

FINES, VALORES, SISTEMAS EDUCATIVOS Y REDES. PROBLEMAS DE LA PLANIFICACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

JOSÉ MANUEL TORUIÑÁN LÓPEZ*

Fines, valores, sistemas educativos y redes en la circunstancia particular de la sociedad de la información son los elementos que hay que combinar para entender el nuevo panorama que se convierte en un reto para los profesionales de la educación en los sistemas educativos. Mi intención en este momento es contribuir al debate de la cuestión, tratando de defender de manera coherente el cambio que se advierte actualmente en la consideración de las finalidades: la tendencia en la investigación actual es considerar el fin, no como un criterio externo al sistema, aceptado en virtud de su contenido valorativo, sino como un criterio de decisión interno al sistema, aceptado como una constante provisionalmente en las planificaciones. Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo. Los cambios de perspectiva en el marco institucional tienen que pensarse desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. La construcción compartida de la cultura a través de la educación en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver y genera cuestiones acerca de la planificación. Todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa. En esta situación la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, quedan afectadas en sus contenidos por el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares. La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación.

Aims, values, educational systems and networks are the elements which we have to combine in order to understand the new enterprise from the information society for the education professionals. We are trying to defend and help keeping the new way to face the meaning of "finalities" in education information society. Aims are not an external criteria in decision making process. Aims are rather an internal criteria in each level of decision making and they are seen as an environmental elements in process. Globalization, globalism and globality are the three new concepts associated to the changes in information society. Building joint the new cultural paradigms through the networks is an no-ending question which is making new problems to planned the educational systems. Developed countries have assumed the engage to bear the changes and go ahead in order to gain a more great level of decentralization in Administration. Authonomy, fredom to teach and democratization have got a new meaning in the education information society.

* JOSÉ MANUEL TORUIÑÁN LÓPEZ es Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

1. Introducción

El *discurso pedagógico* es el conjunto de razonamientos fundados en el conocimiento de la educación que permiten explicar, interpretar y justificar la intervención pedagógica propia de la función para la que estamos habilitados. A su vez, la *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.

Por principio de definición, el *conocimiento de la educación* está constituido por el conjunto de aportaciones teóricas, tecnológicas y prácticas que se han ido consolidando acerca del ámbito de realidad "educación". Y, por su parte, la *función pedagógica* se identifica como el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo o de investigación.

En cada intervención el profesional de la educación tiene que adoptar *decisiones*, que son actos por los que responde, de acuerdo con las oportunidades, a la realidad interna y externa en la que actúa y que, en cada caso, modifica la premiosidad de sus necesidades y urgencias.

Fines, valores, sistemas educativos y redes en la circunstancia particular de la sociedad de la información son los elementos que hay que combinar para entender el nuevo panorama que se convierte en un reto para los profesionales de la educación en los sistemas educativos.

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

Fines y valores son conceptos que dentro de los sistemas educativos y de las redes de la sociedad de la información no siempre son usados sin ambigüedad, de manera que no siempre se entienden afectados de las mismas características. Se hace necesario, pues, un análisis teórico de los conceptos para clarificarlos.

Evidentemente muy diversas personalidades han abordado el problema de los fines de la educación, o, si se quiere decir de manera

abstracta, de las finalidades de la educación. Mi intención en este momento es contribuir al debate de la cuestión, tratando de defender de manera coherente el cambio que se advierte actualmente en la consideración de las finalidades: *la tendencia en la investigación actual es considerar el fin, no como un criterio externo al sistema, aceptado en virtud de su contenido valorativo, sino como un criterio de decisión interno al sistema, aceptado como una constante provisionalmente en las planificaciones.*

De este modo, la investigación actual relativiza el esquema fin-medios y se orienta hacia modelos sistémicos que son más adecuados a la realidad de las finalidades; posición que se ve reforzada, si pensamos en la sociedad de la información como un componente de nuestro entorno.

En este nuevo entorno resulta cada vez más evidente la necesidad de buscar y ofrecer fórmulas que se comprometan con la construcción compartida de la cultura a través de la escuela y de la enseñanza, pues en estos días ya empiezan a tener mucho eco las voces que reconocen efectos negativos de aislamiento y pérdida de interés en los asuntos comunitarios en las personas que incrementan sus tiempos de permanencia en la red, lo cual no deja de ser una paradoja, si tenemos en cuenta que la primera impresión de la conexión a las redes es de ampliar las posibilidades físicas de la comunicación.

Los cambios de perspectiva en el marco institucional tienen que pensarse desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. La construcción compartida de la cultura a través de la educación en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver.

Para desarrollar estas propuestas hemos construido cinco apartados cuyo contenido responde a los enunciados siguientes: 1. Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades, 2. Carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor en relación con las finalidades, 3. Supuestos básicos de la integración de lo fáctico y lo normativo en el ámbito de las finalidades, 4. Significado del concepto de finalidades, 5. Sistema educativo y sociedad de la información.

2. Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades

Las ambigüedades en el lenguaje de las finalidades han sido detectadas por muy diversos autores que han buscado su origen en cuestiones diferentes:

2.1. *Ambigüedad como ocultación*

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

2.2. *Ambigüedad como polisemia*

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

Esta ambigüedad permite entender que asentar la Pedagogía sobre los fines es entrar en el campo de las disputas sin fin (Marín Ibáñez, 1983, pág. 110). El intento de establecer una Pedagogía de validez general en el fin de la educación con contenido histórico es un esfuerzo equivocado, porque toda fórmula de contenido sobre lo que debe ser el hombre está

históricamente condicionado como han puesto de manifiesto ya en los albores de la ciencia pedagógica Herbart, Dilthey y Nohl (Touriñán, 1987, págs. 76-84). Como veremos más adelante hay, efectivamente, una cuestión temporal que afecta a la caracterización de algo como medio o como fin. Sin embargo, en este apartado me parece conveniente destacar que la ambigüedad que se detecta en la proposición de fines educativos de validez general tiene su origen en la confusión entre fines y valores educativos. Mientras que el valor es una cualidad relacional al margen de la elección, los fines suponen no sólo referencia al valor, sino también a las decisiones humanas. Los fines no son sólo valores, sino valores elegidos. Precisamente por eso, el profesor Escámez denuncia en su trabajo acerca de la normatividad educativa la frecuencia e inutilidad de los fines de la educación como generalizaciones abstractas o como especulaciones de corte academicista, porque los patrones de la educación deben estar insertos en el proceso educativo. Lo que viene a decir, en definitiva, frente a los fines generales, es que “los fines de la educación deben ser analizados y presencializados en los patrones que se establezcan, como metas a conseguir en cualquier proceso educativo” (Escámez, 1983, pág. 69 y 1986, pp.29-30).

2.3. *Ambigüedad como subjetividad*

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

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

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

que ser valiosa –educativamente hablando– supone afirmar que el valor es sólo un criterio de la finalidad.

Por otra parte, los estudios actuales acerca del valor permiten descartar la tesis subjetivista del valor (Fronidzi, 1972; Touriñán, 1987, págs. 142-148). La tesis subjetivista es falsa porque sus presupuestos son falsos en diversos aspectos:

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

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

c) El valor no se identifica con la elección. Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.

d) Valoración y elección no se identifican, porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.

2.4. Ambigüedad como diversidad de expectativas socio-culturales

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

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

D.K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículum escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente: “Al reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de medio siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de propuestas generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos sociales y, por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y lógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno” (Wheeler, 1976, pág. 91).

El libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que en nuestros días no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad. Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos legales (Gómez Ocaña, 1983; Marín Ibáñez, 1981) cabe llegar a la conclusión de que las finalidades son criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales. El profesor Colóm en un estudio acerca de la educación como sistema (Colóm, 1987, págs. 83-105) especifica las siguientes funciones del sistema educativo:

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

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

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

a) La diferencia entre fines y valores, primariamente por el carácter decisorio de los fines.

b) La posibilidad de entender que, si bien es factible hablar de valor educativo general, no se sostienen los fines educativos de validez general, porque los fines no son valores sólo. Es muy probable que la disputa acerca de los fines generales se reduzca, si el énfasis lo pusiéramos en defender valores educativos generales que se concretarían de manera distinta y según su contexto en finalidades.

c) La necesidad de concretar las características que pertenezcan al concepto de finalidad y no pertenezcan a ninguna otra cosa salvo a aquellas que son finalidad.

3. **Carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor, respecto de las finalidades**

Es verdad que los valores no se identifican con las propiedades de las cosas porque en ese caso, la luz más valiosa sería la que más ilumina y nos cegaría; el calor más valioso sería el más intenso y nos quemaría. Ahora bien, que el valor no esté identificado con las propiedades de las cosas, ni lo confundamos con la valoración, no significa defender el “apriorismo” de los valores. Las investigaciones actuales confirman que el valor no es una esencia inmutable y “a priori” (Scheler, 1941, vol. II, pág. 39); antes al contrario, hoy se reconoce que los valores no son absolutamente independientes de los bienes. Los valores, ni son “a priori”, ni subjetivos; tienen carácter relacional (Frondizi, 1972, pág. 194).

No son subjetivos porque esta tesis supone defender los errores que hemos criticado. No son “a priori” porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo.

Frente a toda posición “a priori” hay que reconocer que el hecho de que el valor de la amistad no se merme, porque un amigo traicione la amistad, no es prueba de “apriorismo”; lo que prueba no es la independencia absoluta de bienes y valores, sino la existencia de una valoración incorrecta o el descubrimiento de que el presente amigo ha dejado de elegir la amistad. En efecto, cuando un amigo traiciona la relación de amistad, es decir, no cumple lo que de la amistad se espera, se produce en primer lugar un sentimiento negativo hacia el presunto amigo –que, como ya sabemos, no altera el valor de la amistad–; y, en segundo lugar, la traición de la relación de amistad exige que el presunto amigo haya decidido otro tipo de meta distinta a la relación de amistad y esto quiere decir que elige abandonar esa relación, que no la va a cultivar ya con el que se siente traicionado. Las razones del que abandona pueden ser muy diversas, pero ninguna de ellas supone que no se valore ya la amistad, a menos que se confunda valoración y elección.

Valorar la amistad a pesar de la traición del amigo no exige recurrir al “a priori” del valor, sino más sencillamente a:

- una falsa expectativa con respecto a una persona, que se comprueba al observar que sus actos no responden a lo que esa relación de amistad exige;

- un desacuerdo respecto de lo que la relación de amistad exige, que da pie a considerar que el otro traiciona la relación;

- una decisión de abandonar la relación de amistad que trae consigo la desaparición de las conductas que permitían hablar de amistad en ese caso.

Si, a pesar de nuestras experiencias negativas respecto de la amistad, seguimos valorando la amistad, ello no se debe a un “a priori” del valor, sino a que reconocemos o bien que habíamos hechos una estimación errónea de la amistad, exigiéndole más de lo que da de sí, o bien que consideramos que es realizable esa relación de amistad, a pesar de nuestras experiencias negativas. Lo que no tiene sentido es decir “apriorísticamente” que la amistad es como es y, por tanto, es valiosa aunque sea imposible de realizar de ese modo entre los hombres.

Si nuestras reflexiones son correctas, el valor ni es subjetivo, ni es “a priori”; es relacional.

Valor, valoración, elección y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales.

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valorar, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos (Mario, 1982, 1984).

La relación valorar puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de éstas; también puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valorar, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana; o también puede establecerse la relación valorar entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y en este caso se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas. Si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano.

El grado de conocimiento de esos ámbitos o dimensiones, así como el de las propiedades que pueden relacionarse, marca nuestro conocimiento del valor. Un médico nos dice qué cosas tienen valor curativo con respecto a las propiedades de un sujeto; un economista nos dice qué formas de actividad tienen valor económico; un biólogo nos dice qué acontecimientos tienen valor biológico y qué diferencia hay entre lo físico y lo biológico. Cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones de valor. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho porque el biólogo se ha ocupado de delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, los valores cambian también. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban –se eligiesen o no– pueden perder su significación: se crean nuevos valores o se formulan los que ya existían (Bollnow, 1960). La ciencia tiene valor como forma de conocimiento, pero su valor ha variado desde la concepción heredada hasta las corrientes historiográficas; es valiosa la ciencia, pero si es infalible, ni es sólo un discurso lógico, como hemos defendido en otras investigaciones (Tourinán, 1987).

Así pues, frente al neutralismo axiológico, hay que decir no sólo que los hechos están valorados. Además del *carácter axiológico de los hechos*, la crítica del subjetivismo axiológico nos permite afirmar la *condición fáctica del valor*. Cuando afirmamos que un trabajo determinado es de calidad científica, no sólo estamos afirmando el carácter axiológico de los hechos, sino también la condición fáctica del valor, o lo que es lo mismo, la posibilidad de su conocimiento, porque tiene carácter relacional.

No es verdad que la afirmación “este trabajo es de calidad científica” sea un juicio de hecho tal como lo entienden los neutralistas axiológicos. En esa afirmación los hechos están valorados en la misma medida en que interpretamos el desarrollo de esa investigación a la luz de la teoría de la ciencia. Sólo por eso podemos decir que es científico. Pero además, al afirmar que es un trabajo de calidad científica, afirmamos implícitamente el carácter fáctico del valor, porque lo que decimos es que ese trabajo manifiesta en sus propiedades científicas un progreso, de cualquier tipo que sea, respecto del conocimiento que se disponga en el ámbito que investiga.

4. Supuestos básicos de la integración de lo fáctico y lo normativo en el ámbito de las finalidades

En el ámbito del conocimiento de la educación la *integración de lo fáctico y lo normativo* es necesaria (Tourinián, 1983a):

a) Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse sería también educación.

b) El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación) o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativo transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo utilizar ese conocimiento para probar su error y ejercitar las destrezas en el uso de los criterios de prueba teóricos de esa área.

c) El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación;

distinguir procesos formales, no-formales o informales e influencias no educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta. No basta con exponer acontecimientos, hay que decir por qué unos son hechos educativos y otros no, para darles el tratamiento adecuado. Y esto requiere la integración de lo fáctico y lo normativo.

Desde el punto de vista de *la investigación pedagógica, la integración de lo fáctico y lo normativo es posible:*

a) No existe un hiato insalvable científicamente entre hechos y valores. Los hechos científicos no se “ven” simplemente; son interpretaciones a la luz de teorías que convierten a determinados acontecimientos en significativos para la investigación; existe una condición axiológica en los hechos científicos. Los valores no son subjetivos ni “a priori”, son cualidades relacionales; responden a la relación entre las propiedades de dos objetos en un ámbito o a las cualidades propias del ámbito en que está el sujeto. Hablamos del valor nutritivo del cianuro para las plantas, del valor científico de un trabajo y del valor educativo de una determinada influencia, porque existe la condición fáctica en el valor. La condición fáctica del valor y el carácter axiológico de los hechos explican por qué la ciencia crea valores en su ámbito.

b) No existe un hiato insalvable a nivel pragmático entre hechos y decisiones técnicas. Existe efectivamente un salto lógico entre cuestiones descriptivas y cuestiones prescriptivas. Pero, en la práctica, la ciencia y la tecnología hacen reglas y normas. Orientan la acción en el sentido de que la propia construcción científica no sería tal, si se separase de su contrastación. A la ciencia le corresponde en la práctica decidir con fundamento de elección técnica cuál es su marco teórico. A la tecnología le corresponde prescribir las reglas de acción pertinentes para producir en el sistema los cambios legitimados por el marco teórico. La integración de lo fáctico con lo normativo exige el reconocimiento de la investigación como una posibilidad de análisis de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; y, por la misma razón como una posibilidad de censura para todas aquellas metas o submetas sociales que quieran proponerse como objetivos del ámbito y no sean coherentes con la representación teórica del ámbito.

c) No toda prescripción es científico-tecnológica. Existen prescripciones morales o práxicas. La ciencia no es suficiente para resolver los problemas práxicos, pero es necesaria para descubrir su fundamento teórico.

La integración de lo fáctico y lo normativo en la investigación pedagógica exige el reconocimiento de una responsabilidad peculiar en el profesional: ni decide las metas sociales, ni elige en lugar del educando su modo de vida, pero conoce la coherencia y compatibilidad de esas metas en su ámbito y sabe capacitar al educando para que pueda alcanzarlas.

5. Significado del concepto de finalidades

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

5.1. *Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales*

Las conductas propositivas intencionales son aquellas que mantienen tres constantes:

- Sujeto agente;
- Propositividad (se realiza la acción para lograr algo; es decir, se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro) y
- Vinculación intencional de los acontecimientos, lo cual quiere decir que, en ese caso, hay una relación de justificación que permite defender ese propósito frente a otros propósitos y ese modo de lograrlo frente a otros modos.

La intervención educativa se ajusta a las conductas propositivas intencionales, que son, como todos sabemos, un tipo particular de teleología. Y este ajuste, si es correcto, permite inferir tres afirmaciones respecto de los fines de la educación (Tourifián, 1996b y 1997).

5.1.1. En primer lugar, defender que las finalidades son constantes de las conductas propositivas intencionales, y la intervención educativa lo es, quiere decir que las finalidades de la educación se distinguen de los meros resultados.

Frente a los "objetivos-resultado" se defienden desde la investigación pedagógica los "objetivos-dirección" (Gimeno, 1982, p.142). Evidentemente toda intervención educativa alcanza un resultado, pero desde el punto de vista de la intervención hay que reconocer que los resultados no están concretados en las finalidades que se establecen; las finalidades son indicadores de caminos de resultados no prefigurados de antemano (Tourrián, 1989).

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

5.1.2. En segundo lugar, defender que las finalidades son constantes de las conductas propositivas intencionales –y la intervención educativa lo es– quiere decir que toda intervención educativa tiene finalidad.

Esta afirmación, que en principio parece concluir tautológicamente, nos pone en situación específica frente a *los procesos informales de educación* y a la llamada educación espontánea.

En el caso de los procesos informales la finalidad educativa aparece, como un medio de otra finalidad (Tourrián, 1996b).

La llamada educación espontánea tampoco niega el carácter finalístico de la educación. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra es la posibilidad de obtener resultados que valoramos educativamente por medio de actividades no orientadas en modo alguno a finalidades educativas. Bien mirado, este tipo de resultados educativos no cuestionan la finalidad, sino que suponen un reto para el profesional de la educación cual es el de transformar el desarrollo espontáneo de destrezas en procesos controlados de intervención, porque valora educativamente y "a posteriori" esos resultados espontáneos.

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

Esta afirmación, que en principio puede parecer precipitada, se hace con la intención de clarificar el lenguaje y de evitar la neutralización

de diferencias entre conductas intencionales y morales por otro. Pues se puede afirmar lógicamente que toda conducta propositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la conversa.

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

a) Problemas morales y problemas educativos no se confunden, porque no todo problema educativo se resuelve con el conocimiento moral.

Es obvio que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado moralmente no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. Todo esto es condición para entrar en lo que podríamos llamar "candidato a meta de la educación". Posteriormente, se convierte en meta, si se decide como tal frente a otras alternativas de valor educativo, porque el patrón educacional tiene unos componentes espacio-temporales que permiten definir cuáles de esas metas morales son objetivos legitimados en educación para un determinado nivel de desarrollo (Escámez, 1986, pp.32-37).

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

El objetivo previo a la acción es el compromiso moral de elegir la tarea propia y hacerla bien; pero las cuestiones propias de la tarea elegida (en nuestro caso, educación –qué se hace, cómo y qué voy a descubrir– son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia propia del conocimiento de la educación.

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

Nos parece importante destacar esta tesis porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema "fin-medios", que no siempre ha sido analizada en relación con la planificación.

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

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

La obra participativa aborda necesariamente el problema de los fines desde la crítica del esquema fin-medios, dentro de una determinada actividad, porque la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad.

La apelación a la experiencia del pensamiento moderno obliga a aceptar la relatividad del esquema fin-medios. La caracterización de un factor como fin o como medio depende de la perspectiva temporal escogida. La relatividad del fin y de los medios es enteramente familiar al pensamiento moderno. No es posible por cuestión de espacio detenerse en el desarrollo que hace Luhman de esta tesis. Sin embargo, nos parece pertinente insistir en varias cuestiones que dificultan la firmeza del esquema medios-fines (Luhman, 1983; Touriñán 1987, 1993 y 1997).

Las teorías de mayor credibilidad en el campo de la organización, actualmente, defienden, no el postulado de la transitividad, sino el de los "standards" satisfactorios de decisión, porque la cuestión no es buscar en un pajar la aguja más puntiaguda, sino una aguja lo suficientemente puntiaguda para coser (March y Simon, 1981).

En nuestro campo, tanto las críticas tradicionales, como las más recientes, coinciden en que el carácter externo de los fines hace que la

planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezcan de efectividad, porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisorios diferentes y provoca discontinuidad.

Desde el punto de vista de la democratización de la escuela, como ya hemos visto, el objetivo es la continuidad de niveles y la participación respecto de las decisiones. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema - Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso (Sanvisens, 1986, p.33-51; Castillejo, 1987, pp.103-134; Castillejo y Colóm, 1987; D'Hainaut, 1988).

5.3. *Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo*

Desde el punto de vista del papel del *conocimiento de la educación* resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- unas *intrínsecas* porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación y

- otras *extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema, su contenido es contenido socio-cultural que se legitima con el conocimiento de la educación valioso.

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

Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación' porque las finalidades intrínsecas son propias

del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación (Touriñán y Rodríguez, 1993).

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se "convierten" en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso, son candidatos a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación* derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica- cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado

(finalidad extrínseca) y hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

En este contexto que acabamos de delimitar, cabe la posibilidad, ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema práxico cuya solución excede la competencia científica.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir.

Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apuntan a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia del profesional en las finalidades educativas y pedagógicas. En cualquier caso, lo que parece conveniente es que el carácter participativo de la toma de decisiones respecto de las finalidades en la educación no anule en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación (Estler, 1988, pp.305-320; Mitchell, 1988, pp.453-466; Touriñán, 1979 pp.285-308).

6. Sistema educativo y sociedad de la información

El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presenta el informe de la Comisión núm.12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como *Libro Blanco de la Educación y la Formación*, y cuyo título es "*Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*" (Comisión Europea, 1995).

Lo genuino de este libro no es el hecho de hablar de la sociedad cognitiva; muy diversos autores, que ya son clásicos en la literatura pedagógica, han hablado de esta cuestión en los últimos 25 años (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T.Husén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979). Lo genuino del libro es *plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación* en un momento de crisis socio-económica, partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy:

- la sociedad de la información
- la mundialización
- la civilización científico-técnica,

El libro blanco propone dos objetivos:

- a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término global mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente.

Globalización es un término que se estipula en su origen como referente de procesos que se dan en la esfera de los intercambios financieros, poniendo de manifiesto la importancia de los movimientos especulativos de capitales frente a los procesos particulares de producción e inversión industrial. Como consecuencia de la interconexión generalizada en tiempo real de los espacios financieros en un mercado mundial de total fluidez, los marcos de los sistemas nacionales quedan rotos. Por vez primera se cuenta, mediante la infraestructura de las redes de comunicación, con instrumentos efectivos que permiten establecer relaciones políticas internacionales en términos económicos. Se habla de la política internacional en términos económicos de tal manera que en el tema de la *globalización* se implican no solamente los sindicatos, sino también el poder político y el propio estado nacional, porque la modificación y supresión de las fronteras nacionales en

los negocios puede convertirse en una estructura formal ideológica para superar las instituciones públicas nacionales.

La *sociedad global* genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la *sociedad mundial* que van más allá del gobierno, el parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *producción global* hoy ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. *En esta sociedad global la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación* juegan un papel especialmente significativo.

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la *sociedad mundial* soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos cultural, político, económico y socio-educativo (Beck, 1998).

En la estela del debate anglosajón, *globalidad* significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso *sociedad mundial* significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La *globalización* es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (Organizaciones No Gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación y de autoidentificación.

El *globalismo* es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial,

según la cual el mercado mundial desaloja o substituye al poder, al quehacer político territorial de los estados.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras. La propuesta general es que todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia.

Las *palabras claves* de esta cultura general vienen encuadradas en un marco de la *sociedad de la información mundializada (aldea global)* en la que hay conceptos aceptados que responden a una mezcla entre conceptos propios de áreas tradicionales de actuación y tecnologías de la información y de la comunicación a través de la informática (Tourriñán, 1995; Mattelart, 1998):

- Nuevas tecnologías de la información,
- Biotecnología,
- Ecotecnología,
- Imagen electrónica,
- Acceso electrónico a la información,
- Correo electrónico,
- Teletrabajo,
- Teleformación
- Telemedicina
- Teleadministración

En otros casos el campo semántico se nutre de neologismos que responden a hibridaciones similares de carácter sectorial como es el caso de las palabras:

- glocalización (contracción de actuación global y local al mismo tiempo).
- edutainment (contracción de educación y entretenimiento).
- infotainment (contracción de información y entretenimiento).

El reto es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación es instrumento estratégico de innovación y de desarrollo productivo, por su clara implicación en la revalorización del capital humano y de la calidad de vida (Tourriñán, 1992).

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan más que

nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Colóm, 1997; Rodríguez Neira, 1997; Peña Calvo, 1997).

En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las *nuevas necesidades y condiciones* pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas (Beck, 1998):

- la vida cotidiana y las transacciones comerciales más allá de las fronteras del estado nacional,

- el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, el trabajo y el capital,

- las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de euro-región y de comunidades de trabajo supra-regionales,

- los conceptos de seguridad global y acontecimiento global,

- los escenarios propios de la actividad laboral,

- la libre circulación de los productos de las industrias culturales globales.

En definitiva, la sociedad de la información genera ***un reto distinto a la educación***; este reto viene derivado de las características más acusadas de la nueva *sociedad digitalizada*, tales como:

- su representación virtual,

- su capacidad interactiva,

- su simultaneidad en tiempo real,

- su enfoque global,

- su perspectiva relacionante y participativa

- su filosofía sistémica.

La educación afronta sus objetivos en la sociedad de la información desde *cuatro parámetros novedosos*, que condicionan la estructuración de los contenidos, las formas de organización escolar, los sistemas interactivos de intervención pedagógica y la formación de los profesionales de la educación:

- un mayor espacio,

- la estabilidad en el tiempo,

- la densidad de los entramados,

- las interconexiones y las corrientes icónicas y simbólicas internacionales de las redes de comunicación y de las industrias culturales globales.

Estas líneas de tendencia, que responden a hechos derivados de la expansión de la sociedad de la información, están produciendo resultados positivos para *fomentar sinergias* que faciliten los reconocimientos de los logros educativos en varios frentes (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994; FREREF, 1996; Vázquez, 1993; Touriñán, 1997):

- la creación de redes de información
- la creación de redes académicas y profesionales
- la adaptación consensuada de las formaciones
- la evaluación de la calidad de la formación.
- la potenciación de las investigaciones en torno a las estrategias interactivas de intervención pedagógica, presenciales y no presenciales.

Hoy por hoy, hemos llegado a un nivel grande de profesionalización en la educación, a una progresiva expansión de la idea de globalización de la sociedad en las redes de información y a tomar conciencia, tanto del valor económico de la educación, como del valor educativo de la inversión en capital humano. Precisamente por eso, estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que **la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización**, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos.

En mi opinión, hoy estamos obligados a afrontar el reto de la educación permanente en la sociedad de la información y estamos en condiciones de poner en tela de juicio algunas concepciones inveteradas de la enseñanza, porque los recursos y procedimientos formales de las aulas, que desempeñan un papel inmenso en el horario de formación de los profesores, explican sólo una parte pequeña de las diferencias en los resultados de la enseñanza entre alumnos de distintas clases y niveles sociales. Los factores ambientales -la educación fuera de la escuela- tienen efecto, consecuente, sobre el rendimiento del alumno y sobre sus hábitos, actitudes, destrezas y valores.

El crecimiento de la educación en una sociedad global debe atender necesariamente a las demandas de asociaciones no formales de educación y a la creación de redes de servicios comunitarios.

Los recursos pedagógicos de la comunidad, en cuanto que distintos de los del sistema educativo, necesitan ser mejor explotados y aprovechados.

Es posible, en la actualidad, trabajar alternativas más desvinculadas de las variables espacio-tiempo en el período formativo.

Si nuestras reflexiones anteriores son correctas, parece que los cambios de perspectiva en el marco institucional han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. *La construcción compartida de la cultura a través de la educación en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver.*

Todo esto se plantea en el contexto europeo de la Europa comunitaria y de los países desarrollados que han asumido el compromiso de cumplimentar y respetar los derechos humanos, en general, y el derecho a la educación, como una manifestación concreta de los mismos, en un marco general de tendencia muy acentuada hacia la **descentralización** (Tourinián, 1998; 1995 a; 1996 a).

Hace ahora 25 años aproximadamente aparecen en Francia tres libros que contribuyeron significativamente, dentro de la literatura pedagógica, a formar el pensamiento educativo de las décadas posteriores; me refiero a los trabajos de L.Morin, O.Reboul y G.Gusdorf. "Les Charlatans de la nouvelle pédagogie" (1973), "La philosophie de l'éducation" (1971) -que fué traducido en España con el título de "¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?"- y "Pourquoi des professeurs?" (publicado en España en 1973). Son tres obras que abordan con imaginación constructiva la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, haciendo especial hincapié en la importancia de esos conceptos para construir políticas educativas adecuadas en las sociedades democráticas que valoran el Derecho y la Persona. (Tourinián, 1996).

"Libertad de enseñanza", "democratización" y "autonomía escolar" son tres conceptos polisémicos de raigambre pedagógica que justifican siempre nuevas propuestas de política educativa sobre la base del derecho a la educación como derecho del hombre y, precisamente por eso, estos conceptos son el objeto de estudio de aquellos trabajos que se enfrentan al derecho a la educación como derecho del hombre en las sociedades democráticas desarrolladas, que, vuelvo a insistir, siempre son sociedades que asumen un componente muy fuerte de descentralización en su organización educativa y administrativa en general.

La descentralización debe entenderse como un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. La descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, ya que una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Tourrián, 1995 a).

El concepto de libertad de enseñanza, entendido como libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra, exige resolver la descentralización educativa, defendiendo, no sólo la profesionalización del sistema educativo, que se traduce en la reivindicación de la condición de experto y de la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, sino también una particular concepción de la responsabilidad del educador ante la legislación en la sociedad pluralista y una precisa distinción entre derechos y libertades (Tourrián, 1996 a).

El concepto de democratización, entendido como organización democrática de la escuela, transmisión de ideales democráticos y extensión de la educación, obliga a identificar el proceso de descentralización educativa con la igualdad en el sistema educativo y la participación. Este entramado conceptual de la democratización ha tenido un desarrollo específico que permite identificar actualmente aspectos clave del proceso de descentralización tales como: la igualdad de trato, la igualdad de resultados, la igualdad de continuidad en el sistema educativo y los niveles de participación, ya sea entendida ésta como participación a nivel de información, a nivel de ejecución o a nivel de toma de decisiones. Existe una gradación en el camino centralización-descentralización, susceptible de ser analizada y sistematizada desde los niveles de participación; pero, en mi opinión, la consecuencia más directa de la democratización, no es esa gradación, sino la unidad del sistema en su continuidad, o lo que es lo mismo, la evidencia de la necesidad de postular la profesionalización en el sistema, porque a través del sistema se forman profesionales actualmente (Tourrián, 1996).

En todo caso, igualdad y participación dan lugar a que en la descentralización educativa se considere de manera singular el concepto de autonomía escolar. Desde este punto de vista, las finalidades de la educación se convierten en variables ambientales del nivel de toma de decisiones

técnicas, políticas y morales. Esto es especialmente importante en los sistemas educativos, porque de la autonomía escolar no sólo deriva una concepción distinta de las finalidades, sino que se refuerzan las distinciones entre sistema escolar y sistema educativo, por un lado, y procesos de hetero y autoeducación con especial repercusión para los procesos no formales e informales de educación, por otro.

Una consecuencia directa del significado de la descentralización es la defensa de la autonomía escolar que, a su vez, da contenido al significado profundo de la democratización de la educación. En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse con autonomía, porque el límite entre la prestación del servicio público "educación" y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones (Husén, 1978).

A nivel legal no hay función suplantadora de nadie, tan sólo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados -padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad- en el proceso educativo creando una organización democrática y por tanto participativa.

Como padres, nuestro deseo es que los hijos elijan no como nosotros (proceso), sino que elijan lo que nosotros elegimos (resultado); como técnicos en educación es del todo punto necesario reconocer que lo importante es que los hijos sepan elegir (proceso) aunque no elijan lo mismo que elegimos nosotros (resultado) y ello por la sencilla razón de que hacer lo contrario es negarles su derecho a elegir y conculcar su condición de agentes. Pero desarrollar esta idea exige justificar la delimitación de la intervención educativa como acción y eso es otro problema.

En mi opinión, el núcleo generador de la libertad no debe estar en la oposición política en la escuela, sino en la búsqueda científica de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Y si esto que yo he expuesto es correcto, me parece incuestionable que el avance en la realización del derecho a la educación reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, el principio de autonomía del centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en la educación debe decidir sin los demás so pena de incurrir en función suplantadora (Tourinián, 1996a y 1995a).

Resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro.

Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Estos **elementos antinómicos** son:

- La alternativa regionalización-internacionalización,
- La alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- La alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- La alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad regional-uniformidad inter e intra Comunidad,
- La alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

Este equilibrio de opciones antinómicas forma parte sustantiva de la encrucijada educativa de los derechos del hombre, que se mueve siempre delimitada por dos extremos, en términos de organización: la uniformidad total de un centralismo utópico y el aislamiento o cierre sobre sí mismo de la descentralización radicalizada.

Desde esta perspectiva, conviene recordar ahora que no estamos lejos del peligro del globalismo en la formación, pues la ciencia y la tecnología en la sociedad de la información, con su impronta de globalización, hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar un intento del desarrollo imponiendo las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es -como ha definido la Sociedad internacional para el desarrollo en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997- qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (S.I.D.,1997). El tópico de la occidentalización resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante.

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías en un momento posterior, y las autopistas de la información en nuestros días, simbolizan en la mentalidad

de muchos el acceso a un mundo mejor de carácter solidario que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. Pero la realidad es que en cada caso ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998).

Parece claro, pues, que la sociedad mundial no es ninguna sociedad meganacional que contenga y resuelva en sí las distintas sociedades nacionales; la sociedad mundial es un horizonte mundial caracterizado por la pluralidad sin unidad que se perpetúa e incrementa a través de actividades soportadas en la comunicación. Cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados.

Ese carácter plural sin unidad que se ejerce en cada lugar hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente. El principio de las organizaciones no gubernamentales (think globally, act locally) es una traducción para la intervención social del concepto del mundo empresarial que une en cada actuación lo global y lo local: glocal.

Diversas razones que hemos venido exponiendo a lo largo de las páginas anteriores avalan esta situación y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas:

- Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- Los espacios laborales pueden mantener actuaciones diversas, interdependientes en distintos estados nacionales (exportación de mano de obra, creación de componentes, distribución del producto final).
- Hay un progresivo cambio en el ámbito de la información y un avance continuado en el campo de las tecnologías de la comunicación.
- Hay una exigencia universalmente aceptada de respetar los derechos humanos como principio de democratización y desarrollo.
- Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.

- Las administraciones nacionales se apoyan cada vez más en actores transnacionales.

- La pobreza global es un problema real asumido en la sociedad mundial.

- La noción de daño y atentado ecológico global forma parte de la conciencia colectiva en las redes de comunicación.

- En cada lugar concreto se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como de la permeabilidad de la sociedad de la información.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo de los pueblos que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social.

7. Conclusiones

La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan más que nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación

En este contexto, la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las nuevas necesidades y condiciones pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas.

Estas líneas de tendencia, que responden a hechos derivados de la expansión de la sociedad de la información, están produciendo resultados positivos para fomentar sinergias que faciliten los reconocimientos de los logros educativos en varios frentes.

Estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos.

Los cambios de perspectiva en el marco institucional han de pensarse también desde la perspectiva de los efectos que se siguen dentro del marco global de la sociedad de la información. La construcción compartida de la cultura a través de la educación en la sociedad de la información es un problema que tenemos sin resolver.

Todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa. En esta situación la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía escolar, quedan afectadas en sus contenidos por el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares.

La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo de los pueblos que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades y de su transversalidad en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que corresponde al proceso

de construcción compartida de la cultura por medio de la educación a través de las redes.

8. Referencias Bibliográficas

- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bunge, M. (1976) *Ética y Ciencia*. (3. ed.). Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Botkin, J.W. (1979). *Aprender. Horizonte sin límites*. Madrid: Santillana.
- Colóm, A.J. (1997). La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual. *Revista de Teoría de la Educación*. Vol. 9, pp.7-19.
- Colóm, A.J. (1987): La educación como sistema. En J.L. Castillejo y A.J. Colóm: *Pedagogía Sistémica* (págs. 86-108). Barcelona, Ceac.
- Comision de las Comunidades Europeas (1992). *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'an 2000*. Université de Sienne.
- Comision de las Comunidades Europeas (1993). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- Comision de las Comunidades Europeas (1993a). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación: Informe final*. Com. (93) 183 Bruselas, 5 de mayo
- Comision de las Comunidades Europeas (1995). *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Libro verde de la innovación*. Bruselas. Informe de Diciembre de 1995.
- Consejo de Universidades (1994). *Informe sobre la financiación de la universidad*. Madrid: Boletín informativo del Consejo de Universidades, VI, Diciembre-Enero.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación* (7ª. ed.). Buenos Aires: Losada.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs*. (38 ed.). Paris.
- Nathan, F. (1988) *Los sistemas educativos. Análisis y regulación*. Madrid: Narcea.
- Escámez, J. (1983) Educación y normatividad. En la obra conjunta: *Teoría de la Educación*. I. Murcia: Limites.
- Escámez, J. (1988) Los valores en la Pedagogía de la intervención. En la obra conjunta *Conceptos y propuestas*. III. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. (1996) *Un món de valors*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Escámez, J. (1998) *Educar en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Estler, S.E. (1988) Decision Making. En N.J. Boyan (ed.) *Handbook of research on educational administation*, págs. 305-320. Nueva York: Longman.

- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- F.R.E.R.E.F. (1996). *Les politiques régionales pour l'éducation et la formation*. Barcelona, Dirección General de Investigación, Generalitat de Catalunya. Euroconferencia 95.
- Fronidizi, R. (1972) *¿Qué son los valores?* México: F.C.E.
- Fullat, O. (1982) *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.
- Fullat, O. (1984) *Verdades y trampas de la Pedagogía*. Barcelona: Ceac.
- Gimeno, J. (1982) *La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gómez Ocaña, C. (1983) *Los objetivos de los sistemas educativos*. Valencia: E. Rubio Estaban.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Heilbronner, R. (1998). *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Husén, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Husén, T. (1985). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Kneller, G.F. (1969) *La lógica y el lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Landsheere, G. De (1975) *Définir les objectifs de l'éducation*. Lieja: G. Thome.
- Luhman, N. (1983) *Fin y racionalidad de los sistemas*. Madrid: Editora Nacional.
- March, G.J. y Simon, H.A. (1981) *Teoría de la Organización*. Barcelona: Ariel.
- Marín Ibáñez, R. (1981) Los valores, fundamento de la educación. En la obra conjunta: *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, L. (1973) *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Ortega, P. (1994). *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia: Cajamurcia.
- Ortega, P. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Peña Calvo, J.V. (1997) Transformaciones estructurales y nuevas tecnologías. *Aula abierta*, 70.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Navarro, A. (1994). La reforma de la Universidad. Madrid, *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*, 20.
- Rodríguez Neira, T. (1997). La escuela del futuro: situaciones y programas. *Aula abierta*, 70.
- Rokeach, M (1968) *Beliefs attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M (1973) *The nature of human values*. Nueva York: The Free Press-Mcmillan.
- Sanvisens, A. (1983) Concepción sistémica.cibernética de la educación. En la obra conjunta: *Teoría de la educación I*. Murcia: Límites.

- Sanvisens, A. (1986) Teoría cibernética de la acción. En la obra conjunta: *Tecnología y educación*. Barcelona: Ceac.
- S.I.D. (1997). ¿Qué globalización?. *Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo*. Santiago de Compostela.
- Touriñán, J.M. (1987) *Teoría de la educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J.M. (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico. En J. M. Esteve(ed) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Touriñán, J.M. (1995a). La Descentralización Educativa Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia. (72 pp.) *Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad*. México DF: Instituto de Fomento e Innovación Educativa.
- Touriñán, J.M. (1996) Il descentramento educativo. L'esperienza della Galicia. Rivista di Studi politici. (VIII:2-4). Ampliado en *Revista Española de Pedagogía*, LIII (202), Diciembre, 1995, págs. 397-436.
- Touriñán, J.M. (1996a) La liberté d'enseignement, démocratisation et autonomie scolaire. Penser l'éducation. (2). Ampliado en *Revista Bordón*, XLVIII (3), pp.273-299.
- Touriñán, J.M. (1996b) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Revista de Teoría de la Educación*, 8.
- Touriñán, J.M. (1997) Racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, 314.
- Touriñán, J.M. (1997a) Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, I(1), pp.9-33.
- Touriñán, J.M. (1997 b). *La consolidación de la calidad en el sistema universitario y de la comunidad científica. Propuestas de análisis*. Santiago: Grafínova.
- Touriñán, J.M. (1998) *Globalización, desarrollo y política regional*. Conferencia Científica de la VIII Cumbre Iberoamericana: Ciencia global e intereses locales. Oporto. ICCTI-CYTED
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A.(1993)La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302.
- Unesco (1981) *Finalidades de la educación*. París: Unesco
- Unesco (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.
- Varios (1990). Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 186. Mayo-Agosto.
- Varios (1994). *La crisis del Estado del bienestar*. Asociación Galega de Estudios de Economía do sector público. Santiago de Compostela.
- Vázquez, G. (1983) La educación como experiencia: directriz temporal. En la obra conjunta *Teoría de la educación. I*. Murcia: Limites.

- Vázquez, G. (1993). Inteligencia, tecnología y escuela en la sociedad postindustrial. (207-252). En la obra conjunta: *Comunicación, tecnología diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid: Ministerio de Educación. C.I.D.E.
- Wheeler, D.K. (1976) *El desarrollo del currículum* escolar. Madrid: Santillana.
- White, D.J. (1979). *Teoría de la decisión*. (2ª.ed.).Madrid: Alianza Universidad.