

## LOS FINES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL\*

---

---

*Juan Escámez Sánchez*, Universidad de Valencia  
*Roberto Sanz Ponce*, Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Fechas de recepción y aceptación: 10 de enero de 2011, 31 de enero de 2011

*Resumen:* En el presente artículo se aborda la cuestión de las finalidades de la Educación Secundaria española en el contexto de una sociedad democrática a inicios del siglo XXI. Se establecen los criterios que legitiman, ética y socialmente, las finalidades del sistema educativo en democracias avanzadas, interpretando críticamente 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 de la Educación Secundaria, llegando a la conclusión de que las finalidades fundamentales giran en torno a las capacidades lógico-argumentativas (el dominio del lenguaje simbólico, del pensamiento crítico y sus consecuencias, etc.) 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 la cuestión de las metodologías más adecuadas para alcanzar las finalidades de la Educación Secundaria o la cuestión del nuevo papel del profesorado en la consecución de tales fines.

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

\* El presente artículo se inscribe en el marco del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2010-11301-E (subprograma EDUC).



*Abstract:* In the present paper, we analyze the question of the aims of Spanish Secondary School in the context of a democratic society in the early twenty-first century. We argue 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, moral education, human rights, cognitive development.

## 1. EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL ANTE UNA ENCRUCIJADA

Nos encontramos en unos momentos históricos en los que parece que, desde todos los estratos de la población, se vuelve la mirada al sistema escolar, especialmente a la Enseñanza Secundaria, como un factor decisivo para resolver los problemas graves que se detectan o afloran en la sociedad. Las 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, etc., son asuntos ante los que se aduce falta de una adecuada educación, y cuya solución se carga, a veces en exclusiva, al sistema escolar.

Ante una situación así, tendría que buscarse claridad en los fines de las instituciones escolares para evitar incertidumbres y responsabilidades excesivas. El esclarecimiento de los fines de nuestro sistema ayudaría a la sociedad a observar con más precisión hasta qué punto es deficitario o ha fracasado el modo de entender y vivir la escuela. El hecho cierto es que los logros que obtiene, desde los niveles básicos a los niveles universitarios, no son satisfactorios, según los estándares de evaluación establecidos a nivel internacional entre los países más desarrollados, como manifiestan los sucesivos Informes Pisa y los *rankings* y clasificaciones de las universidades según su calidad (Salaburu, 2007). Para superar esta supuesta deficiencia, vale la pena reabrir un debate con la pretensión, en la medida de lo posible, de alcanzar acuerdos y pactos entre los partidos políticos y entre



los agentes educativos con respecto a los fines generales e intermedios de nuestro sistema escolar, considerando obviamente las experiencias y los caminos trazados por los países más avanzados, entre otras cosas por haber definido y haberse acercado con claridad a unos fines previamente pactados.

Desde hace más de un siglo, al sistema escolar español se le ha asignado una triple finalidad: la socialización de los jóvenes en la cultura de su comunidad, que ha despertado el sentimiento de pertenencia a la familia, al pueblo o ciudad y al país o patria. 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. Una tercera finalidad era, en los niveles medios y superiores del sistema escolar, la preparación para el desempeño de las profesiones y de los oficios más cualificados, de acuerdo con las necesidades sociales.

Tales finalidades eran la lógica consecuencia de que la sociedad española tenía o manifestaba una identidad cultural muy definida, que había que transmitir. Así mismo, los hallazgos científicos tenían años de vigencia, con lo que permanecía en el tiempo un cuerpo de conocimientos básicos que también había que transmitir. De un modo similar, las necesidades sociales tenían una permanencia suficiente para que tanto los oficios y las profesiones como los perfiles de los profesionales estuvieran bien definidos.

Esa situación ha saltado por los aires desde el último tercio del siglo pasado y la sociedad española se ha instalado en un cambio acelerado que se profundiza en los primeros años de este siglo XXI. La sociedad no es homogénea culturalmente, sino compleja y multicultural. La multiculturalidad se refleja en cualquier ámbito o espacio público, donde la diversidad de valores, modos de vida, colores y costumbres aparecen por doquier (PNUD, 2004; SEP, 2004); las organizaciones sociales tradicionales como los partidos políticos o los sindicatos han perdido apoyo, mientras que aparecen nuevas redes sociales por Internet o atomizadas organizaciones de la sociedad civil como ONG, clubes, fundaciones, etc. También los tipos de familia están en una profunda transformación (García, Pérez y 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 radical que se formula a la función socializadora de la escuela es: ¿en qué cultura?, ¿para qué sociedad? (Ortega, Tourián, Escámez, 2007).

La construcción de la identidad personal y colectiva se ve actualmente afectada por el auge de las nuevas tecnologías de la información y por el poder de los medios de comunicación social (Turkle, 1997; Conill y Gozávez, 2004; Castells, 2007). Hoy, frente a lo que ocurría en el pasado, la identidad 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). Hay 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 de antaño, 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. Hoy se entiende por *sociedad del conocimiento* aquella en la que se puede acceder a los descubrimientos científicos y a los sucesos o eventos que, en estos momentos, se están produciendo en cualquier lugar o país del mundo. En el nuevo entorno comunicativo, el papel social y profesional que cada uno representará en la sociedad cada vez más global, así como las oportunidades profesionales y económicas que se le ofrecerán, dependerán de los conocimientos acumulados, pero sobre todo de las habilidades que se obtengan para incrementar los conocimientos en el futuro. Eso implica poner el acento en las estrategias de aprendizaje (Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 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, etc., en detrimento de la adquisición de “paquetes de conocimientos” que han perdido significado y vigencia en la ciencia de nuestro tiempo.

Por último, la tercera finalidad tradicional 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. Pero 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 el año 2007 y el paro laboral en el ámbito de la construcción, a partir de ese año, son un reflejo de ello. Los estudiantes universitarios optan, con una antelación de cinco o más años, por unas preferencias profesionales que desconocen si ejercerán.

De lo expuesto hasta aquí se deduce que las tres finalidades asignadas tradicionalmente al sistema escolar se han vuelto muy problemáticas y, 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 de asignar a la escuela un incremento sustancial en el tanto por ciento del PIB del país.



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

Empecemos por una primera cuestión, que se podría formular así: ¿tiene la Educación Secundaria un carácter instrumental como, por ejemplo, la preparación para el desempeño de una profesión u oficio, o tiene un valor en sí misma?, ¿es un instrumento para otros fines o ya contiene sus propios fines, como el 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 a través de 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 evento 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 a los deberes negativos de no dañarla y los deberes positivos de beneficiar y desarrollar sus capacidades como miembro de la especie humana (Cortina, 2009). Y es cierto que la posibilidad de desarrollarse en las capacidades características de la persona sólo es posible gracias a la educación. Por ello, el artículo 26 de la Declaración reconoce el derecho que toda persona tiene, por el mero hecho de ser persona, a que cualquier comunidad política tenga el deber, mediante la educación, de desarrollar sus capacidades propias. 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 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.

A Piaget le pidió la UNESCO que hiciera un comentario a ese artículo, que tituló “Le droit à l'éducation dans le monde moderne”, incluido en el libro *Où va l'éducation*, de 1948, y que es una joya para el asunto que se trata.



En referencia a la declaración del artículo 26, “Toda persona tiene derecho a la educación”, Piaget comenta que hablar de tal derecho es constatar el papel indispensable de los factores sociales para la formación del sujeto. La diferencia esencial entre las personas y los animales reside en que las principales características humanas no vienen determinadas por mecanismos hereditarios sino que se adquieren por transmisión exterior, de generación en generación, es decir, por la educación, y sólo se desarrollan en función de interacciones sociales múltiples y diferenciadas. Es cierto que el sistema nervioso permite la adquisición de tales características humanas, pero sólo se hacen efectivas por una transmisión social exterior, principalmente educativa.

Las investigaciones que realizan Piaget y sus discípulos en Ginebra sobre el pensamiento verbal de los niños, sobre su inteligencia práctica o sobre su inteligencia operatoria, los llevan a la conclusión de que ciertos razonamientos, tenidos por lógicamente necesarios a partir de una cierta edad, son extraños a estructuras intelectuales anteriores. Si ello es así en las operaciones mentales más simples, los razonamientos verbales, sin manipulación de objetos, son mucho más extraños a la simple maduración biológica. Los razonamientos lógicos, en sentido estricto, no se inician antes de los 11 o 12 años y no empiezan a arraigar hasta los 14 o 15 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. La proposición “toda persona tiene derecho a la educación”, como afirma solemnemente el inicio del artículo 26, significa que todo ser humano tiene derecho a estar en un contexto escolar en el que pueda elaborar, 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 supone 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, o a obedecer unas normas impuestas. Se trata de un derecho a forjar ciertos instrumentos preciosos del espíritu entre todos los 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 constituye una condición imprescindible para un desarrollo intelectual y afectivo completo. De ahí que son

las personas a las que es preciso ayudar para que puedan vivir al máximo esas capacidades, cosa que sólo lograrán en una comunidad humana que cuide de ellas, que les empodere en la medida de lo posible. A esa obligación de proteger y empoderar capacidades valiosas se refiere la institución de los derechos, que tienen las personas porque son ellas las que pueden tener conciencia de que son atendidos o violados, las que pueden responsabilizarse de proteger o violar los derechos de otros (Cortina, 2009: 225).

Y 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 hasta los 15 años aproximadamente. De ahí se deduce que es de justicia que la sociedad asegure una enseñanza general de Educación Secundaria hasta esa edad. Por ello, técnicamente es importante la existencia de una escuela comprensiva, una escuela con una base curricular común, que permita al alumnado pasar, a partir de los 15 años, de una opción curricular a otra, de acuerdo con los fracasos o éxitos de las capacidades que vaya manifestando o que pueda manifestar tardíamente.

Lo expuesto en los párrafos anteriores tiene implicaciones para las finalidades de la Educación Secundaria. La primera implicación: se necesita modificar la perspectiva que se tiene sobre la enseñanza obligatoria (Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) en España, puesto que lo que hay que desarrollar son las capacidades básicas del alumnado –expresables operativamente en competencias educativas– más que darles “paquetes de conocimientos” que han de ser asimilados mecánica y pasivamente. Es imprescindible, en segundo lugar, que el profesorado se considere un promotor de situaciones de aprendizaje, a través de métodos y procedimientos activos, en las que los alumnos construyan sus propias competencias lógicas y morales. El papel del profesorado como transmisor de conocimientos y normas, recibidos pasivamente por los educandos, ha de ser modificado. 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. Unos métodos y procedimientos fiables de pruebas de diferente tipo son una cuestión de simple justicia social y constituyen un corolario necesario del derecho a la Educación Secundaria.



### 3. 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 enmarcada por el momento histórico en el que desempeña su función y por el ámbito o campo concreto de la actividad que ejerce. El momento histórico actual es, sin lugar a dudas, la sociedad del conocimiento que ha venido a sustituir, en los países avanzados, a la sociedad industrial tradicional, como ésta sustituyó antes a la sociedad agrícola. La sociedad del conocimiento no consiste sólo en tener más información, que es un componente fundamental, sino en la importancia de la energía de los talentos humanos y de las potencialidades por estrenar de la inteligencia de los varones y de las mujeres (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003). Por ello, hoy se habla de la inversión en educación, en investigación y en innovación, como pilares del desarrollo humano de las personas y de los pueblos.

La enseñanza, tal y 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. Con el tiempo, nos ha ido quedando claro que eso no es así. Ahora, de la escuela se espera que contribuya a la formación de las competencias de los adolescentes y jóvenes de modo que puedan participar plenamente en la vida y en la cultura de la sociedad. Hace años, F. Savater (1997) hizo una pregunta muy oportuna: “¿Qué es lo que puede enseñarse y debe aprenderse en las escuelas?”. Ciertamente, si se intenta una respuesta amplia a esa pregunta nos encontramos con el problema de los objetivos de la educación. Una reflexión sobre las finalidades de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza y sobre las relaciones entre los seres humanos:

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: 25).

Por mucho que algunos todavía se empeñen, la contraposición de la educación a la instrucción resulta hoy notablemente obsoleta y muy engañosa para 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: 47-48).

Lo realmente importante de las finalidades del sistema escolar es la enseñanza de los contenidos más significativos de la tradición cultural y científica, pero, sobre todo, despertar la curiosidad del alumnado para el aprendizaje, persuadirle de lo mucho que le queda por aprender. En la actual sociedad del conocimiento, la Educación Secundaria tiene que prestar una especial atención al desarrollo o promoción del pensamiento crítico de los estudiantes, que tiene que ver con el desarrollo de la racionalidad e implica que lleguen a comprender lo que hace que un razonamiento sea bueno, a mejorar sus habilidades para observar e inferir, generalizar, expresar hipótesis, concebir alternativas, evaluar afirmaciones, detectar problemas y percatarse de la acción apropiada. Obviamente, la adquisición de un pensamiento crítico también supone determinadas actitudes como la curiosidad intelectual, la objetividad, la flexibilidad, la honestidad y el respeto al punto de vista de los otros.

El desarrollo o promoción del pensamiento crítico del alumnado exige al docente: *a)* la estimulación del debate entre los alumnos y entrenarlos en dar y solicitar razones generando pensamiento público; *b)* el planteamiento de los conocimientos como resultados de los problemas que han preocupado a las gentes de otras épocas o a las de hoy, y, sobre todo, *c)* la honradez para señalar lo mucho que desconoce en el campo que está tratando (García, Jover y Escámez, 2010).

Respecto a las metas sociales, hay orientaciones bastante precisas y de indudable 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: 95-96).

*Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar en los conocimientos de un pequeño número de materias. Lo



que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

*Aprender a hacer*, a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino, más generalmente, unas competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco 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, 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, de juicio y de responsabilidad personal. En el sistema escolar, no hay que dar prioridad a la adquisición de los conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje; importa concebir la educación como un todo.

Entendidas así las metas sociales, el sistema escolar presta un 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 lógicas y morales. Y esto exige que los docentes derrochen capacidad creativa, inventiva rigurosa y métodos activos, teniendo siempre presentes los intereses del alumnado.

Una pregunta radical que podemos formular en el asunto que tratamos es la siguiente: ¿tiene la Educación Secundaria española unos criterios claros de legitimación de sus finalidades generales desde la perspectiva social? Opinamos que sí, y nuestra convicción tiene su fundamento en el artículo 27 de la Constitución española, que dice así:

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 hemos comentado con anterioridad de la mano de Piaget. Los ponentes de la comisión que redactan la Constitución, según relata Ricardo Marín (1993: 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 mayoritariamente el voto favorable de la sociedad española. Y 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 posteriormente regularán el sistema escolar, y establece tanto la finalidad última, el pleno desarrollo de la personalidad, como los valores en los que hay que educar a los ciudadanos (art. 9.2; art. 10.1 y 2).

Si la argumentación aducida por nosotros es adecuada y convincente, no puede decirse que el sistema escolar español no tenga unos criterios claros sobre las finalidades que debe perseguir. Los tiene y han de ser respetados por todos y cada uno de los agentes educativos (sean padres, profesorado, orientadores, políticos, etc.), 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.



#### 4. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS FINALIDADES Y LAS 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 del presente artículo: se han de adquirir las competencias lógico-argumentativas (con el dominio del lenguaje simbólico, del pensamiento crítico y sus consecuencias) y las capacidades morales (sentimientos de reciprocidad y aceptación razonada de los valores ético-democráticos).

A partir de lo expuesto, se puede concluir que hasta la Enseñanza Obligatoria (Primaria y ESO), el peso mayor de la educación debe recaer sobre el desarrollo de las competencias personales, cognitivas y morales para la convivencia social. 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 contemplarse 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 requiere potenciar la autonomía intelectual y moral de los estudiantes, que nada tiene que ver con el egoísmo y con 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 ha de 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. En todo caso, 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 que se establezca tiene que atenerse a los criterios éticos que se derivan de la dignidad humana, a los criterios que se derivan de las expectativas de una sociedad democrática y a los criterios que se derivan de los conocimientos vigentes en la comunidad científica actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F. - RODRÍGUEZ, A. - FONTRDONA, J. (2003) *Retos educativos de la globalización*. Pamplona, Eunsa.
- AZNAR, P. - GARGALLO, B. - GARFELLA, P. - CÁNOVAS, P. (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" en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 17: 97-128.
- CASTELLS, M. (2007) *La transición en la sociedad red*. Barcelona, Ariel.
- CONILL, J. y GOZÁLVEZ, 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.
- ESCÁMEZ, J. (2004) "La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación" en *Encounters on education* 5: 81-100.
- ESCÁMEZ, J. - GARCÍA, R. - PÉREZ, C. (2009) "Individuo y comunidad. Un problema no resuelto" en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. *Educación, conocimiento y justicia*, Madrid, Dykinson: 79-97.
- GARCÍA, R. - PÉREZ, C. - ESCÁMEZ, J. (2009) *La educación ética en la familia*, Bilbao, Desclée.
- GARCÍA, R. - JOVER, G. - ESCÁMEZ, J. (2010) *Ética profesional docente*. Madrid, Síntesis.
- GARCÍA, R. - GOZÁLVEZ, V. - VÁZQUEZ, V. - ESCÁMEZ, J. (2010) *Repensando la educación. Cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia, Brief.
- GOZÁLVEZ, V. (2000) *Inteligencia moral*. Bilbao, Desclée.



- MARÍN, R. (1993) *Los valores, un desafío permanente*. Madrid, Cincel.
- ORTEGA, P. - TORIÑÁN, J. M. - ESCÁMEZ, J. “La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja” en BOAVIDA, J. - GARCÍA DEL DUJO, A. (2007) *Teoria da educação. 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 EE. UU.* 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.
- SEN, A. (2004) “Elements of a Theory of Human Rights” en *Philosophy and Public Affairs* 32 (4): 315-356.
- SEN, A. (2005) “Human Rights and Capabilities” en *Journal and Human Development* 6 (2): 151-166.
- SEP (2004) *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Valencia, Universidad de Valencia.
- TEDESCO, J. C. (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.