

Castro, Bernabeu, Domínguez, Senovilla (2008): Tensiones e Instituciones contemporáneas de la educación. Ariel Educación.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN

por JOSÉ L. BERNABEU RICO

Mediante la hiperformalización de su cerebro los humanos se desvinculan de las pautas biológicas, dando paso a su educabilidad como cambio intencional, realizado en el seno de un sistema sociocultural para su permanencia e innovación. El concepto de educación como perfeccionamiento en relación a unos ideales plantea la ambigüedad en que se lleva a término, pues, como práctica externa, se sitúa en una tradición para producir lo original interno del individuo.

En el proceso global de la educación, encontramos las vertientes teórica y práctica unificadas en una concepción humanista de la pedagogía. La teoría relaciona la educación con las metateorías o modelos filosóficos, antropológicos, y la práctica, con las leyes científicas y normas tecnológicas. La ambición científica de la pedagogía se manifiesta en su preocupación por asentarse sobre unas bases empíricas, sin perder su relación con las ciencias que tienen por objeto al hombre, la sociedad y la cultura.

Esta perspectiva integradora de la pedagogía la hace discurrir desde la filosofía, antropología, psicología y sociología de la educación, hacia los niveles normativo —pedagogía general y diferencial—, aplicativo —didácticas y organización escolar— y el ilustrativo constituido por las ciencias históricas.

A cada sociedad corresponden unas formas educativas; ya que, si bien primero es la familia el principal agente educador, la complejidad de conocimientos y normas a transmitir da paso a la institución escolar, cobrando una gran importancia en la actualidad otras formas educativas. Esta nueva situación permite clasificar la educación, según su intencionalidad y sistema, como formal, no formal e informal.

Las dimensiones del universo educativo incluyen la educación moral, cuya tensión se establece entre la heteronomía y autonomía de la conducta moral: el funcionamiento de la comunidad escolar resulta decisivo para la formación de la conciencia moral. La dimensión axiológica nos traslada al escenario escolar donde se producen las valoraciones ob-

jetivas y subjetivas; los valores transversales pretenden resolver las demandas axiológicas de la sociedad. La dimensión social de la educación plantea tanto el papel socializador de la escuela, como el educador de la sociedad; la intervención para modificar determinadas realidades sociales caracteriza al Estado del bienestar.

La década de los sesenta es la de mayor esplendor para la teoría del capital humano que entra en crisis con el mercado de trabajo, aunque esta dimensión económica de la educación manifiesta la necesidad de ensambalar el sistema educativo con el nuevo contexto internacional de las relaciones económicas, mientras que la dimensión política relaciona la educación con el Estado como lugar donde se disputa la hegemonía política, el control y la planificación de la educación.

1. De la educación

La filosofía y la ciencia contemporáneas nos proporcionan las imágenes de una naturaleza humana evolutiva y adaptable al medio físico y social. Mientras que los demás seres vivos resuelven sus necesidades por la información heredada en los genes, los humanos carecen de estas formas fijas de respuesta; es decir, una indeterminación en su ser y obrar que procede de su distanciamiento del estímulo y de la ductilidad para incorporar pautas de conducta en cada generación de individuos. Las claves de esta adaptabilidad incluso al medio más hostil las encontramos en la morfología del *Homo sapiens*.

El hombre ha establecido una diferencia evolutiva al aumentar su capacidad cerebral; la bipedestación libera sus manos para emplearlas en instrumentos y este *Homo habilis* desarrolla las facultades mentales hasta la aparición del lenguaje y la inteligencia. A partir de ahí, lo heredado —unos cien mil genes— queda disminuido ante el potencial del cerebro: más de 10.000 millones de neuronas en compleja conexión sináptica. De esta hiperformalización del cerebro procede «la gran plasticidad del hombre, que posibilita una pluralidad de direcciones en el comportamiento» (Castillejo, Escámez y Marín, 1981, p. 16).

Lo heredado permanece en el recién nacido y en los niños como un patrón fijo para la conservación individual y también para la acción social y el conocimiento exterior. Mientras que la educabilidad de la condición humana, fundada en su capacidad ilimitada de cambio, requiere una dirección, un cambio intencional «diferenciado y desvinculado de las pautas fijas biológicas y que además pueda ser dirigido a una finalidad propuesta» (Castillejo, 1981, p. 31). Por ello, el parecido de los hijos con los padres —además de los genes que rigen los caracteres— procede sobre todo de su educación, pues las primeras y más intensas emociones para el desarrollo individual tienen su origen en el ambiente familiar.

El proceso de humanización tiene como objetivo el construir al individuo en una sociedad ya dada, y para alcanzar ese fin afrontamos la realidad, usando las facultades intelectuales para interactuar en un contexto humanizado, pues tan sólo la pertenencia a un grupo y a una cultura permite desarrollar la educabilidad del hombre.

Al nacer sin cultura, la influencia del paisaje y la historia, los adultos y las instituciones resultan decisivos para poder desarrollar la personalidad en el entorno que nos rodea. La cultura nos suministra el modelo para organizar procesos sociales y psicológicos, al informarnos de percepciones, juicios e instrucciones para con la naturaleza y el grupo. Los mensajes de enculturación fluyen por los canales de comunicación y en formas de representaciones, símbolos, normas, donde se manifiestan las aspiraciones de la sociedad; las dimensiones verbales y no verbales se organizan para incorporar información codificada. El conocimiento de esta personalidad cultural, del que se ocupa la antropología, se diversifica en la economía, la ideología y la política, desde las que el individuo interioriza las necesidades de la sociedad, y que constituyen la mejor garantía para la permanencia de los sistemas sociales.

La educación del niño participa de la acción enculturadora de la sociedad, con acciones específicas de crianza por parte de las familias, el entorno o por la interacción de los maestros y alumnos en la escuela. Mediante una continuada actividad categorizadora y con operaciones mentales de progresiva complejidad, «cada individuo genera su propia concepción del mundo, selecciona el rol que asumirá y construye sus niveles de aspiración en función de los cuales orientará su actividad y compromisos históricos» (García Carrasco, 1984, p. 42). No obstante, la elaboración de esta identidad requiere la posibilidad externa de desarrollar cuanto de original tiene el individuo, por lo que la circunstancia en que acontece cada vida humana facilitará o constreñirá la tarea de la realización personal.

La universalidad humana se alza desde la interpretación de la singularidad cultural, y mientras que el cambio que caracteriza a las sociedades libres y dinámicas hace homogéneas sus culturas, el inmovilismo interno las hace diferentes. La innovación puede provenir tanto de dentro como de fuera de la sociedad, y, si bien comienza en lo tecnológico, acaba por afectar las actitudes y valores. La conciencia de esta realidad multicultural entiende la educación como el ámbito adecuado para crear actitudes positivas hacia la variedad de la vida humana, transformando aquellos contenidos que supongan cualquier tipo de discriminación.

1.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

El término *educación* comienza a usarse en el siglo XVII con la formación de los sistemas escolares nacionales; la ambigüedad de contenidos deducible de los distintos ambientes socioculturales la encontramos en su misma etimología latina, ya que *educere* significa «hacer salir», mientras que *educare* hace referencia a «criar», «alimentar» o «producir». La ambivalencia etimológica se extiende al campo de actuación, pues junto a la promoción del individuo está su dotación socializadora para que actúe como los demás. Desde la exterioridad en que madura el niño, la educación pretende alcanzar su conciencia interior, mientras que su práctica viene de una tradición, y debe abrir la posibilidad de un futuro diferente.

A pesar de las diferentes maneras de concebir la educación Sarrañana destaca las coincidencias en torno a la idea de perfeccionamiento, vinculada a los ideales del hombre (1989, pp. 27 y ss.). La educación aparece como una acción organizada hacia unos fines en la que se ejerce una influencia intencional sobre los humanos que pretende ayudarles a realizar una metas individuales y sociales. Esta actividad intencional sistemática que acerca a un modelo, plantea la perspectiva filosófica de los fines que orientan la educación.

Ampliando las notas que caracterizan la acción educativa los profesores A. J. Colom y L. Nuñez (2001) nos hablan de las siguientes:

1. La educación es un hacer; no es pensar. Esto no quiere decir que para educar no tengamos que pensar o tengamos que ir reflexionando mientras estamos educando. Sin embargo, a pesar de que también pueda entenderse la educación como un hecho acabado o concluido —este hombre está educado— no hay duda de que el hombre siempre está abierto y receptivo al mundo exterior y a su propia reflexión por lo que no podemos poner límites al fenómeno de educar.

2. Cabe decir que el proceso educativo es siempre un fenómeno comunicativo que se establece entre el educador y el educando; es, en definitiva, la comunicación, el mecanismo educativo por excelencia. Lo que supone transvasarse de información, ya que la comunicación es siempre comunicación de información. La educación pues requiere de información para la formación.

3. Este proceso educativo es, por lo general y en la mayoría de los casos, intencional. Por tanto, para educar se debe tener en mente un proyecto, un plan intencionado, de lo que deberá ser este proceso al que denominamos educación. Normalmente hay educación cuando alguien tiene la intención de educar o de educarse; de todas formas no se puede ser radical en esta cuestión pues hoy sabemos que hay la posibilidad de recibir influjos no pensados, no intencionales, y que sin embargo poseen efectos educativos sobre los sujetos.

4. Es necesaria la inteligencia para que se dé educación. Por parte del educador, porque debe tener capacidad de elegir el camino a seguir entre todos los posibles, es decir, debe poseer capacidad de discriminación; por parte del educando porque ha de recibir y comprender los procesos comunicativos-informativos que le lleguen desde el educador. Es decir, requiere también de inteligencia para entender, captar, aceptar y seguir las intenciones que lo van orientando en su proceso educativo.

5. Relacionado con la condición «inteligentes» de la educación, nos encontramos con otro aspecto determinante y necesario para que podamos hablar de educación; nos referimos al aprendizaje. Educarse significa aprender y educar implica en consecuencia obligar a aprender. No se da la educación si no hay aprendizaje, por lo que una vez más evidenciamos la necesidad «inteligente». Para educarse, un sujeto indudablemente tendrá que aprender tanto en el plano de la cultura, como en el de la moralidad, afectividad, capacidad física, estética o de cualquier otra índole.

6. Este aprendizaje debe estar orientado, o debe servir para que el sujeto se oriente en el mundo de los valores, de las creencias o de las ideologías. Educar pues es hacer aprender pero con intención, significando los aprendizajes que se efectúan.

7. Cabe afirmar que este logro axiológico de la educación se convierte en la esencia del acto de educar, de tal manera que educar será exactamente lograr esto: moralizar al hombre en virtud de un planteamiento axiológico e ideológico determinado.

8. La educación debe ser crítica, o mejor dicho, debe conseguir la capacidad crítica en los educandos; con ello diferenciamos la educación de la inculcación o del adiestramiento ideológico. En educación no es lícito formar al niño, al hombre, bajo unas coordenadas ideológicas determinadas, sino en todo caso desarrollar en él la capacidad de opción, de elección libre, de las diversas configuraciones que se le presenten. La educación siempre debe reconvertirse en capacidad de decisión por parte del educando, lo que implica necesariamente que el educador sea, en todo caso, un aportador de opciones, de pluralismo, sin coacción de tipo alguno; es decir, si no hay libertad, si no hay confianza, si no hay posibilidad de aprehensión y de personalización del mundo, de la realidad, de las personas y de las cosas, difícilmente podremos hablar de educación.

9. Los efectos de todo el proceso educativo debe incidir en la fenomenología global del hombre, en todas sus esferas; es decir la educación debe ser integral. De ahí que hablemos de los efectos educativos sobre el yo personal, en tanto que sujeto individual, único e intransferible, lo que debe incidir en sus capacidades intelectuales, afectivas, morales y físicas; sobre el yo social, como persona que vive y convive en sociedad junto con otros seres con los cuales se corresponsabiliza de la vida comunitaria a través de comportamientos adecuados, y por último, sobre el yo cultural, es decir sobre la persona que proviene de una cultura y que se proyecta desde ella hacia el mundo y hacia el futuro y que quiere asimismo de lo cultural para propiciar su propia vida.

10. Educar debe suponer innovar. No debe educarse para adaptar al hombre a su ambiente, a su cultura y a su sociedad, o al menos no debe ser ésta la última pretensión de la educación. Esta concepción adaptativa es en todo caso un paso intermedio, acaso necesario pero nunca suficiente. Educar debe ser siempre innovar, cambiar, transformar, y ello en dos sentidos: a nivel personal, ya que la educación supone exponer al hombre a reestructuraciones constantes, a transformaciones, lo que se relaciona perfectamente con la necesidad del aprendizaje en la educación ya que la consecuencia del aprender es el cambiar; de ahí que la persona, a medida que se introduce en la edad adulta, es más reacia al cambio, a la transformación de sus creencias, simplemente, porque le cuesta más aprender, ya que lo novedoso puede ir en contra de su hasta ahora concepción, más o menos sedimentada, de la realidad. En otro orden de cosas, también se demuestra la necesidad de entender la educación como innovación; nos referimos al hecho social o comunitario de la transformación. En efecto, si educar, fuese simplemente adaptar, el mundo, la sociedad, no progresaría, estaría anclada en los albores de los tiempos; así pues educar es, debe ser siempre, adaptar, pero adaptar para el cambio, para la innovación, lo que supone valorar fundamentalmente las capacidades creativas de las personas.

11. Por último, el educar debe tener una vertiente fundamentalmente pragmática, ya que debe ayudar al educando a vivir. Una persona educada es

LA EDUCACIÓN ES:

- acción o proceso
- comunicación de información
- intención o proyecto
- inteligencia
- aprendizaje
- pragmática, para la vida
- orientación a valores
- moralización
- crítica o libertad
- integral
- innovación para el cambio

FIG. 1.1. *Las características de la educación.*

pues una persona madura, en el sentido que posee capacidad para hacer frente a las contradicciones de la vida e ir superando las dificultades que el oficio de vivir a buen seguro le va reparando cotidianamente. Cabe decir aquí, que un sujeto educado es un sujeto capaz de haber internalizado e integrado en una personalidad coherente todos los aspectos que la vida y el ambiente le oferta en relación a sus posibilidades y formación.

Creemos que estas once características o condiciones hasta aquí reseñadas nos permiten, por una parte, contextualizar la educación, o si se quiere, qué debe entenderse por educación e incluso por educar. Pues bien, bajo estas características o condicionamientos mencionados, y seleccionando de estos once aspectos los que nos parecen más determinantes, afirmamos que educar es desarrollar un proceso permanente —mediante aprendizaje— de formación personal, social y cultural orientado por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre.

Tal complejidad de variables hace que para que la acción educativa tenga un buen resultado, se demanden, como hace el profesor J. L. Castillejo (1987, pp. 16-17), unas normas optimizadoras del proceso y de un modelo tecnológico capaz de regularlo. En concreto este autor distingue cuatro elementos:

- a) Finalidad.
- b) Contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos.
- c) Acción o intervención educativa referida a la consecución de su objetivo.
- d) Aprendizaje en el sujeto que se educa y el efecto producido en él, congruente con la finalidad propuesta antes de la acción educativa (Castillejo, Vázquez, Colom Sarrañana, 1994, pp. 20-21).

La multiplicación y heterogeneidad de ámbitos, instituciones y fines educativos entre los contemporáneos refiere a un proceso globalizador en las biografías personales, denominado educación permanente, principio adoptado por la Unesco en el año 1965. El derecho a la educación tiene por objeto «el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (art. 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*). La educación deberá resolver los problemas del hombre consigo mismo y con los demás, como la soledad, la agresión o la afectividad, y no puede ignorar lo que mueve a individuos y sociedades, ya que depende de ella la orientación hacia la cooperación o el conflicto. Y aunque pareciera im-

ponerse como condición para el desarrollo económico y social, no por ello dejaría de ser necesaria como fuente de personalización.

1.2. LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

A finales de los años sesenta arrecian las críticas a la escuela, pero lo que desde distintas vertientes se cuestiona es la propia institución escolar, puesto que se valoran otros entornos educativos en expansión. Lo relativo del papel de la escuela en la educación y las nuevas experiencias con estrategias y medios educativos vinculadas a las necesidades de la sociedad suscitan el interés por la educación no formal e informal.

Coombs, en su ya clásica propuesta incluye en la educación formal «el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad». La educación no formal cubre «toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños». Mientas que la educación informal hace referencia al «proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio» (1985, pp. 46 y ss.).

J. Trilla (1993, pp. 23 y ss.) establece las fronteras de este universo tripartito en dos criterios que se refieren a la «intencionalidad del agente y al carácter metódico o sistemático del proceso». La educación formal y no formal son intencionales, mientras que la informal mayoritariamente es no intencional. Respecto del criterio metodológico, lo formal se identificaría con lo escolar y lo no formal con lo no escolar; la frontera de lo formal coincide con el sistema educativo reglado, mientras que lo no formal se aparta de las reglas escolares. La educación que acontece de manera subordinada y difusa, como ocurre con la educación familiar al tiempo que se realizan otros cometidos, es la denominada educación informal.

2. La pedagogía y las ciencias de la educación

El conocimiento de la educación nos ha puesto de manifiesto sus distintos niveles de codificación. Herbart había establecido con el nombre de pedagogía general un lugar para la relación entre las vertientes científica, práctica y teórica de la educación. La pedagogía, como teoría, se adentra en el terreno filosófico de los fines de la educación —nivel del deber ser—, mientras que, como práctica, discurre por el sendero científico. La necesidad de explicar los cambios que produce la educación constituye la base de los movimientos educativos contemporáneos, cuyo énfasis en la actividad y la experiencia supone también un énfasis en la práctica propositiva para dirigir la acción presente y futura de acuerdo con un patrón.

Colom (1982, p. 179) ha relatado cómo la radicalización de ambas posiciones condujo en el pasado a esta dicotomía: «se daba una corriente pedagógica que pretendía constatar sus planteamientos a través de la experimentación, y existía otra que lo hacía a partir de la reflexión». La radicalización de ambas posiciones condujo a dos tipos de pedagogos: «los experimentalistas, que recogían datos y los analizaban experimentalmente, y los especulativos que planteaban hipótesis y las resolvían por vía puramente intelectual».

Abierto el camino para complementar ambas posiciones consideradas como propias del humanismo pedagógico, cabe plantear una relación más fecunda entre la teoría y la práctica educativa. Aunque tampoco Aristóteles había establecido una separación tajante entre la teoría y la acción; el saber teórico es producto de la observación, contemplación o reflexión, y se ocupa del verdadero saber, mientras que el saber práctico y el poético son los que corresponden a la actividad humana. «El primero tiene por objeto la acción, el actuar humano deliberado. Cabe destacar aquí la ética y la política... El segundo tipo de saber tiene por objeto la producción... Las disciplinas que se incluyen aquí son las llamadas artes» (Puig, 1986, p. 20). Por su parte, Sarrañana afirma:

La educación «puede y debe» ser objeto de conocimiento teórico. Una tarea educativa que no se apoyara en conocimientos teóricos sería un mero acuar sin justificación extrasubjetiva. Los hallazgos científicos orientan la práctica educativa desde la perspectiva técnica, mientras que la reflexión teórico-especulativa la orientan desde la perspectiva de los fines (1989, p. 80).

Así pues, corresponde a la teoría el establecimiento de las metas y el deber ser; como saber práctico están las leyes científicas y normas tecnológicas, mientras que en el nivel de la producción el sujeto entra en el proceso de creación, por la neguentropía o transformación de la comunicación en que ocurre la educación.

El profesor Quintana, siguiendo la distinción de Colom entre pedagogía y teoría de la educación, establece un doble contenido para un modelo pedagógico de la teoría de la educación. En primer lugar una «teoría de la educación de base científica significa construir un *corpus* de conocimientos, tomados de las ciencias, tales que nos permitan fundamentar la tecnología educacional». Pero de las ansias de conocimiento que la ciencia no satisface y la necesidad de orientar el acto educativo surge una «teoría de la educación de base antropológica-filosófica» (Quintana, 1988, pp. 14-19).

El origen etimológico griego de la pedagogía nos propone una relación: la de alguien que conduce al niño; con el tiempo, se ha ido modificando este sentido etimológico, y el acto de conducción se ha ampliado hasta comprender el conocimiento que regula el proceso educativo. En consecuencia, la pedagogía debe abordar como punto de partida las siguientes cuestiones:

probar su condición científica, sentar las bases para su localización dentro de la taxonomía de las ciencias, especificar su método o métodos de investigación, delimitar en qué medida afecta a su propia identidad el hecho de que su objeto de trabajo sea la educación (García Carrasco, 1984, p. 112).

El carácter esencial de la pedagogía como fenómeno relacional ha de ser contemplado desde una perspectiva integradora de los factores de la relación, ya que si la pedagogía como ciencia ha ido ganando en objetividad al fundarse en la experiencia, no por ello debe olvidarse el carácter de ciencia humana que condiciona la forma de este saber. La precisión de los elementos humanos protagonistas de la relación educativa permite distinguir a Colom estas dos perspectivas: «una extrínseca o relación educador-educando, que posibilita el estudio de la educación, bien como hecho (en el educando), o bien como acto (desde el educador). Ambos aspectos darían lugar al conocimiento objetivo de la relación educativa». Mientras que la segunda perspectiva es intrínseca y nos proporciona un conocimiento subjetivo de la educación por ser el educador y educando el mismo sujeto (Colom, 1982, p. 57).

El hecho y el acto de educar participan de la acción perfecta apoyada en el discurso racional sobre los principios y fines de la educación. Este proceso entre el ser y el deber ser es contemplado desde el pensamiento, aunque requiere una normativa que lo ordene hasta alcanzar la finalidad propuesta. Esta consideración normativa tiene una orientación práctica destinada a regular la acción educativa mediante normas y principios, aunque su ligazón con la ciencia determina que sea la experiencia y no la especulación apriorística la que ejerza el efecto normalizador. Cuando las actuaciones coherentes con la consecución de unas metas se manifiestan eficaces se convierten en tecnología educativa.

La pedagogía en cuanto que da cuenta del ser y se ocupa de la descripción de hechos está afrontando la construcción de un discurso científico, con las características de un saber objetivo, sistemático y contrastable aunque impregnado de valores históricos; en este caso, su fundamentación ha de venir de la experiencia. Sin embargo, la ciencia pedagógica ha de entenderse en permanente construcción, pues como todo saber científico es provisional y revisable. Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart, que fundamentan la pedagogía en la crítica y la experiencia, son los antecedentes más significados de la pedagogía científica. Lay y Meuman aportan a la pedagogía el método experimental, cuya principal preocupación es la de asentar la educación sobre unas bases empíricas.

La psicología, la biología y la sociología han ejercido su influencia en el desarrollo de la pedagogía científica, aunque, para el proceso de la educación, se precisan todas las ciencias que tienen como objeto al hombre, la sociedad y su cultura. Para Castillejo, entre todas las ciencias de la educación no hay parcelaciones, sino más bien un continuo que «admite diferencias más que límites» y todas ellas participan de los criterios de «síntesis, análisis y reducción a la práctica», aunque en cada una de ellas predomina uno de estos criterios lógicos (Castillejo, 1976, pp. 133-135).

La clasificación que Sarrañana establece de las ciencias de la educación se apoya en los dos ámbitos iniciales de los fines —objeto de la filosofía y teología de la educación— y los condicionantes de la educación, en cuyo ámbito están la biología, la psicología, la economía y la sociología de la educación. La confluencia de ambos con la experiencia histórica —la historia de la educación y la educación comparada— ilustra sobre las decisiones a tomar. En el nivel normativo de la práctica se encuentran la pedagogía general y la diferencial, mien-

tras que en el terreno de la aplicación educativa concreta en sus diversas dimensiones están la didáctica, la orientación educativa, la planificación de la educación y la organización escolar (Sarramona, 1989, pp. 92-94).

Aceptando la continuidad integradora de las ciencias de la educación, podemos movernos de unos niveles a otros por las sucesivas entradas y salidas que comunican las estancias de esta ciudadela educacional. Para la comprensión de los conceptos pedagógicos recurrimos a la filosofía de la educación, que, al entrar en relación con el modelo teleológico humano, tiene una contigüidad con la antropología. El conocimiento de las posibilidades educativas humanas requiere de la biología y de la cultura, ambas integradas en la antropología educativa. Los fines individuales y sociales los hallamos en la psicología y en la sociología de la educación. Y llegamos a los niveles normativo, práctico e histórico de la educación, donde nos encontramos con la pedagogía general, la didáctica y la historia de la educación.

2.1. FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN

Mediante las aportaciones de distintos autores actuales podemos llegar a comprender las competencias atribuibles a la filosofía de la educación; así, Moore (1980, p. 20) dice que su «tarea principal es la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores... y el examen de las teorías que operan en ellos para comprobar su consistencia y validez». Quintana, refiriéndose a que educar requiere el jugar con una filosofía, dice que «en ella se trata de la formación de un tipo de persona y de una configuración de valores» (1988, p. 320).

En el libro *Filosofía de la educación hoy* (1991), escribe esta conclusión Ibáñez-Martín: «dentro del temario de la filosofía de la educación se encuentra el estudio del significado de la dignidad del hombre y de su dignidad como educador y como educando» (p. 419). A continuación, el profesor Fullat la describe como un «saber globalizador, comprensivo y crítico de los procesos educacionales que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos» (p. 433). Entre las aportaciones contemporáneas destacamos a Dewey y a Peters, y de la actual filosofía de la educación cabría significar su manifestación pluralidad en la diversidad de fines dignos de ser alcanzados por la educación.

El pragmatismo de Dewey está influenciado por el método científico, por lo que su filosofía de la educación proviene de la experiencia, entendida como un proceso de adaptación interactiva con un medio; en ese dinamismo de naturaleza y sociedad no hay leyes, sino hipótesis que hay que probar. El objeto de la vida y la educación es el crecimiento mediante la adquisición de experiencia; la dirección es immanente a la propia sociedad con sus problemas y costumbres. La única sociedad que permite la maduración humana es la democrática, ya que debido a que sus valores se apoyan en la razón pretenden una validez universal. La educación prepara a los ciudadanos en los valores democráticos, puesto que la escuela es «un instrumento social, nacido en la sociedad y para la sociedad que permitirá a ésta subsistir y prosperar incorporando a los miembros jóvenes» (Castillejo, 1976, p. 77).

Desde el campo del análisis del lenguaje, destaca la contribución de Peters a la filosofía de la educación; este autor preconiza la aplicación de las técnicas de la filosofía analítica a los objetivos de la educación y llega a la conclusión de que los fines e intenciones son propios del hombre y le sirven para proyectarse en su acción existencial. Considera la educación como un valioso proceso de cambio o como algo que contribuye a ello, de ahí la importancia del maestro como iniciador; los procedimientos usados deben ser moralmente inobjectables y su éxito radica en el éxito del que aprende. «Peters supera el enfoque estrictamente analítico del lenguaje en educación, ofreciendo "puntos de vista" que permiten reconocer la adopción de elementos normativos y prescriptivos en su reflexión pedagógica» (Cervera, 1985, pp. 120-128).

2.2. LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Carece de sentido una educación que desconozca al hombre o lo conozca de manera sesgada, pues resulta inevitable que en toda educación se presuponga un modelo antropológico. Ninguna época como la contemporánea dispone de tan amplios conocimientos acerca del hombre, lo que interesa particularmente a la educación para su fundamentación antropológica. Escámez y García destacan los tres grandes ámbitos de la antropología biológica, cultural y filosófica como los de mayor interés para la educación humana (*Filosofía de la educación hoy*, 1991, pp. 451-452).

Desde la bioantropología, el desarrollo filogenético manifiesta la creciente plasticidad del hombre fundada en su desarrollo fisiológico; tal hecho, afirma Puig, ha repercutido en un crecimiento de la educabilidad humana ya que se modelan y perfilan «capacidades cada vez más complejas de adquirir y elaborar información». También el desarrollo ontogenético individual permite modificar sus posibilidades educativas: «Las manifestaciones y posibilidades biopsicológicas del educando, así como las facilidades de todo tipo que brinda el medio ambiente, son sin duda las principales» (Puig, 1986, p. 40).

El ambiente propio del hombre es la cultura, construida sobre la naturaleza y que lo vincula a una sociedad para el aprendizaje de conductas. Las realizaciones históricas de la cultura transcurren de lo tecnoeconómico y organizativo al mundo de la comunicación y la moral, e incluye las pautas de reproducción sociocultural. Castillejo confirma la categoría de contenidos de la educación como el conjunto de factores culturales «configurado por los conocimientos y técnicas que el hombre ha conquistado, la producción estética lograda, el desarrollo y nivel de los lenguajes» (Castillejo, Escámez y Marín, 1981, p. 40).

De la antropología filosófica fluyen ideas y concepciones más amplias acerca del individuo y la sociedad, de evidente influencia en la conducta humana; a este lugar donde se engendra el modelo de hombre acude la ciencia humana de la pedagogía para establecer lo que Colom denomina el

arquetipo teleológico de la educación. Es entonces la pluridimensionalidad de modelos antropológicos la que posibilita el sentido abierto de la ciencia pedagógica o, si se quiere, la que ha generado las múltiples teorías que existen sobre la educa-

ción, ya que cada una de ellas adecuara la acción educativa —cuyos conocimientos se evidencian a través de la metateoría ya explicada— al modelo ideal de hombre que se aspira lograr (Colom, 1982, p. 184).

2.3. LA PSICOLOGÍA Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El conocer los elementos personales que intervienen en la educación —el educador y el educando—, así como la relación que se establece entre ambos para el proceso perfecto de la educación es el principal objeto de la psicología de la educación. Ya Herbart había apoyado en la psicología la pretensión científica de la pedagogía; en la actualidad, esta disciplina tiene un carácter normativo y práctico para la educación. Aunque, dada la pluralidad de teorías psicológicas del aprendizaje humano, la opción por la que se opte será la orientadora de la relación educativa.

Castillejo acota en tres los temas de la psicología de la educación. El primero estudia la educabilidad del educando, centrándose en la maduración y aptitudes propias del ámbito cognoscitivo; el segundo estudia la personalidad del educando y los rasgos que la definen para así poder diferenciar el papel del educador; mientras que el tercer bloque temático de la psicología de la educación se centra en la variedad de formas para la relación educativa (Castillejo, 1976, pp. 140-141).

Además de los fines individuales la educación pretende alcanzar los fines sociales, ya que las instituciones educativas son creaciones propias de una sociedad con sus estructuras y valoraciones. Sociedad y educación son fenómenos concomitantes y complementarios; a cada momento de la historia de las sociedades le corresponden unas formas educacionales. En las sociedades de tecnología simple, la familia ha sido la institución más importante para la socialización de los individuos, pero, al hacerse más complejos los sistemas sociales, la transmisión del conocimiento, normas y valores de un grupo a otro ha requerido la creación de la escuela. No obstante, en las sociedades contemporáneas se han sumado a estas instancias socializadoras y educadoras otros agentes como los medios de comunicación.

La organización escolar «dotada de un notable grado de universalidad, independencia y permanencia responde a la doble necesidad de la sociedad de ofrecer a los jóvenes las competencias necesarias para ocupar determinadas funciones, y hacerles interiorizar sus ideales y valores preponderantes con vistas a garantizar la continuidad» (Ribolzi, 1988, p. 69). Los estados han ido asumiendo el control de la escuela, regulando los niveles de enseñanza obligatoria y no obligatoria, para atender las demandas de la división del trabajo social. Los centros de interés de la sociología de la educación se diversifican en los niveles del sistema educativo: así, en el macrosociológico, que lo relaciona con la sociedad, el análisis de los grupos del sistema se detiene en el de los profesores y las influencias del género, la clase social y la etnia en los alumnos. En un nivel microsociológico se pretende conocer lo que sucede en la escuela y la interacción de grupos en el aula.

Para Durkheim —considerado el fundador de la sociología de la educación—, socialización y educación son una misma cosa; mientras que Marx con-

cibe la educación de una manera activa y determinante para el ambiente social. Y en Estados Unidos, donde el estudio de la sociología de la educación se ha generalizado desde comienzos del presente siglo, han ejercido notable influencia Dewey y Mannheim, para quienes la escuela no es sólo la introductora a la vida social, sino el agente de sus cambios. El funcionalismo tiene en Parsons su más destacado analista. En la década de los setenta, se manifiesta otra perspectiva de la conciencia sociológica que pretende explicar la escuela como un subsistema de la sociedad global, y que funciona «en el sentido de justificar diferencias, de seleccionar y clasificar, distinguir y consignar hacia estatus y futuras ocupaciones» (Almeida, 1995, p. 122).

La aceleración tecnológica ha llevado al predominio de la información en la sociedad actual, afectando de manera sensible a las formas y contenidos de la socialización, ya que los medios de comunicación pretenden también cambiar la opinión y la conducta. El uso de símbolos envolventes y el lenguaje de la publicidad hacen que las nuevas generaciones se identifiquen con los ídolos compartidos en los *mass media*, debido a que las familias y la sociedad disponen de recursos para una permanente información e intercambio de mensajes. El contexto comunicacional empuja a la institución escolar a buscar un nuevo espacio donde sea posible «realizar la necesaria síntesis donadora de sentido y de razón crítica de todos los mensajes-información acumulados de forma diversa y autónoma a través de los medios tecnológicos mencionados» (Castillejo, Vázquez, Colom y Sarraóna, 1994, p. 78).

2.4. LOS NIVELES NORMATIVO, APLICATIVO E HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN

Las ciencias normativas de la educación, como las denomina Sarraóna, son la pedagogía general y la diferencial. El ámbito de la pedagogía general se encuentra «en lo común que existe en la normativa pedagógica, en la problemática general de la educación al ser humano» (Sarraóna, 1989, p. 104). Debido a la influencia anglosajona la pedagogía general se ha llegado a identificar con la teoría de la educación.

Castillejo atribuye a la pedagogía general un cometido epistemológico sobre las ciencias de la educación y que consecuente con sus funciones sintética y analítica, trata de regular con normas comunes en todo proceso educativo. La labor de síntesis de la pedagogía general en relación con la formación integral del hombre «se presenta como necesaria y única, capaz de integrar los principios y normas, las nuevas corrientes técnicas, y aun la tecnología derivada de la práctica misma para darle sentido y dirigirlas orgánica y jerárquicamente al fin único de la educación» (Castillejo, 1976, pp. 137-138).

La pedagogía diferencial contempla el proceso educativo en el contexto personal, donde es posible observar las diferencias de ajustes que se requieren en la normativa general. De entre las características diferenciales de los educandos cabe resaltar la familia, la personalidad, el sexo, la edad; la pedagogía adapta su actuación a cada una de las circunstancias dando paso a una educación diferenciada.

Sarrañana distingue en el nivel aplicativo o práctico de las ciencias de la educación la didáctica, la organización escolar, la orientación y la planificación educativas. El sentido clásico de la didáctica como método de instrucción se ha conservado en la educación contemporánea, relacionándola con los métodos de enseñanza y de transmisión intelectual, o como dirección del aprendizaje. Su encuentro con la tecnología ha dado paso a la tecnología didáctica. La didáctica general se ocupa de las cuestiones que afectan a todas las materias, mientras que la didáctica especial se ocupa de aplicar los métodos propios de cada disciplina.

La organización de las escuelas e instituciones educativas requiere de unos principios, elementos y medios materiales que permitan realizar el propósito educativo; la legislación y la administración son también necesarias para la organización escolar. Ayudar al educando para su propio conocimiento, así como el de la sociedad y el del mundo en que vive constituye el objetivo de la orientación escolar que se completa con la orientación profesional, mientras que la previsión de recursos para racionalizar la acción educativa, tanto del sistema, como de una institución o recurso en concreto, es el objetivo propio de la planificación de la educación.

La temporalidad del hombre inserta su educación en una perspectiva histórica, por lo cual le corresponde a la historia de la educación el estudio de la evolución del fenómeno educacional. Con la educación comparada se podrá obtener un mayor nivel científico, ya que se pretenden explicaciones causales de los hechos educativos, sin embargo del conocimiento histórico no se deducen normas para la educación, por lo cual Sarrañana denomina ciencia ilustrativa a este carácter orientador de la historia.

3. Dimensiones de la educación

3.1. DIMENSIÓN MORAL

La perspectiva planetaria de las relaciones socioeconómicas y de la información destaca las nuevas fronteras de los grupos nacionales e internacionales, fundadas en una práctica moral arraigada en su historia. En este panorama de diversidad moral aparecen problemas provocados por los desequilibrios socioeconómicos entre las regiones, la pérdida de los valores morales por la falta de principios éticos en la vida pública democrática o la manipulación engendrada en los medios de comunicación. La educación moral ofrece, pues, un alto grado de complejidad, ya que su cometido es «capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo las alternativas o conflictos axiológicos que se les presentan» (Rubio, 1996, p. 65).

Las diferentes teorías morales giran en torno a los conceptos de autonomía y heteronomía. La heteronomía moral es una posición pragmática defendida por Durkheim, quien describe la educación moral como un proceso de observación, imitación e interiorización de las normas sociales. La disciplina escolar es el entrenamiento adaptativo para integrarse en los grupos sociales, y regular la conducta desde la perspectiva de la moral vigente. La sociedad utópica pla-

neada por Skinner sigue una conducta moral heterónoma, pues se reduce a adquirir unos hábitos socialmente deseables, mientras que la moral autónoma se funda en la libertad y dignidad humanas, y halla en Kant un planteamiento que se sustrae a la naturaleza, por ser el hombre capaz de una ética de reconocible universalidad.

Piaget comienza a estudiar el juicio moral de los niños bajo la influencia de Durkheim, aunque los resultados de su investigación, contenidos en el *Juicio moral en el niño* (1932), muestran una perspectiva que se aparta de su mentor «al considerar que la moralidad no se aprende sólo como resultado de la interiorización de las normas sociales, sino que es también efecto de un proceso evolutivo y de construcción personal». La evolución de las normas morales genera la moralidad autónoma, caracterizada por su «autonomía, el respeto entre iguales, la reciprocidad, la capacidad de situarse en el punto de vista del otro y la cooperación» (Castillejo, Vázquez, Colom y Sarrañana, 1994, p. 162).

La autonomía moral fundada en una evolución de las normas morales conduce a Kohlberg a definir que la estructura esencial de la moralidad se centra en el principio de la justicia: su conclusión demuestra que el concepto de justicia tiene un desarrollo temporal concomitante con la interacción. Las seis etapas para el desarrollo moral que describe Kohlberg se basan en el trabajo de Piaget, y en cada una de ellas se asciende en complejidad hasta alcanzar propiamente el razonamiento moral de carácter intercultural. Una mayor ambición de universalidad para el principio moral la encontramos en Habermas, quien pretende que éste es válido para las culturas de toda la historia.

Para despertar la conciencia moral de los educandos, resultan decisivos la actitud dialogante del profesor y el funcionamiento democrático de la comunidad escolar. La formación de la conciencia moral significa también combatir la heteronomía de la ignorancia y la manipulación, por lo que «el individuo deberá aprender a juzgar la moralidad de sus acciones superando los prejuicios que puedan suscitarle sus propias conveniencias subjetivas, los ejemplos de los demás, las modas culturales, las presiones del grupo y los hábitos contrarios» (Quintana, 1988, p. 297).

Constantemente emitimos juicios sobre situaciones, conductas personales u obras de creación y para ello usamos valores propios o compartidos. La capacidad de valorar consiste en un tipo de relación entre los deseos y tendencias de los humanos y aquello susceptible de satisfacer estas necesidades. Ante aquello que encierra un valor para nosotros dejamos de ser indiferentes, e incluso la identidad de una persona se define por sus valoraciones, como, por ejemplo, los músicos, pintores o escritores, quienes se caracterizan por su valor predominante. Así pues, actuamos requeridos por el valor y «la razonabilidad de la conducta proviene del valor que la prescribe. El valor pasa a ser aquello que convierte en legítimo un comportamiento» (Fullat, 1995, p. 78).

Como no todos los valores nos satisfacen en la misma medida, los jerarquizamos de acuerdo con nuestras apetencias, ya que la valoración actúa en los distintos niveles de interacción del hombre, por ejemplo, en los relativos a su naturaleza, la tecnocracia o la ciencia. La integración que ejerce la educación en las culturas implica una formación del carácter, ya que cada sociedad actúa de manera distinta en el modelado de las actitudes de sus miembros. Así,

mientras unas culturas valoran en mayor medida la paz y transmiten en su arte y manifestaciones rituales unos significados sociales para la convivencia, lo que les permite ser calificadas como pacifistas, otras, al contrario, exaltan la violencia, y pueden ser calificadas como menos tolerantes en sus conductas sociales. Estos modelos plurales de sociedad e individuo nos sitúan ante el problema del relativismo subjetivo o cultural de los valores.

La educación pretende conseguir fines valiosos en los educandos y la axiología propone los valores para la acción moral educativa; sin embargo, los juicios subjetivos del valor cultivados por los movimientos psicocéntricos dificultan su visión objetiva, ya que existe la posibilidad de construir un yo individual y social sobre convicciones y derechos universales. La fenomenología ha puesto de manifiesto la significación ideal de los valores, perfección nunca satisfecha en su realización, como ocurre con la justicia, la libertad, la lealtad, el amor o la verdad, no obstante, también en la jerarquía de valores universales, como ocurre con los derechos humanos, existen concreciones de difícil consenso.

Debido a que el hombre contemporáneo occidental ha vivido un exceso de valoración subjetiva, su egoísmo hedonista le ha llevado a identificar el valor con su realidad material. Pero esta clarificación de valores no es suficiente para evitar el conflicto propio de una sociedad y educación plurales, sino que surge la necesidad de buscar puntos de contacto y un marco de participación. Apple y Habermas otorgan a la comunidad de hablantes la posibilidad de establecer consensos sobre los valores comunes. La escuela como espacio donde confluyen las valoraciones subjetivas y objetivas debe constituirse en una propuesta de valores transversales, pues al discutir, consensuar y llevar a término los nuevos valores está resolviendo las demandas axiológicas de la sociedad.

Este consenso del que habíamos quizás pueda encontrarse en las tesis del desarrollo sostenible, pues contemplan de alguna forma todos los requisitos de nuestra axiología transversal. Una educación para el desarrollo supone un planteamiento humanista y realista acerca de los valores que el hombre actual debería defender y se centra en todo lo que suponga desarrollo para la humanidad en menoscabo del crecimiento. El crecimiento es un parámetro económico, cuantitativo que se centra fundamentalmente en la generación del capital; en cambio por desarrollo se entiende la profundización en lo cualitativo orientándose no tanto a lo económico cuanto a la calidad de vida. Ello hace que a este tipo de desarrollo se le denomine sostenible, (A. J. Colom, 2000), es decir es el desarrollo que armoniza la necesidad del hombre y de las sociedades con las necesidades del planeta. De tal manera que el desarrollo sostenible implica lograr el perfecto equilibrio entre desarrollo humano y

— valores ecológicos (por lo que afecta a la educación ambiental, en el plano escolar);

— valores solidarios y de cooperación entre los hombres, los pueblos, las razas y la cultura (por lo que afecta a la educación moral y cívica, y en otro sentido a la educación vial, formato empírico de primer orden para analizar los grados de civismo de una sociedad);

— valores políticos, ya que para conseguir lo anterior se debe profundizar en una democracia distributiva y social, de carácter internacionalista, por lo que de alguna forma se demanda una nueva educación para la democracia;

— valores culturales: una sociedad inmersa en el desarrollo sostenible pretende el desarrollo cultural para todos sus miembros, a lo largo de una educación básica generalizada compatible con la posibilidad de acceso universal a la educación permanente. También pretende el mantenimiento de todas las culturas por lo que implica defender posiciones de ecología cultural;

— valores igualitarios entre ambos sexos ya que el desarrollo y todo lo que él presupone debe generalizarse tanto al hombre como para la mujer, por lo que afecta también a la educación para la igualdad de sexos y en consecuencia a la educación sexual;

— valores para una vida saludable, ya que el desarrollo sostenible considera primordial la seguridad sanitaria para todos, lo que en el plano escolar se acoge a la educación para la salud;

— valores en defensa del consumismo racional, pues el desarrollo sostenible exige también sostenimiento consumista. Debe tenerse en cuenta que el consumo implica por su extracción presión ambiental y por sus residuos, contaminación. Además afecta negativamente a nuestras posibilidades económicas, lo que nos impide, posiblemente, invertir más y mejor en otros aspectos que realmente afectan a nuestra calidad de vida.

Así pues, una racionalización en referencia a lo que realmente se necesita para vivir y para mejorar humanamente nuestra calidad de vida sería el epicentro del desarrollo sostenible, que como hemos visto integra todas las materias transversales del currículum escolar. De hecho el desarrollo sostenible se plantea para que el hombre no tenga más sino que sea mejor; busca el ser, el desarrollo de la cualidad humana —lo que puede hacer— más que realizar una valoración por lo que pueda tener.

3.2. DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

La renovación que en las últimas décadas se ha producido en torno al papel socializador de la escuela y del educador en la sociedad ha logrado recuperar la educación social. Esta dimensión educativa enhebra los hilos de una tradición, principalmente germánica, cuyos representantes más conocidos han sido Pestalozzi, Kerschensteiner, Natorp y Nohl. Natorp reconoce que la educación del individuo está condicionada socialmente y que también lo está la vida social por la educación de los que van a formar parte de ella. En el ámbito hispano, la educación social ha sido cultivada por Ruiz Amado, Tusquets y, sobre todo, por Luzuriaga.

A diferencia de la sociología de la educación, cuyas explicaciones teóricas no rebasan la eficacia de su contenido científico, la pedagogía o educación social prepara a los individuos para la sociedad e interviene en ésta ante situaciones de conflicto o de degradación de la vida humana. La transición de España y otras naciones hacia sociedades democráticas plantea unos retos edu-

cavios nuevos, sin embargo, el interés no se centra exclusivamente en conocer la realidad educativo-social, sino en «transformarla interviniendo en ella mediante presupuestos y estrategias de corre educativo para el logro de objetivos, bien pedagógicos, bien sociales, que supongan, o hayan supuesto, un cambio o una modificación en el comportamiento de los individuos» (Colom, 1992, p. 20).

El sistema escolar ha de asimilar las necesidades educativo-sociales en sus currículos formales y para ello las materias transversales sirven para poner en contacto a la escuela con los intereses de la sociedad. Los contenidos que facilitan el papel socializador de la educación formal incluyen temas como la educación ambiental, del consumidor o de la salud, puesto que el aprendizaje de las conductas sociales implica un conocimiento propio y de los otros, surgido de lo intersubjetivo e intercultural. Para la intervención educativa fuera de la escuela, el profesor Colom distingue estas cinco áreas diferenciadas: la de recuperación e inserción relacionadas con el trabajo social; la de educación compensatoria con la extensión y dinamización cultural; la del tiempo libre y educación para el ocio, y, por último, las denominadas pedagogías especiales (Colom, 1996, p. 40).

Los Estados modernos han ido asumiendo las competencias desarrolladas con anterioridad por otras instituciones, como las iglesias. La importancia que en la actualidad ha cobrado la educación social se debe al Estado del bienestar, entre cuyos fines primordiales está resolver las situaciones de necesidad y marginación. Desde los distintos ámbitos —local, autonómico, central— de las instituciones políticas, así como desde las organizaciones no gubernamentales, cuya finalidad son los servicios sociales, se produce la intervención en los programas específicos de educación social.

La preparación del educador social ha de ajustarse al perfil de su intervención y resulta de singular importancia la presencia del voluntariado, cuya actividad producen experiencia y liderazgo en la intervención. Según Colom, para el conocimiento e intervención transformadora de una tan densa humanidad por parte del educador social y su equipo multiprofesional, se precisa utilizar los métodos de la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la investigación-acción, la investigación etnográfica, los estudios longitudinales y distintos diseños del método experimental (1996, pp. 43-47).

3.3. DIMENSIÓN ECONÓMICA DE LA EDUCACIÓN

Al abrirse paso en la economía científica una concepción más amplia del capital que permite su aplicación a los hombres, comienza el desarrollo de la economía de la educación, aunque es en la década de los sesenta del presente siglo cuando distintos autores formulan la teoría del capital humano.

El auge de la teoría del capital humano fue en parte causa pero también consecuencia del espectacular desarrollo que se produjo en la educación durante los años sesenta, donde se presentaba al proceso educativo como una de las claves del desarrollo económico y de la reducción de las desigualdades sociales, tanto de los países desarrollados como de los países en vías de desarrollo (Oroval, 1996, p. 8).

La creencia de que el hombre educado produce más y mejor decidió el incremento de los presupuestos educativos, aunque esta democratización de la enseñanza contrasta con la realidad contradictoria de los setenta, cuando comienzan a ser frecuentes los subempleos, y los titulados universitarios pasan a ser el sector de población con el índice más elevado de parados. El primer informe de Coombs en 1968 ya anunciaba los límites de la expansión educativa, y recalca su desigual evolución y la reducción de los recursos destinados a la educación. Jenks denuncia en 1972 la crisis de este modelo de igualitarismo competitivo.

La crítica más frontal a la teoría del capital humano procede de la perspectiva marxista, interesada en estudiar la desventaja cultural y la relación entre la escuela y la estratificación social. En esta corriente nos encontramos con destacados sociólogos franceses. Así, para Boudon, las mejores posiciones con trabajo corresponden a los más dotados en requisitos sociales e instrucción, negando que la educación posibilite la igualdad y la movilidad social. Bourdieu añade el carácter legitimador de la escuela respecto de la desigualdad. Passeron ha significado el valor relacional de los títulos, ya que no son reconocidos en igual medida los impartidos por un centro de prestigio que los de otro de menor reputación.

Los americanos Bowles y Gintis centran sus análisis en desentrañar el valor económico de la educación en la economía capitalista:

La gran mayoría de los empleos de una economía industrial exigen competencias que se adquieren en el propio trabajo en unas pocas semanas, y que no requieren una acumulación determinada de hechos y conceptos aprendidos, sino la capacidad de aprender con la práctica (Oroval, 1996, p. 22).

Para Bowles y Gintis, las políticas en la selección de empleo no guardan una directa relación con los niveles académicos, y añaden que a la educación escolar, junto a la familia, corresponde dotar de rasgos de conducta y personalidad al futuro trabajador.

Blaug considera que «la educación contribuye al crecimiento económico, pero no como un input indispensable para el proceso de crecimiento, que es lo que los economistas de la educación de la primera generación solían argumentar, sino simplemente como una infraestructura que, de grado o por fuerza, facilita el proceso de crecimiento» (Oroval, 1996, p. 33). Con este enfoque cabe una planificación educativa fundada en una valoración realista de los mercados laborales. El sistema educativo ha de integrarse en un mercado en constante cambio, dadas las tendencias de la innovación tecnológica, además, la terciarización de las sociedades y la omnipresencia de la información impulsan las profesiones con más fuerte crecimiento: informática, electrónica, salud, derecho, turismo y enseñanza. A su vez los sistemas escolares nacionales han de asumir el reto de la mundialización de la economía y del mercado de trabajo.

Corresponde a las nuevas políticas compensatorias el equilibrar la disparidad educativa observada entre los grupos sociales, sexuales, étnicos e inmigrantes, ya que en la sociedad actual el desempleo afecta, sobre todo, a los menos cualificados, mientras que es tarea de la educación el plantearse el tipo huma-

no que requiere el nuevo marco europeo y mundial, subrayando sus características de adaptabilidad, autonomía y creatividad.

3.4. DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Esta dimensión política relaciona la educación con la vida pública en general y con el Estado en particular, ya que la Administración del Estado requiere a las ciencias humanas para actuar con eficacia, pasando a formar parte de los contenidos escolares un saber público del individuo para poder mejorarlo. La escolarización masiva de la sociedad está unida al desarrollo de los Estados nacionales europeos y americanos. La escuela supone unas estructuras de gobierno que puedan regular su organización y las prácticas para la producción de la identidad. «El compromiso del Estado con la escolarización se convierte en una importante preocupación moral y política en una sociedad justa y democrática» (Popkewitz, 1994, p. 54). La consolidación de los sistemas escolares nacionales en una organización administrativa de los profesores y el currículum, supone institucionalizar la transmisión del saber y llegar a un consenso en torno a los símbolos, la historia y lengua de un territorio.

El distrito y el centro escolar vinculan a la ciudadanía y al gobierno para el control y la planificación de la educación; a su vez, el maestro reemplaza a la familia y demás agentes educadores, particularmente, a las iglesias, y en la disciplina socializadora de los individuos se incluyen los procesos relativos al conocimiento profesional. Las circunstancias económicas de la sociedad, así como sus carencias de homogeneidad cultural —debido, sobre todo, a las migraciones— plantean a la escuela la necesidad de informar sobre determinadas tradiciones constitutivas de una cultura nacional.

Los neomarxistas althusserianos establecen el origen del dominio social en la hegemonía política e ideológica, y analizan la educación como una fuerza simbólica que al ser interiorizada legitima la desigualdad y estratificación de la sociedad. Sin embargo la reflexión de Apple —más próxima a Gramsci— sobre el papel del Estado en el control del currículum le lleva a afirmar que no pueden entenderse la cultura y la política como reflejos pasivos de los intereses de las clases dominantes. Sin embargo, el conocimiento transmitido en la planificación escolar no es neutral, ya que tanto la escuela como el Estado no son inmunes a la presión de reproducir una sociedad desigual en razón de los sexos, la clase social y la etnia. Pero constatación a la reproducción es también la contestación o reproducción de formas concretas de resistencia.

La contestación y la resistencia forman parte del currículum oculto de los escolares y de los obreros, dadas las condiciones de su cultura vivida: cultura transmitida de una manera tácita y oculta, y rechazada por la institución escolar. La disputa por la hegemonía política requiere la integración en el Estado de los grupos aliados y de los opuestos, por ello hay que entender la educación no como una mera imposición mecánica, sino como el resultado de una lucha permanente. La propuesta de Apple se dirige a los colectivos interesados en el trabajo antihegemónico a fin de que se coordinen con los grupos de educadores,

escolares y padres preocupados en transformar las condiciones culturales y políticas.

Resumen

La educación humana fundada en sus posibilidades ontogenéticas y filogenéticas es una práctica intencional en relación a unas metas filosófico-antropológicas que requiere de un antecio científico y normativo-tecnológico, lo que explica la relación de la pedagogía y las ciencias de la educación. Cada sociedad tiene sus formas educativas, y nuestro presente educativo se caracteriza por su división en formal, no formal e informal.

Las dimensiones de la educación transcurren en los ámbitos individual y social para una educación moral y de valores; la dimensión social hace posible la intervención en todas las edades y formas educativas, al tiempo que las dimensiones económica y política resuelven las necesidades de una formación productiva y la participación en las políticas educativas.

Ejercicios

1. De la bibliografía recomendada, otras enciclopedias y diccionarios de la educación, extrae las definiciones de educación y clasifícalas según el aspecto destacado.
2. El artículo 26 de los Derechos Humanos dice en su apartado 3.º: «Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.» Recurre a la LODE, donde se regula la participación de los padres en el consejo escolar. ¿Crees que satisface con suficiencia su derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos?
3. Estudia el reparto del tiempo en niños y adolescentes, e indica las actividades educativas formales, no formales e informales.
4. Ordena jerárquicamente, según tu criterio, los siguientes valores: felicidad, paz, libertad, democracia, justicia, creatividad, participación y fraternidad. Razona en la clase la jerarquía propuesta y contrasta mediante el diálogo la pluralidad axiológica circundante.
5. Organiza un grupo de trabajo para visitar a los partidos con mayor representación política en tu ciudad y solicitarles sus programas sobre política educativa. Elabora un informe sobre la documentación obtenida.

Bibliografía

- Almeida, J. (1995): *Sociología de la educación. Notas para un curso*, Barcelona, Ariel.
- Apple, M. W. (1987): *Educación y poder*, Barcelona/Madrid, Paidós/MEC.
- Castillejo, J. L. (1976): *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*, Madrid, Anaya.
- (1987): *Pedagogía tecnológica*, Barcelona, Ceac.
- y Colom, A. J. (1987): *Pedagogía sistémica*, Barcelona, Ceac.
- , Escámez, J. y Martín, R. (1981): *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya.
- , Vázquez, G., Colom, A. J. y Sarraóna, J. (1994): *Teoría de la educación*, Madrid, Taurus.
- Carver, A. y Sáez, J. (1985): *Filosofía de la educación*, Valencia, Nau Llibres.