



EXPERIENCIA AXIOLÓGICA Y EDUCACIÓN EN VALORES. DE LA ESTIMACIÓN PERSONAL DEL VALOR AL CARÁCTER PATRIMONIAL DE LA ELECCIÓN DE VALORES

J. M., TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela

1. PERMANENCIA Y CAMBIO EN EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN VALORES

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Popper, 1981; Romay, 2002; Escámez, 2003, Escámez y Gil, 2001; Touriñán, 1998a).

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Touriñán, 2003 y 2004; SEP, 2004).

Familia, escuela y sociedad civil se encuentran en una nueva encrucijada de responsabilidad social compartida respecto de la educación que nos obliga a reformular el sentido de la educación en valores. Los derechos de tercera generación, la identidad localizada y la transnacionalidad, propia del mundo globalizado, exige de las instituciones una responsabilidad social corporativa para afrontar los retos de la educación desde la familia, la escuela y la sociedad civil de manera compartida (Varios, 2004; SITE, 2004).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o substituir la función de la familia. Sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Reboul, 1972, Tedesco, 1995; Morín, 2000).

Hoy estamos en condiciones de afirmar que la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad, porque una sociedad civil es deseable, si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas (Varios 2003; Vázquez, 2001; Escámez y otros, 1998; Cortina y otros, 1996; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Naval, 2002; Ibáñez Martín, 2004; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2004).

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen inten-

cionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es -como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional 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 (SID, 1997).

El tópico de la occidentalización resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista homogeneizante. Por el contrario, la orientación hacia el desarrollo consolida la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de progresar (Varios, 1999; Touriñán, 1998a).

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 (SID, 1999).

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 produc-

ción, 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, repartiéndolo 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 (Matelart, 1998; Dehesa, 2002; Browning y otros, 2000).

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; Roma, 2001; Gray, 2000; Dehesa, 2002).

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 (Berger y Huntington, 2002). Todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad (SID, 2000; Gray, 2000). En palabras de Drucker, lo que sabemos hoy, o por lo menos intuimos, es que los países desarrollados están abandonando también cualquier cosa que pudiera llamarse “capitalismo”. El mercado seguirá siendo el integrador efectivo de la actividad económica; pero, en tanto que sociedad, los

países desarrollados se han desplazado ya al poscapitalismo. En estos, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993; Lessnoff, 2001; Popper, 1981; Dahrendorf, 2002)

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra “El malestar de la globalización” que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan, *cuatro rasgos en la globalización*:

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro
- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional
- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico

En palabras de F. Altarejos, estas últimas -las corrientes culturales-, bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural -que es de verdadera *inculturación* en muchos países-;

proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el profesor Altarejos que “la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como *el proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo” (Altarejos, 2003, p. 16).

El año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, M^{de}. Cresson presentó el informe de la Comisión XII 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 de las Comunidades Europeas, 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 hace ya más de un cuarto de siglo (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Hussén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979; García Amilburu, 2003; Elvin, 1973). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor 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 y la civilización científico-técnica-, el Libro

Blanco propone *dos objetivos* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995):

- Valorar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- Valorar el desarrollo de la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario, como dice E. Fontela, un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Fontela, 2001; Unesco, 1995; Varios, 1994; Touriñán, 2000, 2003a y 2004d; Tedesco, 1995).

La Unión Europea ha reforzado esta preocupación compartida en la Universidad y en la Educación, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, Art. 151 y Constitución Europea, Art. III-280).

Todos estos elementos entroncan de modo singular *con la educación en valores, pues en el desarrollo de esta se asume, a modo de postulado, que la formación en el compromiso axiológico no es sólo una cuestión de derechos, sino también de voluntades, porque supone una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas* (Colom, 1992; Vázquez, 1994; Touriñán, 2004).

En contraposición a este desarrollo orientado en un compromiso de voluntades, es un hecho que la evaluación de la preparación de los jóvenes realizada en el “Informe Pisa 2003” nos hace pensar que los jóvenes de hoy no comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de fracaso en nuestro Sistema Educativo (España), al estar situados por debajo de la media europea, parece indicar que la excelencia ya no es una virtud en las aulas, frente a la mediocridad, a pesar de que la actitud positiva y favorable de nuestros adolescentes hacia la escuela sea mejor que la manifestada en dos tercios de los 40 países encuestados (OCDE, 2004).

Tal parece que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado, pendiente de actualización, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la no mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, han sido causas de esta situación y es evidente que ante ella el papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover innovación y calidad, como si se trata de favorecer su arraigo.

Entendemos que en esta propuesta temática la familia, la escuela y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Touriñán, 2004a; Ortega y Mínguez, 2003).

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que

requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil.

Este nuevo desafío tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de los derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Se ha cambiado el marco y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourriñán, 2004).

Es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la Sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. El encuentro se favorece, si se propician principios de cooperación a favor de la justicia y del reconocimiento del otro a través de la educación desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores (Tourriñán, 2003).

Es verdad que el conocimiento especializado es condición necesaria en la función pedagógica, pero también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas. Es innegable que los padres educan y que, además, en determinadas ocasiones, los padres son al mismo tiempo padres y profesionales de la educación. Es innegable, por otra parte, que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso,

como dicen algunos, educación espontánea. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea necesario para la función pedagógica, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

Un padre de familia, no experto en Pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial -que ha visto, o que han utilizado con él-, se consigue un cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común.

Cabe afirmar, en principio, que, si bien no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado está presente en los procesos de intervención educativa, personal y familiar, sean estos no formales o informales. Y precisamente porque las áreas de intervención educativa familiar tienen su propia complejidad, tiene sentido hablar de educación de padres, de educación familiar y de formación de especialistas (Tourriñán, 2001 y 1987a).

En términos clásicos del papel de la familia en el desarrollo, hay una urdimbre afectiva que, desde la vida de familia, repercute en nuestro desarrollo y hay un diálogo recupera-

ble en la vida de familia que requiere nuevas respuestas y nuevas formas de actuación para desarrollar nuestras destrezas de educación familiar, porque la urgencia e importancia de su influencia condiciona nuestra vida futura (Ortega y Minguéz, 2003).

La relación directa es el típico modo de influencia familiar. Y resulta de especial interés enfatizar que, en el ámbito de la educación familiar, la imputabilidad absoluta de las acciones y la responsabilidad compartida de las consecuencias establecen un carácter peculiar distintivo respecto de lo que es propio de la sociedad competitiva. En la vida familiar cualquier hecho puede ser imputado normalmente a quien lo ha ejecutado, pero también es verdad que la familia (padres y hermanos), en la mayor parte de las ocasiones, no tiene ningún inconveniente en conformarse con imputar a cada miembro su acción, sin tener interés en que sufra individualmente las consecuencias de ella; el perdón, el sentimiento, la afectividad y la empatía forman parte del normal modo de crecimiento y maduración en el ámbito familiar.

La educación es factor de desarrollo social y la familia, la escuela y la sociedad civil son factores de desarrollo educativo; y esto no debe hacernos relegar a un segundo plano el hecho de que, con la modernización social, se produce una disminución significativa del tiempo real que los adultos pasan con sus hijos, y ese tiempo es ocupado ahora por otras instituciones como las guarderías, los clubs sociales o por la exposición a los medios de comunicación, en especial la televisión y las redes. Lo más significativo es que, con la reducción de ese tiempo, también se limitan las oportunidades de reiterar e insistir en y con los mismos estímulos que es lo propio también de la educación familiar (pocas cosas y reiteradamente) frente a la acción escolar.

En nuestros días, a la familia se le exige suplir con eficacia y calidad la merma de oportunidades de compartir el tiempo con los

hijos. Pero, por otra parte, tampoco debemos olvidar que la escuela sigue manteniendo una estructura tradicional, mientras que la familia se ha modificado muy significativamente en los últimos treinta años y esa diferencia incrementa la patente evidencia de la oportunidad y necesidad de reforzar la educación en su sentido axiológico (Consejo Escolar del Estado, 2001; Touriñán, 2001 y 2003a; Gairín 2004).

En efecto, en nuestros días, hay *cuatro ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento*:

- La idea de Tercer Sector (Sociedad civil, sector no lucrativo) que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización (Salamon, 2001; Gimeno, 2001; Pérez Díaz, 1997 y 2002)
- La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad (Echeverría, 1999). Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como Tercera Comunicación (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como Tercera Revolución (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como Tercer Espacio (el de la pantalla interactiva -la interficie-, frente al del encerrado de la escuela y al del libro). Este nuevo "Entorno" genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003; Varios, 2001; García Carrasco y García Peñalvo, 2002; García del Dujo, 2002; Touriñán, 2004b).
- La idea de Mundialización que, a partir del 11 de septiembre 2001 con el atentado a las torres gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transnacionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta (Castells, 2001; Castells, Giddens y Touraine, 2002; García Carrasco, 2002).

- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Druker, 1993; Colom, 2000).

Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Gómez Dacal, 2003):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, el cognitariado, voz con la que se nombra a quienes carecen los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la bandera de los derechos universales del hombre.

Como decíamos más arriba, el sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad Civil (Kymlicka, 2003; Lévinas, 1993; Cortina, 1997).

En este contexto, la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para su desarrollo. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así, porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas, que son sujetos de derechos de primera, segunda y tercera generación en los que se contempla ya de manera inequívoca la diversidad y la inclusión como formas genuinas de esos derechos. No en vano se nos dice que *educar en valores es “promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos”* (Martínez, 2000, p. 39).

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero que la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí: acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque que la tarea fundamental de toda educación,

de la Educación sin adjetivos, es la formación integral de la persona. (Pérez Juste, 2005).

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum (Tourrián, 1987, 1997, 2003a y 2004b).

El profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la *acogida* del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama la “otra parte” del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de “su” verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (Ortega, 2004 y 2004a).

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005, p. 43). Porque, encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora. Los procedimientos en la enseñanza pueden ser muy diversos, e incluso podemos cometer errores

en aplicar las estrategias más adecuadas para los objetivos propuestos. Pero un error en los fines puede tener consecuencias graves tanto para las personas como para el conjunto de la sociedad (Ortega, 2005, p. 43).

Parece absolutamente necesario que el currículo escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) y experiencia (histórico-social, natural, transcendental, geográfico-ambiental, audio-visual-virtual), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (Tourrián, 2004c).

El énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación es necesario, porque se echa de menos una educación de los *sentimientos* que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia el otro. Las aulas se han convertido en pequeños laboratorios de la sociedad competitiva. La cooperación, el trabajo en común, la ayuda desinteresada, la preocupación por los asuntos comunes son percibidas como estrategias inadecuadas para el objetivo que debe conseguirse: una sólida preparación intelectual para el ejercicio de una futura profesión. La educación que haga del sujeto un buen ciudadano, una persona responsable no sólo de sus asuntos sino de lo que afecta a los otros, de los problemas de los otros es considerada como una utopía alejada de toda realidad. Y lo que la escuela quiere no es más que lo que la sociedad le transmite (Ortega, 2005, p. 42).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos concluir, respecto del sentido de la educación en valores, que la *educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abier-

ta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.

La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Hallak, 2003; Ortega, 2004; Touriñán, 2003; Escámez, 2003; Martínez, 2000; Touriñán y Rodríguez, 2000, Morín, 2000; Savater, 2000):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”.
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Estamos convencidos de que la educación en valores es una necesidad inexorable y es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias del encuentro, profesional y personal. Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia identidad, la comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas con sentido axiológico (Touriñán, 2003; Ortega, 2004a; Martínez, 2003).

La conocida distinción entre formas residuales, dominantes y emergentes de cultura es un buen reflejo de lo que queremos enfatizar en el párrafo anterior y que Samuel Huntington ha expresado de manera personal y acertada como “choque de civilizaciones”, pues la influencia de la cultura en la política y en la economía varía de unos períodos a otros y es especialmente fuerte en el mundo posterior a la “guerra fría” (Huntington, 2001; Berger y Huntington, 2002).

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, puede ser transformado, mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la alianza de civilizaciones que quieren vivir juntas y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias. Como dice Morín, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: “la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo, supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad” (Morín, 2000, p. 120).

No es extraño, por tanto, que, en este mismo sentido, nos diga Reboul que la buena educación, ya sea de las maneras, de la mente o del corazón (voluntad, inteligencia y afectividad), “tiene valor de símbolo y lo que simboliza es la realidad social; pues la buena educación es de esencia democrática; ser bien educado con alguien es tratarlo como a un igual” (Reboul, 1999, p. 207).

La interculturalidad es un hecho y una cuestión de hecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos culturales de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación.

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a

las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o substituir la función de la familia. Sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Tourriñán, 2004c).

Como decíamos al principio de este trabajo, la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad, porque una sociedad civil es deseable, si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas. Es por eso que la sociedad civil, el desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera, segunda y tercera generación son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse con ellos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico, que es el sentido más profundo de la educación; es decir, la educación en cuanto cuestión axiológica (Ortega y Mínguez, 2001; Escámez, 2003 y 1987)

La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás (Tourriñán, 1979; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a y 1972; Marín Ibáñez, 1976 y 1983).

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no

entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (Varios, 1983; Castillejo y otros, 1994; Tourriñán, 1987).

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable (Tourriñán, 1977, Castillejo y otros, 1994).

Todos estos elementos que venimos comentando configuran un contexto de innovación en el ámbito de las propuestas sobre educación en valores que va más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la creación de modelos de interacción que unifiquen en cada actuación el reconocimiento de la inclusión y la diversidad como derechos transnacionales: la inclusión transnacional de la diversidad. La propuesta se convierte, de este modo, en una propuesta orientada a la innovación axiológica y en una vía de fortalecimiento personal y de grupo (Tourriñán, 2004c; SEP, 2004; SITE, 2004).

Ahora bien, tan cierto es que la educación en valores es una necesidad inexorable, porque tenemos que orientarnos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que *las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en valores en un sentido definido:*

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una

perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación (Tourrián, 2004 y 2004c; Escámez, 2004; Ortega, 2004).

- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete (Tourrián, 2003).
- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los modelos interculturales en el ejercicio de la educación en valores.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto del sentido axiológico. Lo que permanece, es la urgencia de educar en valores. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura univer-

salizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de la educación en valores, como tarea, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de la educación en valores, como rendimiento, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica.

Pero, además, si profundizamos en el sentido de la experiencia axiológica desde el conocimiento de la educación, tiene sentido afirmar, como veremos a continuación, que la educación en valores cumple las condiciones propias de una intervención pedagógica general y debe atender, por una parte, al desarrollo del sentido personal de la estimación y, por otra, a inculcar el carácter patrimonial y de propiedad en la elección de valores, porque estimación y elección afectan a nuestro proyecto personal de vida.

2. LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA GENERAL, CONFORMADORA DE DETERMINANTES INTERNOS DE CONDUCTA DEL ALUMNO

A los efectos de punto de partida de la argumentación en este epígrafe, puede decirse que la *intervención en una acción educativa tiene carácter teleológico*, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourriñán, 1987).

También podemos decir sin problemas que no todo tipo de intervención educativa requiere la misma competencia técnica: un padre educa, un sujeto puede autoeducarse, existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

Precisamente por eso puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta y esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin cierto nivel de competencia técnica (Tourriñán, 1991).

Cuando hablamos de la intención no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. Para nosotros no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos realizados para alcanzar la meta.

La *intencionalidad* reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Von Wright, 1979).

La *intencionalidad educativa* se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación. La *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

- “A” (agente educador) hace “X” (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que “B” -agente educando- efectúe las conductas “Y” -explicitadas en la intervención pedagógica de “A”- y alcance el objetivo “Z” -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo).

Puede afirmarse que el *educador* hace (X) para que se produzca (Z) en el *educando*. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el *objeto de intención*. Mas bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los *determinantes internos* del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él (Tourriñán, 1997).

Precisamente por eso puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, o el ejercicio de las acciones conformadas por el hábito adquirido, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del niño. En estos casos el hábito o la función programada de su conduc-

ta exploratoria o lúdica son determinantes internos específicos para que se produzca el resultado educativo. El niño hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el educador, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

La intervención pedagógica funciona como un determinante externo de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del educador deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar o conformar en el alumno determinantes internos de conductas asimilables a explicaciones teleológicas, intencionales. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

Los procesos de autoeducación son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: son cambios a partir de experiencias que otros nos comunican.

Los procesos de heteroeducación son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no for-

males e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: son cambios por medio de las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación el educando puede ser agente del cambio educativo, porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son cambios que él hace que acaezcan.

Pero el hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas permite afirmar que puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno. Es el caso en que una persona, que tiene hábito de leer, aprende a través de la lectura de un libro un tipo de asociación nueva para ella y valiosa educativamente hablando, sin que el objeto intencional de su lectura fuera descubrir esa nueva asociación. Cabe la posibilidad de que el educando alcance “Z” (resultado educati-

vo) sin que sea “Z” el objeto de su intención y sin que el libro que leía estuviese ordenado intencionalmente de forma exclusiva para lograr “Z”. Son situaciones particulares de educación informal, pero no dejan de ser reales cuando se producen.

Las situaciones de autoeducación son, rigurosamente hablando, poco frecuentes, pero eso no invalida su existencia. Un caso de este tipo se produciría, cuando una persona *a partir* de una lectura ordena sus aprendizajes para establecer nuevas asociaciones y puede afirmarse que esas asociaciones no estaban en el texto leído. En este caso la intención es realizar esas asociaciones y se realizan a partir de las experiencias que otros le habían comunicado.

En nuestros días, a nadie se le ocurre defender un autodidactismo estricto, semejante al que tenemos que imaginar en un personaje de ficción como tarzán. La desafortunada historia de los “niños-lobo” es un ejemplo incontestable de la aberración de esa opinión. No existe un desarrollo humano inmutable y necesario y en un ambiente animal el niño se convierte en una especie de animal. Ni siquiera la posición vertical y la marcha bípeda, para las que el hombre está anatómicamente constituido, no se adquieren sino cuando el niño está en contacto con seres que practican esa posición y ese modo de andar (Osterrieth, 1970. P. 35).

Sin embargo, sí suele utilizarse a favor del autodidactismo la imagen por ejemplo de un “Robinsón” o de un “hombre que se hace a sí mismo”. Pero ninguno de ellos prueba el autodidactismo puro; antes al contrario, ambos modelos son prueba patente del valor que tiene la ayuda de los demás. Los robinsones son hombres que actúan autónomamente en situación de aislamiento, una vez que han adquirido ya su educación. El hombre que se hace a sí mismo, es una expresión metafórica que se utiliza para destacar la posibilidad de adquirir una formación encomiable sin asistir a la institución escolar. Ahora bien, los que se

han hecho a sí mismos, no dejan de reconocer que la educación informal y no formal desde niños y la lectura de pensamientos sistemáticos en libros son los instrumentos de aprendizaje que les han ayudado a su maduración y desarrollo. (Tourrián, 1979).

En los casos de heteroeducación, el educador es agente, porque a él le corresponde manifestar la intencionalidad educativa de forma exclusiva o no para lograr el resultado de la educación. Pero, a su vez, el educando es agente, porque no basta con que el educador disponga las cosas para que se produzca el cambio educativo en el educando; es necesario que éste se determine hacia la conducta que le propone aquel. El educando es agente de los cambios que propone el educador, porque, por alguna razón, hace lo que le proponen: adviértase que decimos hace lo que le proponen por alguna razón. Esto significa que el resultado educativo podría producirse en él sin el conocimiento o la intención de lograr el cambio educativo propuesto. Precisamente por eso podemos hablar incluso de educación en edades infantiles: el educando es agente porque hace lo que le proponen y el educador es, a su vez, agente, porque dispone las cosas para que el educando haga lo que tiene que hacer y se alcance la meta.

Con intención de precisar el lenguaje conviene recordar que hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado, tienen que hacer algo:

– “Cuando decimos que la causa da lugar al efecto no queremos significar que la causa lo provoque *haciendo algo*. Gracias al hecho de *tener lugar* la causa logra el efec-

to (...). Pero al *hacer* (agente) que la causa *ocurra* logramos o damos lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Decir que nosotros causamos efectos no es asegurar que los agentes sean causas. Significa que hacemos cosas que, a título de causas, producen efectos” (Von Wright, 1979, p. 93).

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, *el educando es también agente* de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque, como dice Pinillos:

– “La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación” (Pinillos, 1978, p. 29)

Así las cosas, el educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque “por alguna razón” los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso.

Hay una condición fáctica en el nivel más elemental de la acción educativa y, por consiguiente, en el proceso de intervención está siempre la libertad del agente educador, que actúa con estímulos directa o no directamente educativos y la libertad del educando que siempre es una libertad limitada en la condición humana y su circunstancia (Tourriñán, 1981; Escámez, 1998).

Podemos no ser libres de encontrarnos en una determinada circunstancia; con frecuencia nos encontramos en una circunstancia sin que se nos pida nuestra libre aquiescencia. No somos libres de estar o no en ella, pero esto no supone sin más que no podamos determinarlos a actuar de un modo u otro. Lo propio de

las circunstancias es que nos colocan forzosa-mente en situación de actuar, pero no son, cuando hablamos de educación, ni situaciones de grado de libertad nulo, ni situaciones de coacción, adoctrinamiento o manipulación.

Por último, como ya hemos dicho, podemos encontrarnos con procesos educativos que no son resultado de una decisión moral plena del educando. En los procesos de heteroeducación, como hemos visto, el otro agente de la educación –el educador– nos puede colocar en situación de aprendizaje como una circunstancia externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia, o lo que es lo mismo, la confianza que nos merece el educador y otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea pueden ser los móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral se encuentra presupuesto en el agente educador (Tourriñán, 1987; Harré, 1979; Cranach, 1982; Trilla, 1986 y 1992; Feroso, 1993; Sarramona, 1998; Escámez, 1981).

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. En nuestra opinión, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo (Tourriñán, 1997).

Desde ese trabajo venimos manteniendo con fundamento en el conocimiento de la

explicación de la intervención pedagógica que las conductas justificables pedagógicamente por medio de explicaciones teleonómicas (cuasi-teleológicas o funcionales), de vinculación programada, deben atenerse a las características propias de este tipo de explicación: *se refieren siempre a conductas específicas de la función a la que se vinculan*. El propio marco teórico de la explicación teleonómica apunta a condiciones y metas lógicamente implicadas, de tal manera que, realizar intervenciones para vincular conductas a determinantes internos no específicos, no es deseable en términos pedagógicos, porque, en ese caso, estaríamos defendiendo que es pedagógico influir en una persona para que deje de hacer aquello que tiene que hacer para educarse, o que cualquier tipo de intervención es justificable en términos pedagógicos para alcanzar una meta educativa.

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando. La acción del educador puede dar lugar a conductas en el educando explicables genéticamente (cuasi-causal), en unos casos, y funcionalmente, (cuasi-teleológica), en otros. Pero, indudablemente, *se tiene que dar lugar a conductas del alumno explicables teleológicamente en aquellos casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para la realización de la conducta que propone el educador*. La cuestión clave es, en cualquier caso, saber usar y llegar a crear determinantes internos de la conducta del alumno-hijo-educando desde nuestras acciones, que se configuran siempre como determinantes externos:

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables cuasi-causalmente, el alumno hace (X) (porque tiene hábito de obedecer, escuchar, atender, etc.), y se alcanza (Z), que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos, no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno,

salvo que tautológicamente estemos diciendo que el hábito que tiene es el de educarse.

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables teleonómicamente, el alumno hace (X) (para mantener una función programada: su tendencia al juego, la curiosidad u otra) y se alcanza (Z) que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos, no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno.

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables teleológicamente, el alumno hace (X) para lograr (Z). En estos casos el profesor tiene que transferir necesariamente información, no sólo acerca del valor educativo de (Z), sino también acerca de la identificación de la meta con la conducta a realizar (X). Se entiende, por tanto, que en estos casos se requiere intencionalidad educativa en el alumno.

En el epígrafe anterior concluíamos que la *educación en valores, como tarea*, significaba el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores y que la *educación en valores, como rendimiento*, significaba la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica.

Desde el punto de vista de la explicación de la intervención pedagógica general, es posible concluir en este apartado que la educación en valores es susceptible de ser considerada como una dimensión de intervención pedagógica general, ya que se identifica como *un ámbito general de educación orientado al desarrollo del área de experiencia axiológica en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje*, que permiten generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno en el ámbito de la experiencia axiológica.

3. LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO FORMACIÓN PARA LA ESTIMACIÓN PERSONAL DEL VALOR

A los efectos de argumentación es este apartado podemos afirmar en el punto de partida que podemos hacer estimaciones incorrectas, y, en consecuencia, la educación deberá esforzarse para poner los medios pertinentes a fin de que nuestras estimaciones se adecúen al carácter propio del valor y sean siempre ese intento honesto de manifestar la verdad en cada conducta práctica.

Esto es así, porque lo valioso en sí tiene en educación un sentido metafísico y epistemológico: es una cualidad de las cosas, aquello que las hace excelentes una vez que hemos hecho abstracción de las necesidades y conveniencias del momento. No en vano, cuando nosotros decimos que algo es valioso, estamos afirmando que estimamos ese algo, porque hemos realizado un juicio sobre la naturaleza y cantidad de la excelencia de sus cualidades, aunque no pueda elegirlo en mis circunstancias actuales, teniendo en cuenta las oportunidades de obrar.

Para que el valor alcance realmente carácter pedagógico, debe cumplir unas condiciones que le permitan adaptarse al modo humano de perfeccionarse; de tal manera que, si el hombre es movido a realizarse únicamente por aquello que conoce como valioso caso de que ese conocimiento sea erróneo pueda aprehender de nuevo ese valor y decidir modos más lúcidos de realizarse.

En nuestra opinión, los valores tienen carácter pedagógico y la educación en valores, se adecúa al modo humano de perfeccionarse, permitiendo que la educación se muestre siempre como esa ayuda que beneficia al hombre en cada conducta práctica desde el ámbito de la experiencia axiológica. El carácter pedagógico del valor nos exige comprobar que los valores son cognoscibles y enseñables y, además, son realizables. Veamos el fundamento de esta afirmación.

De modo genérico, la posibilidad de conocer el valor es algo que está fuera de toda duda, porque es posible conocer las cualidades concretas que hacen a un objeto estimable para un sujeto. Los valores son cognoscibles, porque hay un carácter axiológico en los hechos y hay una condición fáctica en el valor. Veamos, pues, el fundamento de estas tesis a las que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Tourrián, 1987, 1998 y 2005, Tourrián y Rodríguez, 1993).

3.1. El carácter axiológico de los hechos

En un sentido primario es cierto que 'hecho' es todo lo que sucede o acontece. Ahora bien, en un sentido técnico, los hechos tienen una significación más precisa; los hechos científicos son construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

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

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

- La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas.
- La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

Respecto de la primera tesis, nos dice Popper que hemos de rechazar como totalmente infundada toda epistemología subjetivista que pretenda elegir como punto de partida eso que a ella no le parece en absoluto problemático; es decir, “nuestras experiencias observacionales ‘directas’ o ‘inmediatas’”. Hay que admitir que, en general, estas experiencias son perfectamente ‘buenas’ y ‘eficaces’, pero no son ni directas, ni inmediatas, ni mucho menos fiables” (Popper, 1974, p. 75).

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

Cabe decir, por tanto, que en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son ‘aprobables’, sino afectados de carga teórica. *Esa afectación de carga teórica es el fundamento del carácter axiológico de los hechos.*

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede

atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no- pueden perder su significación. Es en ese sentido y no en otro en el que me parece que debe entenderse con Taylor que “el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse” (Taylor, 1976, p. 165).

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

3.2. La condición fáctica del valor

La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas, porque, si se identificaran con ellas, la luz más valiosa sería la que más ilumina, aunque nos

ciegue, y el calor más valioso sería el más intenso, aunque nos quememos. Las investigaciones actuales confirman que el valor no es una esencia inmutable y “a priori”, 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 (Fronzizi, 1972, p. 194; Touriñán, 1987, pp.142-148; Escámez, 2003).

No son “a priori”, porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e impecable, no habría 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 las cosas que usamos se nos dieran de modo natural 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, y así sucesivamente, según el caso.

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 presunto 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 abandono 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 hecho 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.

Por otra parte, los estudios actuales acerca del valor permiten descartar la tesis subjetivista del valor, porque sus presupuestos son falsos en diversos aspectos:

- 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.
- 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.

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

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.

Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es “a priori”; es relacional. El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, 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 (Marín, 1976; Touriñán, 1987; Escámez, 2003; Martínez, 2000).

La relación valoral 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 valoral 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 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, pues el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede determinar el valor biológico de 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 reformulan 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 ni es infalible, ni es sólo un discurso lógico, como hemos defendido en otras investigaciones (Tourrián, 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 y de su enseñanza porque tiene carácter relacional*. Los valores son enseñables, porque es posible orientar la acción de las personas en el ámbito de la experiencia axiológica, una vez conocidos los valores. Precisamente, por eso, hablamos de y enseñamos las cosas que tienen valor en su ámbito. Con el conocimiento del valor podemos decir qué cosas son valiosas en su ámbito y cuales son procesos de toma de decisiones para orientar su conocimiento. Al profesional de la educación le incumbe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones relacionadas con el ámbito de la experiencia axiológica, cuyo conocimiento y enseñanza se pueden fundamentar, apelando al carácter axiológico de los hechos y a la condición fáctica del valor (Tourrián, 1987a, 1996 y 1998).

Al ser relacional el valor, se conforma plenamente al modo humano de perfeccionarse. Un ser que no está predeterminado a una forma concreta de existencia sólo se mueve por aquello que estima personalmente como valioso. De tal modo que, si la primera estimación del valor, basada en una aprehensión errónea del mismo, lleva al hombre a una rea-

lización incorrecta de aquél, una nueva evaluación inteligente de lo valioso, realizada por sí mismo o por medio de la enseñanza, lo pondrá en el camino de su recto conocimiento y realización.

En definitiva, es necesario admitir que la estimación personal del valor, ni merma el carácter axiológico de la educación, ni reduce su importancia pedagógica. Es más, cualquier aproximación del valor a la educación que no tenga en cuenta esta necesidad, será infructuosa porque la deficiencia más grave de las acciones incorrectas no está en los resultados desmedidos que pueden ocasionar, sino fundamentalmente en la injusticia que comete el educando contra sí mismo al sobrevalorar la índole de su estimación personal y no vencer la doble ignorancia de su creencia no saber que no conoce un valor abocándose a una vida espiritualmente degradada.

4. LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO CONSOLIDACIÓN DEL CARÁCTER PEDAGÓGICO DEL VALOR

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y más aún, no basta tampoco con que éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Si abandonamos la educación en el conocimiento, caemos en un intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que no basta conocer el bien para obrar bien: conocer el valor, no implica elegir el valor. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados.

Que los valores pueden ser realizados, forma parte de la experiencia introspectiva de cada uno, porque es obvio que la pregunta “¿Qué quiero llegar a ser?” es un signo real del modo en que cada hombre lleva a cabo los valores. Según la respuesta que dé a la misma y los medios que elija para cumplirla nos muestra hasta qué punto está hipotecando su vida o

hasta qué punto está dispuesto a perfeccionarse moralmente, realizando los valores. Los valores son realizables, porque nos marcamos fines, que son siempre valores elegidos, y los alcanzamos (Tourrián, 1977, 1989, 1997 y 2002; Tourrián y Rodríguez, 1993).

La experiencia de que nos marcamos fines viene derivada de nuestra experiencia de que tomamos decisiones de diverso tipo. *La decisión es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades en cada circunstancia* (Tourrián y Rodríguez, 1993). En general, la decisión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata el problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso puede decirse *que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige* (Tourrián, 1989 y 1998).

Otro modo de acercarse a la decisión es considerarla como proceso. En este caso la decisión es el proceso mediante el cual se llega a la elección de un curso de acción entre un conjunto de cursos alternativos. Precisamente por eso nos dice el profesor Martínez que educar en valores es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos (Martínez, 2000, p. 39).

Cuando se habla de toma de decisiones en la educación, debemos tener muy en cuenta que suelen entrecruzarse tres tipos genéricos de decisión, que se fundamentan en conocimientos y variables diferentes. En el proceso de planificación confluyen decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas (Tourrián, 2002).

Puede afirmarse que la decisión técnica se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar en ese ámbito. A su vez, la elección moral no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es la ordenación que hace el hombre de sus exigencias de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en cada ámbito de su existencia. Por su parte, la elección política es, con propiedad, ordenación de metas y alternativas de acción para lograrlas, pero no respecto de la propia vida personal, sino respecto del bien común vinculante en la sociedad.

La *elección técnica* no es una elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es una competencia definir qué objetivos pueden fundarse como objetivos de un ámbito, basándose en el conocimiento científico de ese ámbito. La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; es elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar (Tourrián, 1987). La decisión es técnica, en primer lugar, porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidad y, en segundo lugar, porque el criterio de decisión se basa estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa, para alcanzar el objetivo.

Las *elecciones morales genuinas* nos van a plantear opciones para orientar nuestros personales objetivos de acción: ¿Debo ir a la escuela hoy? ¿Debo cumplir las promesas hechas? ¿Debo respetar la vida de mi enemigo? En todos estos casos, la elección que orienta nuestra vida no tiene un objetivo previo, sino la simple y complicada afirmación de que el valor de cada una de esas cosas se elige como meta última, aquí y ahora, con carácter de opción fundamental y sin un objetivo previo elegido. Cuando nos preguntamos

si debemos ir a la escuela hoy, no estamos haciendo una pregunta de elección técnica; si elegimos educar, debemos ir al lugar en que lo hacemos. Nos estamos planteando un problema moral: ¿existe un deber más fundamental hoy para nosotros que ir a la escuela? Por ejemplo ¿debemos ir a la escuela, o debemos atender a nuestra madre enferma? Ambas opciones son igualmente urgentes; las dos son requeridas por la situación. Pero tenemos que decidir cual es la más fundamental.

Las elecciones de la ciencia son técnicas, porque se hacen a partir de un objetivo previamente elegido. Es decir, un médico decide que no debe decir la verdad porque eso es condición necesaria para curar a un paciente (que es su ámbito de actividad), pero la ciencia no puede decirnos lo que es bueno moralmente hablando. Preguntas tales como debemos ir a la escuela hoy, debemos elegir la educación, no se responden desde la ciencia. Desde la ciencia sabemos qué cosas son de valor educativo, cómo lograrlas, y qué debemos hacer una vez que hemos decidido educar, pero la ciencia no nos da la respuesta al problema de si debemos educar o hacer otra cosa, porque esa respuesta exige una comparación entre valores de carácter relativo a las necesidades de cada persona para orientar su propia vida. No se trata de afirmar que, cuando elegimos uno de esos valores, los demás no sean valiosos. Valor y elección son distintos. Se trata más bien de resolver la cuestión de si hay un deber más fundamental que el otro aquí y ahora. Cuando el médico dice que debe mentir o que no debe decir la verdad a su paciente, lo hace con fundamento de elección técnica. No es que sea valioso mentir, sino que hay un deber más fundamental que decir la verdad, porque si lo que ha decidido es curar, esa relegación se impone como condición necesaria. Pero cuando estamos centrados en el objetivo prioritario de la acción no está claro cuál es el patrón por el cual decido. Si decimos que debemos sacrificar nuestra vida para mantener un secreto, estamos haciendo un juicio moral que supone compa-

ración entre valores: el valor de la vida y el valor de la promesa. Si decimos que debemos sacrificar nuestra vida para mantener un secreto cuyo desvelamiento implicaría desastres para el que nos lo ha confiado, elegimos por las consecuencias. No hay duplicado de experiencia porque el argumento inductivo, como hemos dicho al estudiar la decisión pedagógica, deja siempre abierta la posibilidad de preguntarse si debemos elegir las consecuencias “y” que son las que se producen al elegir nuestra vida a pesar de los desastres que le ocasione al que me ha confiado el secreto. Tampoco nos basta la elección técnica con su paso del “es” al “debe”, porque sólo sirve para fundamentar elecciones dentro del sistema, es decir, una vez que uno ha elegido ya respetar la promesa.

Por su parte, *la elección política* es, con propiedad, ordenación y elección entre metas y sus correspondientes alternativas de acción para lograrlas oportunamente, respecto del bien común. El objetivo previo a la decisión política es determinar cuales son las necesidades que demanda la sociedad en un ámbito y cómo se pueden satisfacer, para establecer, con racionalidad económico-financiera, cuales son las prioridades que se pueden alcanzar y con qué oportunidades contamos para ello.

La decisión política fija la prioridad de una expectativa sobre otra, desde el punto de vista de la institución que soporta la decisión, basándose en variables de coherencia ideológica institucional, idoneidad socio-cultural y oportunidad organizativa, básicamente, y asume una expectativa y un modo de lograrla (Tourrián, 2002).

El postulado básico de la decisión política es que ésta es correcta siempre que no se contradiga lo demostrado por el conocimiento propio del ámbito de la realidad sobre el que se decide (en nuestro caso, la educación). Se entiende, por tanto, que la decisión política parta casi siempre de alternativas y soluciones que le presentan los técnicos de cada ámbito

(informes de expertos). En este sentido, el político no tiene que decidirse necesariamente a favor de un determinado problema, pero en el problema que elija como prioritario, ha de adoptar la solución satisfactoria avalada por el conocimiento técnico del ámbito al que pertenece el problema, aunque pueda demorar la respuesta por razones de oportunidad.

La experiencia de la decisión, como vemos, nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula 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, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores (Escámez, 1987; Martínez, 2000; Tourián, 1999 y 2003).

Por consiguiente, podemos afirmar que los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas y en el contenido propio de nuestras finalidades. Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro.

5. LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO DESARROLLO DEL SENTIDO PATRIMONIAL DE LA ELECCIÓN DEL VALOR

De nuestras reflexiones en los epígrafes anteriores se sigue que, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo, como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, podemos decir, por una parte, que la libertad es la posibilidad de decidir y realizar un proyecto de vida, dando respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, y, por otra, que la educación en valores -toda la educación- adquiere, además de sentido personal e integral, carácter patrimonial, porque, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida.

Afirmar el carácter patrimonial quiere decir que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia. Y decidir cual de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión.

Tan importante es en la educación en valores, la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, somos agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida.

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación* (a los efectos de este trabajo, el conocimiento que se obtiene, cuando consi-

deramos la educación como objeto de conocimiento), resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación.
- *Finalidades 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 de la educación (la educación como objeto de conocimiento) y las finalidades extrínsecas no nacen del conocimiento de la educación pero son también propias del subsistema, porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) socialmente como metas educativas para el subsistema “educación” por ser compatibles con él, aunque (Tourrián, 1989).

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 elegidas para formar parte de los contenidos

de la educación, pasan a ser, no candidato a meta, sino efectiva finalidad extrínseca o meta educativa.

Las finalidades intrínsecas (metas pedagógicas), por su parte, son las que se deciden en el sistema “educación” y su contenido y fundamento 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 pedagógico, 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), o cuando decimos que 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?).

Pero, por otra parte, esta distinción producida desde el conocimiento de la educación, nos obliga a hacer otra precisión más, derivada de la condición del educando de agente su educación: *el sentido patrimonial de la elección*. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; *la cuestión principal es cuantas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi proyecto de vida personal. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia, lo dice también respecto de cualquier área de expresión y experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual.*

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.

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.

Cuando se trata de formar a la persona para ser capaz de hacer y dirigir su propia vida, de forma libre y autónoma, junto a los demás, sus

iguales, como ciudadanos, es inevitable afrontar el compromiso de la sociedad civil en la educación conciencia moral y la delimitación de la legalidad. (Pérez Juste, 2005; Cortina, 1997; Cortina y otros, 1996; Touriñán, 2003; Olivé, 1993; Puig Rovira, 2003).

El problema de la limitación legal afecta a la sociedad civil en su función de agente moral, porque la legislación dictada para una sociedad tiene como función general regular el comportamiento de las personas que integran la comunidad. En cuanto miembros de la comunidad, como ciudadanos, tenemos cauces legales para apoyar u oponerse a una posible legislación. Al fin y al cabo, legalidad significa, en el sentido más amplio y general, la existencia reconocida por el Estado para regular la vida de la comunidad de las leyes que, se quiera o no, afectan a los individuos en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de las mismas.

Lo ideal sería que la legalidad y la educación coincidieran siempre con lo que es valioso para el desarrollo del hombre, pero no menos cierto es que mantener la vigencia de ese principio en cada ocasión equivale a olvidar que existe el error, que la sociedad no es homogénea y que podemos ocultar las razones que, siendo correctas, se oponen a nuestros deseos para esgrimir aquellas otras que, con independencia de su rigor lógico y justicia, los apoyan. Pero la ética y la ley no coinciden absolutamente en toda ocasión, como lo demuestra, entre otras cosas, la existencia de leyes injustas, por un lado, y, por otro, la incontestable experiencia de que las leyes de un Estado -que son humanas- no evitarían el problema moral individual de tomar decisiones y realizar actos que están identificados en el contenido de la ley, a menos que errónea y deshumanizadamente las leyes anulen todo grado de libertad.

La encrucijada moral de la sociedad civil ante la ley es insoslayable, porque lo legal y lo moral apuntan desde sus propios ámbitos -

no siempre coincidentes- a la regulación de la libertad personal, y, consiguientemente, una sociedad sin normas legales sería terrible, porque, siendo la realidad interna y externa limitada, la ausencia de normas haría imposible la convivencia y favorecería el choque de los intereses de cada individuo con los de los demás; pero una sociedad sin más normas que las legales no sería digna del hombre, porque el absoluto imperio de la legalidad implica que la ley decidiría en lugar de los hombres. En una sociedad abierta y pluralista la encrucijada ante la legalidad supone básicamente *resaltar el fundamento ético de todo Estado de Derecho*, pues el progreso de la legalidad en un Estado de Derecho no excluye ni impide, empero, otro necesario progreso en el ámbito de la moralidad y de la justicia.

Legalidad y moralidad no van necesariamente unidas. Lo que está legalmente permitido no se identifica absolutamente con legalmente obligado, porque la ley respeta la libertad personal. Tampoco se identifica con moralmente obligado, porque, entre otras cosas, legal y moral no cubren el mismo ámbito. Y tampoco -ya por manipulación, ya por el propio carácter participativo de la legislación pluralista- es coincidente con moralmente permitido en todos aquellos casos en que «legal» y «moral» afectan al mismo objeto (Tourinán, 1983).

Incluso existiendo coincidencia entre la legalidad y la moralidad en un tema concreto, el éxito no queda establecido en ese caso cuando la legislación favorece una respuesta ciudadana legalmente irreprochable, sino cuando, además, se respeta la libertad; es decir, el sujeto que da esa respuesta comprende y acepta las razones que la justifican. Precisamente por eso, la manifestación más genuina de la acción de la sociedad civil como agente moral, es la *moral civil*, que cumple una función identificadora, conformadora y legitimadora de la vida social en convivencia (no la mera coexistencia), en función de lo que deben hacer los ciudadanos para ser justos y consecuentes con una “ética cívica mínima” que defienda los

derechos humanos de primera, segunda y tercera generación y propicie la formación en los valores que subyacen o emergen en el ejercicio de esos derechos.

Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones de relación familia-escuela-sociedad civil 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 resaltar es que el carácter participativo de la toma de decisiones respecto de las finalidades en la educación, no debe anular 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, porque la responsabilidad del profesional de la educación en la sociedad pluralista y abierta no es elegir en lugar del educando su modo de vida, sino elegir aquellos modos de intervención que garantizan la capacitación del educando para poder elegir su proyecto de vida.

Como decíamos al final del primer epígrafe de este artículo, El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la

transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad (Estler, 1988; Tourián, 1979, 1989, 1999 y 2004).

El sentido personal de la estimación del valor y del carácter patrimonial de la elección del mismo, nos abocan necesariamente a la defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial. La educación integral quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etcétera. La educación personal quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos “originales” de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos y que sólo sirven a intereses inconfesables. La educación patrimonial quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso “patrimonial” de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación, sino para qué se usa. La cuestión no es sólo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprende y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando. La cuestión principal es cuantas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de su proyecto de vida personal, es decir, cómo enriquece y ayuda a la construcción de su proyecto de vida la experiencia axiológica adquirida.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A. y FON-
TODONA, J. (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona, Eunsa.

BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires, Paidós

BERGER, P. L. y HUNTINGTON, S. P. (2002) *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

BOLLNOW, O. F. (1960) *Esencia y cambio de las virtudes*. Madrid, Revista de Occidente.

BOTKIN, J. W. (1979) *Aprender. Horizonte sin límites*. Madrid, Santillana.

BROWNING, J. y Otros (2000) *Claves de la nueva economía*. Madrid, Asociación para el progreso de la dirección (APD).

CASTELLS, M. (2001) *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial. 2ª ed. 1ª reimp.

CASTELLS, M., GIDDENS, A. y TOURAINE, A. (2002) *Teorías para la nueva sociedad*. Santander, Fundación Marcelino Botín.

CASTILLEJO, J. L. y Otros (1994) *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus.

COLOM, A. J. (1992) *Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social* (67-85). En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1.

COLOM, A. J. (2000) *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995) *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas.

CONSTITUCIÓN EUROPEA (2004). Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo*. Madrid, Alianza.
- CORTINA, A. (1998) *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid, Taurus.
- CORTINA, A. y Otros, (1996) *Un món de valors*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- CRANACH, M. V. y HARRÉ, R. (1982) *The analysis of action*. Cambridge University Press.
- DAHRENDORF, R. (1995) *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*. Madrid, Taurus.
- DAHRENDORF, R. (2002) *Después de la democracia*. Barcelona, Crítica.
- DEHESA, G. (2002) *Comprender la globalización*. Madrid, Alianza Editorial.
- DRUCKER, P. (1993) *La sociedad poscapitalista*. Barcelona, Apóstrofe.
- ECHVERRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.
- ELVÍN, H. L. (1973) *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona, Labor.
- ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ESCÁMEZ, J. (1987) "La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral". (207-240). En JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (Eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU.
- ESCÁMEZ, J. (2003) "Los valores y la educación en España: 1975-2001" (205-237). En ORTEGA, P. (Ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- ESCÁMEZ, J. (2004) *La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación*. Proyecto Educación en valores. ATEI Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) *La responsabilidad en la educación*. Barcelona. Paidós.
- ESCÁMEZ, J. y Otros (1998) *Educación en la autonomía moral*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- ESTLER, S.E. (1988) Decision Making (305-320). En BOYAN, N. J. (Ed.) *Handbook of research on educational administration*. Nueva York, Longman.
- FAURE, E. (1973) *Aprender a ser*. Madrid, Alianza.
- FERGUSON, A. (1974) *Un ensayo sobre la historia de la sociedad civil*. Madrid, Centro de estudios constitucionales.
- FERMOSO, P. (1993). *Posibilidades y límites de la planificación en la educación no formal*. Actas del XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. UNED. Mérida.
- FONTELA, E. (2001) "La globalización, tendencias económicas e implicaciones sociales" (43-57). En SÁENZ DE MIERA, A. (Coord.) *En torno al trabajo universitario*. Madrid, Consejo de Universidades.
- FRONDIZI, R. (1972) *¿Qué son los valores?* México, FCE.
- GAIRÍN, J. (2004) Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. (274-328).

- En SEP. *La educación en contextos multi-culturales: diversidad e identidad*. Valencia.
- GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.) (2003) *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid, Dykinson.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2002) “Sociedad-Red, educación e identidad” (13-92). En Gervilla, E. (Coord.). *Globalización, inmigración y educación*. Granada, SITE.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA PEÑALVO, F. J. (2002) “Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional”. *Bordón* (54: 4) 527-543.
- GARCIA DEL DUJO, A. y MARTÍN GARCÍA, A. V. (2002) “Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (14) 67-92.
- GIDDENS, A. (1999) *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ DACAL, G. (2003) “Educación en contextos multiculturales”. *Revista de Ciencias de la Educación* (193) 7-28.
- GRAY, J. (2000) *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Buenos Aires, Paidós.
- GUSDORF, G. (1973) *¿Para qué los profesores?* Madrid, Edicusa.
- HALLAK, J. (2003) “Globalización, derechos humanos y educación” (127-142). En NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (Eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación.
- HARRÉ, R. y SECORD, P. (1979) *The explanation of social behaviour*. Oxford, Basil Blackwell.
- HUNTINGTON, S. (2001) *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires, Paidós. 6ª ed.
- HUSSÉN, T. (1978) *La sociedad educativa*. Madrid, Anaya.
- HUSSÉN, T. (1985) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2004) *Programas de educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica*. Proyecto Educación en valores. ATEI Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- KYMLICKA, W. (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- LESSNOFF, M. H. (2001) *La filosofía política del siglo XX*. Madrid, Akal.
- LÉVINAS, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid, Caparrós.
- MANTOVANI, J. (1972) *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires, El Ateneo. 9ª ed.
- MANTOVANI, J. (1972a) *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires, El Ateneo. 9ª ed.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid, Miñón.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983) “La educación como optimización del hombre” (108-123). En VARIOS *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia, Límites.

- MARTÍNEZ, M. (2000) "Construcción de valores y proceso educativo" (39-69). En SANTOS REGO, M. (Ed.) *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela. ICE da USC.
- MARTÍNEZ, M. (2003) "Educación en valores en la formación del profesorado" (105-116). En BENSO, C. y PEREIRA, C. (Coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria. Fundación Santa María.
- MATTELART, A. (1998) *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires. Paidós.
- MORÍN, E. (2000) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, UNESCO-IESALC.
- MORÍN, E. (2002) ¿Una segunda mundialización? *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).
- NASSIF, R. (1980) *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid, Cincel.
- NAVAL, C. (2002) "Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform". *European Journal of Education* (37: 2) 107-128.
- OCDE (2003) *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid, MECD-OCDE.
- OCDE (2004) *Informe Pisa 2003*. OCDE-UNESCO. División de Indicadores y Análisis Educativos. (Pueden verse los resultados de España comentados en MEC-INECSE: Instituto nacional de evaluación y calidad del sistema educativo y en EL PAÍS de 7 y 13 de Diciembre de 2003, pp. 23-25 y 34-37 respectivamente).
- OLIVÉ, L. (Comp.) (1993) *Ética y diversidad cultural*. México, Fondo de Cultura Económica,
- ORTEGA, P. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, P. (2004) "La educación moral como Pedagogía de la alteridad". *Revista Española de Pedagogía* (LVII: 227) 5-30.
- ORTEGA, P. (2004a) "Cultura, Valores y educación: principios de integración" (47-80). En SEP. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia.
- ORTEGA, P. (2005) "Educación y conflicto". *Revista Galega do Ensino* (13: 45) 27-44
- ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel educación.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2003) "Familia y transmisión de valores". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (15) 33-56.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y SAURA, P. (2003) *Conflicto en las aulas*. Barcelona, Ariel.
- OSTERRIETH, P. (1970). *Psicología infantil*. Madrid, Morata.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1997) *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid, Taurus.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2002) "Globalización y libertad". *Cuadernos de la Fundación Manuel Botín* (2).
- PÉREZ JUSTE, R. (2005) "Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada". *Revista Galega do Ensino* (13: 45) 75-102.

- PÉREZ SERRANO, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, V. (2004) *Valores y juventud. Pautas educativas*. Proyecto Educación en valores. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- PINILLOS, J. L. (1978). "Lo físico y lo mental". *Boletín informativo de la Fundación Juan March*. (71).
- POPPER, K. R. (1974) *Conocimiento objetivo*. Madrid, Tecnos.
- POPPER, K. R. (1977) *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos.
- POPPER, K. R. (1981) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires, Paidós
- PUIG ROVIRA, J. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.
- REBOUL, O. (1972) *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid, Narcea.
- REBOUL, O. (1999) *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea Books.
- ROMA, J. (2001) *Jaque a la globalización*. Barcelona, Grijalbo.
- ROMAY BECARÍA, J. M. (2002) *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago, Fundación Caixa Galicia.
- SAVATER, F. (2002) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel. 16ª ed.
- SALAMON, L. M. y Otros (2001) *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid, Fundación BBVA.
- SARRAMONA, J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona, Ariel Educación.
- SEP (2004) *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia, Sociedad Española de Pedagogía.
- SID (1997) *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad para el Desarrollo Internacional. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- SID (1999) *ICT.s. On the Agenda for Social Development*. Documento policopiado de la reunión de la Sociedad para el Desarrollo Internacional "La Sociedad del conocimiento y la comunicación". Santiago de Compostela. Fundación Caixa Galicia e Igaci. Marzo de 2000.
- SID (2000) *Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting*. Santiago de Compostela, Sociedad para el Desarrollo Internacional, Fundación Caixa Galicia e Igaci.
- SITE (2004) *Familia, educación y sociedad civil*. Lugo. ICE de la USC. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.
- STIGLITZ, J. (2002) *El malestar de la globalización*. Madrid, Taurus.
- TAYLOR, Ch. (1976) La neutralidad de la ciencia política (218-166). En RYAN, A. *La filosofía de la explicación social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TOURIÑÁN, J. M. (1977) "La estimación personal del valor y su sentido pedagógico". *Revista de Ciencias de la Educación* (90) 271282.
- TOURIÑÁN, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid, Magisterio Español.

- TOURIÑÁN, J. M. (1987) *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.
- TOURIÑÁN, J. M. (1987a) *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid, Escuela Española.
- TOURIÑÁN, J. M. (1989) “Las finalidades de la educación: análisis teórico” (15-36). En ESTEVE, J. M. (Ed.) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga. Universidad de Málaga.
- TOURIÑÁN, J. M. (1991) “Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional”. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria* (3) 11-28.
- TOURIÑÁN, J. M. (1996). “Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales”. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria* (8) 55-80.
- TOURIÑÁN, J. M. (1997). “La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión”. *Revista de Educación* (314) 157-186.
- TOURIÑÁN, J. M. (1998) “Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información”. *Aula Abierta* (72) 97-131.
- TOURIÑÁN, J. M. (1998a) “Educación y derecho al desarrollo”. *Revista Española de Pedagogía* (56: 211) 415-436.
- TOURIÑÁN, J. M. (1999) “Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas de análisis”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* (4: 3) 7-36.
- TOURIÑÁN, J. M. (2000) “Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT”. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica (219-249). La Habana, CYTED. Y en *Documentos de Economía* (8) 1-70.
- TOURIÑÁN, J. M. (2001) “Acción educativa familiar e intervención técnica” (55-78). En VARIOS *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud preactiva*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia.
- TOURIÑÁN, J. M. (2002) “Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica” (179-198). *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- TOURIÑÁN, J. M. (2003) “Sociedad civil y educación de la conciencia moral”. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* (15) 213-234.
- TOURIÑÁN, J. M. (2003a) “Mismo espacio y tiempo virtual. Una propuesta para la investigación de la intervención pedagógica”. *Revista de Educación* (332) 213-232.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004) “Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación”. *Bordón* (56: 1) 25-47.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004a) “Familia educación y sociedad civil” (7-14). En SANTOS, M. y TOURIÑÁN, J. M. (Eds.) *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Santiago de Compostela, ICE de la USC.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004b) “La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela”. *Revista Española de Pedagogía* (LXII: 227) 31-56.
- TOURIÑÁN, J. M. (2004c) (Coord.) *Educación en valores*. ATEI Proyectos (www.Ateiamerica.com).

- TOURIÑÁN, J. M. (2004d) "Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional". *Revista Galega do Ensino* (44) 83-110.
- TOURIÑÁN, J. M. (2005) "Posibilidad y necesidad de la educación en valores". Proyecto Educación en Valores. Atei. (www.ateiamerica.com)
- TOURIÑÁN, J. M. y RODRÍGUEZ, A. (1993) "Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (5) 33-58.
- TOURIÑÁN, J. M. y RODRÍGUEZ, A. (2000) "Sociedad de la información y cooperación al desarrollo: una posición de valor en los sistemas educativos". (183-214). En SANTOS REGO, M. (Ed.) *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela, ICE de la USC.
- TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA (1999) Comisión Europea. Programa PRINCE. Xunta de Galicia. Fundación Galicia-Europa.
- TRILLA, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona. Publicaciones universitarias.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós.
- UNESCO. (1995) *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París, Unesco.
- VARIOS (1983) *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia, Límites.
- VARIOS (1994) *La crisis del Estado del bienestar*. Santiago de Compostela, Asociación Galega de Estudios de Economía do sector público.
- VARIOS (1999) *Cooperación al desarrollo. Encuentro internacional de redes y centros de la sociedad civil iberoamericana*. Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia e Igaci.
- VARIOS (2001) "Globalización y Educación". *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VARIOS (2003) "Ciudadanía y educación". *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- VARIOS (2004) "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad". XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. *Bordón* (56: 1).
- VÁZQUEZ, G. (1994) "¿Es posible una teoría de la educación intercultural?" (25-42). En SANTOS M. A. (Ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona, PPU.
- VÁZQUEZ, G. (Ed.) (2001) *Educación y calidad de vida*. Madrid, Editorial Complutense.
- WRIGHT, G.H. VON (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid, Alianza Universidad.

RESUMEN

Atendiendo a la condición del educando como agente de su educación, tan importante es en la educación en valores, la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor.

El sentido personal de la estimación del valor y del carácter patrimonial de la elección del mismo, nos abocan necesariamente a la

defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial.

La cuestión principal es cómo enriquece y ayuda a la construcción del proyecto de vida la experiencia axiológica adquirida en la educación.

En este trabajo fundamentamos esta tesis desde cinco apartados:

- permanencia y cambio en el concepto de educación en valores
- la educación en valores como intervención pedagógica general, conformadora de determinantes internos de conducta del alumno
- la educación en valores como formación para la estimación personal del valor
- la educación en valores como consolidación del carácter pedagógico del valor
- la educación en valores como desarrollo del sentido patrimonial de la elección del valor

PALABRAS CLAVE

Valores, educación en valores, elección de valores, educación integral, educación personal, educación patrimonial

KEY WORDS

Values, value education, value choice, integral education, personal education, patrimonial education

SUMMARY

Regarding to the condition of the educando like agent of their education, so important it is in value education, the personal estimate of the value, as the patrimonial character of the election of the value.

The personal sense of the estimate of the value and of the patrimonial character of the value choice, they necessarily meet us to the defense of the integral and personal education with patrimonial sense.

The main question is how it enriches and it helps to the construction of the project of life the axiologic experience acquired in the education.

In this work we base this thesis from five sections:

- Permanency and change in the value education concepts
- Value education as general pedagogic intervention, that develops internal determinants of the student's behavior
- Value education as formation for the personal estimate of the value
- Value education as consolidation of the pedagogic character of the value
- Value education like development of the patrimonial sense of the value choice.