

II CONGRESO NACIONAL DE TEORIA DE LA
EDUCACION

Torremolinos, 6-8 de Febrero de 1989.

PONENCIA Y;

LAS FINALIDADES DE LA EDUCACION:
ANALISIS TEORICO.

J~s~ Manuel Touri~n~n L~pez. Universidad
de Santiago.

I - NECESIDAD DEL ANALISIS TEORICO DE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACION.

El discurso pedagógico es el conjunto de razonamientos fundados en el conocimiento de la educación que explican, interpretan y justifican la intervención pedagógica. La intervención pedagógica es, a su vez, la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. Por principio de definición la tarea pedagógica está relacionada con los fines y explicar, interpretar y justificar que algo es fin de la educación es una cuestión teórica sin lugar a dudas. La cuestión teórica, de manera radical, es, en este caso, cuales son las características que se tienen que **defender con exclusividad para el concepto** de fin, de tal manera que no se encuentren en conjunto en ninguna otra cosa' salvo **en** aquellas que llámanos fines.

Planteado de este modo, el discurso acerca del fin es un discurso teórico de carácter filosófico, porque no se refiere estrictamente a las cosas, sino de manera primaria, a cuestiones conocidas técnicamente como de "segundo orden", es decir, no a las cosas, sino a lo que pensamos acerca de las cosas.

De ordinario se acepta que es necesario teorizar sobre un concepto, cuando ha alcanzado tal grado de polisemia y ambigüedad en su contexto que su uso provoca confusión. Cuando esto ocurre, se hace necesario el estudio teórico para precisar el alcance del término, lo cual significa, en unos casos, suprimirlo, si se demuestra en el discurso que queda inútil para la comunicación en otros casos significa sustituirlo por aquellos otros términos que no susciten asociaciones indeseables o falsas, y en otros significa redefinirlos de acuerdo con criterios adecuados (KNELLER, 1969, pp. 154-169 y 209-215).

En mi opinión el concepto de finalidades de la educación se usa en el contexto educacional de manera ambigua y no se entiende siempre dotado de las mismas características. Se hace necesario, pues, un análisis teórico del concepto para clarificarlo.

Evidentemente muy diversas personalidades han abordado el problema de los fines de la educación, o, si se quiere **decir de manera abstracta, de las** finalidades de la educación (FULLAT, 1982, p. 158). Mi intención en este momento es contribuir al debate de la cuestión, tratando de defender de manera coherente el cambio que se advierte actualmente en la consideración de las finalidades: la tendencia en la investigación actual es considerar el fin, no como un criterio externo al sistema, **aceptado en virtud de su contenido valorativo**, sino como un criterio de decisión interno al sistema, aceptado como una constante provisionalmente en las planificaciones. De este modo, la investigación actual relativiza el esquema fin-medios y se orienta hacia modelos sistémicos que son más adecuados a la realidad de las finalidades.

Con objeto de lograr nuestro propósito he considerado oportuno dividir el trabajo en dos grandes apartados. El primero se dedica al estudio de las ambigüedades que se detectan acerca de las finalidades. El segundo está centrado en la exposición de las tesis que vamos a defender respecto del concepto de finalidad.

A lo largo del discurso haremos de las finalidades de la educación, pero en nuestra opinión no es una tarea individual enunciar las finalidades de la **educación para** los años 90. Nuestro discurso permite comprender que los fines se eligen siempre entre aquello que tiene valor educativo, pero con criterios específicos del nivel. y de acuerdo con las oportunidades, las circunstancias y, en buena medida, mediante procesos participativos.

En cualquier caso, nuestro empeño es, especialmente, la **identidad l6gica de las finalidades de la educacion.**

II.- AMBIGÜEDADES EN EL LENGUAJE DE LAS FINALIDADES.

Las ambigüedades a que aludimos han sido **detectadas por muy diversos** autores que han buscado su origen en cuestiones diferentes.

II.1.- Para unos autores, entre los que se encuentra Belth, la ambigüedad se produce porque existe un ocultamiento permanente de las premisas que fundamentan nuestras convicciones acerca de los fines, a pesar del vigor y la energía que se despliega al luchar por ellos (Belth, 1971, p. 7). En el fondo, esta ocultación no responde a una intención declarada o manifiesta, sino a un desplazamiento que se produce en el ámbito social desde las razones de justificación de un fin a las razones de implantación de un fin. Como sigue diciendo Belth, este fenómeno ha hecho que tenga sentido afirmar que el problema de las finalidades sea el más discutido y el menos examinado de los problemas educativos.

II.2.- Para otros autores, la ambigüedad proviene de una condición propia de las finalidades. Como muy bien dice de manera resumida el profesor FULLAT en su provocador libro acerca de las finalidades educativas: aunque la finalidad es algo constitutivo de la educación (Fullat, 1982, p. 139), la **finalidad no es** una categoría de la "cosa educante", puesto que el hecho de que aparezca como fin o como medio depende del punto de vista de la razón que lo considera (Fullat, 1982, p. 159). Desde este planteamiento, el fin no constituye ninguna categoría de realidad; es el punto de vista de quien elabora el discurso lo que establece que algo es fin o es medio (Fullat, 1984, p. 63). Las cosas como tales, no tienen fines; hablando con precisión, sólo las personas tienen fines. Se entiende, pues, que el profesor Fullat diga que, dada la variedad de puntos de vista, "el día que se oltenga una finalidad educativa general (Sic) se habrá fabricado una confusión lingüística ~ , amplia como la que encierra cualquier redactado de los Derechos del Hombre en el que se han puesto de acuerdo gentes de geopolíticas no sólo distintas, sino también opuestas. Tales composiciones permiten tantas lecturas como redactores ha habido. Cuanto más genérica e inobservable es la **terminología utilizada más crece la polisemia**" (Fullat, 1984. p. 64).

Esta ambigüedad permite entender que asentar la Pedagogía sobre lo, **fines es entrar en** el campo de las disputas sin fin (Mario Ibáñez, 1983, p. 110). El intento de establecer **una Pedagogía de validez general en el fin de** la educación con contenido histórico es un esfuerzo equivocado, porque toda fórmula de contenido sobre lo que debe ser el hombre está históricamente condicionada como han puesto de manifiesto ya en los albores de la ciencia pedagógica Herbart, Dilthey y Nohl (Tourinán, 1987, pp. 76-84). Como veremos más adelante hay, efectivamente, una **flexión temporal** que afecta a la caracterización de algo como medio o como fin. Sin embargo, en este

apartado me parece conveniente destacar que la ambigüedad que se detecta en la proposición de fines educativos de validez general tiene su origen en la confusión entre fines y valores educativos. Mientras que el valor es una cualidad relacionada al margen de la elección, los fines suponen no sólo referencia al valor, sino también a las decisiones humanas/que son actos por los que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa, que modifica la premiosidad de nuestras necesidades. Los fines no son sólo valores, sino valores elegidos. Precisamente por eso, el profesor Escámez denuncia en su trabajo acerca de la normatividad educativa, la frecuencia e inutilidad de los fines de la educación como generalizaciones abstractas o como especulaciones de corte academicista, porque los patrones de la educación deben estar insertos en el proceso educativo. Lo que viene a decir, en definitiva, frente a los fines **generales, es que "los fines de la educación deben ser analizados y presencializados** en los patrones que se establezcan, como metas a conseguir en cualquier proceso educativo" (Escámez, 1983, p. 69 y 1986. p. 29-30

II.3.- Para otro grupo de pensadores la ambigüedad no procede del hecho de que los fines, aunque tengan valor educativo, no pueden ser generales, porque se deciden, sino por la propia condición del carácter axiológico de los fines. Para este grupo, los fines o su formulación abstracta, las finalidades son simplemente valores y los valores son, a su vez, manifestaciones subjetivas.

Desafortunadamente, esta posición continúa siendo demasiado frecuente en nuestros días y, en mi opinión, lo primero que debe esgrimirse ante este planteamiento es la evidencia de que, frente a la posición anterior, esta posición se mantiene desde la :- ignorancia de los avances en los estudios axiológicos y desde la confusión de fines y valores.

Los estudios de M. Rokeach (1968 y 1973), G. De Landsheere (1975) y R. Marín (1981) permiten afirmar, sin lugar a dudas, que los valores son cualidades relacionales según las cuales un medio o un fin es juzgado como pertinente. El fin no es el valor, porque el fin tiene que ser decidido. El hecho de que algo tenga valor educativo, no lo convierte sin más en fin educativo; pero el hecho de que toda finalidad educativa tenga que ser valioso, educativamente hablando, supone afirmar que el valor es sólo un criterio de la finalidad.

Por otra parte, **los estudios actuales acerca del valor permiten des** cortar la tesis subjetivista del valor (Fondizi, 1972, Touriñán, 1987, pp. 142-148). La tesis subjetivista es falsa porque sus presupuestos son falsos en diversos aspectos:

a) El valor no es un sentimiento, aunque ambos se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda permiten comprobar que podemos variar el **sentimiento de una persona hacia** otra persona o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos su proceso de valoración para variar su sentimiento.

b) El valor no se identifica con la valoración. La valoración es el proceso de conocimiento del valor y sólo a **través de la valoración los valores existen** para nosotros pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.

- c) El valor no se identifica con la elección. Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo Pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.
- d) Valoración y elección no se identifican, porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.

II.4.- Existe, además, otro grupo de investigadores para quienes la ambigüedad de las finalidades surge de otro tipo de problemática interna de los fines. A saber; se habla de fines de educación, de objetivos de la política educativa o metas generales de la educación, pero cuanto más tratamos de comprender su contenido, más fuerte es la convicción de que no nacen del conocimiento de la educación, sino de la reflexión filosófica respecto de las exigencias sociales, culturales y morales. Dado que la filosofía es una forma adecuada de armonizar intereses contrapuestos y distintos, los fines serían propuestas armónicamente equilibradas de esas exigencias (D'haenaut, 1983, p. 43).

De este modo, se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas. En este caso "educación" es simplemente un marco de referencia para resaltar el área de interés en el que trabajamos, pues, no hay nada en educación que genere su propia valiosidad, al margen de lo que la sociedad espera de ella. La cuestión planteada es fundamental, porque, en el fondo, lo que se está planteando es, si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación, o si, por el contrario, el conocimiento de la educación tiene algo que decir respecto de la legitimación técnica de esas expectativas.

D.K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículo escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente.

"Al reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de este siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de preceptos generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos sociales y que por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y lógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno" (Wheeler, 1976, p. 91).

El libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que, en estos días, no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad. Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos

legales (Cómez Ocana, 1983, Marin Ibañez, 1981; MEC, 1987 pp. 78, 79, 84, 98, 115 y 116) cabe llegar a la conclusión de que las finalidades son criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales. El profesor Colom en un estudio reciente de la educación como sistema (Colom, 1987, pp. 83-105) especifica las siguientes funciones del sistema educativo:

- Función conservadora o reproductiva
- Función creadora o renovadora
- Función socializadora
- Función regularizadora del modo de comportamiento
- Enseñanza de pautas de conducta
- Rápida y eficaz educación personal
- Estabilización social
- Homogenización social
- Diferenciación y selección social
- Integración social
- Transmisión cultural
- Desarrollo de la personalidad
- Imposición del poder
- Promoción social
- Promoción de la investigación

El hecho de poder identificar todas estas funciones, pone de manifiesto el fuerte condicionamiento de la finalidad social sobre el sistema educativo. Ahora bien, ese fuerte condicionamiento no prejuzga necesariamente el valor educativo. En este sentido, afirma el profesor Colom que el carácter de sistema abierto que tiene el sistema educativo hace posible que éste influya en la sociedad; la función es que la educación no salvaguarda sólo valores sino que también y al mismo tiempo presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad (Colom, 1987, p. 99).

La exposición que acabamos de hacer de las ambigüedades, nos ha permitido reparar fundamentalmente en tres cosas:

- a) La diferencia entre fines y valores, primordialmente por el carácter decisorio de los fines.
- b) La posibilidad de entender que, si bien es factible hablar de valor-educativo general, no se sostienen los fines educativos de validez general, por que los fines no son valores sólo. Es muy probable que la disputa acerca de los fines generales se reduzca, si el énfasis lo pusieramos en defender valores educativos generales que se concretarían de manera distinta y según su contexto en finalidades.
- c) La necesidad de concretar las características que pertenezcan al concepto de finalidad y no pertenezcan a ninguna otra cosa salvo a aquellas que son finalidad.

III - SIGNIFICACION DEL CONCEPTO DE FINALIDADES.

Llegados a este punto del discurso, nuestro objetivo es resaltar las características definitorias de las finalidades. Y a fin de centrar la atención en esas características, nos ha parecido oportuno ordenar el resto del trabajo en tres apartados. Cada uno de ellos está denominado por el enunciado de la respectiva tesis acerca de la finalidad. El punto **de partida es, por** tanto, algo que la investigación actual acepta. El contenido de cada apartado es la defensa de la tesis y sus consecuencias. La conclusión es ofrecer una concepción del fin que se aplique mejor a la realidad del fin en las situaciones de las que forma parte.

III.1.

Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales.

Desde el punto de vista de la posible explicación de acontecimientos, el lenguaje científico distingue tres tipos de conexiones o vinculaciones entre las condiciones que afectan a un acontecimiento:

- conexiones nómicas;
- conexiones programadas;
- conexiones intencionales,

Las conexiones nómicas son vinculaciones de fenómenos a través de leyes. Las leyes pueden ser, en este caso, universales-deductivas o probabilísticas-inductivas (Hempel, 1978, pp. 79-106). La causa y el efecto son lógicamente independientes (Von Wright, 1979, pp. 43, 44, 79 y 108).

Las conexiones intencionales son vinculaciones de fenómenos de forma conceptual (Von Wright, 1980, pp. 189-191). Los fenómenos vinculados son conceptualmente dependientes porque exigen la referencia al juicio del **agente** acerca de por qué va a actuar como lo hace (Von Wright, 1980, p. 195'; Cranach y Harré, 1982). Si yo digo "corre para coger el tren" estoy explicando una relación entre dos fenómenos vinculados intencionalmente; son conceptualmente dependientes el uno del otro porque la forma de relacionarlos reclama la referencia al juicio del agente acerca de por qué actúa como lo hizo. De nada vale la existencia de una vinculación nómica entre la velocidad que puedo desarrollar y la que está desarrollando el **tren cuando inicia su recorrido**, si no me he propuesto subir al tren. Ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en el cumplimiento de su propósito (Von Wright, 1980, pp. 185-6).

A su vez, una conexión programada es aquella en la que la existencia del programa es causalmente responsable de la conducta ejecutada para alcanzar la meta, de tal manera que la meta está impresa en el programa y, por tanto, es predecible desde el programa, como es el caso en que yo digo, el corazón ajustó el ritmo cardíaco para proporcionar el oxígeno necesario al organismo (Mayr, 1974, páginas 104 y 99).

Tanto en las conductas programadas, como en las intencionales ha` propositividad. El hecho de que existan unas conductas propositivas que están conectadas intencionalmente junto a otras con vinculación programada, ha abierto nuevamente el problema de si la explicación de la acción es causal o es teleológica, o dicho de otro

modo, ha dado nuevo brio a la pretensión de explicar las conductas teleológicas como causales.

El problema planteado es si, dado que es posible la explicación legal o nómica en conductas prepositivas programadas, cabe también la posibilidad de explicar toda conducta prepositiva de ese modo, de tal manera que lleguemos a una "teoría causal o de cobertura legal" de todo tipo de acción.

Al estudio de esta problemática le he prestado atención en diversas investigaciones (Tourrián, 1987, pp. 210-233 y 1984, pp. 19-86). En mi opinión respecto del tema de este discurso, puede mantenerse con fundamento de investigación que:~

a) Las conductas prepositivas intencionales son aquellas que mantienen tres constantes:

1) sujeto agente;

2) Propositividad (se realiza la acción para lograr algo; es decir, se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro) y

3) vinculación intencional de los acontecimientos, lo cual quiere decir que, en ese caso, hay una relación de justificación que permite defender ese propósito frente a otros propósitos y ese modo de lograrlo frente a otros modos.

b) Las conductas prepositivas intencionales no se confunden con las conductas prepositivas programadas.

Precisamente porque, el hecho de que los sistemas abiertos se comporten de forma equivalente a sistemas cerrados en su orientación al logro de una meta, una vez que han incorporado la información pertinente acerca de la meta, no invalida la diferencia entre conexiones programadas e intencionales.

Las conexiones programadas se dan en situaciones en las que la meta está ya impresa en el programa. Las conexiones intencionales hacen referencia especialmente a la adquisición de nuevas metas o de nuevos modos de alcanzar las mismas metas, lo cual no es sólo un modo de reconocer la equifinalidad de los sistemas abiertos, sino de mantener que la genuina intencionalidad es dirección hacia o predeterminación del comportamiento actual por previsión de la meta, como muy bien ha mostrado el profesor Vázquez en su estudio de la educación como experiencia activa (Vázquez, 1983, pp. 129-133)

En nuestra opinión la intervención educativa se ajusta a las conductas prepositivas intencionales, que son, como todos sabemos, un tipo particular de teleología. Y este ajuste, si es correcto, permite inferir tres afirmaciones respecto de los fines de la educación.

III.1.A. En primer lugar, defender que las finalidades son constantes de las conductas pro

positivas intencionales y la intervención educativa lo quiere decir que las finalidades de la educación se distinguen de los meros resultados.

Esta posición ha alcanzado una aceptación muy generalizada entre los especialistas hasta el extremo de que es común oponerse a la pedagogía por objetivos, cuando se limita esa pedagogía a los "objetivos-resultado". Como dice el profesor Gimeno en un libro que ha alcanzado una amplia difusión entre los estudiantes de Pedagogía, "la pedagogía por objetivos es un modelo que ha resaltado el valor de los objetivos en la enseñanza más que el valor de los objetivos de la enseñanza (Cuando hablamos de objetivos-resultado) la preocupación es técnica, no teórica, cuando paradójicamente, la crisis fundamental hoy es el problema del cambio de rumbo, un problema de fines tanto o más que un problema técnico" (Gimeno, 1982, p. 11).

Frente a los "objetivo-resultado" se defienden desde la investigación pedagógica los "objetivos-dirección" (Gimeno, 1982, p. 142). Evidentemente toda intervención educativa alcanza un resultado, pero desde el punto de vista de la intervención hay que reconocer que los resultados no están concretados en las finalidades que se establecen; las finalidades son indicadores de caminos de resultado no prefigurados de antemano (Brflbacher, 1962, p.234).

El profesor Gonzalo Vázquez, en el trabajo que hemos mencionado anteriormente/hace hincapié en la necesaria relación entre finalidad e intención como punto de distanciamiento respecto de los resultados. Esta tesis que es originalmente expuesta por Dewey en su obra Democracia y Educación man tiene que los resultados no son sólo asunto de las actividades finalísticas; "toda manifestación de la energía produce resultados por eso el viento que sopla sobre las arenas del desierto, cambia la posición de los granos (resultado). (Dewey, 1971, p. 112). Lo propio de las finalidades es la orientación, la idea de fin-previsto, que "no es igual a fin-fijado, toda vez que no hay fin-previsto que no haya que cambiar en vista de las circunstancias" (Vázquez, 1983, p. 131).

La **diferencia entre finalidad y resultado da sentido optimizador** a la intervención educativa. Dice el profesor Sanvisens: "Como se comprende, no se dice optimización sólo en el sentido de mejora del sistema, sino en el de adecuación dinámica a su finalidad. Un sistema de regulación se optimiza cuando el "valor real" de su acción efectiva y el "el valor ideal" de su objetivo, o patrón tiende a desaparecer (tiende a cero)". (Sanvisens, 1983, p. 177).

III.1.B.- En segundo lugar, defender que las finalidades son constantes de las conductas prepositivas intencionales -y la intervención educativa lo es- quiere decir que toda intervención educativa tiene finalidad. Esta afirmación que en principio parece concluir tautológicamente, nos pone en situación específica frente a los procesos informales de educación y a la llamada educación espontánea. Es una frase frecuentemente repetida que la educación informal y la educación espontánea hacen tambalear la extensión del carácter finalístico de la actividad educativa. En mi opinión es posible resolver el problema, sin dañar la finalidad.

Por una parte, los procesos informales de educación no niegan el carácter de finalidad en la educación. Más bien, como he afirmado en otro trabajo, ponen de manifiesto que es posible obtener resultados educativos en procesos de influencia que no **están ordenados intencionalmente** de forma exclusiva hacia finalidades educativas. A este tipo de procesos se les llama "educación informal" porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos (Tourrián, 1984, pp. 109-133). Así, por ejemplo, se produce educación

informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el Kiosko con objeto de repartir tareas domésticas, pero para lograr su propósito debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio a **otra finalidad**.

Por otra parte, la educación espontánea, tampoco niega el carácter finalístico de la educación. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra es la posibilidad de obtener resultados que valoramos educativamente por medio de actividades no orientadas en modo alguno a finalidades educativas. Es el caso, por ejemplo, de una actividad del carpintero; pues/cuando alisa la madera con la garlopa, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado, este **tipo de resultados educativos no cuestionan la finalidad**, sino que suponen un reto para el profesional de la educación cual es el de transformar el desarrollo espontáneo de destrezas en procesos controlados de intervención, porque valora educativamente y a posteriori esos resultados espontáneos.

III 1 C - En tercer lugar, defender que las finalidades son constantes de las conductas prepositivas intencionales - y la intervención educativa, lo es- quiere decir que el ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral.

Esta **afirmación, que en principio puede** parecer precipitada, se hace con la intención de clarificar el lenguaje y de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre conductas prepositivas **programadas y conductas prepositivas intencionales, por un lado**, y conductas intencionales y morales por otro. La distinción clásica entre acotamientos morales, no morales e inmorales, puede retomarse a nuestro favor y afirmar lógicamente que toda conducta prepositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la conversa.

A favor de nuestra tesis hemos de esgrimir también la clásica distinción entre fines del objeto y fines del sujeto. La identificación de ambos fines, como dice magistralmente el profesor González Alvarez:

"no prueba nada porque confundimos cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...). Es cierto que la ética se ocupa de los fines; pero entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen a otras ciencias. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son (...) La educación es en el hombre; pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre. Ante confusión semejante -demastado frecuente por desgracia anticipamos aquí que la educación es para el hombre (...) Sin embargo la educación no es el hombre (...) Como la ética se ocupa del ente moral (...) y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral" (González Alvarez, - 1977, p. 19).

Llegados a este punto del discurso, identificar sin más conductas intencionales y conductas morales en educación, sólo puede hacerse afirmando una de las dos siguientes cosas que no pueden aceptarse por más tiempo sin crítica: o bien se dice que problema moral y problema educativo son la misma cosa, o bien se dice que decisiones morales y

decisiones de educación son la misma cosa. Ambas posiciones son refutables:

a) Problemas morales y problemas educativos no se confunden, porque no todo problema educativo se resuelve con el conocimiento moral. Si todo problema educativo es problema moral, se sigue que lo moralmente probado está de manera automática probado pedagógicamente. Frente a esta afirmación tenemos la experiencia de determinadas respuestas morales correctas que no parecen convertirse en metas educativas/porque se sabe que no pueden ser aprendidas por los educandos~mientras no superen un determinado nivel de desarrollo.

Es obvio que en cuestiones morales, lo que no está vindicado moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, por la misma razón que, en cuestiones históricas, no se convierte en meta de la educación lo que no esté probado históricamente. Asimismo, y para la educación, toda expectativa social tiene que estar moralmente justificada. Todo esto es condición para entrar en lo que podría más llamar "candidato a meta de la educación". Pero, para que algo se convierta en meta de educación, como ya sabemos, además de la fundamentación propia de su ámbito, ha de poseer valor educativo -que es competencia propia del conocimiento de la educación-. Posteriormente, se convierte en meta, si se decide como tal frente a otras alternativas de valor educativo.

Como dice el profesor Escámez el patrón educacional tiene unos componentes espacio-temporales que permiten definir cuales de esas metas morales son objetivos legitimados en educación para un determinado nivel de desarrollo (Escámez, 1986, pp. 32-37).

b) Decisiones morales y decisiones de educación, tampoco se identifican. Desde el punto de vista de la investigación de la intervención existe la decisión técnica. El ámbito **de la decisión técnica se restringe a la elaboración** de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención (Tourrián, 1987, p. 156,164).

La investigación de la decisión técnica defiende la fundamentación de la elección en el conocimiento que se tiene del propio sistema. Es una ordenación de la acción; de fines y medios derivados directamente de la propia actividad elegido previamente (Bflnge, 1976, p. 40). El objetivo previo a la acción es el compromiso moral de elegir la tarea propia y hacerla bien; pero **las cuestiones propias de la tarea elegido (en nuestro caso, educación -qué se hace, cómo y qué voy a descubrir-**son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia propia del conocimiento de la educación.

En nuestra opinión, existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Desarrollar la dimensión moral es educar la decisión del hombre respecto de su propia vida y de las justificaciones de las opciones de vida. Pero incluso en esta dimensión ha de reconocerse que el conocimiento moral es un conocimiento especializado, distinto del de la educación, que se utiliza en educación para el desarrollo de destrezas morales y que no anula el carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de educación de la moralidad.

Evidentemente, a través de la educación se desarrolla la moralidad; pero en la actividad educativa hay que tomar múltiples decisiones de tipo técnico. En todas ellas el profesional tiene un compromiso ético previo, hacer bien su tarea, pero eso quiere decir dominar el conocimiento científico-tecnológico de la educación.

Si tomamos como ejemplo una expectativa social (por ejemplo, el bilingüismo) el proceso que se da es el siguiente. Previo a la acción, el profesional asume el compromiso moral de educar -en lugar de hacer otra cosa **de hacer bien su tarea**. A partir de ahí la expectativa (el bilingüismo) debe justificarse social y moralmente para la sociedad. Posteriormente la expectativa se convierte en meta por decisión, entre otras cosas, si tiene valor educativo -que es asunto a resolver con el conocimiento de la educación-. Si se convierte en meta de la educación esa expectativa, desde el conocimiento de la educación se generarán reglas de intervención para hacer efectiva la meta (sujetos bilingües). Así las cosas, una vez que se acepta moralmente una expectativa social, el conocimiento de la educación capacita al profesional para juzgar la valiosidad educativa de la expectativa, para participar en la decisión de adoptar esa expectativa como meta educativa y para desarrollar programas de intervención pedagógica, ajustados a hechos y decisiones pedagógicas, que hagan efectiva la meta.

III.2.- Los fines no son criterios de decisión aceptados sólo en virtud de su contenido valorativo, sino que son constantes aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación e intervención.

Esta tesis, que formulada así puede parecer excesivamente provoca-dora, responde a los planteamientos que hemos venido desarrollando en los apartados anteriores. Por una parte el hecho de haber mantenido la distinción entre fines y valores mediante el carácter decisorio de los fines permite comprender que el valor educativo no es criterio suficiente de las finalidades -y por tanto/no se aceptan solo en virtud de su contenido valorativo. Pero a su vez, y por otra parte, el hecho de haber mantenido la imposibilidad de defender la validez universal de un fin general de la educación con contenido histórico, permite inferir que los fines son constantes aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación e intervención.

Nos parece importante destacar esta tesis porque su afirmación supuso una conmoción en la validez del esquema "fin- medios".

En el esquema fin-medios el fin designa aquel efecto o complejo **de efectos que han de justificar la acción**. El esquema fin-medios postula en su idea fundamental una relación entre valores. Como dice Luhman "el establecimiento de los fines supone que el valor de los efectos que se tienen como fin, acierta a fundamentar la acción (.../...) el **concepto de fin y medio pre suponen una relación causal, pero no la describen en cuanto tal, sino que más bien expresan, al igual que el principio de transitividad una relación axiológica** entre los efectos del obrar (...). Este esquema (como sigue diciendo Luhman es una inversión de la histórica y abandonada idea del fin como causa de los medios, pues no es que se diga que el fin causa los medios, sino que los medios son causa de un efecto pretendido" (Luhman, 1983, pp. 43-42).

Así las cosas, en el esquema fin-medios, el fin es un efecto pretendido que, depende de valores preconcebidos y puede fijarse por tanto de antemano (Wheeler, 1976, p. 86).

La obra de Dewey ~Democracia y educacion~aborda el problema de los fines desde la critica del esquema fin-medios. Dentro de una determinada actividad "la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá la actividad tan pronto como se ha alcanzado. Lo lla mamó s fin~cuando señala la dirección [utura de la actividad a que estamos de dicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la signific~¿ion de la actividad" (Dewey, 1971, p. 118).

La apelación a la experiencia que **hace este texto obliga a aceptar** la relatividad del esquema fin-medios. La caracterización de un factor como fin o como medio depende de la perspectiva temporal escogida. La relatividad **del** fin y de los medios es enteramente familiar al pensamiento moderno. No es posible por cflestión de tiempo detenerse en el desarrollo que hace Luhman de esta tesis. Sin embargo, nos parece pertinente insistir en varias cuestiones que dificultan la firmeza del esquema medios-fines.

La primera c ~ tión es el postulado del orden preferencial transitivo. Cuando ~ fin es un efecto pretendido, su justificación se hace en términos de la valiosidad del efecto, lo que significa acudir necesariamente al postulado del orden preferencial transitivo. Este postulado mantiene que, si A -que es un valor- es preferible a B -que es otro valor- y B es preferible a C, se sigue que A es preferible a C. Es este postulado de transitividad el que se mantiene en el esquema medios-fines, porque, en última instancia, el valor del efecto que se tiene como fin justifica la acción.

En principio, y frente a esta posición~debe recordarse que los valores no son inversiones más o menos intensas de un determinado valor pre vio y último, sino Cualidades relacionales sflscepti~les de conocimiento. Pre cisamente por eso, cada valor vale en el ámbito de conocimiento en que es descubierto o creado y la elección de un valor de un ámbito no sustituye al de otro.

Por otra parte, los estudios de la l6gica de la preferencia han permitido comprobar que el modelo de preferencia transitivo s610 es aplicable, tafiltológicamente, si el hombre se orienta transitivamente. D.i~J. White(1979, p. 32)~muestra que~en la compleja situación del obrar humano, mantener la transitividad no es realista~porque ello supone fijar las preferencias de la acción, s610 para mantener el principio, con independencia de las oportunidades y al margen de las influencias de las circunstancias en la premiosidad de las necesidades.

-

En este mismb ~sentido, las teorías de mayor credibilidad en el campo de la organización actualmente, defienden, no el postulado de la transitivi dad, sino e~de los standards satisfactorios de decisión. J.G. March y H.A.Si» n en su obra Teoría de la organización~ que lleva cinco ediciones en nuestra lengua, **mantiene esta posición** y afirman que los standrds satisfactorios ocu pan generalmente la decisión/porque la **cuestión no es buscar en un pajar la aguja** más puntiaguda, sino una aguja l. suficientemente puntiaguda para coser (March y Simon, 1981, p. 155).

La segunda cuestión que dificulta la firmeza del esquema fin-medios es una consecuencia del postulado del orden preferencial transitivo. Cuando se postula la transitividad, se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo externo para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al mínimo la autonomía profesional en los niveles inferiores, pues los fines ni se deciden en cada nivel, ni son orientados, es decir, "fines previstos", sino "fines fijados", es decir, órdenes referidas a resultados que se tienen que conseguir. De manera concreta dice Dewey:

"El vicio de los fines externamente impuestos tiene sus raíces profundas. Los maestros los reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los aceptan de lo que es corriente en la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la inteligencia del maestro no es libre; está reducida a recibir los fines dictados desde arriba. Con muy poca frecuencia el maestro se ve libre del dictado del inspector oficial, del texto de metodología, (...) Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja entonces en la falta de confianza respecto de las respuestas de los alumnos" (Dewey, 1971, p. 121).

Las críticas a los sistemas de organización Taylorista, que es la que corresponde al esquema vertical de decisión, son conocidas en el momento actual. Las críticas no son en este caso sinónimo de absoluto abandono, sino de conveniente transformación para lograr una mejor adecuación a las situaciones que plantean los sistemas de gestión. En nuestro campo tanto las críticas tradicionales (Wheeler, 1975, p. 199) como las más recientes (Gimeno, 1988, p. 167-175) coinciden en que el carácter externo de los fines hace que la planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezcan de efectividad porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisivos diferentes y provoca discontinuidad (Gimeno, 1988, p. 168, 169 y 344). De manera muy especial el profesor García Carrasco insiste en la imposibilidad de reducir la complejidad de la acción a esquemas lineales y en la necesidad de adscribir el concepto de fin a sistemas con una dimensión plural y no exclusivamente personal en la definición de los actores (García Carrasco, 1986, p. 132).

La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primordialmente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo no es el fin el que se fraccciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles (Wheeler, 1976, pp. 37-40, 117-140, y 199; Gimeno, 1988, pp. 121-126), sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor-escuela- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema (Lflhman, 1983, p. 243-250).

La tendencia actual de la investigación apunta a la comprensión de los fines desde esquemas sistémicos. Este tipo de esquemas, que en nuestro

campo han sido introducidos por el profesor Sanvisens~tienen hoy en nuestro ámbito construcciones sistematizadas que permiten continuar el estudio de las cuestiones que en este apartado hemos planteado con objeto de mostrar las dificultades del esquema medios-fines (Sanvisens, 1986, p. 33-51; Castillejo, 1987, pp. 103-134; Castillejo y ColDm, 1987; D'Hainaut, 1988).

III.3.- Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo.

En el apartado anterior hemos hablado del origen de los fines externos al sistema. Como ya sabe» s, el postulado del orden preferencial tran sitivo genera una relación de dependencia jerárquica entre los diversos nive les de las cadenas de derivación de órdenes desde los fines de la cúpula. Es tas órdenes derivadas son fines externos al sistema, porque no se deciden des de las variables propias del nivel en que se va a ejecutar la orden~ya que to das las variables del nivel en que se va a ejecutar la orden funcionan como un medio para alcanzar el fin- fijado o resflltado~correspondiente al contenido de la orden emanada de la superioridad.

Si no confundimos fin y resflltado,y entendemos la **falta de realismo del esquema fin-medios, parece obvio** que el **camino es, co » ya apuntamos, que** cada nivel de decisión considere los fines de los demás niveles como variables ambientales en su toma de decisión.

El hecho de hablar de manera especial en este apartado de los fi oes externos no es para insistir en lo anterior, sino para matizar la respon sabilidad de los profesionales en la concreción del fin. En un sentido básico0' tal como hemos apuntado en la formulación de la cuarta ambigüedad, hablar de fines externos es hablar de la presunción de fines de la educación que se de ciden sin darle significación propia al conocimiento de la educación. Es frecuente hablar de fines de la educación, refiriéndose a expectativas sociales, moral y socialmente sancionadas como metas para la educación, tal como si el valor educativo no fuera nada didetinto a la aprobación moral o social. Como ya he mas visto al distinguir decisiones técnicas y decisiones morales, Las expectativa' sociales, social y moralmente justificadas pertenecen a la categoría de "candida. to a meta de la educación". Es el conocimiento de la educación el que capacita a] profesional para juzgar la valiosidad educativa, para participar en la decisión de adoptar esa expectativa como meta y para desarrollar programas de intervencióó ajustados a hechos y decisiones pedagógicos, que hagan efectiva la meta.

Personalmente he dedicado bastantes páginas a la defensa de la autonomía del conocimiento de la educación (Tourinán, 1987). La autonomía se entiende de forma funcional, lo cual quiere decir, que la validez de los enuncia dos de un ámbito -en este caso educación- no se producen por utilizar enunciados válidos de otros ámbitos -social, moral, político, etc.-' sino por las pruebas específicas del ámbito~ de acuerdo con el significado que se le atr,buye a los enunciados del ámbito desde su propio sistema conceptual.

El profesor Escámez abiertamente la pregunta acerca de la distintividad de los valores educativos en su trabajo, acerca de la normatividad (Escámez, 1983, pp. 69-72). Hoy se ~ "ede afirmar que el valor educativo se establece con el conocimiento de la educación. Por supuesto ese cono cimiento requiere, tanto las aportaciones de ls Filosofía de la Educación como del conocimiento científico tecnológico de la educación (Escámez, 1986, pp. 31-33 y 1988, pp. 259-265).

Afirmar que los fines nacen en el propio sistema quiere decir, en primer lugar, **que se deciden en el sistema** y, en segundo lugar, que cualquiera que sea el nivel en el que se deciden, se proponen como fines de la educación orientaciones que tienen valor educativo y que este se ha establecido desde el conocimiento de la educación.

Desde el punto de vista del papel del conocimiento de la educación resulta útil distinguir dos tipos de finalidades: unas intrínsecas, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación y otras extrínsecas porque, si bien se deciden en el sistema, su contenido es **contenido socio-cultural** que se legitima con el conocimiento de la educación

como valioso. Las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como metas pedagógicas. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como metas educativas.

Las metas pedagógicas, **son aquellas finalidades** que se derivan directamente del conocimiento de la educación. El profesor Castillejo ha dado un avance al desarrollo de metas pedagógicas al elaborar un repertorio básico de modalidades de funciones cognitivas, afectivas, sociales y específicas que se elicitan en el proceso de intervención pedagógica y que el conocimiento de la educación muestra como necesarias para que un sujeto se eduque (Castillejo 1987, pp. 113-115).

A su vez, las finalidades extrínsecas se identifican con los contenidos socio-morales y culturales que tienen valor educativo y se han decidido como finalidades en un determinado **nivel del sistema**.

Los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de conocimiento en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación. Son objetivos extrínsecos, porque el contenido de la finalidad no se genera desde el conocimiento de la educación solamente. Los investigadores de cada área cultural crean el contenido que se convierte en expectativa social. Pero son metas de educación, porque con el conocimiento **de la educación** se establece su valor educativo. Al profesional de la educación le corresponde con fundamento de elección técnica decidir, si el educando puede aprender esos conocimientos, si son coherentes con la representación conceptual de la intervención, si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, cuál es el método de enseñanza adecuado, qué destrezas, hábitos y actitudes se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar. Pero como profesional de la educación domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de área cultural en conocimientos de valor educativo (Touriñán, 1987, p. 120-121).

Cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se difundan al sistema educativo como fines de la educación aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema práctico cuya solución excede la competencia científica.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir. Con todo debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apuntan a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia del profesional en las finalidades educativas y pedagógicas. En cualquier caso, lo que parece conveniente es que el carácter participativo de la toma de decisiones/respecto de las finalidades en la educación, no anule en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación (Estler, 1988, pp. 305-320; Mitchell, 1988, pp. 453-466; Touriñán, 1979 pp. 285-308).

BIBLIOGRAFIA

- BELTH, M. (1971). La educación como disciplina científica. Buenos Aires, El Ateneo.
- BRUBACHER, J.S. (1962). Modern Philosophies of Education (3. ed.). Nueva York, McGraw-Hill.
- BUNGE, M. (1976) Ética y ciencia. (3. ed.). Buenos Aires, Siglo Veinte.
- CASTILLEJO, J.L. (1987). Pedagogía Tecnológica. Barcelona, Ceac.
- CASTILLEJO, J.L. y COLOM, A.J. (1987). Pedagogía Sistémica. Barcelona, Ceac.
- COLOM, A.J. (1987): "La educación como sistema"! En J.L. Castillejo y A.J. Colom: Pedagogía Sistémica (86-108). Barcelona, Ceac.
- CRANACH; M.V. y HARRE, R. (1982): The analysis of action. Cambridge, University Press.
- DEWEY, J. (1971): Democracia y educación. (7. ed.). Buenos Aires, Losada.
- D'HAINAUT, L. (1983): Des fins aux objectifs. (38 ed.). Paris, F. Nathan.
- (1988) Los sistemas educativos. Análisis y regulación
Madrid,
. .
Narcea.
- ESCAMEZ, J. (1983): "Educación y normatividad". En la obra conjunta: Teoría de la Educación I. Murcia, Limites.
- - (1988): "Los valores en la Pedagogía de la intervención. En la obra conjunta Conceptos y propuestas III. Valencia, Nau Llibres.
- (1988): "Filosofía y Ciencia en la educación moral". En Symposium Internacional de Filosofía de l'educació. Bellaterra. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ESTLER, S.E. (1988): "Decision Making". En N.J. Boyan (ed.): Handbook of research on educational administration. (305-320). Nueva York, Longman.
- FRONDIZI, R. (1972): ¿Qué son los valores?. México, F.C.E.
- FULLAT, O. (1982): Las finalidades educativas en tiempo de crisis. Barcelona, Hogar del libro.
- (1984): Verdades y trampas de la Pedagogía. Barcelona, Ceac.
- GARCIA CARRASCO, J. (1986): "Reflexiones sobre la intervención pedagógica a propósito de un estudio de T. Parsons. En la obra conjunta: Tecnología y educación. (127-154). Barcelona, Ceac.
- GIMENO, J. (1982): La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata.
- (1988): El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- GOMEZ OCAÑA, C. (1983): Los objetivos de los sistemas educativos. Valencia, E. Rubio Estaban.
- GONZALEZ ALVAREZ, A. (1977): Filosofía de la educación. (4. ed.). Buenos Aires, Troquel.

HEMPEL, C.G. (1978): Filosofía de la Ciencia natural. (4. ed.). Madrid, Alianza.

KNELLER, G.F. (1969): La lógica y el lenguaje de la educación. Buenos Aires, El Ateneo.

LANDSHEERE, G. De (1975): Définir les objectifs de l'éducation. Lieja, G. Thome.

BIBLIOGRAFIA

LUHMAN, N. (1983): Fin y racionalidad de los sistemas. Madrid, Editora Nacional.

MARCH, G.J. y SIMON, H.A. (1981): Teoría de la Organización ~ elona, Ariel.

MARIN IBAÑEZ, R. (1981): "Los valores, fundamento de la educación". En la obra conjunta: Teoría de la educación. Madrid, Anaya.

- - - - - (1983): "La educación como optimización del hombre". En la obra conjunta: Teoría de la educación I. Murcia, Limites.

MAYR, E. (1974): "Teleological and teleonomic: a new analysis". En R.S. Cohen y M. W. Warstorfs Ky. (eds.): Methodological and Historical essays in the natural and social sciences (91-118) Boston studies in the Philosophy of science.

Boston, Reidel, Vol. XIV.

M.E.C. (1987): Proyecto para la reforma de la enseñanza. Madrid, M.E.C.

MITCHEL, D.E. (1988): "Educational politics and **policy**: The state leve~". En N.J. Boyan (ed.): Handbook of research on educational administration. (453-466). Nueva York, Loogman.

ROKEACH, M (1968) Beliefs attitudes and values. San Francisco, Jossey-Bars.

----- (1973): The natura of human values. Nueva York, The Free Press- Mcmillan.

SANVISENS, A. (1983): "Concepción sistémio. - cibernética de la educación". En la obra conjunta: Teoría de la educación I. Murcia, limites.

----- (1986): "Teoría cibernética de la acción". En la obra conjunta: Tecnología y educación. Barcelona, Ceac.

TOULMIN, S. y otros (1979): Introduction to reasoming. Londres, Collier-MacMillan.

TOURINAN, J.M. (1984): "Delimitación de la intervención educativa como acción". Revista española de Pedagogia. 42(163) 79-91.

----- (19846): "Análisis teórico del carácter formel, no formel e informal de la educación". En la obra conjunta: Conceptos y Propuestas I. Valencia, Nau Llibres.

- - (1987): Teoria de la educación. La educación como objeto de conocimiento. Madrid, Anaya. -'

----- - - - - (1987a): El estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación. Madrid, Escuela Española.

UNESCO-BIE (1981): Finalidades de la educación. Paris, Unesco.

VAZQUEZ, G. (1983): "La educación como experiencia directriz temporal". En la obra conjunta Teoria de la educación I. Murcia, Limites.

WHEELER, D.K. (1976): El desarrollo del currículum escolar. Madrid, Santillana.

WHITE, D.J. (1979): Teoria de la decisión. (2aed.). Madrid, Alianza Universidad.

WRIGHT, G.H. Von (1979): Explicación y comprensión. Madrid, Alianza Universidad.

----- (1980): "El determinismo y el estudio del hombre". En J. Manuinem y R. Toumela (eds.): Ensayos sobre explicación y comprensión. Madrid, Alianza Universidad.

