



*Revista Galega
do Ensino*

Ano 13 • 2ª época • Nº 46 • Xullo 2005

Colaboracións especiais

RGE

POSIBILIDADE E NECESIDADE DA EDUCACIÓN EN VALORES

José Manuel Touriñán López
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

A educación en valores é unha necesidade inexorable: temos que orientarnos e aprender a elixir, hai que estar capacitado para optar, porque o noso proxecto de vida, individual e socialmente, é, de feito, unha cuestión aberta e, de dereito, un compromiso de vontades, axiolóxicamente orientado cara a un mundo persoal e social mellor. A educación é, polo tanto, un valor e, ademais, desenvolve valores. Dende o punto de vista da lóxica, os valores son fundamento da educación. E é esta relación entre educación e valores a que fai da educación en valores unha necesidade inexorable.

Os valores teñen carácter pedagóxico e a educación en valores adecúase ao modo humano de perfeccionarse, permitindo que a educación se mostre sempre como esa axuda que beneficia ao home en cada conduta práctica. En definitiva, é posible a educación en valores, porque os valores son cognoscibles, son ensinables e son realizables.

Neste artigo afróntase o tema da posibilidade e necesidade da educación en valores, atendendo aos seguintes fundamentos:

- O sentido axiolóxico como necesidade inexorable.
- O carácter axiolóxico dos feitos.
- A condición fáctica do valor.
- A integración do fáctico e do normativo.
- A posibilidade da orientación da acción dende os feitos.
- A determinación de finalidades como valores elixidos.

PALABRAS CLAVE

Educación en valores, necesidade da educación en valores, posibilidade da educación en valores, fáctico e normativo, carácter axiolóxico, finalidades.

1. A EDUCACIÓN EN VALORES: UNHA NECESIDADE INEXORABLE

A tendencia propia da mundialización, a civilización científico-técnica e a sociedade da información, xunto co sentido democrático das sociedades abertas que se manifesta na participación, a autonomía e o recoñecemento e respecto polo outro, configuran o novo marco de pensamento que xustifica o sentido da educación en valores no noso mundo (Touriñán, 2003 e 2004; SEP, 2004).

Familia, escola e sociedade civil atópanse nunha nova encrucillada de responsabilidade social compartida respecto da educación que nos obriga a reformular o sentido da educación en valores. Os dereitos de terceira xeración, a identidade localizada e a transnacionalidade, propia do mundo globalizado, esixe das institucións unha responsabilidade social corporativa para afrontar os retos da educación dende a familia, a escola e a sociedade civil de xeito compartido (Varios, 2004; SITE, 2004).

Nas sociedades abertas occidentais, a cidadanía e a convivencia convertéronse en eixes fundamentais da educación, porque representan de xeito xenuíno os ámbitos externo e interno da educación da responsabilidade con sentido democrático (Popper, 1981; Romay, 2002; Escámez, 2003; Escámez e Gil, 2001; Touriñán, 1998a).

Trátase de entender que se modificou de tal xeito o marco do desenvolvemento humano que o reto é facerlle fronte á responsabilidade compartida, individual e corporativamente, sen renunciar ás competencias de cada unha das institucións implicadas. Nin os pais son os profesionais da educación, nin a escola ten que suplantar ou substituír a función da familia. Sociedade civil, familia e escola afrontan o reto da formación para a convivencia, non só como unha cuestión de feito, senón como un compromiso de vontades cara ao que é valioso na educación: o desenvolvemento persoal e a convivencia pacífica na sociedade aberta e pluralista (Reboul, 1972; Tedesco, 1995; Morín, 2000).

Hoxe estamos en condicións de afirmar que a condición de cidadanía e a convivencia pacífica lles permiten aos humanos facer valer a súa humanidade, porque unha sociedade civil é desexable, se os seus membros promoven e xestionan valores e propician liñas de cooperación entre as persoas (Varios, 2003; Vázquez, 2001; Escámez e outros, 1998; Cortina e outros, 1996; Ortega, Mínguez e Saura, 2003; Naval e outros, 2002; Ibáñez-Martín, 2004; Pérez Serrano e Pérez de Guzmán, 2004).

Intelixencia, vontade e afectividade organízanse, a través da educación, en procesos orientados dende esas tres dimensións xerais a desenvolver persoas, que son suxeitos de dereitos de primeira, segunda e terceira xeración, que contemplan xa, de xeito inequívoco, a diversidade e a inclusión como formas xenuínas destes

últimos. Non en van se nos di que educar en valores é “promover condiciones para aprender a construír nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos” (Martínez, 2000, p. 39).

Espazo, tempo e persoa son eixes-fundamento da intervención pedagóxica. A educación ten que estar á altura dos tempos e propiciar o tránsito dende determinantes externos de conduta a determinantes internos con sentido persoal e patrimonial no resultado da educación, realizando unha intervención de calidade, dende as tres dimensións xerais de intervención, en todas as áreas do currículo (Touriñán, 1987, 1997, 2003a e 2004b).

O currículo escolar da educación ten que lles dar resposta aos ámbitos de educación xeral que configuran o humano actual, proporcionando respostas de contido propio das áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) e experiencia (histórico-social, natural, transcendental, xeográfico-ambiental, audiovisual-virtual), atendendo ao carácter axiolóxico da educación que impregna a intervención, as finalidades e a selección e organización de contidos da educación (Touriñán, 2004b).

Se as nosas reflexións son correctas, podemos afirmar, con respecto ao sentido da educación en valores, que *a educación en valores segue sendo unha necesidade inexorable: temos que orientarnos e aprender a elixir; hai que estar capacitado para optar, porque o noso proxecto de vida, individual e socialmente, é, de feito, unha cuestión aberta e, de dereito, un compromiso de vontades, axiolóxicamente orientado cara a un mundo persoal e social mellor.*

A educación é, polo tanto, un valor e, ademais, desenvolve valores. O sentido axiolóxico e a súa permanencia na educación lévanos a defender que a educación desempeña un papel decisivo no desenvolvemento (Hallak, 2003; Ortega, 2004; Touriñán, 2003; Escámez, 2003; Martínez, 2000; Touriñán e Rodríguez, 2000; Morín, 2000; Savater, 2002):

- A educación é elemento fundamental para o éxito da integración nun mundo que reclama competencias específicas para “aprender a ser”, “aprender a facer”, “aprender a aprender” e “aprender a vivir xuntos”.
- A educación é un dos instrumentos máis eficaces para promover e protexer a identidade cultural.
- A educación é a vía axeitada para conseguir persoas autónomas capaces de defender e promover os dereitos nun mundo globalizado.

Estamos convencidos de que a educación en valores é unha necesidade inexorable e é un reto ineludible que debemos abordar dende as estratexias do encontro, profesional e persoal. Isto é así, porque a tensión entre a defensa da propia identidade, a comunidade e o imperativo de mundialización forza os indivi-

duos a enfrontarse aos problemas con sentido axiolóxico (Touriñán, 2003; Ortega, 2004a; Martínez, 2003).

A sociedade civil, o desenvolvemento, a interculturalidade, a cidadanía, o traballo, a identidade e os dereitos de primeira, segunda e terceira xeración son cuestións actuais impregnadas de valores e a súa aprendizaxe e o xeito de asumilos e de comprometerse con eles marcan o contido da educación no seu sentido axiolóxico, que é o sentido máis profundo da educación; é dicir, a educación en canto cuestión axiolóxica (Ortega e Mínguez, 2001; Escámez, 2003 e 1987).

A educación carece de toda xustificación intelixible, cando se rexeita o carácter de fundamento dos valores: se o home non ten unha inserción preestablecida nunha forma concreta de facerse –feito incontrovertible, porque non todos temos que ser o mesmo na vida necesariamente–, infírese que só decidirá realizarse dun modo concreto, cando lle sexa posible desvelar o valor desa forma específica de levarse a cabo, coa súa capacidade e coa axuda dos demais (Touriñán, 1979; Nassif, 1980; Mantovani, 1972 e 1972a).

Pero, ademais, como o home non nace perfecto, nin alcanza a perfección que lle é propia de modo espontáneo, demóstrase que non entenderá correctamente o valor de tal forma concreta de realizarse, mentres que a educación non poña os medios axeitados para que el poida forxar unha capacidade de elección lúcida (Varios, 1983; Castillejo e outros, 1994; Touriñán, 1987).

En consecuencia, dende o punto de vista da lóxica, os valores son fundamento da educación e pode dicirse que é falsa toda proposición que pretenda negar a necesidade de presupoñer un modelo de persoa ao cal se orienta e no cal se realiza cada persoa, se o aprehende e estima como desexable e posible. E é esta relación entre educación e valores a que fai da educación en valores unha necesidade inexorable (Touriñán, 1977; Castillejo e outros, 1994).

2. POSIBILIDADE DA EDUCACIÓN EN VALORES

Falar da posibilidade da educación en valores implica, no sentido máis básico, recoñecer a posibilidade da educación que lle corresponde a unha especificación ou parte, con respecto ao todo. Agora ben, dado que podería haber posicións controvertidas que defenden a posibilidade da educación e negan a posibilidade da educación en valores, convén manter dende o punto de partida, como dixemos no apartado anterior, que a educación é dobremente axiolóxica: a educación é un valor e desenvolve valores. Se isto é así, incorreríamos en contradición ao defender a posibilidade da educación, negando ao mesmo tempo a da educación en valores. *Para nós é posible a educación e é posible a educación en valores porque, de xeito radical, non hai educación, se non se educa en valores.*

Con todo, e antes de probar a posibilidade da educación en valores, procede recordar as argumentacións máis características da posibilidade da educación, que sempre se moveron, entre o autoritarismo e o non intervencionismo, en posicións antinómicas (Tourriñán, 1979; Nassif, 1980; Mantovani, 1972 e 1972a).

2.1. Posibilidade xeral da educación

No ámbito educativo esgrímense frecuentemente tres lemas como argumentos para manifestar o *carácter de necesidade social da educación de calidade*:

- A “explosión escolar”, lema que preside as reflexións do Informe Faure «Aprender a ser», fai referencia a unha característica peculiar da sociedade actual: existe un interese xeneralizado por recibir educación; a educación esténdese a todos os suxeitos na mesma medida que se reconece aquela como un dereito persoal e social. A calidade de educación ponse de manifesto, neste caso, en tanto en canto se esixe facer compatible un ensino individualizado coa atención a grupos numerosos de alumnos (Faure, 1973; Elvin, 1973).
- A “sociedade do saber” é tamén un lema caracterizador da sociedade moderna. A nosa sociedade é, en efecto, unha sociedade do coñecemento na que a información desborda as canles tradicionais de transmisión e esixe educación de calidade: non só se demandan novos modos de comunicación, senón novos modos de enfrontarse á información que permitan, con criterio axeitado, estar ao día no noso ámbito. O problema é aprender criticamente, é dicir, non só adquirir información, senón saberse desprender ou darlle un tratamento axeitado á que queda obsoleta (Hussén, 1985).
- A “sociedade educativa”. Este lema, que é o título en castelán dun libro de T. Hussén, pon de manifesto os aspectos máis importantes da necesidade social de calidade de educación que foron recollidos por diversos autores. Dun lado, advirte que educación de calidade e escolarización non se identifican de forma absoluta e, xa que logo, a escola ten que adecuarse ás demandas actuais. Doutro, fai especial fincapé no reto que a virtualidade educativa dos sistemas non formais e informais supón para a calidade da educación (Hussén, 1978; Botkin, 1979).

A educación de calidade é unha necesidade social, porque á educación se lle pide que organice e seleccione os seus recursos, técnicas e procedementos para estar á altura das esixencias que as circunstancias actuais marcan.

A calidade na educación non é un obxectivo imposible; máis ben é un obxectivo relacional, relativo ás circunstancias reais nas que se pretende logralo. Pero, evidentemente, é un obxectivo posible e necesario (Touriñán, 2001). E así as cousas, vaia por diante a afirmación de que hoxe non se dubida da posibilidade de educar, senón que, máis ben, se desconfía da indiscriminada xeneralización da influencia educativa, polas posibilidades que existen de manipular a relación educativa e de impedir as oportunidades educativas (Touriñán, 1997; García Amilburu, 2003).

A educación é posible dende o punto de vista social, porque se recoñeceu como un dereito social, é dicir, como unha tarefa cuxo éxito depende da cooperación positiva dos demais, incluído o Estado, que asigna boa parte do erario público para esa tarefa. Pola súa banda, a Psicoloxía permitiu comprobar que o proceso de desenvolvemento humano é un proceso non só de maduración, senón de desenvolvemento e aprendizaxe de hábitos, destrezas e competencias dentro dos grupos humanos. A Bioloxía, ademais, mostra que o desenvolvemento humano é un complexo resultado de interaccións de herdanza e ambiente. E a Antropoloxía, pola súa vez, confirma que *o home é un ser inacabado; a súa resposta non está determinada pola súa estrutura univocamente*; antes ben, o home ten posibilidade de transformar os estímulos en eventos mentais sen consecuencias executivas necesarias, de tal maneira que necesariamente se converte nun ser activo que participa no seu propio desenvolvemento, transformando as súas carencias en recursos para a súa existencia e perfeccionamento (Touriñán, 2001 e 1997; Gehlen, 1980; García Carrasco e García del Dujo, 1996; Marín, 1983).

A educación é necesaria, porque o home é incompleto nun dobre sentido: non nace en condicións de utilizar as súas disposicións con lucidez, nin aprende por si só cunha total desconsideración á axuda que lle prestan os demais (Touriñán, 1979).

A calidade de educación é posible, porque, ao ser inacabado, o home ten no seu haber unhas esixencias que non lle marcan de forma incondicionalmente eficaz o modo de satisfacelas. Para satisfacelas *ten que marcar fins e aprender a logralos*, porque calquera obxecto non satisfai igualmente cada esixencia, xa que cada obxecto ten unhas propiedades e, segundo elas son, así afectan as propiedades da esixencia que queremos satisfacer. O coñecemento desas relacións e a oportunidade real de logralas é a marca da posibilidade real de calidade de educación e do carácter axiolóxico da acción educativa.

Por outra parte, *a calidade de educación é necesaria, porque calquera tipo de influencia non é educativo*. Obviamente calquera proceso de influencia pode transformarse nun proceso de influencia educativa, pero isto non contradí a afir-

mación anterior. Calquera tipo de influencia non é educativa, porque, no caso contrario, deberíamos defender erroneamente que, influír nunha persoa para que deixe de facer o que ten que facer para educarse, é educación (Tourinán, 1996).

A calidade de educación é, xa que logo, unha necesidade social e configúrase como un obxectivo posible e necesario. *Pero, ademais, como o home é limitado* (a resposta humana, non só produce os efectos que el quere, senón os que teñen que producirse, porque a resposta afecta en cada circunstancia e de acordo coas oportunidades á súa realidade interna e externa), *a posibilidade e a necesidade convértense nun obxectivo moral* (Puig, 2003; Ibáñez-Martín, 2004; Escámez, 2004).

2.2. Posibilidade específica da educación en valores

É un dato da experiencia que o home, nin nace perfecto, nin nace determinado a unha forma concreta de realizarse, xa que, ao longo da súa existencia e ao tempo que se vai realizando na forma elixida de entre todas as posibles, melloira as súas disposicións naturais. Pero, así mesmo, tamén é outro dato da experiencia que o home non se realiza de modo humano polo simple desenvolvemento espontáneo das súas disposicións. A madureza do adulto non é un puro crecemento físico; é unha forma de perfección que esixe a disposición intencional dos medios apropiados para realizarse do modo especificamente desexado.

A educación transforma a animalidade en humanidade. Un animal é, polo seu mesmo instinto, todo o que pode ser; unha razón que lle é allea tomou por el todas as medidas. Pero o home debe usar necesariamente a súa propia razón. Non ten o instinto do animal e é preciso que el cree para si mesmo o seu plan de conduta. Mais, como non é inmediatamente capaz de facelo, senón que chega ao mundo en estado inmaturo, ten necesidade da axuda dos outros.

Os dous principios que subxacen a estes datos da experiencia –a ausencia dunha determinación unívoca preestablecida no home e a necesidade de intervención dun axente intencional para realizarnos de modo perfectivo– son os piares lóxicos do recoñecemento incuestionable dos valores como fundamento da educación.

A educación carece de toda xustificación intelixible, cando se rexeita o carácter de fundamento dos valores: se o home non ten unha inserción preestablecida nunha forma concreta de facerse –feito incontrovertible porque non todos temos que ser o mesmo na vida necesariamente–, infírese que só decidirá realizarse dun modo concreto, cando lle sexa posible desvelar o valor desa forma específica de levarse a cabo, coa súa capacidade e coa axuda dos demais.

Pero, ademais, como o home non nace perfecto, nin alcanza a perfección que lle é propia de modo espontáneo, demóstrase que non entenderá correctamen-

te o valor de tal forma concreta de realizarse, mentres que a educación non poña os medios axeitados para que el poida forxar unha capacidade de elección lúcida.

En consecuencia, dende o punto de vista da lóxica, os valores son fundamento da educación e pode dicirse que é falsa toda proposición que pretenda negar a necesidade de presupoñer un modelo de persoa ao cal se orienta e no cal se realiza cada persoa, se o aprehende e estima como desexable e posible (Touriñán, 1977).

Daquela, aceptando o modo imperfecto que ten o home de captar a verdade, podemos afirmar que podemos facer estimacións incorrectas e, en consecuencia, a educación deberá esforzarse para poñer os medios pertinentes co fin de que as nosas estimacións se adecúen ao carácter propio do valor e sexan sempre ese intento honesto de manifestar a verdade en cada conduta práctica.

Podemos dicir, polo tanto, que o valioso en si ten na educación un sentido metafísico e epistemolóxico: é unha calidade das cousas, aquilo que as fai excelentes unha vez que fixemos abstracción das necesidades e conveniencias do momento. Non en van, cando nós dicimos que algo é valioso, estamos afirmando que estimamos ese algo, porque realizamos un xuízo sobre a natureza e cantidade da excelencia das súas calidades, aínda que non poida elixilo nas miñas circunstancias actuais, tendo en conta as oportunidades de obrar.

Para que o valor alcance realmente carácter pedagóxico, debe cumprir unhas condicións que lle permitan adaptarse ao modo humano de perfeccionarse; de tal maneira que, se o home é movido a realizarse unicamente por aquilo que coñece como valioso, no caso de que ese coñecemento sexa erróneo, poida apreender de novo ese valor e decidir modos máis lúcidos de realizarse.

Na nosa opinión, os valores teñen carácter pedagóxico e a educación en valores adecúase ao modo humano de perfeccionarse, permitindo que a educación se mostre sempre como esa axuda que beneficia o home en cada conduta práctica. En definitiva, *é posible a educación en valores, porque os valores son cognoscibles, son ensinables e son realizables*. Vexamos o fundamento desta afirmación.

2.2.1. POSIBILIDADE DE COÑECER O VALOR

A posibilidade de coñecer o valor é algo que está fóra de toda dúbida, porque é posible coñecer as calidades concretas que fan un obxecto estimable para un suxeito. *Os valores son cognoscibles, porque hai un carácter axiolóxico nos feitos e hai unha condición fáctica no valor*. Precisamente, por iso, no ámbito da educación falamos de feitos e decisións pedagóxicas, e isto quere dicir que, do mesmo modo que os profesionais da Psicoloxía, Socioloxía, etc., establecen que cousas son feitos do seu ámbito e cales son procesos de toma de decisións técnicas, o profesional da educación debe estar en condicións de establecer feitos e decisións do

seu propio ámbito. Velaquí, pois, o fundamento do carácter axiolóxico e da condición fáctica, cuestións ás que lles dedicamos espazo específico noutros traballos (Tourrián e Rodríguez, 1993; Tourrián, 1987).

2.2.1.1. O carácter axiolóxico dos feitos

Nun sentido primario, é certo que ‘feito’ é todo o que sucede ou acontece. Agora ben, nun sentido técnico, os feitos teñen unha significación máis precisa; os feitos científicos son construcións organizadas que garanten a credibilidade do contido das proposicións que facemos sobre os acontecementos.

Isto é así, porque a imaxe que nos facemos das cousas, non é en absoluto reduplicativa; toda imaxe selecciona necesariamente certos aspectos do orixinal. É obvio que isto non quere dicir que non poidamos ver distintas persoas a mesma cousa; por unha parte, o argumento sérvenos como proba de que a imaxe que nos facemos das cousas non é reduplicativa e, por outra, sérvenos para comprender que os feitos científicos están elaborados, porque as nosas experiencias directas e inmediatas non son a garantía de credibilidade do contido das proposicións que facemos sobre os acontecementos.

Popper –creador dos principios defendidos polo racionalismo crítico– mantén dúas teses básicas que sosteñen o carácter elaborado dos feitos científicos:

- A improcedencia de confiar nas experiencias observacionais directas e inmediatas.
- A defensa dos feitos científicos como construcións afectadas de carga teórica.

Con respecto á primeira tese, dinos Popper que debemos de rexeitar como totalmente infundada toda epistemoloxía subxectivista que pretenda elixir como punto de partida iso que a ela non lle parece en absoluto problemático; é dicir, “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).

Con respecto á segunda tese, Popper mantén que as observacións, é dicir, o que nós referimos dos acontecementos nos enunciados básicos –que son os que constitúen a base de credibilidade da ciencia–, non son feitos puros, isto é, cousas sucedidas ou acontecementos, senón aspectos significativos e seleccionados destes. “Las observaciones son siempre interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; es decir, son interpretaciones a la luz de teorías” (Popper, 1977, p. 103).

Cómpre manifestar, polo tanto, que na investigación científica, dende as teses do racionalismo crítico, os feitos científicos están afectados de carga teórica, é dicir, están valorados como adecuados para explicar os acontecementos. Por

consequente, se non hai unha certeza absoluta na base empírica da ciencia e as nosas observacións son interpretacións á luz de teorías, séguese que os feitos non son ‘aproblemáticos’, senón afectados de carga teórica. *Esa afectación de carga teórica é o fundamento do carácter axiolóxico dos feitos.*

O carácter axiolóxico dos feitos científicos permite entender sen dificultade que cada científico no seu ámbito establece obxectivamente as relacións pertinentes. Un feito biolóxico non é calquera tipo de feito científico, porque o biólogo se ocupou en delimitar e contrastar os enunciados que lle permiten afirmar a pertinencia de determinados feitos no seu ámbito. Na mesma medida que o seu coñecemento avanza, non só pode atribuír valor biolóxico a máis cousas, senón que, ademais, cabe a posibilidade de que o biolóxico se defina doutro xeito máis axustado á posible explicación da realidade. O coñecemento non ten, como vimos, garantía absoluta de certeza. Neste sentido, o valor dos datos mellórase. Non se trata de que elixamos cousas distintas en momentos históricos distintos (hoxe non é frecuente elixir o carro como transporte, aínda que non negamos o seu valor), trátase máis ben de recoñecer que, ao redefinir o ámbito de pertenza, os obxectos que nun momento se valoraban –elixísen ou non– poden perder a súa significación. É nese sentido e non noutro no 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 feitos científicos e acontecementos hai unha relación que acabamos de ver. E, se non nos esquecemos de que a organización intelectual do ámbito condiciona os feitos científicos dese ámbito, é posible afirmar que, de acordo coa exposición realizada, o acontecemento convértese en feito pedagóxico significativo á luz da teoría. É o propio marco teórico o que nos di que é o que debe ser explicado, porque existe o carácter axiolóxico dos feitos. Pero, ademais, os feitos teñen que contrastarse. Representamos o acontecemento en conceptos, pero non consideramos aceptable esa representación, se non supera as condicións de proba. Dende o punto de vista do descubrimento, a teoría presupón o coñecemento de certos acontecementos. Dende o punto de vista da xustificación, a teoría precede os feitos e dirixe a súa produción.

2. 2.1.2. A condición fáctica do valor

A condición fáctica do valor ten o seu fundamento na afirmación verdadeira de que os valores teñen carácter relacional e non se identifican coas propiedades das cousas, porque, se se identificasen con elas, a luz máis valiosa sería a que máis ilumina, aínda que nos cegue, e a calor máis valiosa sería a máis intensa, aínda que nos queime. As investigacións actuais confirman que o valor non é

unha esencia inmutable e *a priori*, antes ao contrario, hoxe recoñécese que os valores non son absolutamente independentes dos bens. Os valores nin son *a priori*, nin subxectivos; teñen carácter relacional (Frondizi, 1972, p. 194; Touriñán, 1987, pp. 142-148; Escámez, 2003).

Non son *a priori*, porque non existe a absoluta independencia respecto dos bens: se todo fose indestrutible e imperecedeiro, non cabería a posibilidade de falar de valor vital para as cousas; se todo fose inmune ás enfermidades, non se falaría de valor curativo; se en cada circunstancia as cousas que usamos se nos desen de modo natural e sen limitación, non falaríamos do seu valor económico; se a resposta humana estivese determinada univocamente pola estrutura do home, non falaríamos de valor educativo, e así sucesivamente, segundo o caso.

Fronte a toda posición *a priori* hai que recoñecer que o feito de que o valor da amizade non mingüe, porque un amigo traizoe a amizade, non é proba de “apriorismo”; o que proba non é a independencia absoluta de bens e valores, senón a existencia dunha valoración incorrecta ou o descubrimento de que o presunto amigo deixou de elixir a amizade. En efecto, cando un amigo traizoa a relación de amizade, é dicir, non cumpre o que da amizade se espera, prodúcese, en primeiro lugar, un sentimento negativo cara ao presunto amigo –que, como xa sabemos, non altera o valor da amizade– e, en segundo lugar, a traizón da relación de amizade esixe que o presunto amigo decida outro tipo de meta distinta á relación de amizade e isto quere dicir que elixe abandonar esa relación, que non a vai cultivar xa con aquel que o traizoou. As razóns do abandono poden ser moi diversas, pero ningunha delas supón que non se valore xa a amizade, a non ser que se confunda valoración e elección.

Valorar a amizade a pesar da traizón do amigo non esixe recorrer ao *a priori* do valor, senón máis sinxelamente a:

- Unha falsa expectativa con respecto a unha persoa, que se comproba ao observar que os seus actos non responden ao que esa relación de amizade esixe.
- Un desacordo con respecto ao que a relación de amizade esixe, que dá pé a considerar que o outro traizoa a relación.
- Unha decisión de abandonar a relación de amizade que trae consigo a desaparición das condutas que permitían falar de amizade nese caso.

Se, a pesar das nosas experiencias negativas con respecto á amizade, a seguimos valorando, iso non se debe a un *a priori* do valor, senón a que recoñecemos, ou ben que fixeramos unha estimación errónea da amizade, esixíndolle máis do que dá de si, ou ben que consideramos que é realizable esa relación de

amizade, a pesar das nosas experiencias negativas. O que non ten sentido é dicir “aprioristicamente” que a amizade é como é e, polo tanto, é valiosa aínda que sexa imposible de realizar dese modo entre os homes.

Por outra parte, os estudos actuais acerca do valor permiten descartar a tese subxectivista do mesmo, porque os seus presupostos son falsos en diversos aspectos:

- O valor non é un sentimento, aínda que os dous se relacionan a través da valoración. As experiencias crecentes de manipulación da propaganda permiten comprobar que podemos variar o sentimento dunha persoa cara a outra persoa ou cousa sen alterar o valor do obxecto; é suficiente que confundamos o seu proceso de valoración para variar o seu sentimento.
- O valor non se identifica coa valoración. A valoración é o proceso de coñecemento do valor e só a través da valoración os valores existen para nós, pero do feito de que eu non coñeza un valor, non se deriva que non exista.
- O valor non se identifica coa elección. É obvio que eliximos o que valoramos, pero non é verdade que só teña valor o que eu elixo. As cousas seguen conservando o seu valor, aínda que non as elixa. Eu elixo Pedagogía, pero iso non quere dicir que non sexa valiosa a carreira de arquitectura. A miña elección supón relacionar as miñas necesidades actuais coas cousas valiosas. Pero o valor de algo segue existindo sen relacionarse lóxicamente coas miñas necesidades actuais.
- Valoración e elección non se identifican, porque realizamos valoracións que non implican decisión. Se identificamos valoración e elección, afirmamos que toda valoración esixe a elección do valorado e isto non é realista.

Valor, valoración, elección e sentimento non se confunden. Os valores non se identifican coas propiedades das cousas, pero non son absolutamente independentes dos bens, porque as propiedades que valoramos están realmente no obxecto ou é posible desenvolvérllelas; non son, en absoluto, proxección de estados psicolóxicos persoais.

Así as cousas, o valor, nin é subxectivo, nin é *a priori*, é relacional. O valor é unha calidade relacional que captamos na relación valoral, que é o encontro intencional do home cos obxectos para descubrir que propiedades teñen e en que medida afectan as propiedades doutros obxectos (Marín, 1976; Touriñán, 1987; Escámez, 2003; Martínez, 2000).

A relación valoral pode establecerse entre dous obxectos, e así dicimos que o cianuro ten valor nutritivo para as plantas, porque coas súas propiedades favorece o crecemento destas. Tamén pode ser o home un dos elementos da relación valoral, e así dise que o cianuro é un disvalor vital para o home, porque as súas propiedades destrúen, en determinadas doses, a vida humana. Ou tamén pode establecerse a relación valoral entre unha cousa concreta e as propiedades do ámbito do que se fala e, neste caso, dise, por exemplo, que determinadas accións teñen valor científico, porque manteñen as condicións que se consideran propias da investigación científica.

O valor é relacional, é dicir, supón incidencia das propiedades dun obxecto nas propiedades doutro obxecto nun ámbito ou dimensión que afecta o obxecto. Como vimos xa, se as plantas non tivesen que nutrirse, o cianuro non tería valor nutritivo para elas; se o home non puidese educarse, non teríamos valores educativos con respecto ao xénero humano.

O grao de coñecemento deses ámbitos ou dimensións, así como das propiedades que poidan relacionarse, marca o noso coñecemento do valor. Un médico dinos que cousas teñen valor curativo con respecto ás propiedades dun suxeito; un economista dinos que formas de actividade teñen valor económico; un biólogo dinos que acontecementos teñen valor biolóxico e que diferenza hai entre o físico e o biolóxico. Cada científico no seu ámbito establece obxectivamente as relacións de valor. Un feito biolóxico non é calquera tipo de feito, pois o biólogo ocupouse en delimitar e contrastar os enunciados que lle permiten afirmar a pertinencia de determinados feitos no seu ámbito. Na mesma medida que o seu coñecemento avanza, non só pode determinar o valor biolóxico de máis cousas, senón que, ademais, cabe a posibilidade de que o biolóxico se defina doutro xeito máis axustado á posible explicación da realidade. O coñecemento non ten, como vimos, garantía absoluta de certeza. Neste sentido, os valores cambian tamén. Non se trata de que elixamos cousas distintas en momentos históricos distintos (hoxe non é frecuente escoller o carro como transporte, aínda que non negamos o seu valor), trátase máis ben de recoñecer que, ao redefinir o ámbito de pertenza, os obxectos que nun momento se valoraban —elixísen ou non— poden perder a súa significación: créanse novos valores ou reformúlanse os que xa existían (Bollnow, 1960). A ciencia ten valor como forma de coñecemento, pero o seu valor variou dende a concepción herdada ata as correntes historiográficas; é valiosa a ciencia, pero nin é infalible, nin é só un discurso lóxico, como defendemos noutras investigacións (Tourinán, 1987).

Así pois, fronte ao neutralismo axiolóxico, hai que dicir, non só que os feitos están valorados; ademais do carácter axiolóxico dos feitos, a crítica do sub-

xectivismo axiolóxico permítenos afirmar a condición fáctica do valor. Cando afirmamos que un traballo determinado é de calidade científica, non só estamos a afirmar o carácter axiolóxico dos feitos, senón tamén a condición fáctica do valor, ou o que é o mesmo, a posibilidade do seu coñecemento, porque ten carácter relacional. Pódese fundamentar, polo tanto, a posibilidade de coñecer o valor, apelando ao carácter axiolóxico dos feitos e á condición fáctica do valor.

2.2.2. POSIBILIDADE DE ENSINAR O VALOR

A posibilidade de ensinar o valor fundaméntase na introspección e evidencia de modificación das nosas posibilidades de desenvolvemento, grazas á axuda que nos prestan os demais. Se o home non puidese contar coa axuda doutros homes que lle presentan simplificadas moitas experiencias, estaría abocado indubidablemente – polo carácter inacabado, incompleto e limitado das súas capacidades – ao infradesenvolvemento humano.

Forma parte da experiencia de que se pode ensinar o valor, a convicción persoal de que, a non ser que nos consideremos satisfeitos con afianzar meramente a estabilidade ou eficiencia social dun código, non estimaremos do mesmo modo o comportamento daquel home que fai o correcto, porque foi tan condicionado que apenas pode facer outra cousa que a que fai, e o daqueloutro que elixe o correcto, sabendo que é libre de elixir o contrario.

Os valores son ensinables, porque é posible integrar o fáctico e o normativo, orientando a acción das persoas. Vexamos, pois, o fundamento da tese, á que lle dedicamos espazo específico noutros traballos (Touriñán, 1987a, 1996 e 1998).

2.2.2.1. A integración do fáctico e o normativo no ámbito do coñecemento da educación

No ámbito do coñecemento da educación a integración do fáctico e o normativo é unha necesidade inexorable, porque (Touriñán, 1996):

- Calquera tipo de influencia non é educación, porque, no caso contrario, influír nunha persoa para que deixe de facer o que ten que facer para educarse, sería tamén educación.
- O feito de que calquera tipo de influencia non sexa educación non anula nin invalida a posibilidade de transformar calquera tipo de influencia nun proceso educativo. Nada impide lóxicamente que o educando, por si mesmo e a partir da experiencia que outros lle comunican (proceso de autoeducación) ou por medio das experiencias que outros lle comunican (procesos de heteroeducación), poida analizar con criterio fundado no coñecemento da educación esa

influencia negativa e transformala nun proceso de influencia educativa. Non é educativo transmitir como verdadeiro un coñecemento dunha área cultural que a investigación teórica da área proba como falso. Non obstante, si é educativo utilizar ese coñecemento para probar o seu erro e exercitar as destrezas no uso dos criterios de proba teóricos desa área.

- O feito de que calquera tipo de influencia non sexa educación, pero poida transformarse nun proceso de influencia educativa, non anula nin invalida a posibilidade de obter resultados educativos por medio de procesos de influencia non orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informais).

Distinguir calquera outro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos formais, non formais ou informais e influencias non educativas, esixe a valoración pedagóxica de diversos modos de conduta. Non abonda con expoñer acontecementos, hai que dicir por que uns son feitos educativos e outros non, para darlles o tratamento axeitado. E isto require a integración do fáctico e do normativo.

Dende o punto de vista da investigación pedagóxica a integración do fáctico e o normativo é posible (Tourrián, 1998):

- Non existe un hiato insalvable cientificamente entre feitos e valores. Os feitos científicos non se “ven” simplemente; son interpretacións á luz de teorías que converten a determinados acontecementos en significativos para a investigación; existe unha condición axiolóxica nos feitos científicos. Os valores non son subxectivos nin *a priori*, son calidades relacionais; responden á relación entre as propiedades de dous obxectos nun ámbito ou ás calidades propias do ámbito en que está o obxecto. Falamos do valor nutritivo do cianuro para as plantas, do valor científico dun traballo e do valor educativo dunha determinada influencia, porque existe a condición fáctica no valor. A condición fáctica do valor e o carácter axiolóxico dos feitos, explica por que a ciencia crea valores no seu ámbito.
- Non existe un hiato insalvable no ámbito pragmático entre feitos e decisións técnicas. Existe efectivamente un salto lóxico entre cuestións descritivas e cuestións prescritivas. Pero, na práctica, a ciencia e a tecnoloxía fan regras e normas. Orientan a acción no sentido de que a propia construción científica non sería tal, se fose separada da súa contrastación. Á ciencia correspóndelle na práctica decidir, con fundamento de elección técnica, cal é o seu marco teó-

rico. Á tecnoloxía correspóndelle prescribir as regras de acción pertinentes para producir no sistema os cambios lexitimados polo marco teórico. A integración do fáctico co normativo esixe o recoñecemento da investigación como unha posibilidade de análise de fins e medios subsidiarios que están lóxicamente implicados na tarefa; e, pola mesma razón, como unha posibilidade de censura para todas aquelas metas ou submetas sociais que se queiran poñer como obxectivos do ámbito e non sexan coherentes coa representación teórica do ámbito.

- Non toda prescrición é científico-tecnolóxica. Existen prescricións morais ou práxicas. A ciencia non é suficiente para resolver os problemas práxicos, pero é necesaria para descubrir o seu fundamento teórico.

A integración do fáctico e do normativo na investigación pedagóxica esixe o recoñecemento dunha responsabilidade peculiar no profesional: nin decide as metas sociais, nin elixe en lugar do educando o seu modo de vida, pero coñece a coherencia e compatibilidade desas metas no seu ámbito e sabe capacitar o educando para que poida alcanzalas. Esa é a cuestión de encrucillada para a orientación da acción dende os feitos (Touriñán, 1987a).

2.2.2.2. A orientación da acción dende os feitos

Dende o punto de vista lóxico, todos os tratadistas recoñecen que é imposible derivar unha norma (debe) dunha afirmación factual (é). Deducir quere dicir etimoloxicamente ‘sacar de’; e na conclusión dun argumento dedutivo non pode haber nada que non estivese previamente nas premisas. Por esta razón, se as premisas expresan relacións fácticas, non hai modo de concluír proposicións normativas. Así mesmo, tampouco pode apelarse á indución, como mantén o naturalismo clásico, pois, afirmar que debe facerse “X”, porque produce as consecuencias “Y”, supón incorrer na falacia naturalista do argumento da pregunta aberta, é dicir, sempre cabe preguntar, se deben elixirse as consecuencias “Y”. O salto lóxico entre *é* e *debe* existe (Hudson, 1974 e 1983).

Como di Popper, a decisión de loitar contra a escravitude, por exemplo, non depende do feito de que todos os homes nazan libres e iguais e de que ninguén naza encadeado. Aínda cando todos nazan libres, podería suceder que algúns homes intentasen encadear a outros ou que chegasen a crer, mesmo, que é a súa obriga poñerlles cadeas. Precisamente por iso pode afirmarse que ante un feito calquera podemos adoptar diversas decisións como, por exemplo, alteralo, protexelo dos que queren modificalo, absternos de intervir, etcétera (Popper, 1977, pp. 94-97).

Polas razóns anteriores, feitos e decisións non se confunden. A deliberación e a formulación dunha decisión son feitos, pero o que se decidiu que debe facerse non é un feito.

É sabido, que esta formulación non necesita revisión. *Entre feitos e decisións morais hai un salto lóxico. Pero, ao mesmo tempo, mantemos que necesita suplementación, porque, como é sabido, acontecementos intencionais e acontecementos morais non se identifican necesariamente.* Fronte a esa formulación, deben terse en conta os seguintes argumentos (Tourrián, 1987 e 1987a):

- Xunto co rigor sintáctico debe recoñecerse que, no ámbito semántico, as significacións dos nosos enunciados declarativos están afectadas por valoracións e os nosos valores están apoiados no significado que lles damos aos enunciados declarativos. Como vimos xa, hai un carácter axiolóxico nos feitos. Xustamente por iso, cando afirmamos que un traballo ten valor científico, estamos a afirmar que ese traballo cumpre todo aquilo que coidadosamente podemos significar como científico.
- O carácter orientador da acción non vén dado sempre ou só por frases que conteñen o termo debe. Por unha parte, existen comunidades primitivas que non dispoñen do termo debe e orientan a súa acción por medio de condicionais da forma ‘se fas X, acontecerache Y’. Por outra parte, a diferenza entre ‘non debes facer X’ e ‘se fas X, acontecerache Y’ é primordialmente lóxica, non pragmática. Unicamente, se ao ‘debes’ lle atribuímos carácter absoluto e incondicional, a diferenza é doutro tipo, pero iso equivalería irracionalmente a afirmar que esta norma ten vixencia calquera que sexan as necesidades e circunstancias do suxeito que a elixe: “En cuanto advertimos que en el nivel pragmático se disuelven las barreras entre lo fáctico y lo normativo, empezamos a sospechar que el lenguaje ha estado pensando por nosotros (...). Un análisis incompleto –puramente sintáctico– nos ha hecho olvidar que una expresión puede poseer un contenido o efecto orientadores de la acción sin que en ella aparezcan términos ostensiblemente normativos” (Bunge, 1976, p. 18).
- É un feito que os enunciados nomolóxicos (non hai máquinas de movemento continuo) xustifican enunciados normativos tales como ‘non intentarás construír o móbil perpetuo’ (Bunge, 1976, p. 22). A propia ciencia sería incapaz de progresar se, ante a diversidade de aparatos técnicos e de teorías dun ámbito de coñecemento,

non puidese establecer normas fronte a eles que orientasen a acción do investigador (Bunge, 1976, p. 24).

- O paso dunha proposición científica nomolóxica, a un enunciado pragmático, orientador da acción nun ámbito, non constitúe de ningún modo unha inferencia lóxica, representa un salto no ámbito sintáctico, pero é “un paso inevitable del ‘es’ al ‘debe’ fundamentado en el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión” (Ladrière, 1977, p. 108).

Xa que logo, podemos dicir que, fundándose no coñecemento do funcionamento do sistema en que traballa (historia, química, medicina, ou calquera outra das disciplinas científicas), o carácter axiolóxico dos feitos e a condición fáctica do valor lexitiman o profesional para non aceptar sen máis calquera tipo de obxectivo que a sociedade puidese propoñerlle como punto de partida para a elaboración da súa teoría ou do seu consello orientador da acción, porque, como xa sabemos, o coñecemento das condicións de funcionamento do sistema restrinxe a marxe de posicións de valor que xustificadamente poden e deben adoptar. Podemos afirmar, polo tanto, que é posible ensinar o valor, porque é factible a integración do fáctico e do normativo, orientando a acción.

2.2.3. POSIBILIDADE DE REALIZAR OS VALORES

O carácter pedagóxico do valor non queda consumado, porque o home poida coñecer os valores, por si mesmo ou por medio do ensino; e, máis aínda, non abonda tampouco con que este poida perfeccionar o seu coñecemento do valor ata facelo irrefutable. Se abandonamos a educación no coñecemento, caemos nun intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que non abonda coñecer o ben para obrar ben: coñecer o valor, non implica elixir o valor. O carácter pedagóxico íntegro dos valores esixe que poidan ser realizados.

Os valores enchen a súa aptitude pedagóxica, porque, ademais de ser cognoscibles e ensinables, poden ser realizados; poden converterse na norma que lles dá excelencia ás nosas condutas. E neste caso hai que dicir que o modo adecuado para lograr que un educando acepte o valor de algo e o realice de modo persoal, non consiste en facerlle consideracións retóricas sobre os beneficios dun valor, senón en facerlle descubrir que o bo resultado daquilo que está interesado en lograr depende da súa capacidade para aceptar ese valor específico e de poñer os medios axeitados para reiterar e afianzar a conduta de logro (Escámez, 1987; Martínez, 2000).

Que os valores poden ser realizados forma parte da experiencia introspectiva de cada un, porque é obvio que a pregunta “¿Que quero chegar a ser?” é un

signo real do modo en que cada home leva a cabo os valores. Segundo a resposta que lle dea e os medios que elixa para cumprila, móstranos ata que punto está a hipotecar a súa vida ou ata que punto está disposto a perfeccionarse moralmente realizando os valores. *Os valores son realizables, porque nos marcamos fins, que son sempre valores elixidos, e os alcanzamos*. Vexamos o fundamento desta tese á que tamén lle dedicamos espazo específico noutros traballos (Tourriñán, 1977, 1989, 1997 e 2002; Tourriñán e Rodríguez, 1993).

2.2.3.1. As finalidades como valores elixidos

A experiencia de que nos marcamos fins vén derivada da nosa experiencia de que tomamos decisións de diverso tipo. *A decisión é un acto polo que se responde, de acordo coas oportunidades, a unha realidade interna e externa que modifica a urxencia das necesidades en cada circunstancia* (Tourriñán e Rodríguez, 1993). En xeral, a decisión identifica un curso de acción; por iso se di que a teoría da decisión trata do problema da elección entre dous ou máis cursos de acción, que son decisións posibles, para atopar o óptimo, segundo as preferencias do que decide. Neste sentido, tomar unha decisión é elixir, entre varias alternativas posibles, unha delas. Precisamente por iso pode dicirse *que tomar unha decisión é realizar un xuízo sobre esas alternativas e elixir a que se considere mellor. E isto, no fondo, non é máis que afirmar un valor que se elixe* (Tourriñán, 1989 e 1998).

Outro modo de achegarse á decisión é considerala como proceso. Neste caso a decisión é o proceso mediante o cal se chega á elección dun curso de acción entre un conxunto de cursos alternativos. Precisamente por iso nos di o profesor Martínez que educar en valores é promover condicións para aprender a construír os nosos singulares sistemas de valores e crear condicións que afectan aos procesos educativos (Martínez, 2000, p. 39).

Cando se fala de toma de decisións na educación, debemos ter moi en conta que adoitan entrecruzarse tres tipos xenéricos de decisión, que se fundamentan en coñecementos e variables diferentes. No proceso de planificación conflúen decisións técnicas, decisións morais e decisións políticas (Tourriñán, 2002).

Pode afirmarse que a decisión técnica se identifica con regras e normas derivadas do propio proceso, en función do coñecemento que se ten do ámbito específico e a partir da elección primaria de traballar nese ámbito. Á súa vez, a elección moral non é elección dentro dun ámbito, senón confrontación de ámbitos diversos con respecto á propia vida e proxecto persoal; é a ordenación que fai o home das súas esixencias de acordo coas relacións que se dan na realidade en cada ámbito da súa existencia. Pola súa banda, a elección política é, con propiedade,

ordenación de metas e alternativas de acción para logralas, pero non con respecto á propia vida persoal, senón con respecto ao ben común vinculante na sociedade.

A *elección técnica* non é unha elección de medios para fins dados. Pódenmos propoñer fins, pero é unha competencia definir que obxectivos poden fundarse como obxectivos dun ámbito, baseándose no coñecemento científico dese ámbito. A elección técnica é unha elección de fins e medios subsidiarios que están lóxicamente implicados na tarefa; é elección de fins e medios subsidiarios con fundamento no coñecemento da actividade que se vai realizar (Touriñán, 1987). A decisión é técnica, en primeiro lugar, porque é unha elección dentro dun ámbito determinado de necesidade e, en segundo lugar, porque o criterio de decisión se basea estritamente no coñecemento do funcionamento do ámbito no que se actúa, para alcanzar o obxectivo.

As *eleccións morais xenuínas* vannos formular opcións para orientar os nosos persoais obxectivos de acción: ¿Debo ir á escola hoxe? ¿Debo cumprir as promesas feitas? ¿Debo respectar a vida do meu inimigo? En todos estes casos, a elección que orienta a nosa vida non ten un obxectivo previo, senón a simple e complicada afirmación de que o valor de cada unha desas cousas se elixe como meta última, aquí e agora, con carácter de opción fundamental e sen un obxectivo previo elixido. Cando nos preguntamos se debemos ir á escola hoxe, non estamos a facer unha pregunta de elección técnica; se eliximos educar, debemos ir ao lugar en que o facemos. Estámonos a formular un problema moral: ¿Existe un deber máis fundamental hoxe para nós que ir á escola? Por exemplo: ¿Debemos ir á escola ou debemos atender a nosa nai enferma? Ambas as dúas opcións son igualmente urxentes; as dúas son requiridas pola situación. Pero temos que decidir cal é a máis fundamental.

As eleccións da ciencia son técnicas, porque se fan a partir dun obxectivo previamente elixido. É dicir, un médico decide que non debe dicir a verdade, porque iso é condición necesaria para curar un paciente (que é o seu ámbito de actividade), pero a ciencia non pode dicir o que é bo moralmente falando. Preguntas tales como: ¿Debemos ir á escola hoxe ou debemos elixir a educación?, non se responden dende a ciencia. Dende a ciencia sabemos que cousas son de valor educativo, como logralas, e que debemos facer unha vez que decidimos educar, pero a ciencia non nos dá a resposta para o problema de se debemos educar ou facer outra cousa, porque esa resposta esixe unha comparación entre valores de carácter relativo ás necesidades de cada persoa para orientar a súa propia vida. Non se trata de afirmar que, cando eliximos un deses valores, os demais non sexan valiosos. Valor e elección son distintos. Trátase máis ben de resolver a cuestión de se hai un deber máis fundamental que outro, aquí e agora. Cando o médico di que debe mentirlle

ou que non lle debe dicir a verdade ao seu paciente, faino con fundamento de elección técnica. Non é que sexa valioso mentir, senón que hai un deber máis fundamental que dicir a verdade, porque se o que decidiu é curar, esa relegación imponse como condición necesaria. Pero, cando estamos centrados no obxectivo prioritario da acción, non está claro cal é o patrón polo cal decido. Se dicimos que debemos sacrificar a nosa vida para manter un segredo, estamos a facer un xuízo moral que supón comparación entre valores: o valor da vida e o valor da promesa. Se dicimos que debemos sacrificar a nosa vida para manter un segredo que se é desvelado implicaría desastres para o que nolo confiou, eliximos polas consecuencias. Non hai duplicado de experiencia porque o argumento indutivo, como dixemos ao estudar a decisión pedagóxica, deixa sempre aberta a posibilidade de preguntarnos, se debemos elixir as consecuencias ‘y’ que son as que se producen ao elixir a nosa vida, a pesar dos desastres que lle ocasione ao que me confiou o segredo. Tampouco nos abonda a elección técnica co seu paso do ‘é’ ao ‘debe’, porque só serve para fundamentar eleccións dentro do sistema, é dicir, unha vez que un elixiu xa respectar a promesa.

Pola súa banda, *a elección política* é, con propiedade, ordenación e elección entre metas e as súas correspondentes alternativas de acción para logralas oportunamente, con respecto ao ben común. O obxectivo previo á decisión política é determinar cales son as necesidades que demanda a sociedade nun ámbito e como se poden satisfacer, para establecer, con racionalidade económico-financieira, cales son as prioridades que se poden alcanzar.

A decisión política fixa a prioridade dunha expectativa sobre outra dende o punto de vista da institución que soporta a decisión, baseándose en variables de coherencia ideolóxica institucional, pertinencia socio-cultural e oportunidade organizativa, basicamente, e asume unha expectativa e un modo de lograla.

O postulado básico da decisión política é que esta é correcta sempre que non se contradiga o demostrado polo coñecemento propio do ámbito da realidade sobre o que se decide (no noso caso, a educación). Enténdese, polo tanto, que a decisión política parta case sempre de alternativas e solucións que lle presentan os técnicos de cada ámbito (informes de expertos). Neste sentido, o político non ten que decidirse necesariamente a favor dun determinado problema, pero no problema que elixa como prioritario, ha de adoptar a solución satisfactoria avalada polo coñecemento técnico do ámbito ao que pertence o problema.

A experiencia da decisión, como vemos, confírmanos a experiencia de que nos marcamos fins e esta experiencia, xunto coa experiencia de logro do decidido, é o fundamento da realización das finalidades, que está condicionada igual que a decisión mesma, tanto pola realidade interna e externa, como polas oportunidades

que temos e as circunstancias en que nos atopamos e isto quere dicir que en cada situación concreta de acción se determina a presenza ou ausencia de oportunidades para exercer a competencia profesional e a realización dunha finalidade, o cal non invalida ou anula, de ningún modo, a valiosidade educativa do que se decide como fin, nin a condición de experto no coñecemento da educación para o profesional da educación, nin o carácter persoal e autoformativo da educación en valores.

3. BIBLIOGRAFÍA

- BENSO, C. e PEREIRA, C. (Coords.) (2003) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria, Fundación Santa María.
- BOLLNOW, O. F. (1960) *Esencia y cambio de las virtudes*. Madrid, Revista de Occidente.
- BOTKIN, J. W. (1979) *Aprender. Horizonte sin límites*. Madrid, Santillana.
- BUNGE, M. (1976) *Ética y ciencia*. Bos Aires, Siglo XX.
- CASTILLEJO J. L. e Outros (1994) *Teoría de la Educación*. Madrid, Taurus.
- CORTINA, A. e Outros (1996) *Un món de valors*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ELVIN, H. L. (1973) *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona, Labor.
- ESCÁMEZ, J. (1987) La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral (207-240). En JORDÁN, J. A. e 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 da Educación.
- ESCÁMEZ, J. (2004) *La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación*. Proxecto Educación en Valores. ATEI. Proxectos (www.Ateiamerica.com).
- ESCÁMEZ, J. e GIL, R. (2001) *La responsabilidad en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ESCÁMEZ, J. e Outros (1998) *Educación en la autonomía moral*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- FAURE, E. (1973) *Aprender a ser*. Madrid, Alianza.
- FRONDIZI, R. (1972) *¿Qué son los valores?* México, FCE.
- GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.) (2003) *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid, Dykinson.
- GARCÍA CARRASCO, J. e GARCÍA DEL DUJO, A. (1996) *Teoría de la educación. Educación y acción pedagógica*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- GEHLEN, A. (1980) *El hombre*. Salamanca, Sígueme.
- HALLAK, J. (2003) Globalización, derechos humanos y educación (127-142). En NÚÑEZ, L. e ROMERO, C. (Eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación.
- HUDSON, W. D. (1974) *Filosofía moral contemporánea*. Madrid, Alianza Universidad.
- HUDSON, W. D. (Ed.) (1983) *The is ought question. A collection of papers on the central problems in moral philosophy*. Londres, The MacMillan Press.

- 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*. Proxecto Educación en Valores. ATEI. Proxectos (www.Ateiamerica.com).
- LADRIÈRE, J. (1977) *El reto de la racionalidad*. Salamanca, Sígueme.
- MANTOVANI, J. (1972) *Educación y plenitud humana*. Bos Aires, El Ateneo. 9ª ed.
- MANTOVANI, J. (1972a) *La educación y sus tres problemas*. Bos 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. e PEREIRA, C. (Coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria, Fundación Santa María.
- 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. e Outros (2002) Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education* (37: 2) 107-128.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* (LXII: 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, Congreso Nacional de Pedagogía.
- ORTEGA, P. e MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel Educación.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. e SAURA, P. (2003) *Conflicto en las aulas*. Barcelona, Ariel.
- PÉREZ SERRANO, G. (1999) Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil. *Revista Española de Pedagogía* (213) 245-278.
- PÉREZ SERRANO, G. e PÉREZ DE GUZMÁN, V. (2004) *Valores y juventud. Pautas educativas*. Proxecto Educación en Valores. ATEI. Proxectos (www.Ateiamerica.com).
- 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*. Bos Aires, Paidós.

- PUIG ROVIRA, J. M^a (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.
- ROMAY BECARÍA, J. M. (2002) *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago, Fundación Caixa Galicia.
- SABARIEGO, M. (2002) *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- SAVATER, F. (2002) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel. 16^a ed.
- SEP (2004) *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas do XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia, Sociedad Española de Pedagogía.
- SITE (2004) *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría da Educación. Lugo, USC.
- 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) 271-282.
- 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. (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. (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. (2001a) Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización, *Revista de Educación*. (Número extraordinario de 2001) 217-230.

- TOURIÑÁN, J. M. (2002) Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación* (Número extraordinario de 2002) 179-198.
- 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. e TOURIÑÁN, J. M. (Eds.) *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría da Educación. Santiago de Compostela, ICE da 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. (Coord.) (2004c) *Educación en valores*. ATEI. Proxectos (www.Ateiamerica.com).
- TOURIÑÁN, J. M. e 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. e 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 da USC.
- VARIOS (1983) *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia, Límites.
- VARIOS (2003) Ciudadanía y educación. *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- VARIOS (2004) Corporate Social Responsibility. *Development* (47: 3).
- 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.

Data de aceptación definitiva: 17/02/05