



ITESO

SENTIDO Y FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DEL SIGLO XXI

Roberto Sanz Ponce

Currículo: doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesor agregado de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” y secretario del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Sus líneas de investigación se centran en la educación por competencias y la historia de la educación

Resumen

En este artículo se abordan las finalidades de la educación secundaria española en el contexto de una sociedad democrática a inicios del siglo XXI. Se establecen, a nuestro parecer, los criterios que legitiman, en los órdenes ético y social, las finalidades del sistema educativo en democracias avanzadas y se interpretan de manera crítica las relaciones entre las finalidades y las prácticas de los procesos de la educación. Desde ahí, se argumenta a favor de criterios internos y externos para la delimitación de las finalidades fundamentales de la educación secundaria, y se llega a la conclusión de que éstas giran en torno a las capacidades lógico-argumentativas (el dominio del lenguaje simbólico, del pensamiento crítico y sus consecuencias, entre otras) y las capacidades morales (sentimientos de reciprocidad e interiorización razonada de valores éticos democráticos). Por último, desde la filosofía de las finalidades de la educación se manifiestan algunas valoraciones sobre cuestiones que están debatiéndose en la opinión pública y entre los expertos, como las metodologías más adecuadas para alcanzar las finalidades de la educación secundaria o el nuevo papel del profesorado en la consecución de tales propósitos.

Palabras clave: finalidades de la educación, educación secundaria, educación moral, derechos humanos, desarrollo cognitivo.

Abstract

In the present paper, we analyse the question of the aims of Spanish Secondary School in the context of a democratic society in the early twenty-first century. We argue, as far as we know, about the criteria that legitimate, ethically and socially, the aims of the education system in advanced democracies, interpreting in a critical way the relations between the aims and practices of education processes. From here, we defend the existence of internal and external criteria for the definition of the aims of the Secondary School, concluding that the fundamental purposes of education are related to logical and argumentative abilities (the symbolic language proficiency, the critical thinking and its consequences...) and moral capacities (feelings of reciprocity, reasoned internalization of ethical values of democracy...). Finally, from a philosophical perspective of the aims of education, we present some considerations on issues which are discussed in the public opinion and among experts, for example the issue of appropriate methodologies to achieve the aims of the Secondary School, or the question of the new role of teachers in achieving these aims.

Keywords: aims of education, secondary education, moral education, human rights, cognitive development.

Recibido: 19 de julio de 2011. Aceptado para su publicación: 5 de septiembre de 2011.

Como citar este artículo: Sanz, R. (julio-diciembre, 2011). Sentido y finalidad de la educación secundaria en la sociedad española del siglo XXI. *Sinéctica*, 37. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_11

EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL EN UNA ENCRUCIJADA

En el momento histórico que se vive, desde todos los estratos de la población y ámbitos de la sociedad, se vuelve la mirada al sistema escolar, especialmente a la enseñanza secundaria (en España tiene carácter obligatorio, básico y gratuito; está dividida en cuatro cursos académicos: 1º, 2º, 3º y 4º y comprende las edades de doce a dieciséis años), como un factor decisivo y determinante para resolver muchos de los problemas que se identifican o afloran en dicha sociedad. La crisis social y económica, el problema de la drogadicción, los accidentes de tráfico, la violencia de género, los choques o conflictos interétnicos, la falta de competitividad profesional, la ausencia de participación cívica y de arraigo de los valores democráticos, entre otros, son asuntos ante los que se aduce una significativa falta de una adecuada educación y cuya solución se carga, a veces en exclusiva, al sistema educativo.

Ante esta situación, tendrían o tendríamos –los profesionales de la educación– que definir con claridad los fines de las instituciones escolares, entre otras razones, para evitar incertidumbres y responsabilidades excesivas. El esclarecimiento de los fines del sistema educativo ayudaría a la sociedad a observar con más precisión hasta qué punto es deficitario o ha fracasado en su propósito –misión– la escuela. Aunque, eso sí, es una realidad constatada que los logros y resultados que obtiene, desde los niveles básicos a los universitarios, no son satisfactorios, tal como ponen de manifiesto los estándares de evaluación establecidos en el ámbito internacional entre los países más desarrollados, véanse, sino, los sucesivos Informes Pisa y los rankings y clasificaciones de las universidades según su calidad (Salaburu, 2007). Para superar esta supuesta deficiencia, se debería reabrir un debate, con la pretensión –en la medida de lo posible– de alcanzar acuerdos y pactos entre los partidos políticos y los agentes educativos respecto a los fines generales e intermedios de nuestro sistema escolar, considerando, obviamente, las experiencias y caminos trazados por los países más avanzados, que han definido y se han acercado con claridad a fines antes pactados (Finlandia y Corea del Sur, por ejemplo).

Desde hace más de un siglo, al sistema escolar español se le ha asignado una triple finalidad: en primer lugar, la socialización de los jóvenes en la cultura de su comunidad para despertar el sentimiento de pertenencia a la familia, al pueblo o ciudad y al país. Esta finalidad era normalmente reforzada por otras tres agencias educativas: por el clima cultural bastante homogéneo de la comunidad social (Domingo, 2008), por la familia y por la Iglesia. Una segunda finalidad era la transmisión a los niños y jóvenes de los conocimientos básicos que la ciencia, penosamente y de un modo pausado, había obtenido. Y, por último, la tercera era la preparación, en los niveles medios y superiores del sistema escolar, para el desempeño eficiente y eficaz de las profesiones y de los oficios más cualificados, de acuerdo con o en función de las necesidades sociales.

Tales finalidades eran la lógica consecuencia de una identidad cultural muy definida, que necesariamente había que transmitir. Asimismo, los hallazgos científi-

cos tenían años de vigencia, con la consecuente permanencia en el tiempo de un cuerpo de conocimientos básicos. De modo semejante, las necesidades sociales tenían una duración suficiente para que tanto los oficios como las profesiones, así como los perfiles de los profesionales, estuvieran bien definidos.

Esa situación ha cambiado en forma sustancial en el último tercio del siglo pasado y la sociedad española se ha instalado en un cambio acelerado, que se agudizó en los primeros años de este siglo XXI. La sociedad ya no es homogénea culturalmente, sino que se ha convertido en un corpus complejo y multicultural. Dicha multiculturalidad se refleja en cualquier ámbito o espacio público, donde la diversidad de valores, de modos de vida, colores y costumbres aparecen por doquier (PNUD, 2004; SEP, 2004). Del mismo modo, las organizaciones sociales tradicionales como los partidos políticos o los sindicatos han perdido apoyo, y han aparecido nuevas redes sociales por Internet o atomizadas organizaciones de la sociedad civil, como ONG, clubes, fundaciones, entre otras. Por último, y no menos importante, la institución familiar se encuentra ante una profunda transformación, para muchos, ante una profunda crisis (García, Pérez & Escámez, 2009).

El sistema escolar manifiesta esa pluralidad, y la primera finalidad clara que tenía, la conformación de la identidad cultural de las nuevas generaciones, está siendo cuestionada. Hoy la pregunta clave que se le plantea a la escuela, en cuanto a su función socializadora, es: ¿en qué cultura y para qué sociedad debemos educar? (Ortega, Touriñán & Escámez, 2007).

La construcción de la identidad personal y colectiva se ve afectada por el auge de las nuevas tecnologías de la información y por el poder de los medios de comunicación social (Turkle, 1997; Conill & Gozálviz, 2004; Castells, 2007). La identidad, hoy, frente al pasado, presenta problemas de estabilidad e integración. Todo ocurre en ningún lugar, porque la Red lo dispone todo instantáneamente para todos, sin tiempos muertos de por medio. Lo cierto es que las personas y los grupos, en contacto con las nuevas tecnologías, son más proclives a una redefinición de sí mismos (Bernal, 2005), y existe un efecto multiplicador del sí mismo: ya no tenemos una sola identidad, sino identidades múltiples (PNUD, 2004; García, Pérez & Escámez, 2009).

En cuanto a la segunda finalidad, la transmisión de un cuerpo básico de conocimientos de un modo sistemático y ordenado, tampoco parece clara su vigencia actual. Vivimos en una nueva sociedad llamada del conocimiento, entendida como aquella en la que se puede acceder a los descubrimientos científicos y a los sucesos que, en estos momentos, se están produciendo en cualquier lugar o país del mundo en tiempo real. En el nuevo entorno comunicativo, el papel social y profesional que cada uno representará en la sociedad, cada vez más global y las oportunidades profesionales y económicas que se le ofrecerán, dependerán de los conocimientos acumulados y, sobre todo, de las habilidades y estrategias que se obtengan para incrementar los conocimientos en el futuro –competencia de aprender a aprender–. Eso implica poner el acento en las estrategias de aprendizaje (Aznar *et al.*, 2010), en los métodos y actitudes cooperativas para la investigación, en los procedimientos para la búsqueda y adecuada selección e interpretación de la información, en las capacidades para asumir riesgos y tomar decisiones, en definitiva, en un aprendizaje más centrado en los contenidos procedimentales y actitudinales, en detrimento de la adquisición de “paquetes de conocimientos” –contenidos conceptuales– que han perdido parte de su significado y vigencia en la ciencia de nuestro tiempo.

Por último, la tercera finalidad tradicional del sistema escolar parece mantenerse en vigor. La preparación para las profesiones y los oficios más especializados de acuerdo con las necesidades sociales sigue vigente (Declaración de Bolonia, 1999), aunque en un contexto de mayor incertidumbre. La correlación entre los títulos académicos y el trabajo profesional que se ejerce es una de las cuestiones que más interesan para establecer la eficacia y la eficiencia del sistema escolar. No obstante, el cambio acelerado en las necesidades sociales provoca que emerjan nuevas profesiones, que desaparezcan profesiones asentadas tradicionalmente y, en todo caso, que vayan mutando los perfiles de los profesionales. La demanda de titulados en arquitectura en España hasta 2007 y el paro laboral en el ámbito de la construcción, a partir de ese mismo año, es un reflejo de ello. Los estudiantes universitarios optan, con una antelación de cinco o más años, por unas preferencias profesionales que desconocen si ejercerán, a causa de la oferta, o no, laboral posterior de dicha profesión.

De lo expuesto hasta aquí se deduce que las tres finalidades asignadas de manera tradicional al sistema escolar se han vuelto muy problemáticas; sin embargo, es un clamor social, y un acuerdo generalizado entre los expertos, la exigencia de más educación para toda la población española y una educación de mayor calidad, con la petición consecuente –aunque a veces no real– de asignar a la escuela un incremento sustancial en el tanto por ciento del PIB del país.

LA DIGNIDAD DE LA PERSONA, EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS PARA LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dos son, entre otras, algunas de las cuestiones que podrían plantearse en cuanto al sentido o fin de la educación secundaria. La primera podría formularse en los siguientes términos: ¿tiene la educación secundaria un carácter instrumental – como la preparación para el desempeño de una profesión u oficio– o un valor en sí misma – como perfeccionamiento de la persona–? En esa misma línea, surge un segundo interrogante: ¿es un instrumento para otros fines o ya contiene sus propios fines, por ejemplo, que los adolescentes y jóvenes aumenten su conocimiento y comprensión del mundo en el que viven, crezcan en autonomía, autoestima y sentido de la justicia y planifiquen con prudencia las respuestas a los problemas que plantea su vida cotidiana?

La idea de dignidad humana empieza a cobrar fuerza en la concepción ética de la modernidad ilustrada, sobre todo con la declaración kantiana de que la persona tiene dignidad y no precio, de que la persona es valiosa en sí misma y no puede ser usada como medio para otra cosa. La noción kantiana de dignidad humana es la base filosófica para el acto más notable de los últimos siglos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En efecto, la dignidad de la persona exige el reconocimiento de sus derechos, junto con los deberes negativos de no dañarla y los deberes positivos de sí beneficiar y desarrollar sus capacidades como miembro de la especie humana (Cortina, 2009), y es cierto que la posibilidad de desarrollarse como persona sólo es posible gracias a la educación. Por ello, el artículo 26 de dicha declaración reconoce el derecho que toda persona tiene, por el mero hecho de serlo, a que cualquier comunidad política tenga el deber ineludible, mediante la educación, de desarrollar sus propias capacidades. El artículo 26 dice así:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental será obligatoria. La enseñanza técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

La UNESCO solicitó al psicólogo suizo Jean Piaget que le hiciera un comentario a este artículo, comentario que tituló “Le droit à l'éducation dans le monde moderne” y que fue incluido en el libro *Où va l'éducation* (1948), verdadera joya para el asunto que se trata.

En referencia a lo anunciado en el artículo 26: “Toda persona tiene derecho a la educación”, comenta que hablar de tal derecho es, en primer lugar, constatar el papel indispensable de los factores sociales para la formación del sujeto. La distinción esencial entre las personas y los animales reside en que las principales características humanas no vienen determinadas por mecanismos hereditarios ni innatos, sino que se adquieren por transmisión exterior, de generación en generación, es decir, por medio de la educación, y que sólo se desarrollan en función de interacciones sociales múltiples y diferenciadas.

Las investigaciones que realizan Piaget y sus discípulos en Ginebra demuestran que los razonamientos lógicos, en sentido estricto, no se inician antes de los once o doce años y no empiezan a arraigar sino hasta los catorce o quince años, afirmación compartida por la actual psicología del desarrollo (Santrock, 2006). Si las capacidades lógicas se construyen en la interacción social en lugar de ser innatas, la primera tarea de la educación consiste en formar la racionalidad. Por ello, la proposición: “Toda persona tiene derecho a la educación”, como afirma solemnemente el inicio del artículo 26, significa, en primer lugar, que todo ser humano tiene derecho a estar en un contexto escolar en el que pueda elaborar y desarrollar, hasta su acabamiento o plenitud, en interacción con compañeros y profesores, esos instrumentos indispensables de adaptación que son las capacidades intelectuales para las operaciones de la lógica.

Lo que se afirma de los instrumentos de la razón, es más evidente respecto a la formación afectiva y moral. Si ciertas disposiciones innatas permiten al ser humano la construcción de normas, juicios y sentimientos morales, su implementación efectiva encierra un conjunto de relaciones sociales tanto en la familia como en contextos sociales más amplios. El derecho a la educación moral supone, como el derecho a la formación de la razón, el derecho a construir realmente, o al menos a participar, en la elaboración de las normas a cuyo mandato hay que obedecer. La educación moral es un problema de autogobierno, paralelo a la autoformación de la razón, en el seno de una comunidad humana. Conviene insistir en que el derecho a la educación intelectual y moral implica algo más que un derecho a adquirir

conocimientos, o a escuchar al profesorado, u obedecer unas normas impuestas. Se trata de un derecho a forjar ciertos instrumentos preciosos del espíritu, entre todos los responsables que interactúan en un medio social. La educación así entendida es una condición formadora y necesaria del desarrollo humano mismo. Decir que “toda persona humana tiene derecho a la educación” es afirmar que el sujeto no podría adquirir sus estructuras mentales más esenciales, lógicas y morales sin la aportación de un medio social de formación o escuela que constituya una condición necesaria para un desarrollo intelectual y afectivo completo.

En este orden de prioridades, el trabajo por el desarrollo de las personas a través de la escuela es a todas luces un fin prioritario como cuestión ineludible de justicia social. En todo caso, el desarrollo lógico-moral mínimo y deseable de los educandos no empieza a alcanzarse sino hasta cerca de los quince años. De ahí se deduce que es de justicia asegurar por la sociedad una enseñanza general de educación secundaria al menos hasta esa edad, incluso plantearse un aumento cuantitativo en la edad máxima de enseñanza obligatoria –aunque, tal como plantea Ken Robinson, deben aumentarse los estándares de educación, siempre y cuando esos éstos sean buenos y útiles para todos–. Por ello, técnicamente es importante la existencia de una escuela comprensiva, una escuela con una base curricular común, que permita al alumnado el trasvase, a partir de los quince años, de una opción curricular a otra en función de lo ofrecido por la legislación educativa y de acuerdo con los fracasos o éxitos de las capacidades que vaya manifestando o que pueda manifestar de modo tardío el alumno.

Lo expuesto en los párrafos anteriores tiene implicaciones para las finalidades de la educación secundaria. En la propia Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se describe la primera implicación para la enseñanza media: es necesario modificar la perspectiva que se tiene sobre la enseñanza obligatoria (primaria y educación secundaria obligatoria) en España, en la que se deben desarrollar las competencias básicas del alumnado –en comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal– más que darles “paquetes de conocimientos” que han de ser asimilados mecánicamente y pasivamente. Estas competencias deben ser adquiridas por la totalidad de los alumnos del sistema educativo al concluir su enseñanza obligatoria, ya que la no consecución o adquisición de alguna de éstas puede suponer el situar al alumno en peligro de exclusión social, y para ello es imprescindible, en segundo lugar, un cambio en el paradigma metodológico. El profesorado debe considerarse un especialista y un promotor de situaciones nuevas de aprendizaje, mediante el conocimiento y la aplicación de métodos y procedimientos activos, con los cuales los alumnos construyen sus propias competencias básicas (lógicas y morales) y profesionales. Convertirse, de esta manera, en un orientador del propio proceso de aprendizaje-enseñanza, en un referente activo, que estimula, facilita y guía al alumno. El papel del profesorado como transmisor de conocimientos y normas, recibidos de forma pasiva por los educandos, ha de ser modificado. Por el contrario, el alumno debe distanciarse de su clásico papel pasivo en el aula, donde ejercita la muñeca y no la mente, y convertirse en el verdadero constructor de su propio aprendizaje, conforme a sus ritmos, intereses y capacidades. Asimismo, la evaluación también debe adquirir una nueva dimensión. Se evalúa para aprender y no tanto para certificar y clasificar al alumnado. Una evaluación de carácter

formativo, que permite y provoca la toma de decisiones acerca del proceso de aprendizaje-enseñanza, decisiones que afectan a la propia práctica docente, a los contenidos, a la metodología, a los ritmos de enseñanza...

En tercer lugar, la preparación técnica de los agentes educativos para una orientación escolar y profesional objetiva y fiable, de acuerdo con las aptitudes de cada uno de los alumnos, se hace absolutamente necesaria, puesto que el diagnóstico y la orientación implicarán la carrera y la vida entera de los alumnos. Métodos y procedimientos fiables de pruebas de diferente tipo es una cuestión de simple justicia social y constituye un corolario necesario del derecho a la educación secundaria.

LA EDUCACIÓN ESCOLAR COMO SERVICIO PÚBLICO, LAS EXPECTATIVAS SOCIALES Y SUS IMPLICACIONES PARA LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Una institución, como el sistema escolar, está siempre condicionada por el momento histórico en el que desempeña su función y el ámbito o campo concreto de la actividad que ejerce. El momento histórico actual es, sin duda, el de la sociedad del conocimiento, que ha venido a sustituir, en los países avanzados, a la sociedad industrial tradicional, como ésta sustituyó a la agrícola. La sociedad del conocimiento no consiste sólo en tener más información, pese a ser ésta un componente fundamental de aquélla, sino en la importancia de la energía de los talentos humanos y las potencialidades por estrenar de la inteligencia de los varones y las mujeres (Altarejos, Rodríguez, & Fontrodona, 2003). Por eso, hoy se habla de la inversión en educación, en investigación e innovación como los pilares fundamentales para el desarrollo humano de las personas y los pueblos.

La enseñanza, tal como la proponía el primer modelo ilustrado, intentaba transmitir la ciencia, la visión científica del mundo, o al menos capacitar al estudiantado para acceder a esa visión científica del mundo. De la ciencia se esperaba el remedio de los males materiales y sociales de la humanidad, aunque, con el tiempo, nos hemos ido dando cuenta de sus limitaciones para dicha función. Ahora, de la escuela se espera que contribuya a la formación de las competencias básicas de los adolescentes y jóvenes, de modo que puedan desarrollarse en forma personal, además de capacitarlos para participar con plenitud en la vida y la cultura de la sociedad. Hace años, Savater (1997) hizo una pregunta muy oportuna: ¿qué es lo que puede enseñarse y debe aprenderse en las escuelas? Si se intenta dar una respuesta amplia a esa pregunta, se está ante el problema de los fines de la educación o ante la necesidad de dotar de sentido al proceso educativo. Así pues, una reflexión sobre los fines de la educación, es decir, sobre el destino del hombre, el puesto que ocupa en la naturaleza y las relaciones entre los seres humanos, se antoja tremendamente necesaria:

La profundidad del cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad queremos transmitir (Tedesco, 1995, p. 25).

Por mucho que algunos todavía se empeñen, la contraposición entre la educación y la instrucción resulta hoy notablemente obsoleta y muy engañosa, al menos en cuanto a los contenidos que han de enseñarse y deben aprenderse en el sistema escolar:

Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía cívica y ética de un ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello necesario para valerse por sí mismo profesionalmente... ¿Cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin inculcarle respeto por valores tan humanos como la verdad, la exactitud o la curiosidad? ¿Puede alguien aprender las técnicas o las artes sin formarse a la vez en lo que la convivencia social supone y en lo que los hombres anhelan o temen? (Savater, 1977, pp. 47-48).

Lo importante de las finalidades del sistema escolar es la enseñanza de los contenidos más significativos de la tradición cultural y científica y, sobre todo, es despertar la curiosidad del alumnado por el aprendizaje, persuadirlo de lo mucho que le queda por aprender, dotarlo de autonomía personal, darle las herramientas necesarias para construir conocimientos, para adaptarse a las nuevas situaciones –transferencia–, para convertirlo en un verdadero ciudadano, que conozca sus derechos y deberes...Por ello, en una sociedad del conocimiento, tan cambiante y veloz, la capacidad –competencia de aprender a aprender– para adaptarse a los nuevos contextos, la necesidad de formarse a lo largo de toda la vida, la creatividad, la motivación y el desarrollo o promoción del pensamiento crítico de los estudiantes, que se sustenta en el impulso de la racionalidad y la moralidad e implica mejorar sus habilidades para observar e inferir, generalizar, expresar hipótesis, concebir alternativas, evaluar afirmaciones, identificar problemas y percatarse de la acción apropiada, se presentan como una de las grandes finalidades del sistema educativo para el siglo XXI.

Todo lo anterior exige al docente: la estimulación del debate entre los alumnos, así como entrenarlos para dar y solicitar razones que generen pensamiento público; el planteamiento de los conocimientos como situaciones-problema a los que se enfrentan los jóvenes en la actualidad o que se han enfrentado en el pasado; y sobre todo la honradez y humildad para señalar lo mucho que se desconoce en el campo que se está tratando (García, Jover&Escámez, 2010) o, incluso, aceptar y asumir que se está por debajo de los alumnos en algunos ámbitos (nuevas tecnologías, uso de Internet y redes sociales).

Respecto a las metas sociales, hay orientaciones bastante precisas y de indubitable autoridad en los informes internacionales de los comités constituidos para ello. En el caso de las metas sociales, que legitiman éticamente las finalidades del sistema escolar, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, las establece así:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer para influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, que recoge elementos de las tres anteriores (Delors, 1996, pp. 95-96).

Aprender a conocer, al combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar en los conocimientos de un pequeño número de materias, lo cual supone, además, aprender a aprender para aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino, más en general, unas competencias que capaciten al individuo para enfrentar gran número de situaciones y trabajar en equipo, así como, también, aprender a hacer en el contexto de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes.

Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia; realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos; y respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal. En el sistema escolar no hay que dar prioridad a la adquisición de los conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, sino que importa concebir la educación como un todo.

De esta manera, y atendiendo al espíritu del citado Informe a la UNESCO, el sistema escolar presta un verdadero servicio público, puesto que las metas sociales que lo legitiman son la transmisión de la cultura de la sociedad y la formación de personas críticas con competencias básicas (lógicas y morales) y profesionales. Esto exige que los docentes derrochen capacidad creativa, inventiva rigurosa y métodos activos, y que tengansiempre presente los intereses del alumnado.

Una pregunta radical en el asunto tratado es: ¿tiene la educación secundaria española criterios claros de legitimación de sus finalidades generales desde la perspectiva social? La respuesta es sí; esta convicción tiene su fundamento en el artículo 27 de la Constitución española, que dice:

1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los

requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca.

Los cuatro primeros apartados del artículo 27 de la Constitución española referidos a la educación son un reflejo del artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, en sus apartados 1 y 2, que ya se comentaron de la mano de Piaget. Los ponentes de la comisión que redactaron la Constitución, según relata Ricardo Marín (1993, p. 171), testigo presencial, tenían una intención definida:

En una solemne sesión en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con motivo del 13 aniversario de la aprobación de la Constitución, los ponentes de la Comisión declararon que su tarea había sido traducir lo que estaba en la conciencia pública y haber tenido un oído atento y un esfuerzo de comprensión por los valores que la sociedad demandaba en aquel momento.

Una vez redactada la Constitución, y aprobada por las Cortes Generales el 31 de octubre de 1978, fue sometida a referéndum nacional el 6 de diciembre del mismo año, para que los españoles le dieran su aprobación, o no. La Constitución recibió en su mayoría el voto favorable de la sociedad española; en ella se determina (imperativamente) la finalidad última que el sistema escolar ha de tender a conseguir: el pleno desarrollo de la personalidad humana. La Constitución es el marco de todas las leyes orgánicas que luego regularán el sistema escolar, y establece tanto la finalidad última, el pleno desarrollo de la personalidad, como los valores con los que hay que educar a los ciudadanos (artículos 9.2, 10.1 y 2).

Si la argumentación aducida aquí es adecuada y convincente, no puede decirse que el sistema escolar español no tenga criterios claros sobre las finalidades a perseguir. Los tiene y han de ser respetados por cada uno de los agentes educativos (sean padres o profesorado u orientadores o políticos, entre otros), hasta el punto de que cualquier finalidad que entre en contradicción con tales criterios, o esté al margen de ellos, es moral y pedagógicamente ilegítima. Así pues, deberíamos plantearnos algunas preguntas que podrían abrir nuevas vías de investigación: ¿qué entendemos por pleno desarrollo de la personalidad humana? o ¿lo entienden igual todos los docentes de secundaria? o ¿cómo se educa para adquirir el pleno desarrollo de la personalidad? o ¿están en realidad formados los docentes de secundaria para enfrentarse, con visos de éxito, a este reto? o ¿conocen los docentes de secundaria las finalidades del sistema educativo?

CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS FINALIDADES Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DEL SIGLO XXI

La cuestión de qué competencias básicas tendrían que adquirirse en la enseñanza secundaria ha sido establecida a lo largo de este artículo: las competencias lógico-argumentativas (con el dominio del lenguaje simbólico, el pensamiento crítico y sus consecuencias) y las capacidades morales (sentimientos de reciprocidad y aceptación razonada de los valores éticos-democráticos).

A partir de lo expuesto, se puede concluir que hasta la enseñanza obligatoria (primaria y enseñanza secundaria obligatoria, ESO), el peso mayor de la educación

debe recaer sobre el desarrollo de las competencias personales, cognitivas y morales para la convivencia social, por una cuestión esencial de justicia. En los bachilleratos, enseñanzas profesionales o de preparación para los estudios superiores, el peso mayor probablemente debe recaer sobre la instrucción. Sin embargo, en todos los niveles del sistema escolar (incluido el universitario) debe preverse un escenario de aprendizaje para los contenidos de desarrollo ético y personal en sintonía con las exigencias de la democracia; contenidos que completarían la formación académica y la futura formación profesional.

En cuanto a la cuestión sobre qué metodologías para el aprendizaje parecen ser las que están más asentadas y legitimadas desde la investigación científica, se ha dado una respuesta clara: el aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas, cognitivas y morales, requieren métodos activos en los que participan los aprendices como agentes en la construcción de sus propias capacidades en interrelación social con docentes y compañeros. Ello implica potenciar la autonomía intelectual y moral de los estudiantes, que nada tiene que ver con el egoísmo y el individualismo.

De la discusión acerca de las finalidades en la educación secundaria se deriva el nuevo papel del profesorado: además de dominar los conocimientos de la disciplina que imparte, ha de saber diseñar situaciones de aprendizaje para que el alumnado explore y descubra por sí mismo, en relación con los compañeros; ha de conocer y usar métodos activos de aprendizaje, favorecer la autonomía del alumnado y, por último, aplicar modos diversos de evaluar las capacidades de los aprendices.

Por último, las finalidades concretas y próximas de los procesos de la educación secundaria tienen que determinarse por los profesionales docentes (y colaboradores en la educación), a partir de la experiencia y observación minuciosa de las circunstancias concretas que se producen en las situaciones educativas: el conocimiento de los educandos y sus circunstancias, las interacciones sociales que se producen en el aula y en el centro, los medios y las técnicas que se tienen. Siempre son sujetos concretos quienes se educan y hay que cooperar con ellos en las capacidades e intereses que manifiestan. Ello demanda al profesorado que las finalidades que establezcan sean flexibles, adaptadas a las circunstancias y revisables según los resultados que los sujetos vayan obteniendo. En todo caso, cualquier finalidad legítima tiene que atenerse a los criterios éticos que se derivan de la dignidad humana, de las expectativas de una sociedad democrática y de los conocimientos vigentes en la comunidad científica actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F., Rodríguez, A. & Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- Aznar, P. et al. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (17), 97-128.
- Castells, M. (2007). *La transición en la sociedad red*. Barcelona: Ariel.
- Conill, J. & Gozávez, V. (Coords.) (2004). *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. Barcelona: Gedisa.
- Constitución Española (1978).
- Cortina, A. (2009). *Las fronteras de la persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos*. Madrid: Tecnos.

- Declaración de Bolonia (1999).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Domingo, A. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: PPC.
- Escámez, J. (1992). La filosofía de la educación como praxis educativa. En varios, *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid: Dykinson, 135-147.
- _____. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encountersoneducation*, 5, 81-100.
- Escámez, J., García, R. & Pérez, C. (2009). Individuo y comunidad. Un problema no resuelto. En Ibáñez-Martín, J. (Comp.). *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, 79-97.
- García, R. et al. (2010). *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- García, R., Jover, G. & Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- García, R., Pérez, C. & Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclee.
- Gozávez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclee.
- Marín, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Ortega, P., Toriñán, J. & Escámez, J. (2007). La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja. En Boavida, J. & García del Dujo, A. *Teoria da educaçao. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 493-527.
- Piaget, J. (1948 y 1972). *Où va l'éducation*. París: UNESCO-Denoël/Gonthier.
- PNUD (2004). *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada. Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- _____. (2004). Elements of a Theory of Human Rights. *Philosophy and Public Affairs*, 32 (4), 315-356.
- _____. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal and Human Development*, 6 (2), 151-166.
- SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Turkle, S. (1997). *La vida en pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.