

marco filosofico

para una política educativa

*José María Barrio Maestre

I.

Las relaciones entre la Política y la Filosofía han sido objeto de reflexión en el entorno del pensamiento occidental, ya desde Platón. Generalmente, se ha venido pensando que la Filosofía ha de suministrar observaciones acerca de lo deseable, de lo que habría que hacer en condiciones ideales. Precisamente por librarse sus batallas en el terreno de las puras ideas, la Filosofía parece no quedar comprometida más que por la consistencia teórica de sus propuestas. Según el esquema tradicional del reparto de papeles, la reflexión del político, en cambio, aun sin perder de vista la última referencia del deber-ser ideal, ha de cernirse sobre la práctica concreta. El quehacer político está comprometido con la acción correcta en cada caso, mientras que el único compromiso que al filósofo cabe es el de formular una buena teoría.

En estos términos vulgares, la cosa parece sencilla, sin duda. Pero si vamos al propio

Platón nos encontramos que no lo es tanto. Bien conocido es que para el gran discípulo de Sócrates es justamente el filósofo el que ha de ocuparse del gobierno de la ciudad, tras un largo período de preparación intelectual y ascética. Si vamos a ver lo que dice Aristóteles, comprobamos que las relaciones entre la filosofía y la política están más matizadas. La Política, para el Estagirita, es una prolongación o, incluso, una parte de la Ética, siendo ésta una de las ramas del saber filosófico.

La disección entre Política y Filosofía es algo muy reciente en el pensamiento europeo. Data de hace dos siglos. Es el pensamiento liberal el que marca más las distancias. Buen ejemplo lo tenemos en las tesis de Maquiavelo. A partir de la teoría política liberal disponemos de una "técnica" para organizar la vida en sociedad, que ya no depende de criterios de índole moral. La separación absoluta entre "lo público" y "lo



privado” que el liberalismo europeo consagra ha llevado a entender que la condición de que las cosas vayan bien en política estriba en que haya unos buenos “gestores” de la cosa pública —profesionales especializados— que sean quienes se ocupen del bien común, mientras que cada ciudadano ha de dedicarse a su egoísmo privado, lo cual ha de ser fomentado por el Estado.

En efecto, el liberalismo cree en la misteriosa eficacia —la famosa «mano invisible»— del egoísmo privado. En su vertiente económica, el liberalismo clásico confía en que las leyes del mercado —especialmente la de la oferta y la demanda— poseen una virtualidad peculiar para convertir el egoísmo en bien común; en el fondo, todo irá mejor para todos si cada uno se dedica sólo a su interés privado. El mercado equilibra las cosas de manera que se consiga el mayor beneficio para el mayor número.

En su vertiente política, el liberalismo clásico atribuye esa misma eficacia correctora y propulsora de bien —incluso de moralidad— al consenso democrático. Lo que algunos llaman democracia como moral (Aranguren) tiene en su base la convicción de que la democracia no necesita criterios morales correctores. Lo que surge de un consenso mayoritario entre los representantes legítimos de la ciudadanía es, eo ipso, moral, e incluso fuente de moralidad y de justicia social. La ley de las mayorías ejerce ese mismo benéfico —aunque también telúrico— influjo que la mano invisible del mercado.

En definitiva, la clave de una buena política no es que haya buenas personas que se dediquen a ella sino conseguir que el bien sea

realizado, lo cual depende del buen funcionamiento de las instituciones del Estado democrático y liberal, independientemente de la voluntad de las personas. La política, en fin, necesita más de la «eticidad» de unas buenas instituciones que de la «moralidad» de las buenas personas.

Fácilmente puede apreciarse hasta qué extremos distan los postulados liberales de la concepción aristotélica, según la cual no puede establecerse solución de continuidad alguna entre la Ética, la Economía y la Política.

Conferencia pronunciada en el foro «Las políticas educativas y el proyecto del país». BOGOTÁ -COLOMBIA-1998

No es éste el momento adecuado para poner de relieve las insuficiencias que veo en el liberalismo clásico. Para el propósito actual, baste con reseñar que las consideraciones subsiguientes no pueden comprenderse más que desde una sustancial anuencia con el planteamiento aristotélico.

II.

Lo primero que habría que aclarar es que la política, en general —y la política educativa, en particular— no puede reducirse a una tarea puramente técnica. La filosofía tiene mucho que ver con la tarea política, precisamente porque la política es praxis —no mera técnica—, y toda praxis, en sentido aristotélico, necesita subordinar una teoría. También la técnica necesita la teoría, ciertamente, pero en muy diversa manera. La finalidad de la técnica es una operación inteligente que sólo se valora por la efectiva consecución del fin propuesto. En la praxis, en cambio, tan

importante es el fin como los medios. La praxis tiene como parámetro de valor no sólo el fin obtenido a través de ella, sino los medios, a saber, las acciones que se ponen en ejercicio para lograrlo, de manera que mientras que para el técnico lo que importa es que la acción rinda en términos de eficacia, para el práctico lo que importa ante todo es la corrección misma de las acciones que se llevan a cabo, con independencia —aunque no con indiferencia— respecto de los resultados inmediatos que se obtengan.

Pasando ya a nuestro concreto cometido, el ámbito propio de la Filosofía de la praxis educativa, en tanto que saber teórico-práctico, será el examen de las condiciones bajo las cuales la intervención es legítima y plena de sentido. Es decir, el discurso filosófico, aquí, se constituye como una teoría de la acción educativa que se cuestiona las condiciones de legitimidad de la intervención educativa, en tanto que ésta puede ser enfocada de maneras muy diversas, no todas igualmente convenientes.

A su vez, la intervención educativa puede considerarse de dos maneras: atendiendo al hecho educativo como proceso individual o como fenómeno social. Aunque el saber en el que consiste la disciplina que ahora denominamos Filosofía de la praxis educativa se refiere inmediatamente a la intervención en tanto que praxis —es decir, considerada desde el punto de vista de lo bueno y lo mejor y, por tanto, de la verdad práctica o, si se prefiere, de la corrección en el actuar— ella misma no es propiamente un saber prudencial. El saber prudencial es práctico-práctico, mientras que la Filosofía de la praxis es un saber teórico-práctico. Éste sirve a aquél de prin-

cipio próximo y le proporciona la luz necesaria para ilustrar la decisión prudencial sobre el caso singular. Jacques Maritain designa a ambos con el nombre de «sabiduría práctica», aunque se refiere principalmente a la prudencia. Pero no deben ser confundidos. La Filosofía de la praxis educativa no es, en sí misma, pericia en la gestión de lo educativo, aunque ésta le es necesaria al profesional para, ante la tesitura concreta e irrepetible, hacer lo más correcto en cada caso. No puede confundirse, por tanto, ni con la habilidad técnica ni con la experiencia (lo que podríamos llamar «buen hacer» u «oficio»). Ésta se adquiere, evidentemente, después de haber tomado muchas decisiones y de haber valorado in concreto muchos casos particulares. La Filosofía de la praxis, más bien, es el sustrato teórico de la decisión y se ocupa de los aspectos no meramente situacionales que reviste toda situación.

Como las decisiones en el ámbito de la educación pueden afectar al proceso individual de cada persona o al sistema educativo global, es menester distribuir la Filosofía de la praxis educativa en tres capítulos distintos: la Teoría general de la decisión pedagógica, la Ética de la Educación y la Política de la Educación, disciplinas cuya temática sería la siguiente:

I. TEORÍA DE LA DECISIÓN PEDAGÓGICA

1. *Teoría general del conocimiento educativo.*
2. *El problema de la normatividad pedagógica.*
3. *Ideología y educación. El pensamiento del profesor y las cuestiones debatidas. El problema de la manipulación y el adoctrinamiento.*



II. ÉTICA DE LA EDUCACIÓN

1. *Exigencias de trato que derivan de la dignidad de la persona. Ética de la evaluación y la motivación.*
2. *La relación educativa. La discusión sobre el concepto de autoridad. El autoritarismo.*
3. *Diversos ámbitos de la deontología de las profesiones educativas: ámbitos de la profesión, de la institución, de la relación con los colegas, de la relación con los educandos, ámbito de la sociedad.*
4. *Axiología de la educación.*
5. *Filosofía de la educación moral y cívica.*

III. POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

1. *Dimensiones del derecho a la educación.*
 - a) El principio de igualdad de oportunidades.
 - b) El sentido de la obligatoriedad de la enseñanza.
 - c) Libertades sociales en materia educativa: libertad de cátedra, de investigación y derecho a la verdad, libertad de enseñanza y derecho a la libre erección de centros educativos con ideario propio.
2. *Discusión de los instrumentos legales de la política educativa en el ámbito nacional e internacional.*
3. *Elementos intervinientes en el diseño de la política curricular. La cuestión del currículum nacional. La conexión entre el sistema de la enseñanza media y la Universidad. Criterios para el acceso a las enseñanzas superiores.*
4. *Objetivos de la educación desde la perspectiva jurídica:*

- a) Educación y derechos humanos.
- b) Educación para la paz y la tolerancia.
- c) Tratamiento político-educativo del fenómeno multicultural.
- d) Educación para la democracia. Ámbitos de la educación cívica y política. Ciudadanía y convivencia en una sociedad pluralista. Fomento de una cultura participativa.

He aquí los puntos fundamentales de la política educativa que han de tratarse desde la perspectiva de la filosofía práctica.

Particular interés revisten hoy día, en el contexto de las directrices sobre política educativa que emanan los organismos internacionales, las medidas concretas para instrumentar:

- 1) la universalidad del derecho a la educación;
- 2) la promoción de los valores básicos de la convivencia ciudadana en libertad y respeto, y, por último,
- 3) las garantías constitucionales que los diversos Estados democráticos ofrecen para que los padres —primeros educadores naturales— puedan elegir el modelo educativo más acorde con sus principios y que consideren más adecuado para sus hijos, sin sufrir por ello discriminación de parte del Estado, lo cual implica que, además de la oferta educativa propiamente estatal, se facilite la iniciativa social que ponga en circulación modelos pedagógicos e idearios axiológicos que reflejen una oferta suficientemente plural.

En el marco particular de América Latina, tras un esfuerzo de largas décadas por alfabetizar a los sectores de población marginal

—esfuerzo que no hay que abandonar todavía— se plantea el gran desafío de la calidad.

Urgen especialmente políticas orientadas a promocionar el prestigio social de la profesión docente en todos los niveles del sistema educativo. Tales políticas han de catalizarse a través de medidas concretas, destinadas:

- a que los docentes dispongan de una cualificación profesional adecuada,
- a que se les asigne un salario digno,
- a que cuenten, por parte del resto de las instituciones sociales, con el apoyo material y moral necesario para desarrollar su labor,
- a que el conjunto de la sociedad sepa exigir de estas profesiones unos niveles mínimos de calidad, para lo cual han de articularse los correspondientes instrumentos de evaluación y compensación.

El compromiso por la calidad educativa ha de ser una tarea mancomunada entre todos los agentes sociales implicados en el proceso educativo. En este sentido, destacaría dos aspectos que me interesante tener en cuenta en el ámbito particular de América Latina.

1. Por un lado, la compenetración entre los profesionales docentes y los planificadores y administradores, que deben conceder a aquellos la necesaria audiencia en el diseño de las políticas educativas. También en referencia a dicha compenetración, creo que un desafío importante para un sistema educativo nacional, y que refleja una madurez política seria, es la potenciación de la función inspectora, entendiéndola no como una

labor de pura fiscalización, sino, principalmente, como una tarea de apoyo y consejo al docente y a la institución escolar. Para ello, sería deseable que el cuerpo de inspectores escolares, además de su lógica vinculación orgánica con la administración educativa estatal, tuviera acceso restringido a profesionales procedentes del ámbito docente con una experiencia cualificada.

2. Por otro lado, cada vez resulta más necesaria la cohesión entre la escuela y otros agentes sociales de educación informal. Una educación integral y coherente exige hoy, en concreto, que los profesionales de la comunicación que trabajan en los diferentes ámbitos de la publicidad y en los medios de información, escritos y audio visuales, adquieran una conciencia nítida del valor también pedagógico —o antipedagógico— de su quehacer. Esta conciencia escasea todavía en muchos países, pero es urgente que los profesionales de la comunicación perciban con claridad que el resultado de su trabajo llegará, ordinariamente, antes, y con una eficacia inmediata, a un público joven para cuyo crecimiento educativo resulta letal el recibir mensajes excesivamente contradictorios. Hoy día, los *mass media* ejercen una influencia decisiva en la configuración de la opinión pública, pero también una verdadera «ingeniería social», una promoción y selección no sólo en los hábitos de consumo sino en los modos de vivir y pensar, en los hábitos morales y cívicos de toda la sociedad.

III.

Como puede apreciarse, el discurso filosófico sobre la praxis y la política educativa reúne aspectos teóricos, prácticos, y abre la



vía también a la necesidad de buscar soluciones técnicamente eficaces a los retos que la realidad plantea. La instrumentación de las medidas concretas que han de ponerse no es una tarea filosófica sino política y, desde luego, técnica. La Filosofía de la praxis educativa no es la directamente encargada de proponer tales medidas, pero sí de reflexionar, no tanto sobre su eficacia, sino sobre su adecuación y corrección.

Lo que con todo esto pretendo destacar es que el planteamiento de la tarea educativa desde la racionalidad práctica resulta un complemento necesario y un correctivo indispensable del planteamiento técnico de la racionalidad instrumental del proceso educativo, no porque ésta sea inadecuada para tratar con sujetos personales, sino porque su exclusividad sí lo es. La dimensión dominante en la acción educativa no es la poética sino la práxica. La educación es principalmente un quehacer agible y, en este sentido, también afecta a la interioridad del que la ejecuta, lo que le obliga a revisar su actuación para cerciorarse no simplemente de que sea técnicamente eficaz sino de que, además, tampoco comprometa la propia humanización ni, en su caso, la dignidad de la persona con quien se relaciona.

El trato con los objetos ha de estar vinculado a la racionalidad instrumental porque lo propio de un objeto es su estar disponible para un sujeto. Pero si tratamos con sujetos —personas, fines en sí— no podemos conformarnos con pretender solamente eficacia, resultados. La persona es lo esencialmente no enajenable a una finalidad distinta de ella misma, como mostró muy bien Kant. Ser sujeto es la imposibilidad

radical de replegarse a la situación de mera disponibilidad.

Por esta razón, los procedimientos para trabajar con personas no deben atenerse exclusivamente al criterio de la eficacia, sino también al de la corrección, pero entendiendo ésta no como un conjunto de buenas maneras sino en el sentido del ajuste entre lo que la persona es y el trato que recibe. Hay, en efecto, modos de tratar con las personas que, siendo sumamente «eficaces», resultan o pueden resultar inadecuados a la dignidad de la persona humana, dignidad que estriba en la altura ontológica de algo que no es un mero medio a disposición de otro, que no es completamente enajenable a un fin distinto de ella misma.

La filosofía ha de aportar a los profesionales de la educación los ingredientes teórico-conceptuales necesarios para que puedan llevar a cabo una reflexión seria acerca de si su tarea está o no realmente dirigida al logro de la plenitud humana de las personas a quienes les toca ayudar.

IV.

La característica más sobresaliente del trato con objetos es que tiende a «disponerlos» con relación a un fin. El análisis fenomenológico-ontológico del sujeto educando, justamente en tanto que sujeto, revela, por el contrario, que lo debido o adecuado con él no es sólo «disponerle», sino «formarle». El sentido cabal de esto es que al sujeto no basta dotarle de una serie de habilidades factivas con vistas a unos determinados resultados ajenos a él. Es menester, sobre todo, habilitarle en sí mismo para que pueda documentar, con su manera de conducirse en la vida, lo

que él es. En otras palabras, hace falta ayudar a cada sujeto —porque él sólo difícilmente podría— a descubrir lo que significa ser persona humana y ejecutar su propio proyecto personal de existencia sin perder de vista la índole que radicalmente le define.

Entiendo que educar es sustancialmente una tarea moral consistente en mostrar a los sujetos humanos las exigencias que se derivan de su peculiar dignidad de personas, y capacitarles para que den curso a esas exigencias en la propia vida. Es ésta una tarea que se propone a la libertad. Ahora bien, parece que este necesario apelar a la libertad ha de colisionar con la también necesaria normatividad. El educador se halla en una situación paradójica, consistente en tener que orientar mediante lo que Max Scheler denomina pseudomandatos: el educador defiende ante el educando exigencias de validez que sólo se tornan relevantes desde el punto de vista pedagógico cuando éste acepta tales exigencias por decisión propia. Por ello, el discurso educativo, si se toma en serio, se abre radicalmente a un planteamiento moral, pues lo moral queda definido como el ámbito de lo posible por libertad (Kant).

Dicho planteamiento tiene, entre otras, una consecuencia muy concreta. La relación semántica entre libertad y educación no se agota sólo en su vertiente, digámoslo así, sociológica. Tiene, sobre todo, una carga significativa radicalmente antropológica. No se trata sólo de «educar en libertad», entiéndase en un ambiente de libertad o, incluso, en un ambiente de respeto a las personas, que es algo mucho más profundo que la mera ausencia de coacción externa. Con todo, eso no es suficiente. Es preciso «educar la liber-

ta». En otras palabras, la educación es formación de la personalidad; afecta a la persona en tanto que persona —sujeto libre—, a lo más radical y definitivo de ésta, que es la libertad. Este lenguaje puede resultar complicado, pretencioso o, para algunos, incluso peligroso. No faltan motivos, ciertamente, para esta prevención. Sin embargo, la idea de formación no puede soslayarse en el discurso educativo si se entiende que la educación se orienta al perfeccionamiento de la persona y, por tanto, está necesariamente ligada a la idea de responsabilidad con respecto a un deber ser. Si no se llega a esto, no se habla en serio de educación y se restringe el discurso al exclusivo ámbito de la instrucción o a la promoción de habilidades meramente adaptativas del psiquismo inferior. La educación, como tal, sólo cabe si el hombre es irreducible a pura subjetividad bio-psico-social, si su expectativa radical no se alicorta a satisfacer meras necesidades e intereses, si, en fin, está atraído constitutivamente por el horizonte axiológico. De no ser así, únicamente resta el adiestramiento, la adaptación, la instrucción y, no raras veces, el adoctrinamiento. La plasticidad neuronal, la complejidad cerebral, la estimulación ambiental rica, etc., son condicionantes insoslayables para que se dé verdadero aprendizaje, pero resultan todavía insuficientes para que se produzca educación de la persona.

V.

El hombre es el eje, el fundamento y, por tanto, la justificación de la educación. Parece obvia, entonces, la necesidad de contar con una precomprensión antropológica más o menos explícita de lo que es el hombre y, en función de ello, de lo que puede dar de sí, a



la hora de enfrentar la tarea de educarle, es decir, de lo que puede pedírsele educativamente. La educación no puede llevarse a cabo sin un criterio de excelencia marcado por un modelo, un paradigma de humanidad. La articulación entre lo que el hombre «es», lo que «puede» ser y lo que «debe» ser señala los parámetros en los que se desarrolla el trabajo educativo.

No podemos educar, en efecto, sin tener una idea directriz de lo que, a fin de cuentas, hemos de pretender al hacerlo. En toda praxis se precisa una noción de la finalidad que ésta persigue, puesto que la acción humana es siempre un medio para un fin. Como dirían los latinos, siempre se obra buscando algo (*omne agens agit propter finem*); quien no sabe adónde va —podríamos decir nosotros— sencillamente no va. Como profesionales de la educación, hemos de contar con una imagen de las capacidades, actitudes y valores que mejor responden al tipo de persona que podemos considerar más deseable, y no sólo porque se adecua mejor a las expectativas que sobre ella tienen los demás —la sociedad— sino porque mejor contribuyen a su perfecto desenvolvimiento como persona, individual y socialmente.

Es importante distinguir bien ambas cosas. En efecto, las ultimidades o «escatologías», digamos, los fines objetivamente deseables del quehacer educativo no se determinan porque sean aquellos a los que aspira la sociedad, porque sean los que de hecho la sociedad le exige lograr al sistema educativo. Más bien el profesional de la educación ha de perseguirlos como resultado de una reflexión personal profunda —filosófica y antropológica— que le haya hecho descubrir que

son precisamente esos y no otros los que ha de secundar, pues son los que más eficazmente contribuyen a la plenitud personal de quienes le han sido encomendados. Si de hecho coinciden con los que el sistema educativo propone o la sociedad exige, mejor para todos, sin duda. Pero el profesional de la educación ha de reproducir esa reflexión y obrar «por cuenta propia», no simplemente moverse al albur de lo que otros le marcan, de manera que si lo que «se dice», «se piensa», «se hace», «se espera», etc., no le conviene, deberá estar en condiciones de no secundarlo, naturalmente de una manera razonable, es decir, proponiendo las razones de esa actitud y las alternativas prácticas que entiende debe llevar a cabo. No se trata de que haya que adoptar actitudes sistemáticamente inconformistas o revolucionarias; no cabe olvidar que también la educación es un fenómeno social, y que todo profesional ha de dar cuenta ante la sociedad de lo que hace y ofrecer garantías de la calidad de su trabajo. En consecuencia, dentro de lo que resulte adecuado en cada circunstancia, el profesional de la educación ha de estar dispuesto a argumentar los parámetros en los que se desarrolla su propia conducta profesional, tanto cuando coinciden como cuando no coinciden con los que los poderes públicos, las tendencias sociales o las modas intelectuales marcan.

Si toda causa activa obra por un fin y si esa causa activa es inteligente, lo propio es que actúe con plena conciencia de ese fin. Bien es cierto que, de hecho, esto no ocurre siempre así, pues muchas veces obramos «mecánicamente», realizamos tareas que, de suyo, están finalizadas, pero sin fijarnos explícitamente en el fin, bien porque lo damos por supuesto, bien

porque ya lo hemos considerado en su momento. Como todo profesional, quienes trabajamos en el ámbito de la educación necesitamos contar con rutinas técnicas, pero, como causas activas de la educación, hemos de tener fundamentalmente presente aquello en virtud de lo cual trabajamos. Y para esto no es suficiente conducirse bajo la guía de pautas que, sencillamente, nos vienen impuestas por el poder o por las modas. Se trata, como sugiere Ibáñez-Martín, de pasar de los «supuestos convencionales» a los «fundamentos críticos» de la tarea educativa, lo cual no puede hacerse sin una profunda reflexión que, en último término, sólo puede ser antropológica y filosófica.

Es cierto que nadie puede educar sin tener una cosmovisión subyacente a su actitud, pero la reflexión a la que aquí se apela no se limita a un adorno de buen gusto. Los temas que se plantean al examen filosófico-antropológico de la educación no cabe relegarlos al contexto precientífico de los sentimientos personales que se derivan de un determinado temperamento o actitud ante la vida.

Todo ello ilustra suficientemente la necesidad que el profesional de la educación tiene de contar con una imagen antropológica que suministre las directrices principales de su labor.

VI.

En resumen, ¿qué puede aportar la perspectiva filosófica y antropológica a la tarea de los profesionales de la política educativa, tanto en el sector del planeamiento, dirección, gestión de recursos y evaluación del sistema educativo, como, y muy en particular, a aquellos que dedican su esfuerzo a la formación del profesorado?

1º) En primer lugar, una comprensión profunda de que su trabajo, esencialmente técnico y, por tanto, sujeto a los criterios de la eficacia en la resolución de problemas, es, además, una tarea humana y humanística.

2º) En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, que los agentes implicados en el sistema educativo han de ser bien conscientes de la particular dignidad de su trabajo, y esto ha de tener también reflejo en la consideración social que se tiene de las profesiones educativas.

I. El proceso educativo resulta por completo irreductible a un proceso puramente mecánico. La diferencia más sustantiva entre el proceso educativo y un proceso mecánico es que, en este último, los momentos intermedios determinan unívocamente el resultado final, mientras que esto no se puede asegurar nunca cuando trabajamos con personas, con seres libres. En efecto, en la cadena de montaje, por ejemplo, de un automóvil, cada eslabón posee, dentro de la conexión funcional con los demás, una autonomía específica. La operación de instalar los espejos retrovisores no tiene nada que ver con la de colocar los ejes o con la de acoplar la carrocería al chasis. Cada uno de los tres menesteres es independiente de los demás y los operarios que trabajan en ellos lo hacen por separado y, probablemente, con entero desconocimiento de la tarea que realizan los otros. La conexión entre uno y otro eslabón es la que proviene de su estar yuxtapuestos en la misma cadena. Lo obtenido al final —y la calidad de su acabado— dependerá, naturalmente, de que se resuelva bien cada momento parcial del proceso de montaje y, sólo en último término, de un acoplamiento meramente externo de trabajos



que son heterogéneos. Se puede decir, entonces, que el objetivo al que ese proceso tiende se logrará necesariamente, a no ser que se pongan mal los medios o que ocurra algo inesperado. El fin de un proceso mecánico se impone, al final de éste, pero está dado de antemano —en forma de estereotipo— en el momento de ser diseñado.

Es claro que con la educación no pasa esto. La imposibilidad de desvincular los diferentes momentos del proceso es mucho más patente en la educación que en cualquier otro proceso. En el diseño de un proceso mecánico pueden tenerse en cuenta unos elementos o variables y despreciarse otros. El analítico necesita proceder así, con abstracciones metodológicas, desconsiderando aspectos parciales de la realidad que, en todo caso, le impedirían concentrar la atención en alguno de ellos para estudiarlo con mayor detenimiento. El análisis obliga a separar mentalmente lo que en la realidad está unido, prescribe aislar lo que es promiscuo. En cambio, la realidad humana es sistémica y sólo puede ser abordada correctamente a través de parámetros abiertos.

Considerada como sistema educando, la realidad humana no se ajusta bien al modelo analítico, pues en ella, como subraya L. Polo, no hay nada irrelevante: todo es decisivo. Cualquier elemento, por despreciable que parezca, puede influir definitivamente en el resultado. En su *Filosofía de la Educación*, R. Peters ha destacado esto al proponer la distinción entre educación como «tarea» y educación como «resultado» o «rendimiento». Es claro que, como profesionales de la educación, podemos disponer de muy buenos métodos y técnicas, pero, por perfectos que

sean, no garantizan nunca un determinado logro. Aun disponiendo de la mejor tecnología, podemos fracasar rotundamente. La razón de ello es que, como se ha dicho, el fin de la educación no está previamente dado o garantizado: debemos hacer previsiones y, en función de ciertas expectativas, diseñar estrategias de actuación. Pero nunca podemos estar seguros del resultado que con ello alcanzaremos. El fin de la educación, entonces, no está «impuesto» como un estereotipo a la racionalidad instrumental del proceso educativo —entiéndase, a su racionalidad tecnológica— sino «propuesto» como una intención a la inteligencia y a la libertad de los agentes que en él intervienen.

Todo esto no quiere decir nada en desdoro de la importancia de la tecnología educativa. Más bien al contrario: siempre será escaso el esfuerzo de ponderar esa importancia. Lo que aquí se subraya es la insuficiencia de un planteamiento exclusivamente estratégico de la educación. La razón instrumental puede planear estrategias a corto y medio plazo con cierto margen de seguridad. Pero ese margen es necesariamente estrecho y, desde luego, en el proceso educativo es mucho menos seguro el éxito que en cualquier proceso estrictamente mecánico.

II. Conviene, en definitiva, que los profesionales de la educación tengan una conciencia lo más clara posible de la importancia de su trabajo, la cual deriva de que constituye éste un servicio directísimo a la persona. Todo trabajo lo es, pero en nuestro caso esto se aprecia de una manera particular.

La dignidad del trabajo procede de su conexión con la persona: la persona de quien lo

realiza, y las personas a cuyo servicio esa labor está dirigida. Pero todo trabajo relacionado con la educación posee una vertiente «personal» muy acusada, ya que ésta, como sugiere Kant, es una ayuda en la humanización del ser humano y, a su vez, dicha humanización hace referencia a los aspectos de mayor relieve antropológico. En efecto, la educación cataliza el desarrollo de la persona en sus ámbitos esenciales: intelectual, social, moral y afectivo. Los profesionales de la educación no trabajamos con cosas sino con seres humanos, y con todo lo que les afecta precisamente como humanos: su dimensión personal y social, su estructura psíquica, su lenguaje, su estructura racional y moral, su asentamiento en un pasado cuyas raíces siguen alimentando su realidad, su proyección en el futuro, su capacidad de crear belleza, etc.

La conclusión a la que llegamos es que los saberes filosóficos deben poner a disposición de todos los profesionales de la educación –tanto en su formación inicial como en la formación continuada a lo largo del desempeño laboral– las oportunidades de llevar a cabo una reflexión lúcida y serena acerca de la importancia de su trabajo, derivada de la dignidad de las personas a quienes de una manera a la vez tan profunda e inmediata sirve. Por ello es preciso que posean, hoy más que nunca, una conciencia fundamental –y fundada– de todos los ingredientes, teóricos y prácticos, de dicha dignidad, de manera que sean capaces de responder, ante sí mismos, ante las personas a las que sirven y ante la entera sociedad de que todo lo que hacen como profesionales está orientado a la consecución de la plenitud personal del educando.