

TOURIÑÁN, J. M. (1987): *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española. [Cap. VI. 3].

José Manuel Touriñán López

**ESTATUTO
DEL
PROFESORADO**
**(Función pedagógica y alternativas
de formación)**

Editorial Escuela Española, S. A.

CAPITULO VI

CARACTER ESPECIFICO DE LA FUNCION PEDAGOGICA

- VI.1. Identificación del carácter específico de la función pedagógica.
- VI.2. Objeciones al conocimiento especializado en la función pedagógica.
- VI.3. Construcción de hechos y decisiones pedagógicas.

y qué razones hay para utilizar ese tema y no otro como instrumento pedagógico.

La función pedagógica se pone de manifiesto especialmente en los alumnos de cualquier nivel que no alcanzan rendimiento deseable, o cuando hay que poner en marcha secuencias racionales de acción nuevas para recuperar a esos alumnos o cuando nos enfrentamos a un problema de organización escolar o a la enseñanza explícita de los principios que justifican nuestra forma de actuación. No es suficiente decir lo hago así porque es lo que exige esta materia o porque lo he hecho siempre así o porque es bueno moralmente.

La destreza en facilitar el aprendizaje, la competencia requerida para elaborar programas de recuperación de aprendizaje más allá de la mera repetición de la explicación o del estudio, la preparación para distinguir entre objetivos de conocimiento y objetivos educativos, son aspectos de la función profesional que requieren una alta elaboración teórica, imposible de alcanzar prácticamente: sin recibir una formación específica de Pedagogía (Ruiz Berrio, 1979, pp. 221-242; Orden Hoz, 1979, pp. 243-252; Marín Ibáñez, 1983; Vázquez, 1981; Escolano, 1979 y 1982; Gimeno 1982a; García Carrasco, 1983; García Hoz, et al. 1985a).

Si nuestros razonamientos son correctos puede afirmarse que la *Pedagogía como ciencia* de la educación no es suficiente para resolver los problemas de la educación porque existen problemas de la educación que se resuelven desde los estudios científicos subalternados. Este tipo de estudios, como hemos visto, no necesita revisión, necesita suplementación, en la misma medida que hay problemas de la educación que no se resuelven sin significación intrínseca en los términos educacionales.

La función pedagógica no es la que hace el especialista en disciplinas generadoras, sino la correspondiente al ejercicio del conocimiento científico autónomo de la educación. Y teniendo en cuenta que en muchos casos el camino del conocimiento autónomo es la reducción metodológica se entiende que el *núcleo pedagógico* formativo de los especialistas de la educación esté constituido por estudios científicos autónomos e interdisciplinarios de la educación que son necesarios para establecer hechos y decisiones pedagógicas de su tarea. Ese es su carácter específico demostrado, que da contenido a la defensa de los rasgos 3, 6 y 7 del cuadro acerca del carácter profesional de una función que hemos reflejado en las primeras páginas del trabajo.

VI.3. Construcción de hechos y decisiones pedagógicas

Hablamos de hechos y decisiones pedagógicas, y esto quiere decir que del mismo modo que los profesionales de la Psicología, Sociología, etc., establecen qué cosas son hechos de su ámbito y procesos de toma de decisiones técnicas, el profesional de la educación debe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones de su propio ámbito.

Ante un determinado suceso, evento o acontecimiento, el científico desarrolla todo un proceso de elaboración para relacionar sus afirmaciones con la realidad que expresan. Ese proceso de elaboración exige establecer ciertas cosas de lo sucedido —del acontecimiento— como *hechos científicos* de su ámbito que garantizan la verdad de lo que afirmamos acerca del acontecimiento (Ferrater, 1979, pp. 1447-1450).

En un sentido primario es cierto que «hecho» es todo lo que sucede o acontece (Russell, 1977, p. 155). Ahora bien, en un sentido técnico los hechos tienen una significación más precisa; los hechos científicos son construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos (Tourinán, 1987).

Esto es así porque, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionado con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas (Chalmers, 1982, pp. 40-46).

Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; por una parte el argumento nos sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa, y por otra nos sirve para comprender que los hechos científicos están elaborados porque nuestras experiencias directas e inmediatas no son la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Popper —creador de los principios defendidos por el racionalismo crítico— mantiene dos tesis básicas que sostienen el carácter elaborado de los hechos científicos:

a) La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas.

b) La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

Respecto de la primera tesis nos dice Popper lo siguiente:

«Desde el punto de vista aquí establecido hemos de rechazar como totalmente infundada toda epistemología subjetivista que pretenda elegir como punto de partida eso que a ella no le parece en absoluto problemático; es decir, *nuestras experiencias observacionales 'directas' o 'inmediatas'*. Hay que admitir que, en general, estas experiencias son perfectamente 'buenas' y 'eficaces', pero no son ni directas, ni inmediatas, ni mucho menos fiables» (Popper, 1974, p. 75).

Todo el que busca un conocimiento absolutamente seguro tiene que basar sus criterios en la creencia —lo cual es difícil de defender racionalmente— o en la revelación por medio de los sentidos, en el entendimiento de que esa pureza del origen garantiza la liberación del error. Sin embargo, frente a estas concepciones hay que defender el

carácter «espurio» de esos criterios. Todo biólogo admitirá que nuestros órganos sensoriales son eficaces la mayoría de las veces, pero negará que sean eficaces siempre y que podamos confiar en ellos como criterios de verdad (Popper, 1974, p. 79):

«La base empírica de la ciencia objetiva, pues, no tiene nada de 'absoluta'; la ciencia no está cimentada sobre roca; por el contrario, podríamos decir que la atrevida estructura de sus teorías se eleva sobre un terreno pantanoso, es como un edificio levantado sobre pilotes. Estos se introducen desde arriba en la ciénaga, pero en modo alguno hasta alcanzar ningún basamento natural o 'dado'; cuando interrumpimos nuestros intentos de introducirlos hasta un estrato más profundo, ello no se debe a que hayamos topado con terreno firme; paramos simplemente porque nos basta que tengan firmeza suficiente para soportar la estructura, al menos por el momento» (Popper, 1977, p. 106).

Respecto de la segunda tesis, Popper mantiene que las observaciones, es decir, lo que nosotros referimos de los acontecimientos en los enunciados básicos —que son los que constituyen la base de credibilidad de la ciencia—, no son hechos puros, es decir, cosas sucedidas o acontecimientos, sino aspectos significativos y seleccionados de los mismos. Las observaciones «son siempre *interpretaciones* de hechos observados, no hechos puros; es decir, *son interpretaciones a la luz de teorías*» (Popper, 1977, p. 103).

En el racionalismo crítico los acontecimientos ocurren simplemente, pero se convierten en hechos significativos por convención, por acuerdo intersubjetivo. Evidentemente contrastamos los enunciados básicos, pero sólo nos dedicamos a observar aquello que es significativo para contrastar y falsar nuestra teoría.

«Los enunciados básicos se aceptan como resultado de una decisión o acuerdo, y desde este punto de vista son convenciones. Por otra parte, se llega a las decisiones siguiendo un proceder gobernado por reglas; y entre estas tiene especial importancia la que nos dice que no debemos aceptar *enunciados básicos esporádicos* —es decir, que no estén en conexión lógica con otros enunciados—» (1977, p. 101).

Sólo en la medida que nos ponemos de acuerdo en los enunciados básicos estamos en condiciones de transformar una colección de contenidos en una disciplina científica. Toda ciencia necesita un punto de vista y problemas teóricos. Los partidarios de la Concepción Heredada creen que el camino de la ciencia consiste en «recopilar y ordenar nuestras experiencias, y que así vamos ascendiendo por la escalera de la ciencia (...) que si queremos edificar la ciencia tenemos que recoger primero cláusulas protocolarias» (1977, p. 101). Lo cierto es que nadie sabría como dedicarse a registrar lo que está experimentado en un momento sin una teoría (1977, p. 101).

Cabe decir, por tanto, que en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos (Koertge, 1982; Radnitzky, 1982).

Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empí-

rica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son «aprobemáticos», sino afectados de carga teórica (Taylor, 1976).

Adviértase que de la afirmación anterior no se sigue que las teorías científicas sean inconmensurables. Si bien es verdad que algunos autores han pretendido tal conclusión anárquica (Feyerabend, 1981), debe quedar bien claro que las consecuencias derivadas del *carácter axiológico de los hechos científicos* no supone necesariamente el abandono del principio científico de ajustarse a la realidad.

En defensa de ese principio, Toulmin (1977 y 1974) insiste en la necesidad de aceptar que, si los hechos están afectados de carga teórica y la meta de la investigación es construir una representación mejor de la realidad y procedimientos explicativos mejores, no puede mantenerse que los sistemas formales de proposiciones o los acuerdos en los enunciados básicos brinden las únicas formas legítimas de explicación científica:

«La racionalidad de la ciencia tiene menos que ver con la sistematización lógica o con la autoridad supuestamente indiscutible de cualquier cuerpo de ideas o proposiciones, que con la forma en que los hombres abandonan un cuerpo de ideas o conceptos científicos en favor de otro, o con las consideraciones a la luz de las cuales se disponen a hacerlo» (Toulmin, 1974, p. 405).

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban —se eligiesen o no— pueden perder su significación. Es en ese sentido y no en otro en el que me parece que debe entenderse que el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse (Taylor, 1976, p. 165).

La propia organización intelectual configura el campo de investigación de tal manera que el marco apunta con precisión a lo que debe explicarse.

Entre hechos científicos y acontecimientos hay una relación que acabamos de ver. Y si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que en la mentalidad pedagógica subalternada, hablando con pro-

piedad, existen hechos educativos, y hechos psicológicos, sociológicos, etc., según cual sea la disciplina generadora desde la que interpretamos y damos significado a la educación. Pero por la misma razón, puede decirse que, hablando con propiedad, los hechos pedagógicos corresponden al conocimiento autónomo de la educación porque sólo en esta mentalidad pedagógica la educación se considera como ámbito de realidad con significación intrínseca.

De acuerdo con la exposición realizada, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos tienen que contrastarse. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción.

Pero, por otra parte, el carácter axiológico de los hechos tiene especial interés porque de ese modo el científico puede legitimar las orientaciones de su acción técnicamente desde su propio ámbito de competencia.

La tesis de que las cuestiones referidas a los fines de la acción son ajenos a los procedimientos de la racionalidad científica tiene su origen en un texto de Hume:

«En todos los sistemas de moralidad que se han encontrado hasta ahora, he observado siempre que el autor procede durante algún tiempo según la manera ordinaria de razonar (...) pero de repente me sorprende encontrar que en lugar de los predicados usuales *es* y *no es*, no hay proposición que no esté relacionada con un *debe* o *no debe*. Se trata de un cambio imperceptible, pero de consecuencias extremas. Pues como este *debe* o *no debe* expresa una nueva afirmación o relación, es necesario que sea notado y explicado, y, que al mismo tiempo se dé una razón para lo que parece del todo inconcebible, a saber, como puede ser esta relación una deducción a partir de las otras» (Hume, *Tratado acerca de la naturaleza humana*. Libro III, parte I, Sección I).

Desde el punto de vista lógico, todos los tratadistas reconocen que es imposible derivar una norma (debe) de una afirmación factual (es). Deducir quiere decir etimológicamente «sacar de»; y en la conclusión de un argumento deductivo no puede haber nada que no se hallare previamente en las premisas. Por esta razón si las premisas expresan relaciones fácticas, no hay modo de concluir proposiciones normativas. Asimismo, tampoco puede apelarse a la inducción, como mantiene el naturalismo clásico, pues, afirmar que debes hacer «X» porque produce las consecuencias «Y», que supone incurrir en la falacia naturalista del argumento de la pregunta abierta, es decir, siempre cabe preguntar si *deben* elegirse las consecuencias «Y».

El salto lógico entre «es» y «debe» existe (Radnitzky, 1980 y 1984; Hudson, 1974; Hudson (ed.) 1983; Muguerza, 1970; Touriñán, 1981; 1983 y 1984a; Ferrater, 1979a).

Como dice Popper (1967, pp. 94-97) la decisión de luchar contra la esclavitud, por ejemplo, no depende del hecho de que todos los hombres nazcan libres e iguales y de que nadie nazca encadenado. Aun cuando todos naciesen libres, podría suceder que algunos hombres intentasen encadenar a otros o que llegasen a creer, incluso, que es su obligación ponerles cadenas. Precisamente por eso puede afirmarse que ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones como, por ejemplo, alterarlo, protegerlo de quienes quieren modificarlo, abstenernos de intervenir, etc.

Por las razones anteriores hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

Entiendo que este planteamiento no necesita revisión. Entre hechos y decisiones morales hay un salto lógico. Pero, al mismo tiempo mantengo que necesita suplementación porque, como ya hemos dicho, acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no se identifican necesariamente. Frente a este planteamiento deben tenerse en cuenta los siguientes argumentos (Tourrián, 1987):

a) Junto con el rigor sintáctico debe reconocerse que a nivel semántico las significaciones de nuestros enunciados declarativos están afectadas por valoraciones y nuestros valores están apoyados en el significado que damos a los enunciados declarativos. Como hemos visto ya, hay un carácter axiológico en los hechos. Justamente por eso cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico.

b) En esta misma línea, dice Bunge que hemos caído en una trampa del lenguaje al considerar que el carácter orientador de la acción viene dado por frases que contienen el término «debe». Por una parte, existen comunidades primitivas que no disponen del término «debe» y orientan la acción por medio de condicionales de la forma «si haces X, te ocurrirá Y».

Por otra parte, la diferencia entre «no debes hacer X» y «si haces X te ocurrirá Y» es primordialmente lógica, no pragmática. Únicamente, si al «debes» le atribuimos carácter absoluto e incondicional, la diferencia es de otro tipo, pero ello equivaldría irracionalmente a afirmar que esta norma tiene vigencia cualesquiera que sean las necesidades y circunstancias del sujeto que la elige:

«En cuanto advertimos que en el nivel pragmático se disuelven las barreras entre lo fáctico y lo normativo, empezamos a sospechar que el lenguaje ha estado pensando por nosotros (...). Un análisis incompleto —puramente sintáctico— nos ha hecho olvidar que una expresión puede poseer un contenido o efecto orientadores de la acción sin que en ella aparezcan términos ostensiblemente normativos» (Bunge, 1976, p. 18).

c) Una vez que nos damos cuenta que la relación sintáctica no anula la relación semántica y pragmática, la ciencia orienta la acción de manera inequívoca. Los enunciados nomológicos (no hay máquinas de movimiento continuo) justifican enunciados normativos tales como

«no intentarás construir un móvil perpetuo» (Bunge, 1976, p. 22). La propia ciencia sería incapaz de progresar si, ante la diversidad de aparatos técnicos y de teorías de un ámbito de conocimiento, no pudiese establecer normas frente a ellos que orientasen la acción del investigador (Bunge, 1976, p. 24).

Adviértase, además, que estas normas *son y se hacen* dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. No me dice la ciencia si yo debo pasear o hacer ciencia. Pero dentro del ámbito científico que yo he elegido para trabajar —la economía, la biología, la medicina, etc.— es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción.

b) Como dice Ladriere el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en ese ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es un paso inevitable del «es» al «debe» en la consideración pragmática porque son actos engendrados por esas proposiciones:

«La no realización de las operaciones prescritas implica inevitablemente el no funcionamiento y hasta posiblemente la destrucción del sistema (en este caso, la ciencia). Esta formulación es la presentación en forma negativa, de una prescripción positiva que sería: si se quiere hacer funcionar correctamente tal sistema, estas son las instrucciones (...) *lo que fundamenta la relación de consecuencia es el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión*» (Ladriere, 1977, p. 108. El subrayado es mío).

En efecto, fundándose en el conocimiento del funcionamiento del sistema en que trabaja (historia, química, medicina, o cualquiera otra de las disciplinas científicas), el carácter axiológico de los hechos legitima al científico para no aceptar sin más cualquier tipo de objetivo que la sociedad pudiera proponerle como punto de partida para la elaboración de su teoría, porque, como ya sabemos, el propio marco teórico restringe el margen de posiciones de valor que justificadamente puedan adoptarse. Existe, por tanto, una normatividad intrínseca en la ciencia:

«Ya no es posible hoy día considerar la ciencia como un simple instrumento exterior en relación a los fines propuestos. Ya no es dable distinguir entre los medios y los fines y, tanto que nos guste o no, nuestro destino y el de nuestra razón están consustanciados con el desarrollo de la ciencia que ya no puede ser más pensado en función del solo saber, sino en su responsabilidad» (Spaey, et al. 1970, p. 51).

El científico no tiene que aceptar cualquier tipo de condiciones y objetivos como científicos para elaborar sus teorías, porque existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja. Si la teoría sustantiva de la educación prueba que en las conductas programadas la conducta a realizar por el alumno está lógicamente implicada con la función a la que se vincula, no queda legitimado pedagógicamente, y, por tanto, no se debe aceptar como objetivo de investigación, construir

una teoría en circunstancias restringidas cuya utilización destruye o desprecia esa condición.

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).

La investigación de la decisión técnica defiende la fundamentación de la elección en el conocimiento que se tiene del propio sistema. Es una orientación de la acción —de fines y medios— derivados directamente de la propia actividad elegida previamente (Bunge, 1976, p. 40). El objetivo directo de la acción supone compromiso moral —hacer ciencia— pero los objetivos subsidiarios —qué se hace, cómo y qué voy a descubrir— son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia exclusiva del científico (García Carrasco, 1985; Castillejo, 1985a).

La elección técnica no es elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es competencia del científico decir qué objetivos pueden fundarse como objetivos del ámbito. *La elección técnica es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o lo que es lo mismo, elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar.*

De acuerdo con nuestra exposición el esquema de elección técnica podría expresarse así:

$T (= C \rightarrow A)$

A es el objetivo a conseguir, y está legitimado por el marco teórico.

Constrúyase C.

Este esquema es el de *la elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa.*

Si no soslayamos la dimensión de la decisión técnica, sigue siendo verdad que la ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales, pues hay que dar un salto lógico para resolverlos. Pero también es verdad que el propio proceso de intervención genera sus propias cuestiones acerca de sus metas que pueden ser resueltas desde el marco de la racionalidad científica.

Desde esta perspectiva decisiones morales y decisiones pedagógicas, no se confunden, porque ni los problemas morales se resuelven con el conocimiento pedagógico, ni los problemas pedagógicos se resuelven con el conocimiento moral.

En primer lugar, todo problema educativo no es problema moral, porque en el campo educativo adoptamos múltiples decisiones de tipo técnico. Una vez que decidimos educar las decisiones acerca de lo que hay que hacer y del modo de lograrlo son decisiones de carácter téc-

nico, es decir, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema: comprobar si un determinado contenido a transmitir tiene fundamento teórico; elaborar las estrategias de recuperación de aprendizaje; identificar las destrezas que se están potenciando, etc., no son problemas morales, pero son problemas pedagógicos que se resuelven con el conocimiento teórico o tecnológico de la educación.

En segundo lugar si todo problema pedagógico 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 pueden convertirse en metas pedagógicas porque se sabe que no pueden ser aprendidas por los educandos mientras no superen un determinado nivel de desarrollo.

Después de lo que llevamos dicho me parece obvio que existen conocimientos teóricos desarrollados por los investigadores de la Historia que permiten afirmar qué cosas tienen valor histórico y forman parte de los conocimientos de ese área cultural. También existen conocimientos morales, desarrollados por los investigadores de ese ámbito, que permiten justificar moralmente nuestro deber de saber Historia. Pero además existen conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que los investigadores de la Pedagogía han validado y que nos permiten afirmar cuando esos conocimientos históricos se convierten en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. Es innegable que, si un determinado tema de Historia requiere para su aprendizaje destrezas intelectuales que no se pueden desarrollar en un alumno específico, no se puede legitimar pedagógicamente esa meta.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinarios y estudios autónomos de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada.