

EDUCACIÓN E MANIPULACIÓN AXIOLÓXICA

Anxo González Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

1. EDUCAR E EDUCAR EN

É normal, e quizais tamén inevitable, que educar teña que ser necesariamente *educar en*, isto é, educar nunha preceptiva, nun código moral, nunha sistemática, nunha crenza, ou mesmo nunha disciplina ou escola científica determinada. Edúcase moralmente, poño por caso, e edúcase entón nun sistema ou nunha concreta concepción moral. Aínda o propio Kant, que postulaba un pleno formalismo, sen referencia a contidos preceptuais concretos, admitía non obstante que, no plano pedagóxico, os nenos deberían ser educados no sentido do deber con respecto a uns determinados contidos ou prescricións; sen referencia a estes non podería nacer e desenvolverse o sentido do deber, como formalidade rectora.

En parecido sentido, edúcase esteticamente, e edúcase tamén nunha estética determinada, e sen que, en todo caso, deixe de haber consciencia clara de que a disciplina académica, en

canto tal, pode ser competente para a formación e, dese xeito, para a creatividade. Edúcase relixiosamente, e edúcase nunha singular fe relixiosa; non hai na práctica propiamente relixiosidade puramente formal e abstracta. Edúcase, en fin, cientificamente, e iníciense así os educandos nunha determinada disciplina, modalidade e escola científica, e son, en todo caso, formados no estadio concreto do progreso científico que se dá no momento histórico actual.

Gran cousa sería, sen dúbida, poder educar sen pasar pola servidume de ter que *educar en*; que coubese a posibilidade de inducir un desenvolvemento educativo, isto é, un progreso perfectivo de carácter formal e pluri-competencial sen referencias e apoios materiais ou de contido, e sen corre-lo risco de que, tanto o educando coma mesmo o educador, cheguen a tomar como un absoluto axiolóxico a modalidade estética, moral ou científica na que a educación discorre, e dean, xa que logo, un valor só relativo ó que

compete á educación en si mesma considerada.

Mais non é posible educar sen que sexa dese xeito: educando “*en*”. Os mecanismos que se han mobilizar para que se produza a dinámica do desenvolvemento educativo esixen asimilación e emprego de elementos conceptuais ou valorativos, e estes inevitablemente pertencen a sistemáticas determinadas. Educarse implica tamén iniciarse en e, por iso mesmo, sempre se correrá o risco de que os valores nos cales se educa e nos que o educando se inicia acaben superpoñéndose estimativamente ó valor supremo, presente no propio feito da educación en si.

Agora ben, desde unha perspectiva teórica, é doado comprender que, ó falar de educar “*en*”, o substantivo é o educar; o “*en*”, aquilo no que se educa, é realmente adxectivo. Cando se fala de educar en valores, sexan estes os que sexan, é claro que, con independencia da incuestionable valencia intrínseca que eles poidan ter de seu, unha vez que son transferidos ó plano educativo, o seu valor é un valor de referencia mediata e case instrumental, con respecto ó proceso promocional do educando, que é fin en si.

Sendo así as cousas, resulta unha terxiversación que, precisados de educar “*en*”, coidemos con esmero ese “*en*” e deixemos de reparar no educar, convencidos de que, cuberto aquel ob-

xectivo, este último queda coa mesma cumprido.

Esta terxiversación é, con todo, frecuente. De boa ou mala fe, os valores que comparecen no proceso educativo, e que de seu tamén o transcenden, fanse prevalecer sobre os valores intrínsecos ó feito educativo en si mesmo considerado; o cal implica tamén facer que este decaia da súa substantividade e prestancia propias e se converta en mera ocasión, nun simple ámbito posibilitante ou facilitador para a operatividade de valores incuestionablemente alleos ó propio proceso e que de feito só poderían ser educadores no grao e medida en que, lonxe de superpoñérense, induzan e promovan o feito educativo nas súas intrínsecas valencias.

Cando, poño por caso, se elaboran planos de estudos, cando se fixan os programas das materias correspondentes ós distintos currículos ou, máis concretamente, cando se exerce na docencia, é frecuente que se faga prevalece-lo que interesa á integridade e ó rigor no tratamento dos diferentes saberes, sobre o interese por adecualos ás necesidades dos educandos, e afianzar con iso os valores propios do desenvolvemento educativo.

E así acontece que, levados polo afán de situarse en liña coas demandas internas propias dos saberes en si, os planos de estudos sobrecárganse de materias, ata moito máis alá do educa-

cionalmente conveniente. Fórzase a especialización, moito antes de se dala imprescindible formación de sentido básico, cando non incluso en contra desta. Os programas atéstanse de enunciados e de cuestións, moi por encima do educacionalmente dixerible, e a actividade docente na clase, forzada pola amplitude das programacións, refúxiase no horizontalismo e, así, na superficialidade, cando as esixencias

do desenvolvemento discursivo do educando demandarían, pola contra, afondamento clarificante no elemental e fundamental.

Pois ben, tras desta alucinante situación de *saber versus educando*, latexa unha grave terxiversación axiolóxica: a depreciación estimativa dos valores inmanentes ó propio desenvolvemento educativo, coa conse-



Enrico de Alemaña na súa cátedra da Universidade de Boloña. Miniatura de Laurencio Voltaine. Finais s. XIV. A Universidade de Boloña é a máis antiga de Europa. Posiblemente, Enrico basea a súa clase na Ética de Aristóteles. Pode observarse, como ocorre hoxe nas aulas, que non tódolos estudantes amosan o mesmo interese. *El hombre a través del Arte. La educación*. Ed. Vicens-Vives, 1969.

guinte instalación noutra orde de valores, todo o nobre que se queira, pero que, respecto do desenvolvemento educativo, non posúe máis ca unha función mediadora ou, en casos, instrumental.

Se, en termos absolutos, o certo é que *a ciencia é para o ser humano* e non ó revés, non é menos certo, con respecto ó ámbito escolar, que *a ciencia é para o educando*, algo ó seu servizo, instrumento utilizable con vistas á promoción do seu desenvolvemento educativo.

Todo isto lévanos á evidencia de que hai unha axioloxía inmanente ó propio desenvolvemento educativo, respecto da cal ha medirse e regularse a comparecencia da ampla gama de valores que nel operan, pero que, así como o transcenden, tamén o han servir. Son todos eles valores ós que, por riba da súa substantividade propia, sobrepónselles, como adxectiva, unha dimensión educadora, sen que poida dicirse tampouco, nin moito menos, que esa sexa neles a principal das súas dimensións.

Esta dimensión educativa pode ter incluso un peso decisivo no proceso da educación. Pero, desde logo, e contra o que moi frecuentemente se afirma, non fai destes valores, sen máis, os *valores educativos*, os de fundamental e decisivo alcance no proceso da educación.

A terxiversación axiolóxica á que nos referimos pode ter aínda consecuencias máis graves, coma cando, con criterio pragmatista ou utilitario, a educación se concibe e se realiza como exclusivamente destinada a preparar para o exercicio profesional ou, peor aínda, con vistas á inculcación e expansión dunha determinada posición ideolóxica. Entón acontece que o proceso do emerxer persoal, e con el a persoa, quedan en situación de subordinación e dependencia. En radical contradición co imperativo kantiano, sucede, logo, que se fai decaer á persoa da categoría de fin e queda reducida á condición de simple medio.

2. CARÁCTER MEDIACIONAL E ADJECTIVO DOS CONTIDOS AXIOLÓXICOS NO CAMPO DA EDUCACIÓN

A maioría dos grandes valores que comparecen no proceso educativo teñen unha *valencia intrínseca*, pola que son o que son como tales valores e pola que lles é rendible tributo de positiva estima, e posúen tamén unha dimensión referencial: *valen para* a promoción e o desenvolvemento doutros valores diferentes. O saber científico, por exemplo, é valor en si, como o é, ante a estimación de moitos, a relixión, ou o é a arte. Pero o saber científico pode poñerse ó servizo do desenvolvemento tecnolóxico, ou ó do benestar no terreo da saúde, poño por caso. A relixión foi considerada e

mesmo utilizada con moita frecuencia ó servicio de ideais políticos, de proxectos de convivencia ou mesmo como práctica terapéutica, promotora de situacións de equilibrio psicolóxico. A arte, en fin, é adoito estimada no grao e medida en que proporciona calidade de vida, nivel de ingresos, prestixio social, etc.

Pois, de igual xeito, tódolos grandes valores posúen, dentro da súa ampla compoñente referencial, unha dimensión educativa: serven á configuración perfectiva do ser humano; o cal non esgota, nin moito menos, o caudal das súas valencias, pero, na medida en que os coloca ó servicio da realidade humana, contribúe decisivamente a afianzalos na súa configuración máis estimable.

O ámbito escolar, ó que aquí nos cinguimos, cando é o que debe ser, é un microclima constituído como reflexo do que é o clima social xeral. O contrario sería facer da escola algo artificial ou irreal; nada, en definitiva, acorde coa súa dimensión sociabilizadora. Loxicamente, pois, no microclima escolar concorren as vixencias que operan na realidade social. E, dentro do que esas vixencias son e representan, entran na escola os grandes valores.

Uns entran de modo testemuñal e escasamente activo, coma cando se enaltece diante dos educandos a heroidade combativa dos grandes persona-

xes patrios. Son valores admirables e, inclusive, de agradecer, pero, moi probablemente, a penas nada que pida ser asumido de forma activa.

Hai, en cambio, outros valores que son de obrigada comparecencia, e esta comparecencia reviste carácter fundamental na conformación do proceso educativo: os saberes, a moral, as esixencias da convivencia democrática, a arte, os valores deportivos, etc. Comparecen estes valores en grao e medida tales que unha mirada escasamente atenta podería atribuírlles, en exclusiva, a dinámica do proceso educativo; e algo hai diso detrás da equivalencia comunmente establecida entre, por exemplo, educación e ensino.

Non obstante isto, todos estes valores acceden desde fóra ó proceso do desenvolvemento educativo, que acontece realmente no interior do educando, e manteñen fóra dese desenvolvemento a súa verdadeira consistencia. Son valores que se fan presentes no proceso educativo, pero que, indubidablemente, tamén o transcenden.

No ámbito escolar comparecen, evidentemente, os valores intelectuais ou científicos e a súa comparecencia é esencial á escola. Pero non menos evidente resulta que sería rotundamente falso defini-la ciencia como aquel tipo de saber que se elabora co obxectivo fundamental de formar con el a intelixencia do educando, potenciando, así,

o seu desenvolvemento. Non. A ciencia ten unha dimensión educadora, como ten outras, pero a dimensión educadora non é sequera a principal das súas dimensións constitutivas e referenciais.

No ámbito escolar os saberes comparecen a modo de *disciplina*. E a disciplina é o saber en canto disposto e presentado na súa dimensión educativa, unha dimensión, por suposto, distinta daqueloutra pola que ese mesmo saber comparece en ámbitos alleos á escola: no laboratorio ou no centro de investigación, na fábrica, no hospital, no foro, etc.

Na escola comparecen os valores morais. Son, incuestionablemente, valores educativos. Pero resulta tamén evidente que estes valores tampouco esgotan a súa consistencia e operatividade na dinámica formativa que despregan dentro do ámbito escolar. É máis, moi probablemente habería que sinalar que os valores morais se fan presentes na aula, fundamentalmente, na soa dimensión cognitiva, dimensión de seu moi importante, pero que, fóra dunha profesión de intelectualismo, todo moralista consideraría de irrelevante transcendencia, separada da dimensión motivacional e, incluso, da afectiva, ámbalas dúas moito máis significativas ca aquela, na liña do comportamento moral. A moral como cuestión de *instrucción pública*, tal como proclamou a ilustración, é un

socratismo extemporáneo e descontextualizado, no que ninguén cre, sobre todo nunha época como a nosa, en que se palpa ben que altos niveis de instrucción non van decote acompañados dunha correspondente elevación de miras no terreo moral.

Algo parecido cabería dicir dos valores estéticos. Teñen substantividade propia entre os recursos expresivos do ser humano e por iso se fai que comparezan no ámbito escolar. Pero esa comparencia non esgota o nivel de operatividade deses valores en si, nin eles poden encher nin remotamente domina-lo ámbito escolar.

Os valores relixiosos, no grao e medida en que son admitidos como tales e traídos, así, á mesma escola, danse nela, normalmente, só a título de instrucción, quedando a práctica vital propiamente dita reservada á esfera do privado ou a ámbitos específicos.

O deporte escolar, en fin, non obstante a súa multiforme operatividade instructiva, non acada nin sequera minimamente o nivel cualitativo que corresponde á práctica deportiva en si mesma considerada e tal como se realiza noutros ámbitos da sociedade.

A enumeración sería longa. Pero sempre encontrariámo-lo mesmo: estamos ante valores que son incuestionablemente educativos. Que en moitos casos son, incluso, valores de



Profesor na cátedra. Museo cívico de Boloña. As conferencias complementábanse con debates, especialmente nos cursos de artes liberais e de teoloxía. *Historia de la Humanidad*, ed. Planeta, 1977.

obrigada comparecencia no ámbito da educación. Sen algúns deles, cando menos, non habería escola. ¿Como ía haber escola sen contidos científicos, poño por caso? Educar é poñer á *altura dos tempos*, isto é, situa-lo educando á altura do desenvolvemento cultural acadado pola sociedade, e este desenvolvemento cultural conseguiu, desde hai séculos, o nivel da ciencia. Hai ademais unha correspondencia entre as estruturas racionais obxectivas, que se fan explícitas no saber científico, e as estruturas lóxico-subxectivas, que só en contacto con aquelas devenñen eficientes. E, por iso mesmo, sen contidos científicos propiamente ditos non podería haber pleno desenvolvemento mental.

Agora ben, sendo todos eles valores educativos en sentido propio, tamén transcenden o ámbito do desenvolvemento educativo en canto tal. Este transcendemento tomámolo, non no sentido no que ás veces se usa de ser ou estar *alleo a*, senón no sentido, máis propio, de superar mais incluíndo. É dicir, que se trata de valores que operan dentro do desenvolvemento educativo, o cal se beneficia así da pluriforme operatividade daqueles. Pero tamén superan amplamente, a parte *antea* e a parte *post*, o dito desenvolvemento. Este resulta debedor daqueles valores, e eles son, en definitiva, *medios* en relación coa educación, o gran fin, o fin supremo e, neste sentido, rector: ela é valor subordinante, e

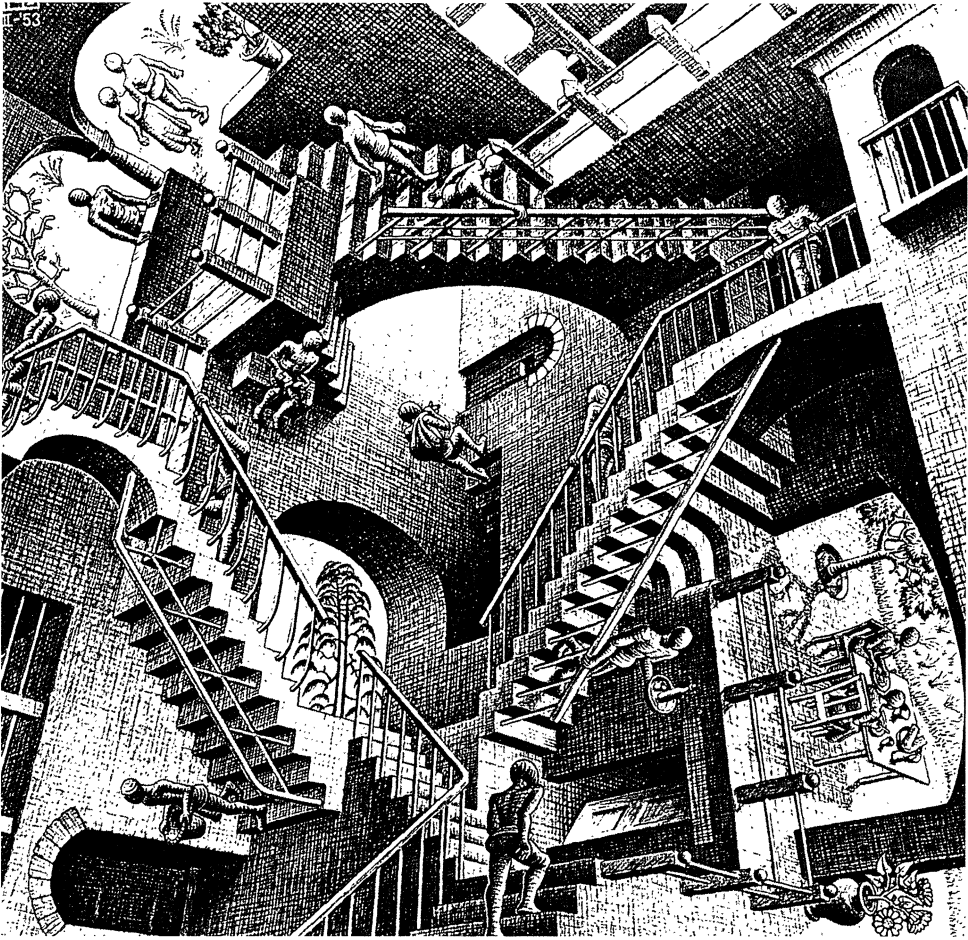
os demais son, en relación con ela, subordinados.

3. A SUBSTANTIVIDADE AXIOLÓXICA PROPIA DO DESENVOLVEMENTO EDUCATIVO

O desenvolvemento educativo é de seu realidade valiosa; el é en si mesmo valor. Máis aínda, pode dicirse que, na perspectiva en que nos situamos aquí, é valor supremo. Se, en efecto, a educación é necesariamente *educación en* e o *en* é o axiolóxicamente adxectivo mentres que a educación é o valor substantivo, esta constitúese en realidade normativizadora e absoluta.

Sucede, por outra banda, que a educación, no seu máis auténtico sentido, é personalización; é o proceso do emerxer e o configurarse da persoa. Pode dicirse así que a educación é a propia persoa na dinámica do seu *fieri* constituídor. Como consecuencia diso, a educación participa da dignidade intrínseca da persoa, unha dignidade que, como Kant consignou insuperablemente, fai dela un fin en si e de modo ningún un medio. Outro tanto cabe, pois, dicir da educación, no sentido en que aquí a tomamos, así como da constelación de valores que a acompañan inseparablemente e que a constitúen por dentro; son os valores intrínsecos ó propio desenvolvemento educativo.

É penoso observar como os discursos actuais sobre finalidades educa-



Escher, *Relatividad*, litografía (1953). A educación é un espazo común onde se poden coller distintos camiños que acentuarán diferentes intencionalidades. Ed. Taco, 1989.

tivas teiman por lles conferir unha importancia extrema ós que poderíamos chamar os bens externos da educación, isto é, aqueles que non están directa e intrinsecamente relacionados con ese proceso e que o están, por contra, coas súas implicacións económi-

cas e productivas. Menoscábanse dese xeito os bens internos, configuradores do proceso e determinantes da súa auténtica excelencia óptica.

Á hora de facer explícitos os que chamamos *valores intrínsecos* ou

constituidores internos do desenvolvemento educativo, dentro dunha visión non subordinante do proceso (nin mediatizadora del en relación con valores que o transcendan), dificilmente atoparíamos un referente máis limpo de intencionalidades manipuladoras có representado pola escola cognitiva e, singularmente, por Kohlberg.

En efecto, a estrutura do desenvolvemento moral, tal como Kohlberg a concibe, é o indicador máis inmediato e directo que cabe do que é en si mesmo o proceso de configuración da persoa. Cando Kohlberg fala de desenvolvemento moral non fala do *en* do educar, isto é, dos contidos axiolóxicos externos ó proceso, senón que fala da educación en si mesma en canto *fieri* constituidor interno e madurativo. Non hai aí *formación moral* no sentido de educación *en* ou de iniciación na práctica dun sistema moral concreto; o que hai é a formación e a maduración en si mesma, por máis que esta se reflecta, con singular precisión, no plano concreto dos comportamentos morais.

Pois ben, esta maduración moral, constituída en privilexiado expoñente do proceso madurativo na liña mesma da personalidade, culmina na *autonomía*, entendida no sentido de independencia de todo imperativo que non sexan os principios morais universais, autoaceptados pola vía da asunción racional e, desde logo, con indepen-

dencia de presións normativas concretas e aínda, se se dá o caso, procedendo en contra delas.

A autonomía e o cadro de valores que fan constelación arredor dela serían, desde esta perspectiva, os que configuran, propiamente, a substancialidade axiolóxica do proceso educativo; os que desde dentro mesmo lle están a dar sentido.

As posicións de Kohlberg aparecen enmarcadas dentro dun contexto amplo no que se pon énfase en destacar que o proceso madurativo, no sentido moral (e, dese xeito, no da integridade persoal) vai da moralidade *extrínseca* á moralidade *intrínseca*; é dicir, da moral que vén de fóra, en forma de código ou mesmo de prescrición obrigatoria punitivamente esixida, cara a unha moral que sae de dentro: a través da vía directa de acceso da racionalidade persoal á universalidade. É dicir, que a maduración se fai pola vía da autonomización progresiva.

Nunha dirección semellante se pronunciara xa Bergson cando postulaba a conveniencia de pasar dunha *moral pechada* a unha *moral aberta*. A moral pechada é moral de supeditación e de obediencia; unha actitude na que a corrección comportamental estriba, en definitiva, en que o suxeito, con renuncia á propia vontade, se deixe conducir. Moral aberta, en cambio, é moral creativa; nela, como acontece no caso dos

grandes exemplares da santidad, ábreanse novos rumbos, iniciativas e formulacións de carácter inédito, desusados camiños, decote incluso con grande escándalo por parte dos partidarios de segui-la prosa do non arriscamento por *camiños trillados*.

Desde outra perspectiva, tamén a psicanálise cifraba o proceso da maduración perfectiva na superación do *super-eu*, unha instancia prescritora de carácter externo e alleo, que ha deixar lugar á proxección operativa do eu: do eu libre, ó cabo, dono de si e soberano.

Rawls, en parecido sentido, refírese á maduración como un proceso que vai das actitudes do acatamento ou obediencia, isto é, dunha *moralidade de autoridade* á situación antropolóxica e normativa dos *principios autoaceptados*. E nun camiño similar se pode dicir que se pronuncian Bandura ou Hoffman, os representantes da Psicoloxía da Aprendizaxe Social: da presión normativa externa vaise, progresivamente, cara a formulacións apreciativas e operativas de carácter autónomo.

A posición de Kohlberg ten un evidente fundamento filosófico na apreciación kantiana de que a persoa actúa por respecto ós imperativos que se lle patentizan no ámbito da propia conciencia. Trátase de obrar daquela forma na que a un se lle faga patente que todo o mundo deba obrar. Hai,

así, autonomía persoal e hai, ó propio tempo, situación na perspectiva da universalidade: non se trata de actuar da forma que a un lle apeteza ou da forma que a un se lle mostre máis conforme cos intereses individuais. Non: a perspectiva da persoa é a perspectiva da universal vixencia, mais respectando en todo caso as prerrogativas da autonomía. Non hai en definitiva autonomía sen acceso ó plano da universalidade. Unha autonomía sen este requisito sería, no fondo, unilateralidade interesada, suxeición interesada ás propias conveniencias; quérese dicir, egoísmo.

Nesta liña está Kohlberg: a madurez persoal está na *posconvencionalidade*, máis alá da *preconvencionalidade* e da mesma *convencionalidade*. A convención é o *pacto*; o pacto explícito ou formal que conduce á formulación da lei ou o pacto implícito, presente no principio de reciprocidade que conduce á *regra do ouro*, en que se proscriben os comportamentos cos demais que un rexeitaría neles para con un mesmo. Esta posición no nivel convencional ou de atención ós intereses mutuos, que implica respecto ós demais como condición esixible para o respecto dos demais para con un mesmo, é avanzada xa en relación co egocentrismo primitivo ou *preconvencional*, de atención exclusiva á satisfacción das propias conveniencias, pero é imperfecta aínda en relación co nivel *posconvencional*.

Neste último, en efecto, hai principios autoaceptados, pero principios que se presumen de universal validez, de forma e modo que esa perspectiva de universalidade pon neles o carácter de obrigatoriedade, que non podería derivar exclusivamente do feito da súa soa autoaceptación. Isto é de suma importancia porque nisto estriba a madurez persoal implicada na autonomía: en que se trata dunha autonomía non egotista, nin de xeito ningún facultante para o poder arbitrario, interesado ou caprichoso. É, por contra, unha autonomía na racionalidade, universalmente ordenadora e prescritiva, por máis que teña que ser na forma en que a cadaquén se lle patentiza. Por algo estes principios universais autoaceptados se sobrepoñen, nun momento dado, ás prescricións legais, ás convencións, *caia quen caia* e, dese xeito, claro, tamén ós propios intereses.

A autonomía de Kohlberg, como, en definitiva, a kantiana, conxuga en termos de plena harmonía o principio de iniciativa e de creatividade individual coa atención á universalidade: a madurez acádase, xusto, cando no privilexiado ámbito da *persoa* o individuo asoma á universalidade.

A través desta universalidade perspectival, implicada na *autonomía*, ábrese a *persoa* paso, non só cara ó sentido da *xustiza*, senón tamén cara á *solidariedade*, a *compaixón*, a *responsabilidade*... E, por outro lado, tamén

cara á *racionalidade rectora* e o *espírito crítico*, que refuga adhesións dogmáticas ou non reflexivas, e opera, dese xeito, tanto na orde do pensamento en si coma no da acción. Estes serían, en verdade, os valores intrínsecos ó propio proceso educativo; os que lle confiren plenitude. Son os valores subordinantes, nunca subordinados.

4. A "EDUCATIO MENSURA"

A concepción da educación como "axioloxización", no sentido de inculcamento de valores transcendentales con respecto ó propio desenvolvemento educativo, non pode ser sostida desde a perspectiva en que nos situamos. Facelo así sería desubstancia-lo desenvolvemento educativo, deixándoo abocado a ter que encherse de contidos axiolóxicos vidos de "fóra". E esta ignorancia da dinámica axiolóxica propia do desenvolvemento educativo, en si mesmo considerado, conduce, por un lado, a unha visión empobrecedora del e, por outro, (como consecuencia diso) á súa manipulación máis ou menos ben ou mal intencionada.

Despois de todo, o interese que decote os políticos, os ideólogos, os moralistas, os estetas e os relixiosos de tódolos credos manifestan por entrar de cheo no mundo da educación está ostensiblemente determinado pola pretensión de levar a ela a súa peculiar escala de valores, facendo da educa-

ción un elemento de subordinación a eles. A educación reproductora á que se refire Bourdieu obedece ó mecanismo ó que aquí se alude. No fondo, opérase unha profunda terxiversación axiolóxica; unha terxiversación moi frecuentemente interesada.

E non: os valores transcendentales ó desenvolvemento educativo, por máis implicación que poidan ter nel, posúen un carácter meramente mediacional con respecto ós valores inmanentes ó propio sistema, que son os que o configuran e os que lle dan auténtica substantividade na orde axiolóxica.

Hai ciencia, hai cultura, hai moral, hai arte, hai relixión..., e hai educación. A ciencia, a cultura, a arte, a moral e a relixión son valores en por si e son, dentro dos seus respectivos aconteceres, valores primordiais. Agora ben, introducidos no ámbito da educación, valen na medida en que promoven os valores propios do desenvolvemento educativo e poden deixar de valer na medida en que os poidan frustrar.

Raths sostén, aínda, que non hai propiamente valores nos supostos onde non se dá unha libre selección polo suxeito, de entre varias alternativas. Ós valores, con todo, éelles imprescindible o libre compromiso que o suxeito subscribe con eles, trala obrigada deliberación. Isto é claro. Mais cabe tamén obxectar: ¿Cal é, segundo iso, o propiamente valor: o que é obxecto de libre e

autónoma selección, ou a tal capacidade de selección, en si mesma considerada? A cousa estaría, xa que logo, non tanto en inculcar supostos valores, senón en forma-la capacidade de selección por parte do suxeito.

É preciso proclamar e apurar, en tódalas súas consecuencias, a “*educatio mensura*”. A medida do valor, na orde educativa, é a propia educación, na escala axiolóxica que lle é constitutiva; isto é, a plurifacial e polivalente autonomía do ser educado. Todo vale, en principio, e nada vale, se cadra; vale se promove a autonomía; e non vale se, pola contra e non obstante a súa estimabilidade intrínseca, constrinxen, aliena ou, simplemente, non promociona. En último termo, a “*educatio mensura*” é o vello principio protagórico do “*homo mensura*”: o ser humano é a medida de tódalas cousas. Quen di o ser humano, di aquilo que o configura na súa plenitude como tal.

Cando os valores inmanentes ó desenvolvemento educativo se manteñen, importa menos que os valores transcendentales sexan dun signo ou doutro. Pode educar unha cultura ou outra; pode educar unha estética ou outra; pode educar unha moral ou outra; pode educar unha relixión ou outra; pode educar a ciencia no estado actual do seu desenvolvemento e educaba, sen dúbida, a ciencia de hai séculos. ¿Que máis ten unha vía ou outra cando, unha e outra, por acomodárense ás esixencias axioló-

xicas dun proceso autenticamente educativo, conducen á autonomía? Que sexa unha ou que sexa outra pode ser cuestión de cultura concreta ou, simplemente, de situación no tempo ou no espacio. En todo caso, e sexa cal sexa o tipo de valores comparecentes ante o educando no proceso do seu desenvolvemento educativo, este, pola súa peculiar factura axiolóxica, está dirixido a que, tras el, o ser educado poida configurar por si mesmo o seu propio cadro de valores, en liña ou non con aqueles que durante o proceso educativo se lle teñan presentado como tales.

5. A "EDUCATIO MENSURA" E A LIBERDADE NO EDUCADOR

Hai unha amplísima gama de consecuencias que derivan, de primeiras, da aplicación da *educatio mensura*; a través delas este principio pode, en principio, contribuír a poñer as cousas no seu sitio, non conferindo ós valores comparecentes no ámbito da educación outro relevo que non sexa o que derive da súa subordinación e servizo a el. É claro que non podemos referirnos agora a todas esas consecuencias. Pero hai unha que reviste un significativo e paradigmático valor, tanto polo que ten de valiosa na educación coma pola posibilidade de que sexa exercida de forma manipuladora. É o que se refire á chamada *liberdade de cátedra*. Trátase, no caso, dun valor que, como imos ver, deriva, tanto das

prerrogativas do exercente da cátedra, como, sobre todo, da dinámica do propio exercicio, no que este comporta de contribución á satisfacción das esixencias da educación en si e das atribucións da persoa do educando.

A chamada *liberdade de cátedra* é a liberdade dentro do exercicio da cátedra e, polo mesmo, trátase dunha liberdade que se fundamenta, tanto sobre o dereito de espontaneidade da persoa exercente da cátedra, coma sobre os dereitos das persoas por quen a cátedra existe e se configura.

A acción da cátedra (e falar de cátedra é, claro, falar dun elemento ou dunha función dados dentro dun conxunto operativo de carácter institucional) é, en efecto, un proceso inmerso dentro doutro proceso máis amplo, máis profundo e máis abrangedor: o proceso educacional. E da súa participación neste proceso recibe aquel a súa finalidade última, o seu sentido, a súa lexitimidade e, en consecuencia, as súas propias condicións de operatividade, entre as que conta o exercicio da liberdade. A liberdade de cátedra, a diferenza da simple liberdade de pensamento e expresión, forma parte integrante e funcional da liberdade de educación e, con esta, ten, pois, o seu fundamento radical no dereito do educando a ser educado en auténtica liberdade, tanto coma no dereito do docente a actuar con espontaneidade.

Segundo o que dicimos, o dereito subxectivo a exercer-la nosa liberdade dentro do ámbito operativo que chamamos cátedra aparece xa estruturalmente inmerso nunha complexa relación de dependencia, e aínda de subordinación, a outra ampla gama de dereitos, nucleados todos arredor do dereito nato dos alumnos a seren educados e a selo de forma adecuada, o cal quere dicir, entre outras cousas, a seren educados en (na) liberdade. Con fundamento neste dereito estaría, por exemplo, o dereito *vicario* dos pais a implicarse activamente na educación escolar dos seus fillos, mesmo optando por eles en relación co tipo de escola; estaría tamén, no seu caso, o dereito dos promotores institucionais a que se respecte o proxecto educativo proposto á opción dos educandos (ou, dado o caso, dos seus pais) e incluso á dos propios docentes colaboradores nel, etc.

Por todos estes factores a liberdade de cátedra, sen chegar ó nivel dos dereitos propiamente *vicarios*, que reciben fundamentalmente a súa lexitimidade do dereito tutelado e radicado con carácter nato noutra persoa, é con todo unha liberdade fundada sobre unha intersubxectiva (transubxectiva) liña de dereitos. É propiamente un dereito chamado a executar outro dereito. Isto faino, claro, dereito e, ó tempo, tamén deber.

Non é só que repercuta directamente sobre os dereitos doutros e sufra

deles a restricción que os faga compatibles; é que xa el en por si se fundamenta nunha dobre liña (ou nunha bipolar liña) de dereitos: os do propio docente e os do discente. Neste sentido é claro, por último, que a liberdade de cátedra implica o dereito de ensinar en liberdade e implica tamén o deber de exercer ese dereito, facéndoo en todo caso en consonancia co dereito radical do alumno a ser educado en liberdade.

A liberdade de cátedra non é, daquela, simplemente a aplicación da liberdade de pensamento e expresión ó ámbito da función docente, como tanto se di. É isto e é moito máis. Como pouco, a liberdade de cátedra inclúe non só a espontaneidade no pensar (ideolóxico e científico) e no expresar, senón tamén a de avaliar, a de usar procedementos metodolóxicos, a de participar no exercicio da autonomía programadora que as leis lle atribúen ó centro, etc. Pero, sobre todo, configúrase sobre unha nova fundamentación xurídica e deontolóxica.

Así como, en efecto, a liberdade de pensamento e expresión, con independencia do seu influxo consecuenencial sobre outros suxeitos, ten sen embargo o seu fundamento xurídico no dereito subxectivo e é, xa que logo, unha liberdade subxectiva, a liberdade de cátedra fundaméntase na dobre liña de dereitos á que nos temos referido. E estando ademais o exercicio do dereito

do docente subordinado, dentro da función que chamamos cátedra, ó dereito nato do discente, ese exercicio constitúese automaticamente en deber: o deber de cumprilo dereito inalienable do destinatario da acción da cátedra a ser educado, precisamente, en réxime de liberdade de cátedra. Á liberdade de pensamento e expresión non se lle ven propiamente implicacións deontolóxicas directas. E, polo que respecta á liberdade de información, resulta claro que, en canto tal e salvando posibles efectos colaterais, só iría implicada tamén na liña do deber naqueles supostos en que haxa auténtico dereito á información por parte dos informados.

A liberdade de cátedra é unha liberdade *pro* cátedra; é dicir, unha liberdade dada en relación coa función en que a cátedra consiste, sempre en favor dela, e con adecuación ós fins e ós condicionamentos que sobre ela operan. A diferenza da liberdade de pensamento que, como liberdade subxectiva, vén dada directamente a favor do suxeito, a liberdade de cátedra, máis ca directamente a favor do catedrático (do exercente da cátedra), dáse a prol da acción educadora en que a cátedra se inscribe; o cal quere dicir que alcanza na súa efectividade tanto ó destinatario da acción da cátedra coma ó propio catedrático.

A cátedra non é o suxeito; a cátedra non é o catedrático exercente. A cátedra é un elemento institucional,

ou institución, dentro doutra institución máis complexa. E a cátedra recibe, pois, consistencia, sentido e finalidade da propia institución dentro da que se constitúe e opera. Isto implica, xa que logo, que a cátedra ten de seu, como institución que é, unha orientación e unha finalidade que son rectoras do *modus operandi* que debe darse dentro dela e que, polo mesmo, o seu exercente ten que acatar, se non quere entrar no risco de que a súa operatividade (mesmo a súa pretendida liberdade) se volva *versus* cátedra, isto é, contraria á finalidade rectora da propia cátedra.

O titular da cátedra ten o dereito a orientar con iniciativa e libre espontaneidade a acción da cátedra, aínda que, claro, sempre dentro e en favor daquilo que configura por natureza a acción en si da cátedra. Trátase, pois, dun dereito compatible co deber (un deber de servizo) en función do cal a cátedra nace e se mantén.

O establecemento, sen máis, de equivalencia plena entre a liberdade de cátedra e a liberdade de pensamento e expresión, ó implica-la vinculación desa liberdade só ó suxeito exercente ou só a el fundamentalmente, abriría a posibilidade de facer do *finis operantis*, é dicir, das finalidades e pretensións persoais do exercente da cátedra algo distinto, e eventualmente contrario, ó *finis operis*, quérese dicir á finalidade intrínseca da propia educación e, polo

tanto, da propia cátedra como institución ou función. Estaríamos nunha aberrante *liberdade versus cátedra*, unha situación que poría o catedrático en contra da propia cátedra, que é, por outra banda, o que normalmente sucede cando a cátedra se pon exclusivamente ó servizo do catedrático, deturpando dese xeito a natureza intrínseca daquela.

¿Isto quere dicir que a liberdade de cátedra implica restricción da liberdade de expresión? Evidentemente; no exercicio da cátedra o docente non pode expresar e actuar só en función das súas apetencias, intereses e convencementos. Ten que se acomodar ás necesidades, ás aptitudes, ás conveniencias, ós ritmos e ós condicionamentos que impón a natureza e a situación do destinatario da acción da cátedra. Todos estes factores condicionantes puideran ser xa con anterioridade obxecto de regulación normativa (en forma de planos, programas ou directrices) ou non o ter sido, sen que por isto sexan menos obrigatorios, cando resulta clara a súa vinculación cos dereitos do discente.

Desde esta perspectiva, tan abusiva sería e tan fóra do marco e da tutela da liberdade de cátedra a acción do profesor de bacharelato que investise o tempo de que dispón durante o curso na explicación en profundidade de só un ou dous temas, dentro dun temario de dez ou quince, dos que o alumno

terá que responder ante outra instancia, coma o docente que, pretendendo ampararse na liberdade de expresión, se dedícase a facer adoutramento, apoloxía ou simple exposición de posturas ideolóxicas cando esta exposición en nada apareza esixida ou comprendida dentro das finalidades da cátedra que desempeña; hipoteticamente fundado este proceder na liberdade de expresión, non o estaría sen embargo na liberdade de cátedra, por exercerse na marxe dela ou mesmo en contra dela.

O que sucede coa liberdade de pensamento e de expresión, transformadas en *liberdade de cátedra*, sucede tamén con tódolos demais bens comparcentes no mundo da educación, con independencia de que poidan ter fóra del unha consistencia e unha operatividade de seu. E é que no terreo da educación non hai propiamente bens nin hai valores que non revistan carácter de subordinación con respecto ás finalidades intrínsecas que o desenvolvemento educativo en si mesmo comporta. Hai valores intrínsecos ó propio proceso, á súa conformación esencial, e a eles han de subordinarse, sen excepción ningunha, tódolos demais. Cando isto non se fai, e o emerxer da realidade persoal resulta orientado en favor dunha instancia axiolóxica distinta e allea, con respecto á dinámica interna do propio desenvolvemento educativo, temos que falar de terxiversación e, en definitiva, de acción manipuladora.

7. CODA BIBLIOGRÁFICA

Introducimos a continuación unha bibliografía básica, orientada por epígrafes temáticos, sobre a educación e a súa relación cos valores, singularmente cos valores morais.

1.- A consistencia dos valores. A cualificación moral dun valor:

Aranguren, José Luis L., *Ética*, Madrid, Revista de Occidente, 1965.

Cobo, Juan Manuel, *Educación Ética*, Madrid, Endymion, 1993.

Cortina, Adela, *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Santillana, 1996.

——— *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya Alauda, 1994.

Fronzizi Ruggiero, *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

García Marzá, Domingo, *Ética de la Justicia*, Madrid, Tecnos, 1992.

González Lucini, Fernando, *Temas transversales y Educación en Valores*, Madrid, Anaya Alauda, 1993.

Habermas, Jürgen, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1983.

Kant, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Altaya, Barcelona, 1993.

Ortega y Gasset, José, *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?*, en *Obras Completas*, Madrid, Revista de Occidente, IV, pp. 315-335.

Pérez, Esteban e Rafael García (comps.), *La psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo XXI, 1991.

Puig Rovira, Josep M^a, *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, Horsori, 1995.

Reiner, Hans, *Vieja y nueva ética*, Madrid, Revista de Occidente, 1964.

——— *Bueno y malo*, Madrid, Ediciones Encuentro, 1985.

Scheler, Max, *Ética*, Madrid, Revista de Occidente, 1941.

Tierno, Bernabé, *Valores humanos*, (4 vols.) Madrid, Taller de Editores, 1992-94.

2.- Educación moral e vivencias sociais:

Bolibar, Antonio, *La educación de valores y actitudes*, Madrid, Anaya Alauda, 1995.

Bosello, A. P., *Escuela y valores. La educación moral*, Madrid, CCS, 1993.

Camps, Victoria, *Los valores en la educación*, Madrid, Anaya Alauda, 1995.

Cortina, Adela, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993.

Conill, Jesús, *El enigma del animal fantástico*, Madrid, Tecnos, 1991.

- Del Val, J., *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Alauda, 1994.
- Díaz Aguado, M^a José, C. Medrano, *La educación moral desde la perspectiva constructivista*, Bilbao, Mensajero, 1994.
- Domingo, Agustín, *Responsabilidad bajo palabra*, Valencia, EDIM, 1995.
- García Roca, Joaquín, *Solidaridad y voluntariado*, Santander, Sal Terrae, 1994.
- Gordillo, M. V., *Desarrollo moral y educación*, Pamplona, EUNSA, 1992.
- Kohlberg, L., "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo", en Rev. *Infancia y Aprendizaje*, n^o 18, 1982.
- *Essays on moral development*, San Francisco, Harper and Row, 1984.
- Lickona, Th., *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*, New York, Bantan Books, 1991.
- Lipman, M., A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *La filosofía en el aula*, E. de la Torre, 1992.
- Martínez, Miquel, e Josep M^a Puig, *Educación moral y Democracia*, Barcelona, Laertes, 1989.
- *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó, 1991.
- Peters, R. S., *Desarrollo moral y educación moral*, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Quintana, J. M., *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*, Madrid, Dykinson, 1995.
- Raths, L., M. Harmin, S. B. Simon, *El sentido de los valores en la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*, México, Uteha, 1967.
- Reyzabal, M^a, Victoria e Ana I. Sanz, *Los ejes transversales*, Madrid, Escuela Española, 1995.
- Yurén, M. Y., *Ética, valores sociales y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
- 3.- Programas e recursos para a educación moral:
- Bolívar, A., *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*, Madrid, Escuela Española, 1992.
- Buxarrais, M. R., e cols., *Ética i escola. El tractament pedagògic de la diferència*, Barcelona, Edic. 62, 1990.
- Carreras, L., *Cómo educar en valores*, Madrid, Narcea, 1995.
- Castillo, J., *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, Valencia, Nau Llibres, 1995.
- Cobo, J. M., *Educación ética*, Madrid, Endymion, 1993.
- Comité do I Congreso Europeo de Educación para a Paz, *Por unha Europa de Paz, Multiétnica e Intercultural*, Santiago, Tórculo, 1995.
- Escámez, J., e cols., *Educación para la salud. Un programa de prevención escolar de la drogadicción*, Valencia, Nau Libres, 1993.
- García, Domingos A., e outros, *Reflexións sobre a vida moral*, A Coruña, Bahía, 1994.
- Gordillo, M. V., *Desarrollo moral y educación*, Pamplona, Eunsa, 1992.

- Lipman, M., e outros, *La filosofía en el aula*, Madrid, Edic. de la Torre, 1992.
- Martínez, M., e J. M. Puig, *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó, 1991.
- Martínez, R., *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia. Modificación de las variables contextuales en un aula y su influencia en el nivel de razonamiento moral del alumno*, Valencia, Universitat de Valencia, 1992.
- Ortega, P., R. Mínguez, R. Gil, *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Valencia, Nau Llibres, 1994.
- Pascual, A. M., *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*, Madrid, Narcea, 1988.
- Pérez, C., *Las normas en la Logse. Aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. Valencia, Universitat de Valencia, 1995.
- Seminario Permanente de Educación para a Paz, *En son de paz. Propostas didácticas para as aulas*, Muros, Editorial Toxosoutos, 1996.
- Yáñez, Xosé M., e outros, *A ética na que vives*, A Coruña, Bahía, 1994.
- Yus, Rafael, *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*, Graó, Barcelona, 1996.
- 4.- Avaluación e medida do desenvolvemento moral:
-
- Alonso Tapia, J., *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Síntesis Psicológica, 1995.
- Arbuthnot, J.B., e D. Faust, *Teaching moral reasoning: theory and practice*, Cambridge, Harper and Row, 1981.
- Beltrán, J., *Psicología de la educación*, Madrid, Eudema, 1987.
- Bolívar, A., *Evaluación de valores y actitudes*, Madrid, Anaya, 1995.
- Cobo Sueiro, J. M., *Educación moral para todos en secundaria*, Madrid, Narcea, 1995.
- Delval, J., e I. Enesco, *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Anaya, 1994.
- Díaz-Aguado, M. J., e C. Medrano, *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*, Bilbao, Mensajero, 1994.
- Fitts, W. H., *Self concept and behavior: overview supplement*, Nashville, Tennessee, 1972.
- Galbraith, R. E., *Moral reasoning: a teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom*, Mineapolis, Greenhaven Press, 1976.
- Garanto, J., *Las actitudes hacia sí mismo y su medición. Teoría y método*, en *Temas de Psicología*, (1984), 7, Universidad de Barcelona.
- Garcés Ferrer, J., *Valores humanos. Principales concepciones teóricas*, Valencia, Nau Llibres, 1988.
- Hersh, R. M., e J. Reimer, *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1984.
- Kohlberg, L., "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", en *La educación moral hoy*,

- Barcelona, Biblioteca Universitaria de Pedagogía, 1987.
- Lawrence, J. A., *Moral judgment intervention studies using the Defining Issues Test*, en *J. Moral Education* (1980), 9, 3.
- Pérez-Delgado, E., e R. García Ros, *La psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo XXI, 1991.
- Prieto Sánchez, D., e L. Pérez Sánchez, *Programa para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*, Madrid, Síntesis Psicológica, 1993.
- Rest, J. R., *Development in judging moral issues*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1979.
- Sánchez Cerezo, S., *Léxicos Ciencias de la Educación*, Madrid, Santillana, 1989.

