en la asunción de los propios intereses en el sistema de fines, es decir, el bienestar propio ha de ser uno de nuestros fines últimos. Las metas propuestas son metas propias y no ajenas, pues en este caso serían las metas de los otros, pero no las nuestras. Quien se comporta racionalmente no puede olvidar sus intereses y valores, pues sólo cuando los propios ideales están implicados, puede el ser humano implicar, en su consecución, todas sus energías. De este modo, el santo o el héroe cuando se olvidan de sí mismos en aras de otras instancias, y se sacrifican por Dios, la patria, la familia o el estado, no tienen un comportamiento racional, aunque resulte altamente admirable su comportamiento. Quien se comporta racionalmente no puede perder de vistas sus propios intereses y bienestar.<sup>11</sup>

3.- Articulación de nuestros fines últimos en fines intermedios y en la explicación de las relaciones de limitación o restricción mutua que queramos imponer a nuestros fines. Los fines últimos deben ser articulados en fines intermedios, y si existieran dos fines es necesario maximizar uno, sometiendo a restricción el otro. Si alguien quiere comer cuanto quiera y conservar la línea, un fin actúa como restricción respecto al otro. Al proyectar teleológicamente nuestra acción hemos de tener en cuenta la jerarquía de ambos fines, cuál de ellos es necesario maximizar o minimizar.

4.- Coherencia de nuestro sistema de fines, es decir, que cada uno de nuestros fines sea posible y compatible con los demás. No es posible racionalmente la propuesta de dos o más fines imposibles u opuestos entre sí: ser hombre y mujer, pobre y rico, sabio e ignorante, ateo y creyente...

---

<sup>11</sup> Al hacer estas afirmaciones Mosterín parece olvidar que los intereses del santo y del héroe son intereses espirituales de más fuerza que los materiales. El bienestar que el santo y el héroe encuentran en su vida, justamente por ser inmaterial y altruista, proporciona una mayor satisfacción. Estamos, pues, de acuerdo en el principio, pero no en la interpretación restrictiva del mismo.

5.- Conocimiento o intento de conocimiento de los medios adecuados para la consecución de los fines perseguidos. Uno y otro conocimiento son necesarios para alcanzar la finalidad pretendida. Si queremos conservar la salud hemos de saber cómo, si pretendemos superar con éxito una asignatura hay que conocer los procedimientos. El conocimiento de los fines es necesario, pero no suficiente para organizar racionalmente nuestras acciones, es imprescindible también el conocimiento de los medios.

6.- Decisión de poner en obra, en la medida de lo posible, los medios adecuados para la consecución de los fines. El conocimiento precede a la decisión, pues sin aquél sería una decisión ignorante, a ciegas. Pero no basta con el conocimiento teórico de los medios y de los fines, es necesaria la acción. Aquí radica precisamente el momento práctico de la racionalidad. Esta comporta un compromiso práctico de hacer lo posible para conseguir los fines marcados: actos, procedimientos, técnicas, etc.

7.- Subordinación de la táctica a la estrategia, es decir, preferencia de los fines posteriores sobre los anteriores de la misma línea. En caso de conflicto entre fines de la misma línea y de distinto grado de proximidad, los fines posteriores han de ser preferidos a los anteriores. Actuar racionalmente es subordinar la táctica (consecución de fines intermedios) a la estrategia (fines últimos). En caso de conflicto entre fines de la misma línea, siempre preferimos los fines posteriores sobre los anteriores, estando dispuesto a cambiar o suprimir fines intermedios por otros alternativos que mejor nos puedan conducir a los fines últimos.

8.- Constante disposición del agente a revisar, reformular y negociar el sistema de sus fines en función de sus cambiantes intereses, deseos y circunstancias. El alumno puede cambiar de carrera ante la información sobre el paro, o cambiar de novia ante un nuevo enamoramiento. Los fines no son fijos e inamovibles. El agente está dispuesto a reformular sus fines cuando sea necesario si nuevos conocimientos, experiencias o circunstancias así lo exigen. Renunciar a unos fines por otros más valiosos e importantes es actuar racionalmente.

En síntesis, pues, para aproximarse o alcanzar racionalmente una meta, en nuestro caso una meta educativa, es necesario: saber claramente lo que queremos / que nuestro bienestar sea constitutivo de dicha meta o fin / que los fines últimos se articulen en fines intermedios y se dé una coherencia entre ellos / que exista el conocimiento y la decisión de poner en práctica los medios / preferencia —en caso de conflicto— de los fines posteriores sobre los anteriores y flexibilidad de dichos fines en función de las circunstancias.

### 2.1. La racionalidad incompleta y los fines últimos

La racionalidad incompleta o parcial conlleva a una educación unilateral, al desarrollo de una dimensión humana con olvido o detrimento de las otras. Nuestra sociedad y nuestra cultura, debido al éxito de ciertas racionalidades, han roto el equilibrio personal, social y natural. Piénsese en la unilateralidad del hedonismo: drogas y bebidas alcohólicas...; en la parcialidad de individualismo: terrorismo, destrucción de alimentos, desigualdades sociales...; o en el desequilibrio ecológico: técnicas eficacísimas de captura de ballenas, la desertización de amplias zonas de la sabana africana, los ruidos y contaminaciones de aire y del agua, los plásticos... Todo ello nos ha llevado a la ruptura del equilibrio personal, social y ecológico.

La solución no parece residir en la despreocupación de tales “irracionalidades”, puesto que ello nada soluciona; tampoco en el alejamiento de dichos problemas como algo malo de lo que hay que huir, como si la ciencia y la técnica fuesen los culpables de todo desequilibrio. Se trata más bien de la propuesta y realización de una racionalidad total o completa, que ponga límites y supere dichas racionalidades. “La intervención racional unilateral, la incompleta racionalidad, nos ha creado graves problemas que sólo la intervención racional multilateral, la completa racionalidad, podrá resolver”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Mosterín, J., *op. cit.*, p. 68.



Ya los francfortianos identificaron el fracaso de la Ilustración con el triunfo de la razón incompleta o parcial, denominada: subjetiva o instrumental (Horkheimer), subjetiva o identificadora (Adorno), unidimensional (Marcuse), instrumental o estratégica (Apel, Habermas)... “Analizar el proceso de este triunfo —escribe Adela Cortina— y tratar de desentrañar las fuerzas negativas que posibilitan su superación es la tarea de la Escuela que se inició, sobre todo, con la *Dialéctica de Iluminismo* y con los artículos de esa misma época”.<sup>13</sup>

No se trata de despreciar o minusvalorar este tipo de razón. Se trata más bien de atender, pero también de superarla para alcanzar una razón última, total o completa, que contemple cualquier sector parcial de la razón. Ni una razón subjetiva o instrumental, ni una razón objetiva de fines últimos del hombre (en términos de Horkheimer). Habría que descalificar, cualquier monopolio de la racionalidad por irracional. “Si la razón objetiva ejerce el monopolio de la racionalidad, es inevitable el riesgo de ideología y fraude, porque los afanes de totalidad llevan aparejado el riesgo del totalitarismo, que descuida al individuo y se justifica con toda suerte de invenciones (...). La razón subjetiva tiende a conformarse con lo que hay, a adaptarse a lo dado, temerosa de sobrepasar el marco de lo inmediato y de aspirar a la totalidad”.<sup>14</sup> El triunfo de esta razón subjetiva-instrumental y la derrota de la razón sustancial no se han hecho esperar: “Imposibilidad de juzgar racionalmente la realidad social, la ‘reificación’ de las relaciones humanas, el ocaso del individuo, y la irracionalidad de la democracia”.<sup>15</sup>

El problema radica, pues, no en la razón o finalidad, sino en qué tipo de razón o finalidad. Si es la finalidad derivada de las cosmovisiones filosóficas, o la científico-tecnológica, o bien es posible una tercera que, desde la autonomía del conocimiento pedagógico, sepa aunar la finalidad científica y filosófica sin reduccionismos, pues una y otra dan respuesta a los dos problemas de la educación el “cómo” y el “para qué” hacer o intervenir. Un

---

<sup>13</sup> Cortina, A. *Crítica y Utopía de la Escuela de Francfort*, Cincel, Madrid, 1985, pp. 86-87.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 89.

fin general o comprensivo no tiene por qué anular o minusvalorar los fines inmediatos y concretos, ni a la inversa. Uno y otro son necesarios para desde lo concreto obtener una visión y orientación más general:

No se puede ascender simultáneamente a diferentes montañas, pero las vistas que se obtienen cuando se asciende a montañas diferentes se completan unas a otras.<sup>16</sup>

## 2.2. Los objetivos como metas

Los modelos educativos derivados de cosmovisiones filosóficas y traducidos a objetivos en la enseñanza gozan hoy de poca aceptación entre los especialistas (teóricos de la educación). Sus críticas se centran en ser fines de carácter fijo y estático, externos e impuestos a la educación desde una organización vertical, realizados mediante largas cadenas de derivación... Ello reduce o anula la autonomía de los profesionales, de los centros y de los educandos al no decidirse en los niveles inferiores, y convertirse así en "fines fijados", privadores de libertad, y no en fines previstos u orientadores. Contra ellos ya advirtió Dewey a los educadores, aconsejándoles "estar en guardia" contra quienes imponen fines generales y últimos, abstractos y separados de un contexto determinado.<sup>17</sup> Hoy se propugna más bien, dada la complejidad de la educación,<sup>18</sup> la formación de subsistemas en los que cada nivel de decisión considere los fines de los demás niveles como variables ambientales en su toma de decisión. "La tendencia es a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en la que el cumplimiento de los fines no se realiza mediante largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal modo

---

<sup>16</sup> Dewey, J., *op. cit.*, p. 122.

<sup>17</sup> Dewey, J., *op. cit.*, p. 121.

<sup>18</sup> El profesor García Carrasco insiste en la imposibilidad de reducir la complejidad de la acción a esquemas lineales: García Carrasco, J. "Reflexiones sobre la intervención pedagógica a propósito de un estudio de Talcott Parsons". En AA.VV. *Tecnología y Educación*, CEAC, Barcelona, 1986, p. 132.

que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales”.<sup>19</sup>

De este modo, los fines no son criterios de decisión externo al sistema, sino engendrados en el mismo. Se pretende resolver de este modo el problema que genera desde la cúpula el orden preferencial transitivo, al mismo tiempo que se hace más realista la educación al postular que cada nivel de decisión considere los fines de los demás niveles, como variables ambientales en su toma de decisión.<sup>20</sup>

Frente a los objetivos-resultado se postula así, desde la investigación pedagógica, los “objetivos-dirección”. “La pedagogía por objetivos —sostiene el profesor Gimeno— es un modelo que ha resaltado el valor de los objetivos en la enseñanza más que el valor de los objetivos de la enseñanza (cuando hablamos de objetivos-resultado) la preocupación es técnica, no teórica, cuando paradójicamente, la crisis fundamental hoy es el problema de cambio de rumbo, un problema de fines tanto o más que un problema técnico”.<sup>21</sup>

Las finalidades educativas se entienden, de este modo, como indicadores de caminos, intencionalidades, siempre distanciadas de los resultados. Lo propio de estas finalidades es la orientación, la idea de “fin-previsto” que no es igual a “fin-fijado”, ya que no hay fin previsto que no haya que cambiar en vista a las

<sup>19</sup> Touriñan, 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, 1989, p. 31.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 32. Sobre las dificultades que conlleva el esquema fin-medio: Vid. Sanvisens, A. “Teoría cibernética de la acción”. En AA.VV. *Tecnología y Educación*, CEAC, Barcelona, 1986, pp. 31-51; Castillejo, J. L. *Pedagogía Tecnológica*, CEAC, Barcelona, 1987, pp. 103-104; Castillejo, J.L.-Colom, A.J. *Pedagogía Sistemática*, CEAC, Barcelona; 1987; D'Hainaut *Los sistemas educativos. Análisis y regulación*, Narcea, Madrid, 1988.

<sup>21</sup> Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, 1982, p.11. Vid. ID. *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1988.

La misma opinión de los objetivos como “indicadores” sostiene el profesor Rodríguez Diéguez en su *Didáctica General*, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980, pp. 170 ss.

circunstancias,<sup>22</sup> dada la imposibilidad de controlar todas las variables.

Se entiendan, pues, de un modo u otro las finalidades y los objetivos, lo que es incuestionable es su necesidad en la educación, ya que ésta es acción, es decir, efecto de la voluntad, un acontecimiento no físico que tiene lugar en el espíritu, mente o pensamiento, no es un movimiento involuntario regido por reglas inscritas en nuestra naturaleza, ni una simple actividad técnica cuya sola preocupación es buscar la mayor eficacia posible, ni un *ob-jectum*, algo arrojado ante nosotros.<sup>23</sup> Si la educación fuese esto —movimiento espontáneo, actividad técnica, *ob-jectum*...— la razón filosófica sería innecesaria en el currículo o una materia ornamental. Pero la educación del hombre no es sólo herencia, ni estímulo-respuesta como en los animales, en los que el comportamiento está “ajustado” y genéticamente determinado; el hombre es un proyecto —como afirmó Zubiri— que “al existir se encuentra con la tarea primordial de tener que hacerse”.<sup>24</sup> El hombre, pues, es necesariamente educando. “O hay educación, y entonces contamos con el hombre, o no hay educación y nos quedamos sin él, por muy generosa que haya sido la biología heredada”.<sup>25</sup> Se impone, pues, necesariamente la elección, que no consiste en educarse o no, sino en qué tipo de educación, ya que ésta es un quehacer susceptible de múltiples orientaciones. Se discutirán las finalidades, pero no la finalidad. “Quien se interroga por la Filosofía de la Educación está preguntándose acerca de qué dirección o sentido darle a la labor que realiza”.<sup>26</sup> La educación es un fenómeno demasiado complejo como para reducirlo a la racionalidad instrumental.

---

<sup>22</sup> Vázquez, G. “La educación como experiencia directriz temporal.” En AA.VV. *Teoría de la Educación I*, Límites, Murcia, 1983, p.131.

<sup>23</sup> Ibañez Martín, J. A. “El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo”, en *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1989, p. 414.

<sup>24</sup> Zubiri, X. *Naturaleza, Historia, Dios*, Editora Nacional, Madrid, 1944, p. 436.

<sup>25</sup> Fullat, O. “Teleología de la educación”, en *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1989, p. 698.

<sup>26</sup> Fullat, O. *Filosofía de la Educación*, Vicens-Vives, Barcelona, 1988, p. 104.

Sin teleología —finalidad última— quedan sin respuesta en la educación, al menos de modo explícito,<sup>27</sup> interrogantes tales como: ¿Por qué hay que aceptar fines últimos? ¿En función de qué un fin es último? ¿Son los fines últimos gratuitos, no justificables racionalmente? ¿qué elegir?, ¿es posible educar sin modelo último de referencia?, ¿por qué un modelo y no otro? ¿quién decide y quién debe decidir?, ¿se debe imponer al educando una opción contra su voluntad?, ¿deben los políticos imponer su modelo ideológico porque gozan de mayoría? ¿Es posible justificar cuál es la mejor educación?

Tales silencios quizás convengan a los políticos y a quienes quieren ver, de modo parcial o partidista, sólo ciencia y técnica en la educación.

### 3. LA EDUCACIÓN ORIENTADA HACIA EL VALOR

Del contenido anterior es importante resaltar la necesidad de los fines últimos, sean o no estos justificables racionalmente (gratuitos).<sup>28</sup> No entramos en esta polémica y en las consecuencias de la no justificación racional de los fines últimos: dogmatismo o irracionalismo.<sup>29</sup> De mayor importancia es señalar que en la educación no todo es racional. Para grandeza del hombre y de la educación, junto a la razón está el sentimiento y el valor, por lo que el hombre es un mal sujeto para la investigación científica. De aquí que la teleología educativa sea inseparable de la axiología.

---

<sup>27</sup> “La formulación de objetivos educacionales —escribe Bloom— responde a un acto de elección consciente del cuerpo docente, que se basa en la experiencia previa y actúa con ayuda de distintos tipos de información. La selección y el ordenamiento finales de los objetivos, por otro lado, depende de la teoría del aprendizaje y de la filosofía de la educación aceptadas por los maestros”: Bloom *Taxonomía de los objetivos de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1972, p. 26.

<sup>28</sup> Mosterín opina al respecto: “En la aceptación de un fin como último hay un momento de gratuidad. Los fines intermedios son justificables en función de los fines últimos. Los fines últimos pueden ser explorados y elevados a un plano de conciencia, pero en último término no pueden ser justificados” (*op. cit.*, p. 31).

<sup>29</sup> Sobre este tema ya se ha ocupado Bonete, E. *Éticas Contemporáneas*, Técnicos, Madrid, 1990, p. 240.

El valor plantea también una serie de problemas e interrogantes, que no admiten solución, ni respuesta desde el campo científico. La vinculación valores-fines hace que los problemas axiológicos sean problemas educativos.

No todos los valores son fines, pero todos los fines son valores, ya que estos “al ser elegidos se convierten en fines, pasando la axiología a ser teleología”.<sup>30</sup> La pluralidad axiológica se convierte así en pluralidad teleológica. Tal pluralidad crea conflictos sólo clarificables desde el campo de la filosofía.

### 3.1. La pluralidad axiológica. Inmanencia o trascendencia

Los orígenes de la axiología (finales del siglo XIX) ya fueron conflictivos —en cuanto al sentido del valor— al nacer bajo la polémica subjetivismo-objetivismo. No basta hablar de valor, es necesario analizar dicho vocablo para determinar sus significados y poder así clarificar el lenguaje educativo. Si el hombre crea el valor o lo descubre, si el valor se identifica con el deseo, el agrado o el interés, si se encuentra en las cosas existentes, si son ideas o ideales, o bien se define como relación o cualidad estructural... son cuestiones tan fundamentales que determinan, según una u otra teoría axiológica, conceptos y teorías diversas sobre la educación, las finalidades, medios y hasta métodos.<sup>31</sup>

La triple visión axiológica, subjetivista, objetivista o integradora, origina una triple visión o modelo educativo acorde con la axiología en cuestión: Un *modelo directivo* ajustado a la versión semántica de “educare” (= criar, alimentar, o conducir, guiar, orientar...), sentido teleológico de fuera hacia dentro, en el que la autoridad, disciplina, instrucción y receptividad son aspectos connaturales al mismo. Un *modelo de desarrollo* vinculado a “educere” (= sacar de, extraer, hacer salir...), sentido teleológico

<sup>30</sup> Ferrnoso, P. *Teoría de la Educación*, CEAC, Barcelona, 1982, p. 255.

<sup>31</sup> “La pugna entre los subjetivistas, para los cuales los valores son relativos, y los objetivistas, para los cuales los valores son absolutos, implica nada menos que el enfrentamiento entre dos ‘Weltanschauungen’ radicalmente opuestas: positivismo y espiritualismo”: Méndez, J.M. *Valores Éticos*, Reyes Magos, 18, Madrid, 1985, p. 281.

desde dentro hacia fuera, en el cual la educación se orienta hacia la estimulación de las potenciales del educando, una educación no directiva, basada en la libertad, autonomía, "laissez-faire" y creatividad. Un *modelo de integración* en el que, de modo ecléctico, asume la educación como "educare" y "educere", como dirección y como desarrollo.

En cualquier caso, lo importante es destacar cómo la teleología en la educación es inseparable del valor. El problema, pues, no es sólo la fundamentación axiológica de la educación, sino cómo se entienda ésta en el campo educativo, pues cada momento histórico ha deparado distintas interpretaciones.

Frente al modelo deductivo-filosófico de la pedagogía: cosmovisión > antropología > axiología > pedagogía > educación, se postula hoy un modelo científico-tecnológico. Este, como ya justificó el profesor Escámez, es igualmente inseparable de los valores, pues "la valoración está penetrando las entrañas de la tecnología ya que si es un cuerpo de conocimientos empleados 'para', se hace referencia a un 'canon', se están dando, queramos o no, unas valoraciones, estamos en las fronteras de lo axiológico".<sup>32</sup>

Quizás estemos hoy pagando las consecuencias de la excesiva dependencia o subordinación de la pedagogía a la filosofía, de una antropología y axiología, de cariz metafísico, rígidas y dogmatizantes, hoy difícilmente sostenibles en una sociedad postmoderna y en un mundo en permanente crisis. Pero, en modo alguno, una nueva interpretación de la axiología educativa (menos academicista y más cercana a la realidad) equivale a un arrinconamiento o anulación. "Lo que hoy postulamos es una imagen de hombre desdogmatizada, construida y, constantemente revisada, con los datos de las ciencias naturales (biología, biofísica, bioquímica, genética, etología, etc.) (...) Una antropología de acuerdo con los avances científicos de nuestro tiempo y que, por tanto, debe ofrecer el rasgo de la provisionalidad, la racionalidad de

---

<sup>32</sup> Escámez, J. "Los valores en la pedagogía de la intervención". En AA.VV., *Tecnología y Educación*, CEAC, Barcelona, 1986, p. 160.

sus afirmaciones y la incesante búsqueda de la globalidad o visión general del sistema humano”.<sup>33</sup>

En la situación actual quizás el planteamiento filosófico debe dar un giro y no preguntarse “cómo ha de ser entendido determinado fenómeno humano de acuerdo con la esencia permanente del hombre”, sino mas bien “cómo tiene que estar constituida la esencia del hombre en su conjunto para que determinado fenómeno particular pueda concebirse dentro de su esencia como algo necesario y lleno de sentido”.<sup>34</sup>

Al ser necesaria a la educación una imagen global de hombre, la tecnología educativa no podrá prescindir de la antropología y la axiología, si quiere ser una intervención educativa al servicio del hombre, salvo ser una intervención unilateral, ciega e “irracional”. La carrera de armamentos y la bomba atómica nadie duda que sean tecnología, lo que sí se duda o se niega es que sea una tecnología al servicio del hombre: de todo hombre y de todos los hombres. A este respecto opina el profesor Escámez: “En un mundo, construido y construyéndose artificialmente por la investigación científico-tecnológica, plantear que las proposiciones teóricas sólo nos pueden enunciar realidades que ‘son’ pero no las que ‘deben ser’ cuando el ‘deber ser’ preside toda investigación, me parece de una rudeza mental cercana a la esterilidad”.<sup>35</sup>

### 3. 2. La decisión ante el “deber-ser”

Junto a la pluralidad, anteriormente expuesta, del concepto y sentido de valor y su relación con la educación, nos encontramos con una pluralidad de valores y bienes que nos rodean y que reclaman nuestra atención: valores físicos, morales, intelectuales, sociales, religiosos, estéticos, etc. La imposibilidad de poseerlos todos, como a veces deseáramos, bien por las limitaciones de

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>34</sup> Bouché, H. “Perspectivas de la antropología pedagógica contemporánea”. En Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, *Filosofía de la Educación Hoy*, UNED, Madrid, 1990, p. 60.

<sup>35</sup> Escámez, J. “Educación y Normatividad”. En AA.VV., *Teoría de la Educación I (El problema de la Educación)*, Límites, Murcia, 1983, p. 76.



nuestra naturaleza o por las circunstancias físicas o sociales, ocasiona frecuentes conflictos ante los que hay que decidir.

La decisión es una elección entre posibles alternativas. El verbo latino “decido”, origen del español decisión, expresa la acción de “cortar” o “separar cortando”. Decidir, pues, es separar lo que vale de lo que no vale o de lo que menos vale y optar por lo más valioso, aquello que consideramos de mayor dignidad o interés al menos en el momento de la elección. Como ya escribió Hartmann en su *Ética*, esta situación es frecuentemente angustiosa, pues cuando un valor está frente a otro no es posible escapar sin culpa. Porque el hombre no puede abstenerse de decidir. Debe elegir, y aún el no hacer nada es ya una elección. Puede quedarse donde estaba, pero fue él quien lo decidió así en todo caso. En el mundo real el hombre está constantemente obligado a solucionar conflictos de valor.<sup>36</sup> Al pedagogo, en cuanto tal, le incumbe tomar decisiones técnicas, normas de acción, realizar juicios de valor que en sí mismos no pueden inferirse inmediatamente de las ciencias de la educación.<sup>37</sup>

La imposibilidad de realizar todos los valores, como a veces desearíamos, nos conduce al tema de la jerarquización. El hombre quisiera realizar todos los valores, por cuanto no es posible conocer lo bueno y no desearlo —“*Bonum est faciendum, malum vitandum*”—, pero ello es imposible. Ante tal pluralidad, el hombre siempre se decide por lo bueno frente a lo malo (elegir éste sería irracional) y por lo mejor frente a lo múltiple bueno. Ante las múltiples educaciones se ha de elegir la mejor, pero, ¿cuál es la mejor?, ¿qué es lo bueno?, ¿quién garantiza dicha opción?, ¿existe lo bueno en sí?, ¿la educación es buena porque alguien o algunos dicen que es buena? Ante el desacuerdo ¿quién debe decidir?: ¿los padres?, ¿los profesores?, ¿los alumnos?, ¿el poder político?

La educación no se resuelve toda ella en el campo de la ciencia, porque la persona —sujeto de la educación— no es sólo ciencia. El

---

<sup>36</sup> Hartmann, N. *Ethik*, XXXI, b. Citado por Méndez, J.M. (1985) *Valores Éticos*, Reyes Magos, 18, Madrid, 1940, p. 245.

<sup>37</sup> Brezinka, W. *Metateoria dell' Educazione*, Armando Ed., Roma, 1984, pp. 111-115.

hombre debe constantemente decidir y decidir es valorar, y “los valores no son datos que puedan estudiarse científicamente entendiéndose en cuanto valores, no en cuanto facta”.<sup>38</sup> Junto al saber científico es necesario el saber filosófico para el conocimiento del hombre y de la educación.

El conocimiento educativo no se agota en lo que es, en el “ser”, sino que mira más allá, también el “deber ser”. Esta positiva tensión, lucha o “agonía”, hace posible el desarrollo del ser humano y justifica la necesidad de la educación.

#### 4. LA FELICIDAD, FINALIDAD DEL HOMBRE Y DE LA EDUCACIÓN

Ante la pregunta qué es la felicidad, las respuestas han sido múltiples a través de la historia. Para los cirenaicos era el placer de los sentidos; para los cínicos la autosuficiencia o autarquía; para Aristóteles la virtud, la sabiduría práctica; para S. Agustín, la posesión de lo verdaderamente absoluto: Dios; para Sto. Tomás, la beatitud: bien perfecto de naturaleza intelectual; para Kant, la verdadera felicidad es un estado en el que todo transcurre según el deseo y la voluntad...

Lo que parece incuestionable es que un enfermo con dolor no se encuentra en un estado de felicidad; al igual que el hombre que carece de afecto o hace mal uso de su razón; tampoco parece que goce de felicidad quien carece de libertad o cuya intimidad se encuentra frecuentemente amenazada, ni aquél que, contra su voluntad, se encuentra privado de relaciones sociales o de la comunicación con Dios... La razón parece evidente: si el deseo y la voluntad van unidos, y se desea aquello que responde a las posibilidades de la naturaleza humana, el cuerpo, la razón, el afecto, la libertad, la intimidad, la sociabilidad y, frecuentemente, la trascendencia (al ser estas dimensiones constitutivas del hombre en su totalidad), no es posible ser feliz con la carencia de alguna o algunas de ellas. Ni siquiera con la mínima posesión, por cuanto la

---

<sup>38</sup> Fullat, O. “Teleología de la Educación”, *Ibid.*, p. 702.

felicidad, al ser un ideal, siempre se persigue, pero nunca se alcanza totalmente.

El hombre, consciente de su indigencia, sueña con algo más y mejor. Así, la razón, concedora del fin y de los medios, mueve la voluntad atraída por el valor. Ante éste, el hombre siempre es insaciable: si no se posee, se desea poseer y si se posee se desea conservar y aumentar (sea éste la salud, el dinero, la sabiduría, el amor, la libertad, la amistad, la intimidad o Dios...).

La razón y el valor, pues, tienen por “telos” la felicidad. Esta es un ideal al cual todo ser humano tiende necesariamente como a su fin último, perfecto y autosuficiente. Siendo felices no necesitamos de nada más, pues la felicidad da, por sí sola, sentido y plenitud a la vida humana.<sup>39</sup> No puede, en consecuencia, no desearse. Y si es el fin último del hombre, lo es, por lo mismo, el fin último de la educación, por cuanto ésta, a través del desarrollo de las potencialidades humanas permite alcanzar la felicidad.<sup>40</sup>

El problema, tan antiguo como nuevo, no radica en la felicidad, sino en qué consista la felicidad, pues los hombres poseemos diversas metas en distintos momentos. Sin embargo, esta variedad es compatible con una cierta unidad, ya que todas ellas tienen en común el bien, la felicidad. Esta, en mayor o menor grado, comporta un componente intelectual y otro afectivo. El hombre no puede desprenderse de su razón, pero no todo él es razón. La dimensión afectiva juega un papel frecuentemente determinante en múltiples actuaciones. De aquí que, como anteriormente hemos expuesto, la orientación de la acción educativa se realice desde la razón y hacia el valor.

La expresión “educación integral” alude a esta plenitud y totalidad y, por tanto, en abierta oposición a toda parcialidad de la razón o del valor. Integro es aquello que, además de estar completo y no carecer de nada, sus partes o dimensiones se relacionan de tal modo que configuran una unidad armónica. En ésta siempre hay un

---

<sup>39</sup> Altarejos, F. *Educación y felicidad*, EUNSA, Pamplona, 1986, p. 21.

<sup>40</sup> Para Maritain el fin de la educación es “guiar el desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forma a sí mismo y llega a ser hombre” (*La educación en este momento crucial*, Debedee, Buenos Aires, p. 13).

valor que determina o hace de fundamento de los demás: Dios, la sociedad, el placer, la libertad, la razón, etc. Este "super-valor" da sentido a los otros y desde él se interpreta el sentido de la vida y, en consecuencia, en qué consistan la felicidad y la educación. Nadie negará que el ser humano es corpóreo, que razona y ama, que es libre, social y, generalmente, religioso. Las discrepancias residen en la relación jerárquica de tales dimensiones humanas. Tales discrepancias configuran diversos modelos antropológicos y educativos que, en el fondo, son distintos modos de entender la felicidad. Esta, como la educación integral, aspira al todo, pero a un todo relacionado y jerarquizado armónicamente. Si los fines son unilaterales o parciales, ni el hombre, ni la educación es plena, y por tanto, feliz.

Para concluir, no conviene olvidar que la felicidad es un bien práctico, al igual que la educación, asequible mediante el conocimiento y el ejercicio, algo que se conoce y se estima de tal modo que se vive gozosamente. De este modo, las acciones humanas a la luz de su finalidad (objeto de la filosofía práctica) constituyen el eje de la felicidad y de la educación, de tal modo que la valía de una acción educativa no se mide por el camino que ella ha ayudado a recorrer, sino por el grado de actividad feliz que ha podido suscitar.