

POSIBILIDAD Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

José Manuel Touriñán López
Universidade de Santiago de Compostela

1. LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA NECESIDAD INEXORABLE

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica y 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).

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).

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 sustituir 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 plura-

lista (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 y otros, 2002; Ibáñez-Martín, 2004; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2004).

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, que contemplan ya, de manera inequívoca, la diversidad y la inclusión como formas genuinas de estos últimos. 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).

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 (Touriñán, 1987, 1997, 2003a y 2004b).

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) y experiencia (histórico-social, natural, trascendental, 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 (Touriñán, 2004b).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, 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 abierta 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, 2002):

- 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 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 de 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 (Touriñán, 1979; Nassif, 1980; Mantovani, 1972 y 1972a).

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; Touriñán, 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 rela-

ción entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable (Touriñán, 1977; Castillejo y otros, 1994).

2. POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Hablar de la posibilidad de la educación en valores implica, en el sentido más básico, reconocer la posibilidad de la educación que corresponde a una especificación o parte, respecto del todo. Ahora bien, dado que pudiera haber posiciones controvertidas que defienden la posibilidad de la educación y niegan la posibilidad de la educación en valores, conviene mantener desde el punto de partida, como hemos dicho en el apartado anterior, que la educación es doblemente axiológica: la educación es un valor y desarrolla valores. Si esto es así, incurriríamos en contradicción al defender la posibilidad de la educación, negando al mismo tiempo la de la educación en valores. *Para nosotros es posible la educación y es posible la educación en valores porque, de manera radical, no hay educación, si no se educa en valores.*

Con todo, y antes de probar la posibilidad de la educación en valores, procede recordar las argumentaciones más características de la posibilidad de la educación, que siempre se han movido, entre el autoritarismo y el no intervencionismo, en posiciones antinómicas (Touriñán, 1979; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a y 1972).

2.1. Posibilidad general de la educación

En el ámbito educativo se esgrimen frecuentemente tres lemas como argumentos para manifestar el carácter de necesidad social de la educación de calidad:

- La “explosión escolar”, lema que preside las reflexiones del Informe Faure «Aprender a ser», hace referencia a una característica peculiar de la sociedad actual: existe un interés generalizado por recibir educación; la educación se extiende a todos los sujetos en la misma medida que se reconoce aquella como un derecho personal y social. La calidad de educación se pone de manifiesto, en este caso, en tanto en cuanto se exige hacer compatible una enseñanza individualizada con la atención a grupos numerosos de alumnos (Faure, 1973; Elvin, 1973).
- La “sociedad del saber” es también un lema caracterizador de la sociedad moderna. Nuestra sociedad es, en efecto, una sociedad del conocimiento en la que la información desborda los canales tradicionales de transmisión y exige educación de calidad: no sólo se demandan nuevos modos de comunicación, sino nuevos modos de enfrentarse a la información que permitan, con criterio ade-

cuado, estar al día en nuestro ámbito. El problema es aprender críticamente, es decir, no sólo adquirir información, sino saber desprenderse o dar un tratamiento adecuado a la que queda obsoleta (Hussén, 1985).

- La “sociedad educativa”. Este lema, que es el título en castellano de un libro de T. Hussén, pone de manifiesto los aspectos más importantes de la necesidad social de calidad de educación que han sido recogidos por diversos autores. De un lado, advierte que educación de calidad y escolarización no se identifican de forma absoluta y, por consiguiente, la escuela tiene que adecuarse a las demandas actuales. De otro, hace especial hincapié en el reto que la virtualidad educativa de los sistemas no formales e informales supone para la calidad de la educación (Hussén, 1978; Botkin, 1979).

La educación de calidad es una necesidad social, porque a la educación se le pide que organice y seleccione sus recursos, técnicas y procedimientos para estar a la altura de las exigencias que las circunstancias actuales marcan.

La calidad en la educación no es un objetivo imposible; más bien es un objetivo relacional, relativo a las circunstancias reales en las que se pretende lograrlo. Pero, a todas luces, es

un objetivo posible y necesario (Tourriñán, 2001). Y así las cosas, vaya por delante la afirmación de que hoy no se duda de la posibilidad de educar, sino que, más bien, se desconfía de la indiscriminada generalización de la influencia educativa, por las posibilidades que existen de manipular la relación educativa y de impedir las oportunidades educativas (Tourriñán, 1997; García Amilburu, 2003).

*La educación es posible desde el punto de vista social, porque se ha reconocido como un derecho social, es decir, como una tarea cuyo éxito depende de la cooperación positiva de los demás, incluido el Estado, que asigna buena parte del erario público para esa tarea. Por su parte, la Psicología ha permitido comprobar que el proceso de desenvolvimiento humano es un proceso no sólo de maduración, sino de desarrollo y aprendizaje de hábitos, destrezas y competencias dentro de los grupos humanos. La Biología, además, muestra que el desarrollo humano es un complejo resultado de interacciones de herencia y ambiente. Y la Antropología, a su vez, confirma que *el hombre es un ser inacabado; su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente; antes bien, el hombre tiene posibilidad de transformar los estímulos en eventos mentales sin consecuencias ejecutivas necesarias, de tal manera que necesariamente se convierte en un ser activo que participa en su propio desarrollo, transformando sus carencias en**

recursos para su existencia y perfeccionamiento (Touriñán, 2001 y 1997; Gehlen, 1980; García Carrasco y García del Dujo, 1996; Marín, 1983).

La educación es necesaria, porque el hombre es incompleto en un doble sentido: no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás (Touriñán, 1979).

La calidad de educación es posible, porque, al ser inacabado, el hombre tiene en su haber unas exigencias que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas. Para satisfacerlas tiene que marcarse fines y aprender a lograrlos, porque cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según ellas son, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. El conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es la marca de la posibilidad real de calidad de educación y del carácter axiológico de la acción educativa.

Por otra parte, *la calidad de educación es necesaria, porque cualquier tipo de influencia no es educativo.* Obviamente cualquier proceso de influencia puede transformarse en un proceso de influencia educativa, pero esto no contradice la afirmación anterior. Cualquier tipo de influencia no es educativa, porque, en caso contrario, deberíamos defender erróneamente que,

influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación (Touriñán, 1996).

La calidad de educación es, por consiguiente, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. *Pero, además, como el hombre es limitado (la respuesta humana, no sólo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, porque la respuesta afecta en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades a su realidad interna y externa), la posibilidad y la necesidad se convierten en un objetivo moral (Puig, 2003; Ibáñez-Martín, 2004; Escámez, 2004).*

2.2. Posibilidad específica de la educación en valores

Es un dato de la experiencia que el hombre, ni nace perfecto, ni nace determinado a una forma concreta de realizarse, ya que, a lo largo de su existencia y al tiempo que se va realizando en la forma elegida de entre todas las posibles, mejora sus disposiciones naturales. Pero, asimismo, también es otro dato de la experiencia que el hombre no se realiza de modo humano por el simple desarrollo espontáneo de sus disposiciones. La madurez del adulto no es un puro crecimiento físico; es una forma de perfección que exige la disposición intencional de los medios apropiados para realizarse del modo específicamente deseado.

La educación transforma la animalidad en humanidad. Un animal es,

por su mismo instinto, todo lo que puede ser; una razón que le es ajena ha tomado por él todas las medidas. Pero el hombre debe usar necesariamente su propia razón. No tiene el instinto del animal y es preciso que él se cree a sí mismo su plan de conducta. Mas, como no es inmediatamente capaz de hacerlo, sino que llega al mundo en estado inmaduro, tiene necesidad de la ayuda de los otros.

Los dos principios que subyacen a estos datos de la experiencia -la ausencia de una determinación unívoca preestablecida en el hombre y la necesidad de intervención de un agente intencional para realizarnos de modo perfecto- son los pilares lógicos del reconocimiento incuestionable de los valores como fundamento de la educación.

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.

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 educa-

ción no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida.

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 (Tournián, 1977).

Por consiguiente, aceptando el modo imperfecto que tiene el hombre de captar la verdad, podemos afirmar 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.

Podemos decir, por tanto, que 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. En definitiva, *es posible la educación en valores, porque los valores son cognoscibles, son enseñables y son realizables*. Veamos el fundamento de esta afirmación.

2.2.1. POSIBILIDAD DE CONOCER EL VALOR

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*. Precisamente, por eso, en el ámbito de la educación hablamos de hechos y decisiones pedagógicas, y esto quiere decir que, del mismo modo que los profesionales de la

Psicología, Sociología, etc., establecen qué cosas son hechos de su ámbito y cuales son procesos de toma de decisiones técnicas, el profesional de la educación debe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones de su propio ámbito. Veamos, pues, el fundamento del carácter axiológico y de la condición fáctica, cuestiones a las que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Touriñán y Rodríguez, 1993; Touriñán, 1987).

2.2.1.1. 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 ‘aprobématicos’, 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.

2.2.1.2. 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 quemé. 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 imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades, no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia 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 implican 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 posi-

ble 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 valoral, 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 (Tourinán, 1987).

Así pues, frente al neutralismo axiológico, hay que decir, no sólo que los hechos están valorados; además del carácter axiológico de los hechos, la crítica del subjetivismo axiológico nos permite afirmar la condición fáctica del valor. Cuando afirmamos que un trabajo determinado es de calidad científica, no sólo estamos afirmando el carácter axiológico de los hechos, sino también la condición fáctica del valor, o lo que es lo mismo, la posibilidad de su conocimiento, porque tiene carácter relacional. Se puede fundamentar, por tanto, la posibilidad de conocer el valor, apelando al carácter axiológico de los hechos y a la condición fáctica del valor.

2.2.2. POSIBILIDAD DE ENSEÑAR EL VALOR

La posibilidad de enseñar el valor se fundamenta en la introspección y evidencia de modificación de nuestras posibilidades de desarrollo, gracias a la ayuda que nos prestan los demás. Si el hombre no pudiese contar con la ayuda de otros hombres que le

presentan simplificadas muchas experiencias, abocaría indudablemente –por el carácter inacabado, incompleto y limitado de sus capacidades– al infra-desarrollo humano.

Forma parte de la experiencia de que se puede enseñar el valor, la convicción personal de que, a menos que nos consideremos satisfechos con afianzar meramente la estabilidad o eficiencia social de un código, no estimaremos del mismo modo el comportamiento de aquel hombre que hace lo correcto, porque ha sido tan condicionado que apenas puede hacer otra cosa que la que hace, y el de aquel otro que elige lo correcto, sabiendo que es libre de elegir lo contrario.

Los valores son enseñables, porque es posible integrar lo fáctico y lo normativo, orientando la acción de las personas. Veamos, pues, el fundamento de la tesis, a la que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Touriñán, 1987a, 1996 y 1998).

2.2.2.1. La integración de lo fáctico y lo normativo en el ámbito del conocimiento de la educación

En el ámbito del conocimiento de la educación la integración de lo fáctico y lo normativo es una necesidad inexorable, porque (Touriñán, 1996):

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación) o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativo transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo utilizar ese conocimiento para probar su error y ejercitar las destrezas en el uso de los criterios de prueba teóricos de ese área.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

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

Desde el punto de vista de la investigación pedagógica la integración de lo fáctico y lo normativo es posible (Tourrián, 1998):

- No existe un hiato insalvable científicamente entre hechos y valores. Los hechos científicos no se “ven” simplemente; son interpretaciones a la luz de teorías que convierten a determinados acontecimientos en significativos para la investigación; existe una condición axiológica en los hechos científicos. Los valores no son subjetivos ni “a priori”, son cualidades relacionales; responden a la relación entre las propiedades de dos objetos en un ámbito o a las cualidades propias del ámbito en que está el objeto. Hablamos del valor nutritivo del cianuro para las plantas, del valor científico de un trabajo y del valor educativo de una determinada influencia,
- porque existe la condición fáctica en el valor. La condición fáctica del valor y el carácter axiológico de los hechos, explica por qué la ciencia crea valores en su ámbito.
- No existe un hiato insalvable a nivel pragmático entre hechos y decisiones técnicas. Existe efectivamente un salto lógico entre cuestiones descriptivas y cuestiones prescriptivas. Pero, en la práctica, la ciencia y la tecnología hacen reglas y normas. Orientan la acción en el sentido de que la propia construcción científica no sería tal, si se separase de su contrastación. A la ciencia le corresponde en la práctica decidir con fundamento de elección técnica, cual es su marco teórico. A la tecnología le corresponde prescribir, las reglas de acción pertinentes para producir en el sistema los cambios legitimados por el marco teórico. La integración de lo fáctico con lo normativo exige el reconocimiento de la investigación como una posibilidad de análisis de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; y, por la misma razón, como una posibilidad de censura para todas aquellas metas o submetas sociales que quieran proponerse como objetivos del

ámbito y no sean coherentes con la representación teórica del ámbito.

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

La integración de lo fáctico y lo normativo en la investigación pedagógica exige el reconocimiento de una responsabilidad peculiar en el profesional: ni decide las metas sociales, ni elige en lugar del educando su modo de vida, pero conoce la coherencia y compatibilidad de esas metas en su ámbito y sabe capacitar al educando para que pueda alcanzarlas. Esa es la cuestión de encrucijada para la orientación de la acción desde los hechos (Touriñán, 1987a).

2.2.2.2. La orientación de la acción desde los hechos

Desde el punto de vista lógico, todos los tratadistas reconocen que es imposible derivar una norma (debe) de una afirmación factual (es). Deducir, quiere decir etimológicamente ‘sacar de’; y en la conclusión de un argumento deductivo no puede haber nada que no se hallare previamente en las premisas. Por esta razón, si las premisas expresan relaciones fácticas, no hay modo de concluir proposiciones normativas. Asimismo, tampoco puede ape-

larse a la inducción, como mantiene el naturalismo clásico, pues, afirmar que debe hacerse ‘X’, porque produce las consecuencias ‘Y’, supone incurrir en la falacia naturalista del argumento de la pregunta abierta, es decir, siempre cabe preguntar, si deben elegirse las consecuencias ‘Y’. El salto lógico entre *es* y *debe* existe (Hudson, 1974 y 1983).

Como dice Popper, la decisión de luchar contra la esclavitud, por ejemplo, no depende del hecho de que todos los hombres nazcan libres e iguales y de que nadie nazca encadenado. Aun cuando todos naciesen libres, podría suceder que algunos hombres intentasen encadenar a otros o que llegasen a creer, incluso, que es su obligación ponerles cadenas. Precisamente por eso puede afirmarse que ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones como, por ejemplo, alterarlo, protegerlo de quienes quieren modificarlo, abstenernos de intervenir, etcétera (Popper, 1977, pp. 94-97).

Por las razones anteriores, hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

Es sabido, que este planteamiento no necesita revisión. *Entre hechos y decisiones morales hay un salto lógico. Pero, al mismo tiempo, mantenemos que necesita suplementación, porque, como es sabido, acontecimientos intencionales y acontecimien-*

tos morales no se identifican necesariamente. Frente a ese planteamiento, deben tenerse en cuenta los siguientes argumentos (Tourrián, 1987 y 1987a):

- Junto con el rigor sintáctico debe reconocerse que, a nivel semántico, las significaciones de nuestros enunciados declarativos están afectadas por valoraciones y nuestros valores están apoyados en el significado que damos a los enunciados declarativos. Como hemos visto ya, hay un carácter axiológico en los hechos. Justamente por eso, cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico.
- El carácter orientador de la acción no viene dado siempre o sólo por frases que contienen el término debe. Por una parte, existen comunidades primitivas que no disponen del término debe y orientan su acción por medio de condicionales de la forma ‘si haces X, te ocurrirá Y’. Por otra parte, la diferencia entre ‘no debes hacer X’ y ‘si haces X te ocurrirá Y’ es primordialmente lógica, no pragmática. Únicamente, si al ‘debes’ le atribuimos carácter absoluto e incondicional, la diferencia es de otro tipo, pero ello equivaldría irracionalmente a afirmar que esta norma tiene vigencia cualesquiera que sean las necesidades y circunstancias del sujeto que la elige: “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).
- Es un hecho que los enunciados nomológicos (no hay máquinas de movimiento continuo) justifican enunciados normativos tales como ‘no intentarás construir el móvil perpetuo’ (Bunge, 1976, p. 22). La propia ciencia sería incapaz de progresar si, ante la diversidad de aparatos técnicos y de teorías de un ámbito de conocimiento, no pudiese establecer normas frente a ellos que orientasen la acción del investigador (Bunge, 1976, p. 24).
- El paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en un ámbito no constituye en modo alguno una infe-

rencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es “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).

Por consiguiente, podemos decir que, fundándose en el conocimiento del funcionamiento del sistema en que trabaja (historia, química, medicina, o cualquiera otra de las disciplinas científicas), el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor legitiman al profesional para no aceptar sin más cualquier tipo de objetivo que la sociedad pudiera proponerle como punto de partida para la elaboración de su teoría o de su consejo orientador de la acción, porque, como ya sabemos, el conocimiento de las condiciones de funcionamiento del sistema restringe el margen de posiciones de valor que justificadamente pueden y deben adoptarse. Podemos afirmar, por tanto, que es posible enseñar el valor, porque es factible la integración de lo fáctico y lo normativo, orientando la acción.

2.2.3. POSIBILIDAD DE REALIZAR LOS VALORES

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.

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 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 (Escámez, 1987; Martínez, 2000).

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.* Veamos el fundamento de esta tesis a la que también le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Tourriñán, 1977, 1989, 1997 y 2002; Tourriñán y Rodríguez, 1993).

2.2.3.1. Las finalidades como valores elegidos

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* (Tourriñán y Rodríguez, 1993). En general, la decisión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata del 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* (Tourriñán, 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 (Tourriñán, 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 alter-

nativas 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 (Touriñán, 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 o 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 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 comparación 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.

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, pertinencia socio-cultural y oportunidad organizativa, básicamente, y asume una expectativa y un modo de lograrla.

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 parte 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.

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 presen-

cia 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.

3. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.