



colección

aprender a *ser*

L

A ESCUELA de la CIUDADANÍA

Educación,
ética y política

Fernando Bárcena - Fernando Gil - Gonzalo Jover

DESCLÉE

Fernando Bárcena – Fernando Gil – Gonzalo Jover

LA ESCUELA DE LA CIUDADANÍA
Educación, ética y política



Desclée De Brouwer

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos –www.cedro.org–), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Fernando Bárcena Orbe, Fernando Gil Cantero,
Gonzalo Jover Olmeda, 1999

© EDITORIAL DESCLÉE DE BROUWER, S.A., 1999
Henao, 6 - 48009 Bilbao
www.edesclée.com
info@edesclée.com

Impreso en España - Printed in Spain

ISBN: 978-84-330-1448-1

Depósito Legal:

Impresión: Publidisa, S.A. - Sevilla

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
I. LA EDUCACIÓN COMO REALIDAD ÉTICA	19
1. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN (F. Bárcena, F. Gil y G. Jover)	21
La caracterización ética y tecnológica de la educación	23
Criterios de justificación del carácter ético de la actividad educativa: contenido, método e intención	27
Replanteamiento de las relaciones entre ética y educación	36
Referencias bibliográficas	40
2. LA SOCIALIZACIÓN COMO FORMA DE EDUCACIÓN MORAL (F. Bárcena, F. Gil y G. Jover)	43
Socialización y educación moral en el sistema educativo	46
La socialización como forma de educación moral: delimitación de la tesis	51
El contenido de la socialización como forma de educación moral	62
Referencias bibliográficas	69
3. LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS (F. Gil)	71
La identidad curricular de la enseñanza de los derechos humanos	71
La enseñanza de derechos humanos en la educación infantil ..	77
La enseñanza de derechos humanos en la educación primaria .	79
La enseñanza de derechos humanos en la educación secundaria	82
La enseñanza de derechos humanos en los estudios universitarios	87

La formación del profesorado para la enseñanza de derechos humanos	89
Referencias bibliográficas	98
II. LA EDUCACIÓN COMO REALIDAD POLÍTICA	105
4. LA CONFIGURACIÓN DE LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN (G. Jover)	107
El plano de normatividad jurídica	110
El plano de normatividad crítica	112
El plano de normatividad pedagógica	116
Referencias bibliográficas	119
5. UNIÓN EUROPEA, CIUDADANÍA Y FORMACIÓN (F. Bárcena, F. Gil y F. Jover)	121
Evolución y principios de la política educativa de la Unión Europea	122
La construcción de una ciudadanía europea ante el debate cívico-democrático contemporáneo	131
La formación en los valores de la dimensión europea de la educación	141
Referencias bibliográficas	153
6. LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA (F. Bárcena)	157
La necesidad de una teoría de la ciudadanía	159
Significado de la competencia cívica	167
Sistemas de justificación de la enseñanza del civismo	169
Unidades de análisis de la competencia cívica	172
La dimensión moral de la competencia cívica	175
La dimensión cognitiva de la competencia cívica	177
Referencias bibliográficas	181

Introducción

“Se ha planteado en estos últimos tiempos el problema de si es necesario, y aun si existe la posibilidad de establecer la Pedagogía sobre bases filosóficas; es más, se ha llegado a proclamar el fin de la ‘Pedagogía filosófica’ y el nacimiento de una ‘Ciencia de la educación’ plenamente autónoma. Sin embargo, el hecho de que cese el dominio que un determinado sistema de filosofía ejerce sobre la Pedagogía –como sucede con el de Herbart en la actualidad– no significa el fin de la Pedagogía filosófica. Ni tampoco la misma formación de una ciencia de la educación ‘autónoma’ o independiente trae consigo, como consecuencia precisa, la ruptura, ni siquiera la relajación de las conexiones existentes entre la Filosofía y la Pedagogía”.

AUGUST MESSER: *Fundamentos filosóficos de la Pedagogía*, 1927.

Este libro recoge un conjunto de trabajos publicados, individual o colectivamente, por los autores a lo largo de la última década. Sus orígenes hay que situarlos en una serie de circunstancias que se sucedieron en nuestro país en la década inmediatamente anterior, con gran incidencia en la educación, la pedagogía y la Universidad.

En primer lugar, la serie de cambios a que forzó la aprobación, en 1983, de la Ley de Reforma Universitaria, tanto en lo que se refiere a los nuevos mecanismos de acceso y promoción en la carrera docente, como a

la reestructuración de los Departamentos universitarios por Áreas de Conocimiento. En nuestro caso, la de Teoría e Historia de la Educación que, en lo que a nosotros más directamente nos afecta, abría interrogantes del estilo a: ¿qué es esta Teoría de la Educación? ¿Es lo mismo que lo que conocíamos como Pedagogía General? ¿Como Filosofía de la Educación? ¿Como Didáctica General?

Esta reestructuración y la reforma de los planes de estudios de los títulos universitarios a que dio lugar la L.R.U., urgían a una reconsideración del conocimiento pedagógico y la Pedagogía, y no sólo epistemológica, sino de toma de posición, de “denominación de origen”. Atrás quedaba el reducto administrativo que dio cobijo durante años al modelo epistemológico —que las dos cosas no van tan separadas como se pretende— de las Ciencias de la Educación. Atrás quedaba, pues, el modelo del mosaico, cada cual con su espacio bien delimitado. Frente a él, se proponía ahora la vuelta a la Pedagogía en singular, lo que requería la identificación de un núcleo suficientemente sólido —¿tecnológico?— de conocimiento pedagógico, de especificidad pedagógica. ¿Qué tipo de conocimiento es éste? ¿qué lugar encuentran en él las nuevas, y las viejas, disciplinas? ¿los nuevos, y los viejos, espacios? ¿los nuevos, y los viejos, profesores? ¿quién iba a ser la Pedagogía? ¿quién no iba a serla?

El segundo factor puede situarse en el proceso de modernización que supuso para nuestro país la entrada, en 1986, en la entonces llamada Comunidad Europea. Un entorno que, por encima de los intereses estrechos, ya se adivinaba como nuevo ámbito de convivencia, un despertar de los ideales cívicos en el marco de una tradición liberal y social. Y una Europa de la que nos llegaban también, entre otros, los vientos pedagógicos de la investigación como base de la enseñanza o la Teoría Crítica aplicada al currículo ¿Cómo afectaban estos ideales y estos aires a la concepción en ciernes de la Pedagogía?

Por último, el tercer factor fue el propio proceso de reforma de nuestro sistema de educación, que desembocó en la publicación, en octubre de 1990, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, ella misma impulsora de una recuperación de los objetivos ético-

cívicos de la educación e imbuida en buena parte de aquellas tendencias pedagógicas que venían del exterior. Pero una reforma que se produce también en el contexto de una gran desmotivación y desconfianza del profesorado, que encontró uno de sus puntos más álgidos en las movilizaciones de mediados de los ochenta, en demanda no tanto ni principalmente de mejores condiciones laborales, como de un mayor reconocimiento social. Sensación de desmotivación que suponía –y quizás aún hoy suponga– uno de los principales escollos para una implantación de la reforma con suficientes garantías, y que explica que la profesionalización docente se convirtiese en uno de los principales lemas del sistema que se diseñaba. En el marco de la nueva concepción de la educación, y más allá de las estrategias de imagen ¿qué significa ser un profesional de la enseñanza? ¿qué forma de conocimiento sostiene tal profesionalización? ¿qué deben aprender los futuros profesionales?

Formados en la Pedagogía, los tres autores de este libro iniciamos nuestra carrera profesional en el entorno de la Filosofía de la Educación, como suele ser habitual más por razones biográficas, de las contingencias del vivir, que por motivos estrictamente epistemológicos. El mismo azar que nos inclinó hacia esta especialidad en el antiguo Seminario, primero, y Departamento, después, de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense –animados, eso sí, por la percepción de un buen clima e interés académico y la experiencia, como alumnos, de la excelente atención que allí se nos prestaba, que no todo es azar– podría, quizá, haber decantado a cada cual hacia la Didáctica, la Pedagogía Sistemática, la Pedagogía Experimental o la Historia de la Educación. Productos de la L.R.U., ayudantes recién doctorados o profesores recién iniciados en los misterios y excelencias de la categoría funcional, el caso es que nos encontrábamos, y a gusto, en el ámbito de la Filosofía de la Educación, incluido ya entonces en el nuevo Departamento y Área de Teoría e Historia de la Educación.

¿Qué posición se supone que debe adoptar un filósofo de la educación de formación pedagógica ante esas preguntas que iban surgiendo? En un inicio, sólo estábamos de acuerdo en dos cosas. Por un lado, en que la

mayoría de las respuestas al uso, viniesen del lado que viniesen, no nos satisfacían. Intuíamos que por debajo de ellas se escondían a menudo presupuestos, de ideológicos a gremiales —en cualquier caso, de acotación de entornos de influencia y poder— que no se hacían suficientemente explícitos. Por otro lado, teníamos claro que la Filosofía de la Educación no es un filtro filosófico para pedagogos, sino un saber *de y para* la educación.

Por ello, nuestro primer objetivo fue plantear un debate abierto. Precisamente la percepción de aquellos presupuestos nos llevaba a la necesidad de reconsiderar las posturas que abogaban, casi exclusivamente, por una concepción técnica (tecnológica) o por una concepción ética de la educación. Nuestra pretensión era superar ambos planteamientos, destacar sus verdades y sus zonas oscuras, manifestar cómo una concepción tecnológica de la actividad educativa no sólo no tiene por qué negar el carácter ético, sino que adquiere adecuado sentido *pedagógico* cuando sabe integrar las aspiraciones ético-sociales que configuran la idea de educación.

14

De este modo, los distintos capítulos que componen el libro inciden en la imagen de la educación como actividad ética y políticamente configurada. Ambas dimensiones confluyen hoy en el espacio de lo cívico. Hablar de *La escuela de la ciudadanía* implica por ello una doble intención. El concepto de *escuela* que abre el título de libro quiere resaltar nuestra orientación primeramente pedagógica. A su vez, la referencia a la ciudadanía quiere insistir en ese lado consustancialmente ético y político de la educación.

La primera parte del libro. *La educación como realidad ética*, se inicia con un capítulo que en cierto modo supone el punto de arranque para todos los demás. Es también el primero en orden cronológico escrito por los tres autores. En él hemos pretendido subrayar que es posible hablar de lo ético como una dimensión específica de la educación, aunque para ello consideramos necesario evitar dos posturas. En primer lugar, toda interpretación de dicha dimensión ética como una concepción alternativa y global a un planteamiento tecnológico. En segundo término, su

reducción a mero *factor externo* moralmente regulador de la acción educativa, al estilo de los códigos deontológicos. Ambas condiciones entendemos que pueden cumplirse si somos capaces de pensar la eficacia pedagógica también en términos éticos. La especificidad de esta dimensión ética se encuentra, así, en el hecho de que cualquier educador, en tanto que actúe como tal, procurará intervenir en orden a suscitar en los alumnos efectos de orientación personal y social.

Partiendo del análisis realizado en el capítulo anterior, en el capítulo que lleva por título *La socialización como forma de educación moral*, intentamos dotar de contenido a esta dimensión ética de la actividad educativa, tratando de mostrar las posibilidades moralizadoras que en sí tienen los procesos de socialización para llegar a suscitar tales efectos de orientación personal y social. A partir de las principales tendencias actuales en el campo de la pedagogía y la filosofía moral, creemos que puede defenderse con fundamento una idea de la socialización como forma sustantiva de educación moral, más allá de las perspectivas que la entienden como una simple fase previa. Este ámbito de socialización viene hoy configurado por los derechos humanos, como manifestación de expectativas y aspiraciones sociomorales a mejores modos de vida.

En *La enseñanza de los derechos humanos*, se concreta pedagógicamente el análisis sobre la estructura y contenido de la dimensión ética de la educación, proponiendo un modelo de enseñanza de derechos humanos en los distintos niveles educativos y orientaciones pedagógicas específicas de cara a la formación del profesorado. Lo que aquí se ofrece parte de un esfuerzo de identificación curricular de esta enseñanza que permita destacar sus principales objetivos y contenidos, a fin de que los alumnos aprendan, en primer lugar, a valorar al ser humano y, en segundo término, a considerar los efectos sociales de su comportamiento.

Abre la segunda parte del libro el capítulo sobre *La configuración de la Política de la Educación*. En él se trata de diseñar y justificar el sentido, desde un punto de vista formal, de la Política de la Educación como ámbito de conocimiento pedagógico, que huya de los extremos, no infrecuentes, de una actitud legalista, acrítica, excesivamente limitada y ate-

nida al dato empírico y una actitud, moralista, excesivamente situada más allá de este dato. Para ello, se parte de una concepción amplia del conocimiento político como síntesis de elementos descriptivo-explicativos y normativo-valorativos, desde la que se propone entender la Política de la Educación como la confluencia de varios niveles de análisis: del jurídico y el ético al específicamente pedagógico.

En el capítulo titulado *Unión Europea, ciudadanía y formación*, aplicamos el esquema anterior a la consideración de Europa como espacio formativo. Desde esta perspectiva, se desarrollan tres cuestiones. En primer lugar, la evolución y principios que animan la política educativa de la Unión Europea. En segundo término, la cuestión de la construcción de la ciudadanía europea en el contexto más amplio del debate cívico-democrático contemporáneo. La tercera parte se dedica al examen de los valores que se asignan a la dimensión europea de la educación y a las condiciones básicas que debe reunir la formación para fomentar tal perspectiva axiológica.

A modo de conclusión, el capítulo *La educación de la ciudadanía* se centra, por último, en un análisis de la educación cívica a la luz de una teoría más general de la ciudadanía, concepto que, como se ha apuntado, está siendo objeto en la actualidad de una fuerte redefinición y examen crítico desde la Ética y Filosofía Política. La pretensión aquí es poner en orden aquellos aspectos conceptuales que pueden colaborar a una mejor definición de la *competencia cívica* como área pedagógica de investigación, e iluminar de modo genérico las dimensiones que deberían tenerse en cuenta en el intento de construcción de un marco teórico explicativo del desarrollo de tal competencia cívica. Concretamente, se abordan dos dimensiones centrales: la dimensión moral, ocupada en la formación del carácter cívico, y la dimensión cognitiva, centrada en la educación del juicio político de una ciudadanía reflexiva.

Este libro es, en suma, el resultado de un prolongado diálogo y conversación entre sus autores. Un diálogo que, como todo lo que tiene que ver con lo humano, se ha venido extendiendo en el *tiempo*, configurando su propia *narrativa* y su propia *historia*. Si los resultados que aquí ofre-

ce mos sobre los temas de los que se ocupa este libro, que por así decir levanta un acta fin de trayecto y el inicio de otras, es o no suficientemente interesante y motivador para el hipotético lector, el tiempo –ese inexorable juez– lo dirá. Todo depende de si con él hemos conseguido “dar a pensar” al lector.

Madrid, mayo de 1999

Nuestro agradecimiento a los directores y editores de las publicaciones que se detallan. El capítulo “La dimensión ética de la educación” se publicó originalmente en la revista *Bordón*, 43:3, 1991. “La socialización como forma de educación moral” se escribió entre 1991 y 1992, publicándose en *Pedagogía Social. Revista Interuniversaria*, 11, 1995. De “La enseñanza de los derechos humanos” existe una versión anterior en: *Revista Española de Pedagogía*, 49: 190, 1991. “La configuración de la Política de la Educación”, proviene inicialmente de una ponencia presentada en el XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre “Política y planificación educativa”, cuyas actas se publicaron en: Sevilla, Preu Spinola, 1994. “Unión Europea, ciudadanía y formación” se publicó en la *Revista Complutense de Educación*, 5: 1, 1994. Por último, el capítulo sobre “La educación de la ciudadanía”, procede de *Formación del Profesorado. Revista Interuniversaria*, 25, 1996. Todos los capítulos han sido revisados para esta edición.



LA EDUCACIÓN COMO
REALIDAD ÉTICA

1. ♦

La dimensión ética de la educación

Fernando Bárcena – Fernando Gil – Gonzalo Jover

Es evidente que pocos negarían hoy que la actividad educativa posee un cierto carácter o condición ética. Con la creciente demanda de profesionalización de las ocupaciones vinculadas a la práctica de la educación, la consideración ética de ésta ha venido siendo subrayada con cierta insistencia, aunque sólo sea debido al hecho –y eso ya podrían aducirlo muchos como razón suficiente– de que cualquier aspiración orientada al incremento de los grados de autonomía profesional tiene necesariamente que verse acompañada por el establecimiento de ciertos controles éticos provenientes del marco social y jurídico en el que se desempeña la actividad (Hirst, 1982, pp. 172-183; Kirk, 1989, pp. 72-80; White, 1990, pp. 144 y ss.).

Es evidente, sin embargo, que los efectos esperados y deseados como resultado de dicha profesionalización no tienen que ver únicamente con el incremento de la autonomía profesional, y mucho menos considerando a ésta como un fenómeno aislado. La realidad es que esta autonomía en el desempeño de actividades como la enseñanza, por ejemplo, constituye una aspiración de los maestros y profesores sociológica y políticamente más “justificable”, desde ciertos planteamientos o visión de la realidad, que por razones de estricto carácter ético o epistemológico. No obstante, también es verdad que a la larga la autonomía profesional tiene

bastante que ver con el fundamento epistemológico y ético de la actividad educativa.

En efecto, parece claro, por una parte, que no calificaríamos de trabajo verdaderamente autónomo al de quien actuase o comportase de manera fluctuante y asistemática –sin saber muy bien qué busca, por qué motivos y cómo– y sí, en cambio, al de quien fuese capaz, no sólo de tomar sus propias decisiones o elaborar juicios profesionales independientes de presiones exteriores, sino además de hacerlo con *conocimiento de causa*. Por otro lado, dejaría bastante que desear el profesional que, bajo pretexto de actuar autónomamente en su labor, ni siquiera viese que la autonomía de su cliente impone serios límites a la suya propia. Si esto es cierto, también lo será el hecho de que la autonomía en el desempeño de la práctica profesional –por limitada que en último extremo esté bajo unas concretas circunstancias sociales o jurídicas– exige como condiciones básicas la posesión de un cierto *conocimiento científico*, que dé fundamento técnico a la actividad, y la apelación a *criterios éticos* capaces de proporcionarle credibilidad y una orientación moral general. Todas las ocupaciones calificadas de “profesionales” no han conquistado este estatus marginando tales dimensiones. El “profesional” lo es tanto por saber lo que hace cuando actúa en calidad de tal, como por desempeñar su trabajo con una cierta corrección ética. Ambas dimensiones –la cognitiva y la ética– tienen que presentarse en el fenómeno de profesionalización de la actividad educativa (Kultgen, 1988, pp. 356-357).

En este capítulo vamos a partir precisamente de esta constatación, aunque nuestro propósito tendrá un alcance mayor a la de la mera demostración de que ello ha de ser así. Nuestra intención será explicar la dimensión ética de la actividad educativa, más allá de la justificación de formular una deontología profesional. No negaremos la necesidad y urgencia de acompañar el fenómeno de profesionalización en nuestro ámbito con la elaboración de códigos deontológicos –la formulación de una ética profesional de la educación–, pero diremos que, de acuerdo con la naturaleza misma de la tarea educativa, la explicación de su dimensión intrínsecamente ética es una cuestión previa a, y fundamental para, el

establecimiento de una coherente deontología profesional. En definitiva, nuestro propósito va a ser la explicación de tal dimensión ética, en sí misma considerada, y no ofrecer explicaciones instrumentalmente orientadas a la justificación del establecimiento de la mencionada deontología como requisito básico o principal en el proceso de profesionalización de las funciones educativas.

Creemos que el debate actual en torno a la cuestión del carácter ético de la educación no está bien planteado en la mayoría de las ocasiones, por diversos motivos. En primer lugar, por las insuficiencias que plantean ciertos enfoques de investigación habitualmente adoptados ante la cuestión de la explicación de la condición ética de la actividad educativa (Giarelli, 1987, pp. 3-5). Contrariamente a estos enfoques, pensamos que la ética de la educación debe derivarse o provenir de la comprensión de los propósitos fundamentales de la práctica educativa. *Lo que necesitamos para afirmar el carácter ético de la educación no es tanto una teoría ética como una teoría educativa.* En segundo término, como tendremos ocasión de comprobar, algunas de las respuestas que se han dado a la pregunta sobre el carácter ético de la educación, plantean serias dudas. Finalmente, pensamos que es igualmente erróneo el planteamiento que trata de justificar la condición ética de la actividad educativa a partir de la contraposición entre la visión moral del hecho educativo y las concepciones tecnológicas de la educación. Por todo esto, nuestra intención principal aquí va a ser ofrecer unas notas críticas que ayuden a delimitar y replantear más claramente un problema, dentro del cual subyace una pretensión que en el fondo nadie niega: la existencia de un elemento ético en la actividad de educar.

La caracterización ética y tecnológica de la educación

Una de las principales fuentes de controversia acerca de la caracterización de la actividad educativa, se encuentra en las discrepancias que surgen cuando se trata de definir la relación que mantienen los dos grandes enfoques existentes: el tecnológico y el moral. Es difícil encontrar

algún autor que niegue que la educación tiene tanto un componente ético como un componente técnico. *Los problemas surgen cuando, tras reconocer la presencia de ambos componentes, se opta por uno de ellos como concepción explicativa global de la educación* (Gil Cantero, 1991).

Desde la *concepción tecnológica* se argumenta, frecuentemente, que optar por esta interpretación de la educación no supone mantener ninguna posición contraria a los fines humanizadores de la educación (Sarramona, 1990, pp. 42-44; Castillejo y Colom, 1987, p. 7). Se trata, más bien, de acentuar la eficacia en los procesos que nos llevan a lograr la bondad moral de los fines. Así pues, se reconoce la presencia de lo ético en la educación en tres sentidos: a) en la deseabilidad moral de los fines o valores a los que debe dirigirse la educación; b) en la atención a determinadas cuestiones que se suscitan en la acción educativa y cuya solución apunta a una deliberación moral y no tecnológica (Tourrián, 1987, p. 172); y c) en la normatividad de la conducta profesional mediante códigos deontológicos (Sarramona, 1990, p. 43). Pero esto supone reconocer lo ético como factor que regula externamente a la educación y no como algo que defina la naturaleza misma ni del conocimiento pedagógico ni de la actividad educativa. Desde esta perspectiva, se mantendrá que *la fuente de conocimiento pedagógico no es el resultado de una explicación sobre el bien moral que se busca*, en la medida en que la seguridad sobre el carácter moral de la decisión adoptada no nos proporciona más certeza sobre su posible eficacia.

Lo que se trata de reivindicar desde la *concepción moral* de la educación, no es sólo la presencia de lo ético como factor externo a la actividad y al conocimiento pedagógico, sino como algo que caracteriza la misma naturaleza de la educación (Elliot, 1986, pp. 242-250 y 257-259; Tom, 1984, pp. 95-97). Desde este enfoque, lo tecnológico permanece como un factor externo de regulación de la educación, pero en ningún caso como rasgo definitorio de la misma, ni de la pedagogía. La concepción moral entiende que el ideal humanizador de las finalidades es también una prescripción (ética) de *cómo* deben ser desarrolladas éstos, y no meramente una condición para poder actuar después tecnológicamente. Los

fines, en definitiva, son aspiraciones morales; luego los procesos estratégicos para su consecución deberán mantener esa aspiración para sugerir qué prácticas contienen en sí mismas esas aspiraciones. Para una explicación de la educación como actividad moral, la cuestión principal radica en conseguir no deslindar la fuente de conocimiento del bien moral, de la que nos proporcione datos sobre los procedimientos más pertinentes.

En resumen, si recurrimos a la denominación de “factores de regulación”, aparentemente todos estaremos de acuerdo en que en la educación hay un componente ético y otro tecnológico. Pero esto falsea la realidad del debate, porque lo que realmente quieren defender los partidarios de cada enfoque no es la presencia de uno u otro factor, sino la adopción de una concepción moral o tecnológica de la educación. La diferencia es importante, toda vez que cuando se remite a concepciones lo que se reivindica no es la mera presencia de algo “ético” o “tecnológico”, sino un modo de pensar y de hacer la educación, esto es, se defiende la existencia de una *coincidencia sustancial entre funciones pedagógicas y funciones tecnológicas o, en su caso, prescripciones éticas*. Por tanto, lo que verdaderamente las diferencia, como formas de plantearse la educación, es la misma *concepción epistemológica* que respectivamente sostienen y defienden con respecto a la educación como un todo.

A nuestro juicio, es posible hablar de lo ético como una dimensión específica de la educación. Para ello es necesario que se eviten dos errores. En primer lugar, toda interpretación de la misma como una concepción alternativa y global a un planteamiento tecnológico. En tanto que “ética” no debe pretender ofrecerse como paradigma explicativo porque, en primer lugar, la educación no se identifica con la moral y, segundo, porque su tarea consiste en permanecer lo suficientemente distante de las diversas opciones epistemológicas como para poder ofrecer acertados análisis críticos. Pero en segundo término, en tanto que “dimensión” carecerá de sentido considerarla sólo —como pretende la concepción tecnológica— como un factor externo moralmente regulador de la acción educativa. Ambas condiciones creemos que pueden cumplirse si somos capaces de *construir un concepto de eficacia pedagógica en el que el componente*

de regulación moral forme parte de los criterios de elaboración de ese concepto. Se trata, pues, de construir la singular eticidad del concepto de eficacia pedagógica.

Por otro lado, hay que reconocer que los errores señalados en la interpretación de la dimensión ética de la educación no son sólo imputables a la concepción tecnológica, sino también al modo en que tradicionalmente se ha concebido la presencia de lo moral en la educación.

Más concretamente, el discurso ético sobre la educación se ha desacreditado por tres tipos de razones. En primer lugar, por la lamentable tendencia a pensar que la presencia de los valores es un criterio opuesto a las exigencias de eficacia. Dicho de otro modo: se tiende a concebir, sin fundamento, que la búsqueda de eficacia imposibilita o dificulta la aspiración ética de la tarea educativa. La dimensión ética no se opone a los criterios científicos-tecnológicos sobre la eficacia. Tampoco tiene como tarea prevenirnos de los peligros tecnológicos —las más de las veces infundados y falsos—, porque es difícil denunciar excesos tecnológicos cuando lo que prima es la rutina y la ineficacia.

26

En segundo término, también se tiende a confundir las concretas propuestas sobre una moral de la educación (una imagen de hombre específica, una jerarquía concreta entre ciertos valores, etc.) con el estudio de la dimensión ética que pretende explicar por qué tiene que darse esa presencia de valores y cuál es la finalidad general de los mismos. Con el estudio de esa dimensión lo que se pretende es detallar las *exigencias éticas específicas de la educación*, previas a cualquier opción moral determinada.

Finalmente, el estudio de la dimensión ética de la educación se ve afectado por un falso rigor científico que pretende excluir la posibilidad de sistematización en las cuestiones deliberativas, lo que ha provocado, o bien esa transformación en filosofías o morales específicas, o bien en un excesivo formalismo carente de todo interés pedagógico.

Además de las razones señaladas hay otra serie de interpretaciones o caracterizaciones equivocadas de la dimensión ética de la educación, que dificultan e imposibilitan abordar con rigor el estudio de esa dimensión.

La dimensión ética de la educación no es otra visión explicativa de la acción educativa, ni pretende ser un paradigma con pretensión de validar y explicar todo lo que ocurre en la educación. No tiene como única tarea recordarnos las obligaciones morales generales que, como toda actividad humana, deben presidir las finalidades y los procedimientos de la educación. También conviene diferenciar la dimensión ética de la educación, como *cualidad intrínseca* de la misma, de la deontología profesional, como *regulación externa* que no forma parte de la definición de la propia actividad. Por último, aunque crítica por su propio carácter ético y ejerciendo la denuncia cuando sea necesario, no adopta por sistema las sencillas posturas radicales y utópicas.

El estudio de la dimensión ética de la educación, tal y como aquí lo entendemos, pretende proponer cómo ha de entenderse la eficacia al diseñar la presencia de los valores; no nos proporciona un modelo de hombre-guía acabado y cerrado, sino un modelo procesual de asimilación de valores, porque lo que estructura la personalidad no es la idea de lo objetivamente bueno, sino la capacidad de hacer que el alumno se sienta avalorado por esos valores. El estudio de la dimensión ética de la educación asume el carácter tecnológico de ésta, frente al cual no se limita a desacreditar hipotéticas posiciones tecnocráticas, sino que se limita a posibilitar una mayor eficacia integrando las exigencias éticas de la educación en sus desarrollos teóricos y prácticos.

Criterios de justificación del carácter ético de la actividad educativa: contenido, método e intención

De lo que se trata ahora es de mostrar, a la vista de lo anterior, la insuficiencia de algunos de los planteamientos tradicionales más frecuentes que han intentado explicar el carácter ético de la actividad educativa basándose en los criterios de contenido, método o intención-finalidad. Y no es necesario advertir que si pretendemos mostrar tal insuficiencia es, precisamente, para desbrozar de malas interpretaciones ese componente ético de la educación.