

Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación

por José Manuel TOURINÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

El sentido axiológico de la educación nos aboca necesariamente a la defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación y elección del valor, sino para qué se usa. La cuestión no es sólo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando. *La cuestión principal es que esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y formación.*

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica es posible concluir que la educación en valores es susceptible de ser considerada como *un ámbito general de educación orientado al desa-*

rrrollo del área de experiencia axiológica en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, que permiten generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno en el ámbito de la experiencia axiológica y ello nos obliga a afrontar desde la intervención pedagógica los retos derivados del conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección y la realización del valor con sentido de patrimonio personal, porque se trata de construir y usar la experiencia axiológica para decidir y realizar el proyecto personal de vida y formación.

La permanencia del significado de educación en valores

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

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

Familia, estado, 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; SID, 1997; SITE, 2004; CITE, 2005).

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, estado, 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 pa-

cífica en la sociedad abierta y pluralista (Reboul, 1972; Tedesco, 1995; Morín, 2000 y 2002).

Hoy estamos en condiciones de afirmar que el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia pacífica resalta en la formación el sentido moral y de humanidad en la sociedad civil, 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).

En efecto, en nuestros días, hay cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento (Tourinán, 2000, 2004 y 2005):

- La idea de Tercer Sector (Sociedad civil, sector no lucrativo) que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización.
- La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad.
- La idea de Mundialización que, a partir del 11 de septiembre de 2001, con el atentado a las Torres Gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transnacionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo interna-

cional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta.

- La idea de Globalización que, básicamente, es un proceso de interpenetración cultural; un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro; un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional; un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad.

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

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibili-

dades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.

- La aparición de una nueva clase social marginal, constituida por el conjunto de personas en situación migratoria que carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la bandera de los derechos universales del hombre.

Todo parece indicar que ante esta tarea la familia, la escuela y la sociedad civil, junto con el estado, son agentes que integran y desarrollan la educación y que, ahora, en el nuevo contexto, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Salamon y otros, 2001; Ortega y Mínguez, 2003).

Este nuevo desafío tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la globalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de los derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Se ha cambiado el marco y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Esta-

do, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourinán, 2004).

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

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

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas, que son sujetos de derechos de primera, segunda y tercera generación en los que se contempla ya de manera inequívoca la diversidad y la inclusión como

formas genuinas de esos derechos. No en vano se nos dice que *educar en valores es «promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos»* (Martínez, 2000, 39).

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero que la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí: acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque la tarea fundamental de toda educación, *de la Educación sin adjetivos*, es la *formación integral de la persona*. (Pérez Juste, 2005).

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el re-

sultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum (Tourinán, 1987, 1997).

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

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

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

Parece absolutamente necesario que el currículo escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) y experiencia (histórico-social, natural, 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 (Tourinán, 2004a).

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

una utopía alejada de toda realidad (Ortega, 2005, 42).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos concluir, respecto del sentido de la educación en valores, que la *educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión 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, 2005b; Escámez, 2003; Martínez, 2000; Morín, 2000; Savater, 2002; Ibáñez-Martín, 1975):

- 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, 1998; Ortega, 2004a; Martínez, 2003).

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

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, puede ser transformado, mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la alianza de «civilización» para vivir juntos y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias. Como dice Morín, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran

parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: «la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo, supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad» (Morín, 2000, 120).

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

La interculturalidad es un hecho y una cuestión de hecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral, porque los conocimientos culturales de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación. Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que

es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Touriñán, 2004a).

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

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

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (Varios, 1983; Castillejo y otros, 1994; 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 relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable (Touriñán, 1977; Castillejo y otros, 1994).

Todos estos elementos que venimos comentando configuran un contexto de innovación en el ámbito de las propuestas sobre educación en valores que va más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la creación de modelos de interacción que unifiquen en cada actuación el reconocimiento de la inclusión y la diversidad como derechos transnacionales: la inclusión transnacional de la diversidad. La propuesta se convierte, de este modo, en una propuesta orientada a la innovación axiológica y en una vía de fortalecimiento personal y de grupo (Touriñán, 2004a; SEP, 2004; SITE, 2004; CITE, 2005).

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

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación (Touriñán, 2004 y 2004a; Escámez, 2004; Ortega, 2004).
- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete (Touriñán, 2003).

- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan, en la educación en valores, el sentido del desarrollo personal y el papel de los modelos interculturales en la formación integral.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto del sentido axiológico. Lo que permanece, es la urgencia de educar en valores. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando sin problemas «desplazamientos» de una a otra, con sentido personal, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su en-

torno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar en y salir de cada oportunidad cultural desde su proyecto de vida y formación. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad en su proyecto de vida y formación (Gimeno, 2001; Pérez Díaz, 1997 y 2002; Estler, 1988; Touriñán, 1979, 2004a y 2005b; Puig, 2003).

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

cia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.

El sentido patrimonial de la educación

El sentido axiológico de la educación nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial* (Ortega, 2005; Pérez Juste, 2005; Touriñán, 2005a). *La educación integral* quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. *La educación personal* quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos «originales-singulares» de realización de la existencia con autonomía, dentro del espacio de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos. *La educación patrimonial* quiere decir, respecto del sujeto educando como persona, que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso patrimonial de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal y construya con ella su proyecto de vida y su formación.

De nuestras reflexiones anteriores se sigue que, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo, como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, podemos decir, por una parte, que la *libertad* es la posibilidad de decidir y realizar un proyecto de vida, dando res-

puesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, y, por otra, que la educación en valores —toda la educación— adquiere, además de sentido personal e integral, *carácter patrimonial*, porque, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio.

Afirmar el carácter patrimonial de la educación no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo (Rodríguez, Bernal y Urpi, 2005). *Nosotros reclamamos para «patrimonial» un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio.* Decidir cual de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación reci-

da, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión.

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto *nuestra condición de agentes* de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida (Touriñán, 2005b).

La intencionalidad educativa se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación. Ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas por lo que el propio agente cree en la consecución de algo. La *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

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

Puede afirmarse que el educador hace (X) para que se produzca (Z) en el educando. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el objeto de intención. Mas bien

hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él (Touriñán, 1997).

Precisamente por eso puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, o el ejercicio de las acciones conformadas por el hábito adquirido, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del niño. En estos casos el hábito o la función programada de su conducta exploratoria o lúdica son determinantes internos específicos para que se produzca el resultado educativo. El niño hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el educador, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

La intervención pedagógica funciona como un determinante externo de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del educador deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar o conformar en el alumno determinantes internos de conductas asimilables a explicaciones teleológicas, intencionales. Afirmar

lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

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

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

Así las cosas, *el educando es agente* de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque «por alguna razón» los quiere, *si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso* (Tourinán, 1996).

Hay una condición fáctica en el nivel más elemental de la acción educativa y, por consiguiente, en el proceso de intervención está siempre la libertad del agente educador, que actúa con estímulos, directa o no directamente educativos, y la libertad del educando que siempre es una libertad limitada en la condición hu-

mana y su circunstancia (Tourinán, 1979; Escámez y otros, 1998; Ibáñez-Martín, 1975).

Podemos no ser libres de encontrarnos en una determinada circunstancia; con frecuencia nos encontramos en una circunstancia sin que se nos pida nuestra libre aquiescencia. No somos libres de estar o no en ella, pero esto no supone sin más que no podamos determinarnos a actuar de un modo u otro. Lo propio de las circunstancias es que nos colocan forzosamente en situación de actuar, pero no son, cuando hablamos de educación, ni situaciones de grado de libertad nulo, ni situaciones de coacción, adoctrinamiento o manipulación.

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

1996; Harré y Secord, 1979; Cranach, 1982; Trilla, 1986 y 1992; Fermoso, 1993; Sarrañana, 1998 y 2005; Escámez, 1981).

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación (a los efectos de este trabajo, el conocimiento que se obtiene, cuando consideramos la educación como objeto de conocimiento), resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

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

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

Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema «educación», porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio de la educación (la educación como objeto de conocimiento) y las finalidades extrínsecas no nacen del conocimiento de la educación pero son también propias del subsistema, porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) socialmente como metas educativas para el subsistema «educación» por ser compatibles con él (Tourinán, 1989).

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

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

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área

cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

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

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta —por el tipo de discurso que lo justifica— cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado (finalidad extrínseca), o cuando decimos que hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica).

Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Pero, por otra parte, esta distinción producida desde el conocimiento de la

educación, nos obliga a insistir de nuevo en la connotación derivada de la condición del educando de agente su educación: *el sentido patrimonial, pues la relación entre elección y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos, hace patente el carácter patrimonial de la elección del valor que impregna el sentido de la educación*. La cuestión primordial en la educación en valores no es cómo generar la estimación y elección del valor, sino para qué se usa. La cuestión no es sólo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es que esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y formación. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia, lo dice también respecto de cualquier área de expresión y experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual. *Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto, no cabe duda de que la educación comparte ese sentido patrimonial que se manifiesta en el conocimiento, la estimación, la enseñanza, la elección y la realización de los diversos valores*.

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer y estimar 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 y estimar un valor no implica elegir el valor. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos (Tourinán, 1977; Bollnow, 1960).

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* (Tourinán, 1987, 1989, 1997 y 2002).

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. En gene-

ral, la decisión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata el problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso puede decirse que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige (Tourinán, 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 afecten a los procesos educativos (Martínez, 2000, 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 (Tourinán, 2002).

Puede afirmarse que la *decisión técnica* se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función

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

La experiencia de la decisión, como vemos, nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores. Pero sí obliga a resaltar el carácter participativo y personal a la vez de la toma de decisiones respecto de las finalidades en la educación, pues, en la

sociedad pluralista y abierta, el objetivo de la intervención educativa no es elegir en lugar del educando su modo de vida, sino elegir aquellos modos de intervención que garantizan la capacitación del educando para poder elegir su proyecto de vida (Escámez, 1987; Martínez, 2000; Touriñán, 1979 y 2003; Ibáñez-Martín, 2004).

Por consiguiente, podemos afirmar que los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles, estimables y enseñables, pueden ser realizados, una vez elegidos; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas y en el contenido propio de las finalidades asumidas para realizar nuestro proyecto de vida y formación. 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, respecto de la elección y realización de su proyecto de vida y formación en cada finalidad, porque eso es lo que va constituyendo *su patrimonio*, en el sentido que hemos defendido en este apartado para la educación.

Consideraciones finales

El sentido de la educación en valores, fundado en la naturaleza misma del valor, justifica y reclama la formación en educación en valores como competencia

de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia y la sociedad civil. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores.

La educación en valores tiene sentido interdisciplinar y patrimonial que afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Pues la existencia de una asignatura de educación en valores dentro de la educación general, no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en el ámbito particular de la experiencia axiológica cívica.

La educación en valores llena de contenido complejo del sentido personal, integral y patrimonial de la educación. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la im-

portancia de la formación profesional de todo profesor de educación general para educar en valores (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores y en el desarrollo del sentido patrimonial de la educación en cada educando.

Dirección del autor: José Manuel Touriñán López. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Campus Sur. 15786, Santiago de Compostela. (E-mail: hejmtl@usc.es).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.V.2006

Bibliografía

- BERGER, P. L. y HUNTINGTON, S. P. (2002) *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo* (Buenos Aires, Paidós).
- BOLLNOW, O. N. (1960) *Esencia y cambio de las virtudes* (Madrid, Revista de Occidente).
- CASILLEJO, J. L. y otros (1994) *Teoría de la educación* (Madrid, Taurus).
- CITE (2005) *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*. X Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Coordinador de edición: Salvador Peiró i Gregori (Alicante, Club Universitario).
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo* (Madrid, Alianza).
- CORTINA, A. y Otros (1996) *Un món de valors* (Valencia, Generalitat Valenciana).
- CRANACH, M. V. y HARRÉ, R. (1982) *The analysis of action* (Cambridge University Press).
- ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos* (Murcia, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia).

- ESCÁMEZ, J. (1987) La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral, en JORDÁN, J. A. y SANTOLARÍA, F. F. (eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (Barcelona, PPU) pp. 207-240.
- ESCÁMEZ, J. (2003) Los valores y la educación en España: 1975-2001, en ORTEGA, P. (ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy* (Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación) pp. 205-237.
- ESCÁMEZ, J. (2004) *La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación. Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) *La responsabilidad en la educación* (Barcelona, Paidós).
- ESCÁMEZ, J. y Otros (1998) *Educación en la autonomía moral* (Valencia, Generalitat Valenciana).
- ESTLER, S. E. (1988) Decision Making, en BOYAN, N. J. (ed.) *Handbook of research on educational administration* (Nueva York, Longman) pp. 305-320.
- FERMOSO, P. (1993). *Posibilidades y límites de la planificación en la educación no formal*. Actas del XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (UNED. Mérida).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global* (Madrid, Morata).
- GÓMEZ DACAL, G. (2003) Educación en contextos multiculturales, *Revista de Ciencias de la Educación*, 193, pp. 7-28.
- HALLAK, J. (2003) Globalización, derechos humanos y educación, en NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación (Sevilla) pp. 127-142.
- HARRÉ, R. y SECORD, P. (1979) *The explanation of social behaviour* (Oxford, Basil Blackwell).
- HUNTINGTON, S. (2001) *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (Buenos Aires, Paidós. 6.ª ed.).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1975) *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la civilización científico-técnica* (Barcelona, Herder).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2004) *Programas de educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica*. Proyecto Educación en valores. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- KYMLICKA, W. (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía* (Barcelona, Paidós).
- LÉVINAS, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- MANTOVANI, J. (1972) *Educación y plenitud humana* (Buenos Aires, El Ateneo. 9.ª ed.).
- MANTOVANI, J. (1972a) *La educación y sus tres problemas* (Buenos Aires, El Ateneo. 9.ª ed.).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en la educación* (Valladolid, Miñón).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1983) *La educación como optimización del hombre*, en VV.AA., *Teoría de la educación I. El problema de la educación* (Murcia, Límites) pp. 108-123.
- MARTÍNEZ, M. (2000) Construcción de valores y proceso educativo, en SANTOS REGO, M. (ed.) *A Pedagogía dos valores em Galicia* (Santiago de Compostela, ICE de la USC) pp. 39-69.
- MARTÍNEZ, M. (2003) Educación en valores en la formación del profesorado, en BENSO, C. y PEREIRA, C. (coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (Ourense, Auria, Fundación Santa María) pp. 105-116.
- 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, pp. 25-40.
- NASSIF, R. (1980) *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea* (Madrid, Cincel).
- NAVAL, C. y otros (2002) Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform, *European Journal of Education*, 37: 2, pp.107-128.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como Pedagogía de la alteridad, *revista española de pedagogía*, LVII: 227, pp. 5-30.
- ORTEGA, P. (2004a) Cultura, Valores y educación: principios de integración, en SEP, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (Valencia, Universidad de Valencia) pp. 47-80.
- ORTEGA, P. (2005) Educación y conflicto, *Revista Galega do Ensino*, 13: 45, pp. 27-44.
- ORTEGA, P. Y MINGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación* (Barcelona, Ariel educación).
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2003) Familia y transmisión de valores, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, pp. 33-56.
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R. y SAURA, P. (2003) *Conflicto en las aulas* (Barcelona, Ariel).
- PÉREZ DÍAZ, V. (1997) *La esfera pública y la sociedad civil* (Madrid, Taurus).
- PÉREZ DÍAZ, V. (2002) Globalización y libertad, *Cuadernos de la Fundación Manuel Botín*, 2, pp. 119-137.
- PÉREZ JUSTE, R. (2005) Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada, *Revista Galega do Ensino*, 13: 45, pp. 387-415.
- PÉREZ SERRANO, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, V. (2004) *Valores y juventud. Pautas educativas Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- PINILLOS, J. L. (1978). Lo físico y lo mental, *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 71.
- POPPER, K. R. (1981) *La sociedad abierta y sus enemigos* (Buenos Aires, Paidós).
- PUIG ROVIRA, J. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral* (Barcelona, Paidós).
- REBOUL, O. (1972) ¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación? (Madrid, Narcea).
- REBOUL, O. (1999) *Los valores de la educación* (Barcelona, Idea Books).
- RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A. y URPI, C. (2005) *Retos de la educación social* (Pamplona, Ediciones Eunatel).
- ROMAY BECARÍA, J. M. (2002) *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo* (Santiago, Fundación Caixa Galicia).
- SALAMON, L. M. y Otros (2001) *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo* (Madrid, Fundación BBVA).
- SARRAMONA, J. (1998) *Educación no formal* (Barcelona, Ariel Educación).
- SARRAMONA, J. (2005) *Debate sobre la educación. Dos posiciones enfrentadas* (Barcelona, Paidós).
- SAVATER, F. (2002) *El valor de educar* (Barcelona, Ariel, 16.ª ed.).
- SEP (2004) *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía (Valencia, Sociedad Española de Pedagogía).
- SID (1997) ¿Qué globalización? Actas del Congreso mundial de la Sociedad para el Desarrollo Internacional (Santiago de Compostela, Xunta de Galicia).
- SITE (2004) *Familia, educación y sociedad civil* (Lugo, ICE de la USC, XXXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación).
- TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y sociedad moderna* (Madrid, Anaya).
- TOURINÁN, J. M. (1979) *El sentido de la libertad en la educación* (Madrid, Magisterio Español).
- TOURINÁN, J. M. (1987) *Teoría de la Educación* (Madrid, Anaya).
- TOURINÁN, J. M. (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico, en ESTEVE, J. M. (ed.) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa* (Málaga, Universidad de Málaga) pp. 15-36.
- TOURINÁN, J. M. (1996) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 55-80.
- TOURINÁN, J. M. (1997) La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión, *Revista de Educación*, 314, pp. 157-186.
- TOURINÁN, 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, pp. 97-131.
- TOURINÁN, J. M. (2000) *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica (La Habana, CYTED) pp. 219-249. Y también en *Documentos de Economía*, 8, pp. 1-70.
- TOURINÁN, J. M. (2002) Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198), *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- TOURINÁN, J. M. (2003) Sociedad civil y educación de la conciencia moral, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, pp. 213-234.

- TOURIÑÁN, J. M. (2004) Interculturalismo, globalidad y localización: estrategias de encuentro para la educación, *Bordón*, 56: 1, pp. 25-47.
- TOURIÑÁN, J. M. (coord.) (2004a) *Educación en valores*. ATEI Proyectos (www.ateiamerica.com).
- TOURIÑÁN, J. M. (dir.) (2005) *Educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela* (Santiago de Compostela, Xunta de Galicia).
- TOURIÑÁN, J. M. (2005a) Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica, *Revista Galega do Ensino*, 13: 47, pp. 1041-1102.
- TOURIÑÁN, J. M. (2005b) Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12: 10, pp. 9-44.
- TRILLA, J. (1986) *La educación informal* (Barcelona, Publicaciones universitarias).
- TRILLA, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación* (Barcelona, Paidós).
- VARIOS (1983) *Teoría de la Educación I. El problema de la educación* (Murcia, Limites).
- VARIOS (2003) Ciudadanía y educación, *Revista de Educación*. Número extraordinario 2001, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- VARIOS (2004) *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. *Bordón*, 56: 1.
- VÁZQUEZ, G. (ed.) (2001) *Educación y calidad de vida* (Madrid, Editorial Complutense).

Resumen: **Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación**

En este trabajo se establece una relación conceptual entre educación en valores y experiencia axiológica. Para nosotros la educación en valores, como tarea, se centra en construir experiencia

axiológica y la educación en valores, como resultado, se identifica con el logro de la capacidad de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra condición de agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida. La relación entre elección y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos, hace patente el carácter patrimonial de la elección del valor que impregna el sentido de la educación.

Propugnamos para «patrimonial» un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación y elección del valor, sino para qué se usa. La cuestión no es sólo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando. La cuestión primordial es cuantas de las finalidades que se ponen en marcha en la educación para formar al educando pasan a formar parte de su experiencia, para uso y construcción de su proyecto de vida personal y formación.

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

Summary: **Education in values and axiological experience: the patrimonial sense of education**

In this work one settles down a conceptual relationship between education in values and axiological experience. For us, education in values, as a task, is centred in making axiological experience and education in values; as a result, it can be identified with the achievement of the capacity to use the axiological experience as an instrument for building up oneself (or the growing of oneself) and his/her development as a person.

From the point of view of the accomplishment of the value, it is important, in values education, both the knowledge and the personal estimation of the value, as it is the patrimonial character of the choice of the value, because, in both cases, our condition of agents of our education and our project of life is shown. The relation between election and accomplishment of values through the aims we decide to ourselves, clearly shows the patrimonial character of the election of the value which impregnates the sense of the education.

We attribute to «patrimonial» a meaning intrinsically anchored in the concept of education in the sense of development and building of a human being, in an integral or holistic way. That

is to say, the theme is not how to generate the estimation and the election of the value itself, but what is the purpose of its use. The theme is not only learning to use our freedom and to have a life project. The fundamental theme is not which socially desirable contents I learn and which intrinsic purposes the professional of education sets up with the objective of making the student to learn (and to grow as a person) either. The fundamental theme is, however, which of the aims set up in education to «give shape» to the student are assimilated by the student and become part of his or her own experience, for the use, creation and building of his or her life project and development as a person.

Key Words: Education in values, value choice, integral education, personal education, patrimonial education