



*Revista Galega
do Ensino*

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

***Versión orixinal:
colaboracións especiais***

RGE

POSIBILIDAD Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

José Manuel Touriñán López
Universidade de Santiago de Compostela

1. LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA NECESIDAD INEXORABLE

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

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

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

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

lista (Reboul, 1972; Tedesco, 1995; Morín, 2000).

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

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

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

realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum (Touriñán, 1987, 1997, 2003a y 2004b).

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) y experiencia (histórico-social, natural, trascendental, geográfico-ambiental, audio-visual-virtual), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (Touriñán, 2004b).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, respecto del sentido de la educación en valores, que *la educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable: tenemos que orientarnos y aprender a elegir; hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.*

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

Martínez, 2000; Touriñán y Rodríguez, 2000; Morín, 2000; Savater, 2002):

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

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

La sociedad civil, el desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía, el trabajo, la identidad y los derechos de primera, segunda y tercera generación son cuestiones actuales impregnadas de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos y de comprometerse con ellos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico, que es

el sentido más profundo de la educación; es decir, la educación en cuanto cuestión axiológica (Ortega y Minguéz, 2001; Escámez, 2003 y 1987).

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

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (Varios, 1983; Castillejo y otros, 1994; Touriñán, 1987).

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta rela-

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

2. POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

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

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

2.1. Posibilidad general de la educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Posibilidad específica de la educación en valores

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

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

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

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

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

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educa-

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

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

Por consiguiente, aceptando el modo imperfecto que tiene el hombre de captar la verdad, podemos afirmar que podemos hacer estimaciones incorrectas y, en consecuencia, la educación deberá esforzarse para poner los medios pertinentes a fin de que nuestras estimaciones se adecúen al carácter propio del valor y sean siempre ese intento honesto de manifestar la verdad en cada conducta práctica.

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

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

En nuestra opinión, los valores tienen carácter pedagógico y la educación en valores se adecúa al modo humano de perfeccionarse, permitiendo que la educación se muestre siempre como esa ayuda que beneficia al hombre en cada conducta práctica. En definitiva, *es posible la educación en valores, porque los valores son cognoscibles, son enseñables y son realizables*. Veamos el fundamento de esta afirmación.

2.2.1. POSIBILIDAD DE CONOCER EL VALOR

La posibilidad de conocer el valor es algo que está fuera de toda duda, porque es posible conocer las cualidades concretas que hacen a un objeto estimable para un sujeto. *Los valores son cognoscibles, porque hay un carácter axiológico en los hechos y hay una condición fáctica en el valor*. Precisamente, por eso, en el ámbito de la educación hablamos de hechos y decisiones pedagógicas, y esto quiere decir que, del mismo modo que los profesionales de la

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

2.2.1.1. El carácter axiológico de los hechos

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

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

de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

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

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

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

Respecto de la segunda tesis, Popper mantiene que las observaciones, es decir, lo que nosotros referimos de los acontecimientos en los enunciados básicos –que son los que constituyen la base de credibilidad de la ciencia–, no son hechos puros, es decir, cosas sucedidas o acontecimientos, sino aspectos significativos y seleccionados de los mismos. “Las observaciones son siempre interpretaciones de

hechos observados, no hechos puros; es decir, son interpretaciones a la luz de teorías” (Popper, 1977, p. 103).

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

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se

trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban –se eligiesen o no– pueden perder su significación. Es en ese sentido y no en otro en el que me parece que debe entenderse con Taylor que “el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse” (Taylor, 1976, p. 165).

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

2.2.1.2. La condición fáctica del valor

La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas, porque, si se identificaran con ellas, la luz más valiosa sería la que más ilumina, aunque nos ciegue, y el calor más valioso sería el más intenso, aunque nos quemé. Las investigaciones actuales confirman que el valor no es una esencia inmutable y “a priori”, antes al contrario, hoy se reconoce que los valores no son absolutamente independientes de los bienes. Los valores, ni son “a priori”, ni subjetivos; tienen carácter relacional (Fronzizi, 1972, p. 194; Touriñán, 1987, pp. 142-148; Escámez, 2003).

No son “a priori”, porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades, no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia las cosas que usamos se nos dieran de modo natural y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo, y así sucesivamente, según el caso.

Frente a toda posición “a priori” hay que reconocer que, el hecho de

que el valor de la amistad no se merme, porque un amigo traicione la amistad, no es prueba de “apriorismo”; lo que prueba no es la independencia absoluta de bienes y valores, sino la existencia de una valoración incorrecta o el descubrimiento de que el presunto amigo ha dejado de elegir la amistad. En efecto, cuando un amigo traiciona la relación de amistad, es decir, no cumple lo que de la amistad se espera, se produce, en primer lugar, un sentimiento negativo hacia el presunto amigo –que, como ya sabemos, no altera el valor de la amistad– y, en segundo lugar, la traición de la relación de amistad exige que el presunto amigo haya decidido otro tipo de meta distinta a la relación de amistad y esto quiere decir que elige abandonar esa relación, que no la va a cultivar ya con el que se siente traicionado. Las razones del abandono pueden ser muy diversas, pero ninguna de ellas supone que no se valore ya la amistad, a menos que se confunda valoración y elección.

Valorar la amistad a pesar de la traición del amigo no exige recurrir al “a priori” del valor, sino más sencillamente a:

- Una falsa expectativa con respecto a una persona, que se comprueba al observar que sus actos no responden a lo que esa relación de amistad exige.
- Un desacuerdo respecto de lo que la relación de amistad exige, que da pie a considerar que el otro traiciona la relación.

- Una decisión de abandonar la relación de amistad que trae consigo la desaparición de las conductas que permitían hablar de amistad en ese caso.

Si, a pesar de nuestras experiencias negativas respecto de la amistad, seguimos valorando la amistad, ello no se debe a un “a priori” del valor, sino a que reconocemos, o bien que habíamos hecho una estimación errónea de la amistad, exigiéndole más de lo que da de sí, o bien que consideramos que es realizable esa relación de amistad, a pesar de nuestras experiencias negativas. Lo que no tiene sentido es decir “apriorísticamente” que la amistad es como es y, por tanto, es valiosa aunque sea imposible de realizar de ese modo entre los hombres.

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

- El valor no es un sentimiento, aunque ambos se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de una persona hacia otra persona o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos su proceso de valoración para variar su sentimiento.

- El valor no se identifica con la valoración. La valoración es el proceso de conocimiento del valor y sólo a través de la valoración los valores existen para nosotros, pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.
- El valor no se identifica con la elección. Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo Pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.
- Valoración y elección no se identifican, porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.

Valor, valoración, elección y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posi-

ble desarrollárselas; no son, en absoluto, proyección de estados psicológicos personales.

Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es “a priori”, es relacional. El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos (Marín, 1976; Touriñán, 1987; Escámez, 2003; Martínez, 2000).

La relación valoral puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de éstas. También puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valoral, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana. O también puede establecerse la relación valoral entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y, en este caso, se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico, porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para

las plantas; si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano.

El grado de conocimiento de esos ámbitos o dimensiones, así como de las propiedades que pueden relacionarse, marca nuestro conocimiento del valor. Un médico nos dice qué cosas tienen valor curativo con respecto a las propiedades de un sujeto; un economista nos dice qué formas de actividad tienen valor económico; un biólogo nos dice qué acontecimientos tienen valor biológico y qué diferencia hay entre lo físico y lo biológico. Cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones de valor. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho, pues el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede determinar el valor biológico de más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, los valores cambian también. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se

valoraban –se eligiesen o no– pueden perder su significación: se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían (Bollnow, 1960). La ciencia tiene valor como forma de conocimiento, pero su valor ha variado desde la concepción heredada hasta las corrientes historiográficas; es valiosa la ciencia, pero ni es infalible, ni es sólo un discurso lógico, como hemos defendido en otras investigaciones (Tourinán, 1987).

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

2.2.2. POSIBILIDAD DE ENSEÑAR EL VALOR

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

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

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

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

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

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

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2.2. La orientación de la acción desde los hechos

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

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

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

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

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

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

- Junto con el rigor sintáctico debe reconocerse que, a nivel semántico, las significaciones de nuestros enunciados declarativos están afectadas por valoraciones y nuestros valores están apoyados en el significado que damos a los enunciados declarativos. Como hemos visto ya, hay un carácter axiológico en los hechos. Justamente por eso, cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico.
- El carácter orientador de la acción no viene dado siempre o sólo por frases que contienen el término debe. Por una parte, existen comunidades primitivas que no disponen del término debe y orientan su acción por medio de condicionales de la forma ‘si haces X, te ocurrirá Y’. Por otra parte, la diferencia entre ‘no debes hacer X’ y ‘si haces X te ocurrirá Y’ es primordialmente lógica, no pragmática. Únicamente, si al ‘debes’ le atribuimos carácter absoluto e incondicional, la diferencia es de otro tipo, pero ello equivaldría irracionalmente a afirmar que esta norma tiene vigencia cualesquiera que sean las necesidades y circunstancias del sujeto que la elige: “En cuanto advertimos que en el nivel pragmático se disuelven las barreras entre lo fáctico y lo normativo, empezamos a sospechar que el lenguaje ha estado pensando por nosotros (...). Un análisis incompleto –puramente sintáctico– nos ha hecho olvidar que una expresión puede poseer un contenido o efecto orientadores de la acción sin que en ella aparezcan términos ostensiblemente normativos” (Bunge, 1976, p. 18).
- Es un hecho que los enunciados nomológicos (no hay máquinas de movimiento continuo) justifican enunciados normativos tales como ‘no intentarás construir el móvil perpetuo’ (Bunge, 1976, p. 22). La propia ciencia sería incapaz de progresar si, ante la diversidad de aparatos técnicos y de teorías de un ámbito de conocimiento, no pudiese establecer normas frente a ellos que orientasen la acción del investigador (Bunge, 1976, p. 24).
- El paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en un ámbito no constituye en modo alguno una infe-

rencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es “un paso inevitable del ‘es’ al ‘debe’ fundamentado en el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión” (Ladrière, 1977, p. 108).

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

2.2.3. POSIBILIDAD DE REALIZAR LOS VALORES

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y, más aún, no basta tampoco con que

éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Si abandonamos la educación en el conocimiento, caemos en un intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que no basta conocer el bien para obrar bien: conocer el valor, no implica elegir el valor. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados.

Los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas. Y en este caso hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro (Escámez, 1987; Martínez, 2000).

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

punto está dispuesto a perfeccionarse moralmente, realizando los valores. *Los valores son realizables, porque nos marcamos fines, que son siempre valores elegidos, y los alcanzamos.* Veamos el fundamento de esta tesis a la que también le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Tourriñán, 1977, 1989, 1997 y 2002; Tourriñán y Rodríguez, 1993).

2.2.3.1. Las finalidades como valores elegidos

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

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

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

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

nativas de acción para lograrlas, pero no respecto de la propia vida personal, sino respecto del bien común vinculante en la sociedad.

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

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

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

Las elecciones de la ciencia son técnicas, porque se hacen a partir de un objetivo previamente elegido. Es decir, un médico decide que no debe decir la verdad porque eso es condición necesaria para curar a un paciente (que es su ámbito de actividad), pero la ciencia no puede decirnos lo que es bueno moralmente hablando. Preguntas tales como: ¿Debemos ir a la escuela hoy o debemos elegir la educación?, no se responden desde la ciencia. Desde la ciencia sabemos qué cosas son de valor educativo, cómo lograrlas, y qué debemos hacer una vez que hemos decidido educar, pero la ciencia no nos da la respuesta al problema de si debemos educar o hacer otra cosa, porque esa respuesta exige una comparación entre valores de carácter relativo a las necesidades de cada persona para orientar su propia vida. No se trata de afirmar que, cuando elegimos uno de esos valores, los demás no sean valiosos. Valor y

elección son distintos. Se trata más bien de resolver la cuestión de si hay un deber más fundamental que otro, aquí y ahora. Cuando el médico dice que debe mentir o que no debe decir la verdad a su paciente, lo hace con fundamento de elección técnica. No es que sea valioso mentir, sino que hay un deber más fundamental que decir la verdad, porque si lo que ha decidido es curar, esa relegación se impone como condición necesaria. Pero, cuando estamos centrados en el objetivo prioritario de la acción, no está claro cuál es el patrón por el cual decido. Si decimos que debemos sacrificar nuestra vida para mantener un secreto, estamos haciendo un juicio moral que supone comparación entre valores: el valor de la vida y el valor de la promesa. Si decimos que debemos sacrificar nuestra vida para mantener un secreto cuyo desvelamiento implicaría desastres para el que nos lo ha confiado, elegimos por las consecuencias. No hay duplicado de experiencia porque el argumento inductivo, como hemos dicho al estudiar la decisión pedagógica, deja siempre abierta la posibilidad de preguntarse, si debemos elegir las consecuencias 'y' que son las que se producen al elegir nuestra vida, a pesar de los desastres que le ocasione al que me ha confiado el secreto. Tampoco nos basta la elección técnica con su paso del 'es' al 'debe', porque sólo sirve para fundamentar elecciones dentro del sistema, es decir, una vez que uno ha elegido ya respetar la promesa.

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

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

El postulado básico de la decisión política es que ésta es correcta siempre que no se contradiga lo demostrado por el conocimiento propio del ámbito de la realidad sobre el que se decide (en nuestro caso, la educación). Se entiende, por tanto, que la decisión política parta casi siempre de alternativas y soluciones que le presentan los técnicos de cada ámbito (informes de expertos). En este sentido, el político no tiene que decidirse necesariamente a favor de un determinado problema, pero en el problema que elija como prioritario, ha de adoptar la solución satisfactoria avalada por el

conocimiento técnico del ámbito al que pertenece el problema.

La experiencia de la decisión, como vemos, nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presen-

cia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula, en modo alguno, la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores.

3. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.

LA EDUCACIÓN CÍVICA EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Francisco Altarejos Masota
Concepción Naval Durán
Universidad de Navarra

1. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

En la segunda mitad de la década de los 70, cautelosamente, comenzaron a recuperarse algunas ceremonias académicas en las universidades españolas que anteriormente estaban prudentemente suspendidas a causa de la agitación social reinante en aquellos años. Eran los tiempos anteriores a la transición democrática, que venían ya revueltos y alterados por las secuelas del mayo de 1968 en Francia. No se celebraban determinados actos ante el evidente riesgo de que fueran subvertidos en altavoces públicos de las proclamas revolucionarias de entonces. Cuando los ánimos fueron aquietándose pudieron volver las ceremonias solemnes, tales como la investidura de nuevos doctores en las universidades. Tras años de mutismo y ocultación, afloraron casi de golpe las promociones doctorales que no habían podido investirse en años. No había paraninfo ni salón de actos que se bastase para acoger a los centenares –a

veces sobrepasando holgadamente el millar– de doctores participantes. Ante una de estas investiduras multitudinarias, concretamente en la Universidad Complutense, el veterano catedrático de Pedagogía Experimental, Víctor García Hoz, escribía en la prensa diaria resaltando el trabajo oculto de la educación superior, y declaraba la verdadera necesidad de ésta y de toda forma de educación: no era tanto tener más medios, recursos o dotaciones –que por otra parte siempre son bienvenidos–. Lo que la educación precisa, decía, *es que no se le pida lo que no puede dar.*

Esta idea, aunque fuera aparentemente una reflexión ocasional, con la referencia citada, tiene una proyección que sigue resonando después de casi un cuarto de siglo, siendo evocada en el presente por la vigorosa promoción actual de la educación cívica. ¿No ocurrirá también aquí que se está pidiendo a la educación más de lo que puede dar? Dice Audigier (1996) que a la educación cívica se le suele invocar en tiempos de crisis y no le falta razón, si echamos un vistazo a

nuestro alrededor. De hecho, hoy día se la observa y se confía en ella como solución a muchos problemas políticos, sociales, de convivencia, etc., que tenemos planteados en las democracias occidentales. Surge así la necesidad, el anhelo, de una nueva educación para la ciudadanía; más bien, de una educación para la ciudadanía democrática que venga a solventar las patentes dificultades relacionadas con la globalización, el multiculturalismo, los movimientos migratorios, las tecnologías de la información y la comunicación, la violencia, la falta de compromiso cívico –también entre los jóvenes–, la ruptura de los lazos sociales y familiares, la falta de interés o respeto por lo común, etcétera.

Nadie discute la doble dimensión esencial de la educación: individual y social, singular y comunitaria. No sólo se desarrolla el sujeto mediante la educación, sino que a la vez, e intrínsecamente a ese desarrollo particular, se realiza la mejora de la sociedad que lo promueve. Cuando menos, al plantearse lo que cada individuo debe aprender; al seleccionar y preferir unos objetivos y metas frente a otros –y también y decisivamente al establecer unos modos de aprender o métodos didácticos frente a otros– la sociedad está *educándose* ella misma al educar singularmente a cada individuo; y no hay aquí redundancia. La dimensión social de la educación no sólo se realiza con posterioridad a la educación del

ciudadano, cuando éste se incorpore en el futuro a la “vida activa” de la plena participación social. Simultáneamente al ejercicio de la educación cívica de los individuos, se desarrolla también una educación social de los ciudadanos; al menos así ocurre en la sociedad democrática, donde no deciden los gobernantes en solitario, al arbitrio de sus fines particulares. De diversos modos y con diferente intensidad, toda la sociedad puede participar en esa elección de fines; de hecho, en la democracia, aun cuando se dice que no se participa específicamente –por ejemplo, como ocurre con la abstención electoral–, se está participando efectivamente, a favor o en contra, según el caso, con la ausencia de la acción o el mutismo de la voz.

En el momento actual se ha abierto el debate en España sobre la educación cívica. La referencia común es el documento ministerial sobre la reforma educativa, no sólo de ésta, sino de otras varias cuestiones educativas¹. Con ello, el gobierno español centra y operativiza la decisión adoptada por el Consejo de Europa de declarar el año 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación. Es de rigor plantear en primer lugar el sentido de la educación cívica, y tal es la pretensión del presente escrito. Para ello puede resultar conveniente adoptar la orientación del proyecto que desde la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO se llevó a cabo

hace unos años²; se trataría entonces de responder a la doble cuestión: ¿qué educación, para qué ciudadanía? O, formulado de otro modo: ¿qué queremos significar cuando decimos educación cívica, o educación para la ciudadanía, o como se la prefiera llamar?

En la bibliografía más reciente en torno a esta temática se apunta precisamente una de las críticas que se hace a la educación para la ciudadanía democrática actual, y no es otra que la falta de un marco teórico adecuado (Westheimer y Kahne, 2002; Naval, 2003). Sencillamente, se trata de saber qué decimos cuando hablamos de educación cívica; qué tipo de ciudadano tenemos en mente; o incluso, cómo se ven o querrían verse a sí mismos esos niños y niñas, esos estudiantes, al realizar actividades cívicas o sociales, de voluntariado, etc. Los medios son importantes, pero más lo son los fines. ¿Qué educación se busca promover?; ¿qué educación y para qué ciudadanía; no sólo para la actual y presente, sino para la deseable en el futuro? La educación sin un fin (en sentido de motor, plenitud, meta) pierde sentido; sería no ya el fin, sino el final (*the end*) de la educación, como acertadamente señala Postman (1999). Si bien la sensibilidad sobre la educación para la ciudadanía democrática es compartida en los principales planteamientos occidentales, sobre todo en los enfoques y las prácticas pedagógicas se perciben ciertas diferencias destacables.

A este respecto, entre otros proyectos y planes de acción, pueden entenderse la reforma educativa inglesa y el proyecto de educación para la ciudadanía democrática del Consejo de Europa.

1.1. La reforma educativa inglesa

En el Reino Unido comienza a trabajarse la educación para la ciudadanía democrática en las escuelas a fines de los años 90 en el marco del Currículo Nacional establecido en 1988 (cfr. Lister, 1998; Kerr 1999; Crick, 2000). Se incorpora como transversal o materia *cross-curricular*, y se plantea según unos objetivos de aprendizaje diferenciados por edades y niveles.

En la evaluación de la eficacia de dicho programa se enumeran varios factores dirimientes, como:

- una comprensión clara, coherente y amplia de lo que se entiende por educación para la ciudadanía,
- la creación de un *ethos* (modo de comportamiento) en la escuela que favorezca este aspecto de la educación,
- contar con el apoyo por parte de los gestores más veteranos y con un coordinador dedicado y entusiasta,
- conceder igual valor y status a la ciudadanía en las distintas materias,
- reconocer la necesidad de la preparación y perfeccionamiento del profesorado,

- dedicar tiempo y recursos suficientes,
- la implicación activa de los estudiantes en las actividades de la escuela.

Recientemente, en el pasado mes de junio de 2004 se ha elaborado un informe a petición del ministerio británico, donde se da cuenta de la investigación hecha en torno a esta temática en Inglaterra con 18.000 estudiantes de 100 escuelas³. Se sugiere en él la conveniencia de que las escuelas tengan una visión englobante y coherente, considerando a la escuela como comunidad, y atendiendo cuidadosamente a los vínculos con el entorno social en el que está inmersa. Para ello, debe revisarse la enseñanza de la educación para la ciudadanía dos años después de haberse introducido esta nueva materia en el currículum. Se apunta la conveniencia de explorar las sinergias entre currículum, *ethos* y comunidad, y la urgente necesidad de revisar el planteamiento de aquellas escuelas que adoptaron un “enfoque minimalista”.

¿Qué significa este *minimalismo* en el enfoque de la enseñanza? Ni más ni menos su consideración como una materia más; todo lo relevante que se quiera, pero en su ámbito propio y diferenciado, y en parangón con las restantes materias. Con esta advertencia se muestra la peculiaridad formativa de la educación cívica e, implícitamente, el riesgo pedagógico que conlleva: no debe ser una asignatura académica más, y puede desvirtuarse, si así se la entiende y, sobre todo, si así se la ense-

ña. No se trata de su mayor importancia respecto de las otras disciplinas —empeño de todo profesor en su materia, por otra parte—, sino de su particular finalidad que, por contenidos y métodos, requiere un tratamiento distinto, sin merma de su adscripción curricular. Contaba el filósofo y pedagogo J. Dewey una anécdota que vivió en la fiesta de fin de curso de un determinado colegio: uno de los actos fue la entrega de galardones a los méritos académicos, y entre éstos, se premió un trabajo en equipo que precisamente versaba sobre la importancia de la educación cívica. Los muchachos premiados, tras la fiesta escolar, se montaron su celebración privada: consistió en un certamen de tiro al blanco, con piedras de proyectiles y las farolas del paseo de entrada al colegio como diana... No hay por qué dudar de la excelencia del trabajo escolar premiado; pero es seguro que la educación para la ciudadanía tiene matices diversos de los del mero rendimiento académico y sobrepasa los objetivos y procedimientos corrientes del currículo académico, desbordando incluso el manido planteamiento de la “transversalidad”. El aviso inicial del profesor García Hoz empieza a cobrar sentido: ¿no será pedirle a la educación lo que no puede dar?

1.2. La propuesta del Consejo de Europa

A través del Consejo para la Cooperación Cultural, organismo

subordinado al Consejo de Europa, se presentó en 1997 el proyecto «Educación para la Ciudadanía Democrática». El programa de actividades que propone se centra en tres áreas prioritarias:

- desarrollo de políticas en torno a la Educación para la Ciudadanía Democrática
- establecer contactos, relaciones, entre prácticas de base, lugares especialmente privilegiados para realizarlas y quienes las llevan a cabo. Sugiere prestar atención a la escuela y a otras organizaciones de aprendizaje
- llevar a cabo estrategias de comunicación: captar la atención hacia la educación para la ciudadanía democrática, difundir buenas prácticas y los resultados de los proyectos realizados.

También aquí se insiste en un enfoque multidisciplinar, totalizador y orientado al aprendizaje. Para ello se demanda la colaboración –más allá de la escuela– de una gran cantidad de colaboradores en la red de Educación para la Ciudadanía Democrática con lo que se abre a muy diversos agentes sociales: ONGs, universidades, empresas, organismos intergubernamentales (como la UE, UNESCO), fundaciones privadas, otros socios del Consejo de Europa, etc. Un aspecto nuclear en el proyecto, revelador de la política educativa que propone, es no ceñirse a los entornos de aprendizaje formal, sino abrirse a los no formales y a los informales.

Una publicación de referencia respecto a este proyecto es *Policies and regulatory frameworks* (Varios, 2002). Recoge el informe elaborado por K. O'Shea de los temas clave tratados en el seminario de 2001 en Estrasburgo, las políticas y los marcos reguladores. Se centra en tres objetivos:

- revisar políticas y prácticas en el área de educación para la ciudadanía democrática en Europa
- facilitar la cooperación europea en la materia para la toma de decisiones y puesta en práctica de medidas en distintos países, por organizaciones nacionales e internacionales y por los que están en las prácticas de base
- diseñar y elevar propuestas para el desarrollo futuro de dicha educación.

De nuevo aparece la apelación a elementos extraescolares, lo que permite hacer unas observaciones generales, pero con una proyección concreta inmediata. Parece que las cuestiones problemáticas en torno a la educación para la ciudadanía democrática –abreviadamente, *educación cívica*– no tienen respuesta unívoca, ni tampoco única desde la escuela. La ampliación de los elementos puramente docentes en la apertura a dimensiones de la vida comunitaria indican unos puntos de reflexión que más pronto que tarde deben ser examinados... y, sobre todo, respondidos.

2. CLAVES PARA LA RESPUESTA AL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

2.1. Humanismo cívico

Es propio de las ideologías colectivistas –especialmente de su subespecie: las totalitarias– el supuesto de que socialmente, esto es, colectivamente, la política y la ética están logradas en su definición, y sólo debe comunicarse eficazmente a los ciudadanos por medio de la educación. Pero lo cierto, según se apuntó al principio, es que toda educación social de los individuos particulares es también y simultáneamente una educación de la sociedad en su conjunto. Sencillamente, la educación para la ciudadanía democrática no es tarea sólo –ni siquiera prioritariamente– de la escuela. Ante todo se precisa la concurrencia de la acción social, la vivencia eficiente de la comunidad educadora, más que socializadora. Y para ello, el talante y la sensibilidad dominante debe responder a una nueva realidad social, como la que se encuentra en la propuesta de A. Llano: el *humanismo cívico*. En su libro del mismo título (Llano, 1999), siguiendo las huellas desde el renacimiento florentino hasta nuestros días y atravesando la tradición anglosajona, se propone una concepción de la vida social que no se sustenta en una ideología, sino en una praxis secular de la convivencia comunitaria. El humanismo cívico incluye a

autores variados tanto cognitivistas, como antifuncionalistas y otros no estrictamente liberales.

Una idea clave de esta corriente de pensamiento es la llamada *nueva ciudadanía*. ¿Qué se entiende por esta nueva ciudadanía? Contesta Llano: “Lo que la *ciudadanía posmoderna* –en su mejor sentido– ha captado con notable agudeza es que el parámetro clave para la comprensión actual de la ciudadanía es la *cultura*. Sólo desde esta dimensión básica –la cultural– se puede entender lo que implica la *nueva ciudadanía*, y cuáles son los caminos para que su discurso se desprenda de una retórica agobiante, y llegue a ser un factor de integración y responsabilidad cívica en la presente complejidad social” (Llano, 1999, p. 117). Y más adelante señala: “Lo que de entrada distingue a la nueva ciudadanía de la ciudadanía moderna o convencional es precisamente su estrecha conexión con la acción humana. (...) se ha de referir al libre protagonismo cívico en la configuración de la sociedad” (Llano, 1999, p. 118). Para ello se requieren dos dimensiones activas en la convivencia social, poco usuales hoy: participación y responsabilidad. Dice el mencionado filósofo: “entiendo por *humanismo cívico* la actitud que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y el desarrollo de la vida política. Postura que equivale a potenciar las virtudes sociales como

referente radical de todo incremento cualitativo de la dinámica política” (Llano, 1999, p. 15).

Más que una teoría o concepción abstracta, el humanismo cívico postula una praxis social, un desarrollo de la convivencia orientado por tres factores principales:

- el protagonismo de las personas humanas
- la consideración de las comunidades humanas como ámbitos imprescindibles, y aún decisivos, para el desarrollo pleno de las mujeres y los hombres que las componen
- conceder un alto valor a la esfera pública, en cuanto ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias ni presiones abusivas por parte de poderes ajenos a ellas.

La postergación de la ética al recinto privado, junto con el deterioro de la enseñanza y la “implosión”⁴ de la familia, son las causas concomitantes que explican el deterioro social actual y la necesidad del humanismo cívico (Llano, 1999, p. 19).

2.2. La participación, ejercicio de la libertad responsable

Una educación cívica que se basa en principios como los enunciados –respeto, aceptación, aprendizaje

del bien común, apertura, etc.–, sólo es posible (se realice donde se realice) en un clima de confianza en uno mismo y en los demás. La confianza es el requisito adecuado para la educación en general y, en concreto, para la educación cívica. Ésta tiene como núcleo dos conceptos que son medulares en toda democracia, estrechamente relacionados con la confianza: libertad y participación.

Así podríamos responder a la pregunta sobre qué políticas y sistemas educativos, apuntando a aquellas políticas y sistemas que favorezcan la participación social; que lleven a asumir la interdependencia necesaria; que faciliten salir del individualismo, del ensimismamiento, del narcisismo (Polaino, 2004, pp. 66-72); que establezcan un espacio donde puedan surgir y crecer las disposiciones sociales en la estimación de los demás.

Aquellos sistemas o políticas que no favorecen el ejercicio de la libertad y responsabilidad personales, sino que parecen amodorrar al ciudadano, que se queda cómodamente en casa o amparado en un Estado sobreprotector, no parecen ser los más adecuados para suscitar una ciudadanía activa, comprometida. A veces se atisba una visión un tanto negativa de la responsabilidad, frente a la diosa adorada libertad; en este caso media un concepto reducido de la libertad: como mera libertad de elección, prescindiendo de la libertad como autodetermina-

ción de la voluntad. Se olvida entonces que la responsabilidad es consecuencia de la libertad.

La participación se promueve desde la confianza, contando con la existencia de metas compartidas. Se participa cuando hay identificación con un proyecto que realizamos con otros. “Enseñar” a participar –suscitar participación– es el objetivo de una adecuada educación para la ciudadanía. También debe recordarse que el aprendizaje de la participación hoy supone aprender a digerir la complejidad de lo real en este mundo globalizado en que vivimos, teniendo en cuenta que (Torelló, 1976) contactamos con la realidad del mundo no sólo con la razón, sino también con nuestros *actos emocionales*, mediante la experiencia y el sufrimiento, la curiosidad y el deseo, la voluntad y la acción. De aquí la importancia que tiene la educación afectiva para la educación cívica. Es un hecho que el mundo aparece como peligroso en la medida en que se tiene miedo (Quiroga, 2001), pero esto no puede llevar a olvidar que “los sentimientos no son meramente subjetivos. Todos los sentimientos nos presentan facetas de la realidad, no sólomente estados míos” (Zubiri, 1992, p. 342). La educación afectiva ayuda a templar nuestras reacciones y precisamente una persona es madura cuando deja de vivir por reacción, cuando pone en juego la libertad, esa capacidad de autodeterminación hacia el bien, y no tanto por una obligación imperiosa, sino por amor,

con ausencia de coacción no sólo externa, sino con libertad interior.

2.3. La diversidad y complejidad de la sociedad globalizada

Las sociedades plurales en las que vivimos ofrecen dilemas a la educación para la ciudadanía (Kymlicka, 1995). Sólomente con un marco adecuado, que respete lo humano y busque lo que de más humano hay en cada cultura, es posible salir del problema.

Se indaga hoy con interés en la búsqueda de las llamadas “buenas prácticas”, también en contextos educativos, que puedan ser exportables de unos lugares a otros; también se trata de localizar *stándars* de calidad y objetivos de aprendizaje que puedan servir como normas básicas para el aprendizaje. Como es obvio, estos procesos tienen un interés, y grande, siempre que se sitúen en el lugar que les corresponde: son experiencias, con sus ventajas y sus inconvenientes: ésta es la naturaleza del saber educativo. Quizá valga la pena caer en la cuenta de que se trata de un saber (Altarejos y Naval, 2004) fundamentado en la experiencia; dependiente de la subjetividad; que tiene carácter contingente; posee una certeza relativa; y su verdad es gradual: nos movemos en el terreno de lo mejor y lo peor, no de verdades absolutas.

Llegamos por este camino a una conclusión un tanto paradójica: más importante que preguntarnos por

políticas y sistemas educativos, acaso sería mejor preguntarnos por las disposiciones, capacidades —conocimientos, actitudes, habilidades— de los ciudadanos, que son los que realmente sostienen las buenas instituciones y las normas emanadas de ellas (Peña, 2003). Se trata de fomentar esa buena disposición a tomar parte en los asuntos públicos y a actuar de modo adecuado, de aprender a participar (Naval, 2003): no ser indiferente, indagar causas; estar orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; se trata, en definitiva, de procurar un vivo sentido de la libertad y responsabilidad personales.

3. LA GLOBALIZACIÓN, RETO PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA

Los mismos requisitos parecen ser igualmente necesarios para afrontar ese fenómeno del que todos hablamos y todos vivimos, como es la actual mundialización, globalización. En él las incógnitas son aún mayores, porque se desconoce aún más su naturaleza y sentido. El Fondo Monetario Internacional ofrecía hace siete años una definición bastante completa de la globalización como el proceso de acelerada integración mundial de las economías, a través de la producción, el comercio, los flujos financieros, la difusión tecnológica, las redes de información y las corrientes culturales. Otra definición más próxima en el tiempo es la de Joseph E. Stiglitz, premio Nobel de Economía en 2001, y que incide en los

mismos parámetros de la anterior: “la integración más estrecha de los países y pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los precios de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras” (Stiglitz, 2002, p. 34).

La economía es, pues, la primera fuente de datos para establecer, siquiera provisionalmente, un primer perfil de la globalización. Y cuando se apresta la búsqueda de dichos datos científicos sobreviene la sorpresa, pues no se corresponden con “los hechos” que según las voces más difundidas en los medios de comunicación caracterizan a la globalización. Una breve muestra puede ser la siguiente:

a) el final de la 2ª Gran Guerra o Guerra Mundial marca para muchos el balbuceante inicio del proceso de globalización; tomando esa fecha como referencia, resulta que el PIB (producto interior bruto) mundial se multiplica por cinco desde 1950 hasta 1999, y el comercio mundial se multiplica por veinte sólo hasta 1995 (*World Trade Organization*)

b) a lo largo del siglo XX la población mundial se multiplica por cuatro, mientras el PIB lo hace casi por veinte (Toribio, 2001, p. 13)

c) como promedio, los seres humanos son hoy cinco veces más

ricos que cien años atrás; como ejemplo puede valer el caso de China, que duplica su renta por habitante en sólo siete años (1980-87), mientras que alcanzar el mismo nivel de crecimiento económico le había costado cincuenta y ocho años al Reino Unido (1780-1838), cuarenta y cinco años a EE.UU. (1839-1886) y treinta y cuatro a Japón (1885-1919) ((Toribio, 2001, p. 13)

d) un porcentaje del 66% de la población mundial goza de un desarrollo humano “medio” frente al 55% de veinte años antes, y los países calificados de “bajo” desarrollo humano han descendido del 20 al 10% en el mismo período (*Human Development Report*, 1999)

e) entre 1975 y 1999 el desarrollo humano ha variado del siguiente modo: población con desarrollo alto, de 650 a 900 millones; población con desarrollo medio, de 1.600 a 3.500 millones; población con desarrollo bajo, de 1.100 a 500 millones (Held y McGrew, 2003, p. 96).

Pese a todas las informaciones sesgadas y parciales, lo que sí es un hecho es el aumento de la riqueza mundial, gracias sobre todo a los procesos globalizadores. Pero la globalización no es la panacea, como no lo es ningún elemento meramente económico, pues el bien que pueda albergar se realiza en su ejercicio; y así, el uso puede convertirse en abuso. La índole propia de los bienes económicos radi-

ca en la *utilidad*, y ésta se subordina a la *bondad*, que es la cualidad específica de los bienes éticos. Según la disposición moral predominante se realiza el beneficio económico; y si dicha disposición o talante esencial es de carácter egocéntrico, se merma el rendimiento útil de la globalización. Dicho de modo concreto: la riqueza generada por la globalización es innegable, pero es más que dudosa su razonable distribución; en este aspecto, si bien se crea riqueza, no se culmina con la justicia en su disfrute. En el panorama de la globalización también hay datos negativos que inducen al pesimismo:

a) en la última década del siglo XX el número de pobres aumentó en casi cien millones: de 2.718 millones de personas cuya renta diaria era de dos dólares en 1990, se pasó a 2.801 millones en 1998 (*Global Economic Prospects*, 2000, p. 29)

b) sigue manteniéndose la pobreza en el mundo y el riesgo de que crezca parece intensificarse, pues el crecimiento económico de la mayoría de los países no conlleva la retención de los beneficios, sino que éstos van a parar a los países acaudalados, que son tan sólo un 10% (Stiglitz, 2002, p. 44)

c) el porcentaje del PIB mundial correspondiente a la exportación de mercancías aumentaba 12,6 puntos entre 1959 y 1998; pero mientras el de Europa Occidental subía 27,1 puntos, el de Asia sólo crecía en 8,4; el de América latina en 3,7 y el de África

descendía 0,3 puntos (Maddison, 2001, p. 127)

d) pese al creciente traslado de factorías y oficinas de servicios de empresas multinacionales a países en vías de desarrollo, el balance de su ubicación –entre los países que importan y se quedan la mayor parte de los beneficios económicos y los que los exportan y pierden– es gravemente desigual: las quinientas multinacionales más grandes del mundo se reparten así: el 97,8% se ubica en nueve países (desde el 35,8% de EE.UU. el 29,6% de la Unión Europea, hasta el 2,45 de Corea del Sur e incluso el 0,6% de Brasil con 3 multinacionales); el restante 2,2% (11 multinacionales) se reparte por el resto del mundo (Rugman, 2001, p. 8)

e) si se divide la población mundial en cinco segmentos del 20% cada uno, la distribución de la renta se cifraba así en 2001 (Wade, 2001):

- los más ricos: 82,7%
- los segundos: 11,7%
- los terceros: 2,3%
- los cuartos: 1,9%
- los más pobres: 1,4%.

Estos datos, por sí solos, no son concluyentes, pero sí resultan unos indicios suficientemente significativos para destacar un elemento esencial en la comprensión de la globalización: la consideración de la globalización no debe ser *global*. Toda visión global de cualquier realidad, en cuanto tal, sólo la muestra parcial y reducidamente por

causa de su carácter abstracto. La realidad siempre es concreta; está conformada por elementos o seres particulares, y en el caso de los seres vivos, también por las relaciones que hay entre ellos; y tanto los unos como las otras sólo son recogidos débilmente por la inevitable abstracción de la forma general o global. La injusta distribución de la riqueza, como se ha dicho, es innegable; pero no hay que olvidar que la riqueza es una relación; concretamente, una relación de los bienes con su poseedor: y como toda relación, la riqueza es *relativa*. Uno de los autores citados, y no de los favorables, sino de los críticos a la globalización, recuerda sensatamente que “para algunos en Occidente los empleos poco remunerados de Nike en el Oriente serán explotación, pero para multitudes en el mundo subdesarrollado, trabajar en una fábrica es ampliamente preferible a permanecer en el campo y cultivar arroz” (Stiglitz, 2002, p. 28).

No puede prescindir de la referencia a lo concreto. Las utopías políticas del pasado siglo lo han hecho constantemente, y por eso son ahora cadáveres ideológicos arrollados por la misma marcha de la historia que invocaban siempre a su favor. El devenir histórico, en efecto, ha desenmascarado la inconsistencia de la “preocupación por el bien de la humanidad” que frecuentemente se olvidaba de la gente, de las personas concretas a

quienes decía liberar, e incluso salvar. Precisamente atendiendo a la gente, a las personas singulares⁵, se percibe como la economía es omnipresente, pero no omnipotente; que los factores económicos pesan en toda realidad, pero no la resuelven ni la controlan porque no pueden darle sentido. Cuando se piensa lo contrario, por ejemplo, que la globalización no es más una mixtificación mental justificadora del lucro de unos pocos, en el fondo se adopta una postura determinista y mecanicista que recusa la libertad humana. La dialéctica amo-esclavo soslaya este elemento: no es libre el esclavo por estar sometido, pero tampoco lo es el amo, precisamente porque el intento de someter a otros revela una crasa ignorancia de la libertad.

La ética y la cultura son los dominios donde la libertad se actualiza y expande. Desde ellas cobran sentido los fenómenos económicos, que deben ser superados –sin postergarlos ni demonizarlos– para ser culminados y potenciados en su humanización. Tal superación del nivel económico remite a niveles superiores: a la cultura y a la ética. Desde la comprensión cultural y ética de la globalización debe haber una vuelta a la regulación de la economía, para poder mejorarla; esto es, para poder *humanizarla*: para que también se desarrolle desde los supuestos del humanismo cívico, con la participación, la libertad responsable y la apertura a la diversidad propia y genuina de

la ciudadanía democrática que se pretende educar. La economía –en esto, como la educación– no resuelve los problemas humanos; sólo ayuda al crecimiento del hombre, de los seres humanos concretos de quienes depende la resolución de todo problema.

4. DE LA GLOBALIZACIÓN A LA GLOCALIZACIÓN

Abriéndose a la complejidad de la globalización, desbordando la dimensión meramente económica de la misma –real, pero parcial– puede definírsela de modo más completo indicando que “la globalización, dicho llanamente, designa la escala amplificada, la magnitud creciente, la aceleración y la profundización de los flujos y patrones transcontinentales o de interacción social” (Held y McGrew, 2003, p. 13).

Esta definición, sin negar los elementos económicos, atiende a lo cultural; e incluso apunta al substrato ético de la acción humana que genera y acoge la globalización con la rúbrica de *patrones transcontinentales*. Las tres dimensiones económica, cultural y ética –aparte de otras, como por ejemplo la religiosa o la política– generan, en efecto, patrones o pautas de conducta que manifiestan en la vida social, las ideas y los sentimientos compartidos en una colectividad. En ellas se expresan los rasgos o notas distintivas que afloran enseguida en la interrelación entre los diversos grupos

humanos, sean éstos considerados como diferentes por las peculiaridades de carácter étnico, nacional o regional, lingüístico, etc. Aquí radica la fuente de los reales problemas e impedimentos para una plena globalización. Los antagonismos y las desigualdades económicas, por graves que sean, pueden vencerse con el tiempo y un adecuado tratamiento; por ejemplo, mediante una mejor regulación de las relaciones internacionales y una perseverante corrección de los injustos desniveles en la distribución de la riqueza mundial. Pero para esto se precisa, ante todo, una comprensión operativa de que la diversidad no es un obstáculo insalvable, sino un elemento enriquecedor del encuentro, de la acogida y la comunicación realmente humanas.

Una pista sugerente que ofrecen las definiciones expuestas de la globalización es su común afirmación de la integración y la interacción de fuerzas y tendencias. Como objetivos de la convivencia son por sí mismos deseables, al margen de la dimensión global o local. En una nación, en una familia, o en cualquier colectividad humana, suscitar la integración de sus miembros y potenciar la interacción de sus tareas son fines/tendencias que deben promoverse sin reservas. Lo cual manifiesta que la globalización no es de suyo "inhumana", como han llegado a afirmar algunos de sus críticos. Si acaso en algunos lugares y en algunos aspectos se esté desarrollando

según parámetros impersonales, al exclusivo servicio de unos intereses particulares —que son los que impiden la justa distribución de la riqueza—, la globalización muestra en su origen las mismas tendencias humanas que forjan la convivencia entre las personas, si bien en «la escala amplificada y la magnitud creciente» que la caracteriza, según la definición anterior.

Sin embargo, no toda tendencia natural humana es positiva de suyo; algunas se oponen radicalmente a otras mejores, a las que más ennoblecen al hombre. Todos experimentamos cotidianamente, en lo grande como en lo pequeño, que muchas veces no hacemos plenamente lo que queremos, sino apenas lo que podemos, y no a causa de los demás, sino por nosotros mismos; tal es la condición humana. A lo largo de la historia, desde las más primitivas culturas hasta las más desarrolladas actuales, se observa el fenómeno de la preferente autorreferencia y la sobrevaloración de lo propio, en la cultura, y en general, en el ámbito de toda vida. Ésta es una disposición tendencial justificable y hasta estimable; otra distinta significaría que no se aprecia lo propio, tanto lo recibido como lo ganado con el esfuerzo de las personas y los pueblos. No obstante, si tal tendencia deriva en la excentricidad de otras personas y pueblos, en el desdén y hasta en el recelo hacia lo ajeno; si lo extraño se percibe como menospreciable, e incluso como

potencialmente dañino hacia lo propio, se recae en el *etnocentrismo*: “la creencia latente pero firme, velada por los usos sociales pero emergente a la menor excitación, de que lo propio es la medida de lo ajeno; de que algo es mejor, sencillamente porque se enmarca en la propia cultura y no se encuentra en otras” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, p. 149). Hay, en efecto, colectividades que mantienen tozudamente la separación y la alienación respecto a los otros, clausurándose conscientemente en sí mismos y aceptando el aislamiento mundial. El caso paradigmático es el de Cuba, país sustentado en una economía, una cultura y hasta una ética (la “moral revolucionaria”) extrañadas del resto del mundo. Como Cuba, otras colectividades nacionales hacen de la renuencia su actitud propia y casi exclusiva en las relaciones internacionales. Para ellas, *la integración* parece ser admisible sólo en un reducido ámbito y bajo un estricto control de su alcance.

¿Qué es eso de la integración?

Mucho se la invoca, pero poco se reflexiona sobre su significado y proyección. Según el diccionario, *integración* es la «acción y efecto de integrar», e *integrar* es «constituir las partes un todo». Atendiendo a la etimología se observa que “integración” viene del latino *integer*, que significa «entero, intacto, puro». En el origen filológico se percibe un aspecto importante para avanzar en la indagación: caben

grados de intensidad en el significado: se puede estar más o menos “integrado” objetivamente hablando, y no sólo en el mero sentido subjetivo o psicológico. Para completar el análisis es menester trascender la lingüística y abrirse a la lógica.

La integración forma un todo desde la reunión de unas partes. La distinción entre las diversas clases de un todo es una clásica doctrina lógica que se enmarca en el estudio de la definición, oposición y especialmente la división de los conceptos. Según ella, debe distinguirse entre un todo integral, un todo virtual o potencial y un todo de orden (Sanguineti, 1982, p. 78). El todo integral es el resultante de una composición real; sus partes o componentes pueden ser esenciales (el hombre es un compuesto de materia y espíritu), o bien cuantitativas (una casa se compone de ladrillos, cemento, vigas, etc.); se habla aquí de partes *integrales*. En segundo lugar, el todo virtual es aquel compuesto de partes *potenciales*, las cuales tienen participadamente lo que el todo posee en plenitud, al modo que las funciones administrativas y las gubernativas se integran en el todo superior que forma el poder político. Por último, en el todo de orden, las partes son elementos individuales y sustantivos, como ocurre en una galaxia, en un ejército, en una nación o en una familia; en este caso, los individuos no son responsables de las acciones del todo, y viceversa.

¿Cuál de estos tipos es el más conveniente para la integración que reclama y postula el proceso globalizador? Sin duda, el objetivo de toda integración transnacional, económica, cultural o ética es formar un todo de orden, pues la referencia es la diversidad de pueblos y personas que pueden obrar de suyo, es decir, separadamente de las otras partes o elementos del todo integrado. La cuestión estriba en dilucidar si el inicial todo de orden es la culminación o sólo el punto de partida; o sea, en determinar el grado de intensidad de la integración deseable. Debe ser de modo que a una mayor cohesión se una la afirmación –no sólo el mero respeto– a la diferencia individual; tal es un rasgo esencial de la genuina comunidad humana frente a otras agrupaciones más semejantes a las manadas animales. En éstas, la diferencia siempre es un estorbo para el grupo; mientras que en toda *comunidad* (común/unidad) el fundamento es lo que une, tanto en lo común, como en lo diverso. Éste es el sentido del elemento crucial para la educación cívica mencionado antes, en el epígrafe 2.2: la participación como ejercicio de la libertad responsable. Sobre esto, conviene recordar que “cabe una comunidad humana no conformada democráticamente, pero no es posible una verdadera comunidad si no se tiene parte en algo común, esto es, si no hay participación. Así, al ser la participación la esencia de la comunidad,

es una condición de posibilidad de la misma democracia; pero no a la inversa: la democracia no es condición de posibilidad de la participación (así ocurre, por ejemplo, en el ámbito de convivencia familiar), y por eso no pueden identificarse sin más, tal como parecen flotar en la, al tiempo difusa, pero firme sensibilidad política actual” (Naval y Altarejos, 2000, p. 227). La comunidad antecede a la democracia en el orden de la fundamentación, aunque a veces es al revés en el orden cronológico: diversos países han devenido en verdaderas comunidades gracias a la democracia; pero este proceso no es inexorablemente necesario. Es patente que el lema “a mayor democracia, más participación” –o más comunidad– no se ha cumplido en el desarrollo de muchos países (por ejemplo, de Latinoamérica).

Para que una sociedad quiera consolidarse como genuina comunidad, la democracia se queda corta si se resigna a ser meramente representativa: debe aspirar a ser integradora, y por ello, participativa. La educación cívica, en cuanto lo es para la ciudadanía democrática, no puede quedarse en el mero aprendizaje de las obligaciones y los derechos de orden político. Consiste más bien en la promoción de participación responsable; esto es, la participación ejercida desde la libertad personal. Así, la sociedad se constituye como comunidad; como todo virtual donde, manteniendo y potenciando

incluso las diferencias entre los miembros, se fomenta la participación desde la diversidad. Tal es la integración posible y deseable que debería ser un fin notorio en la educación cívica.

Desde el horizonte de la integración así entendida, es decir, tendente a conformarse como todo potencial partiendo del todo de orden, la globalización debería caracterizarse y desarrollarse como *glocalización*, según el término ingeniosamente forjado por T. L. Friedman combinando las ideas de global y local. Precisamente, en la dimensión económica de la globalización es donde mejor se aprecia esta necesidad: “en realidad, los mercados son locales, con rasgos singulares, fruto de hábitos, gustos, costumbres y preferencias; por lo tanto es preciso operar, como nunca antes, con criterios teñidos por dichas singularidades; a la vez hay que tener en cuenta que se compite a escala mundial, lo que parece demandar una gestión con enfoque global” (Stein, 2001, p. 35).

El término *glocalización* es una formulación más precisa del deseable desarrollo operativo de la globalización; indica expresivamente “la habilidad de una cultura para asimilar en sí misma y en el propio país aquellos aspectos de otras culturas, y de la globalización misma, que pueden contribuir al crecimiento y diversidad de esa cultura, sin por ello aplastarla o hacer que pierda su propia identidad” (Altarejos, Rodríguez Sedano y Fon-

trodona, 2003, p. 150). Pero el mayor rigor conceptual que aporta el concepto *glocalización* –forzado en su sentido, pero eficaz en su referencia–, por sí solo, no es terapia para la realidad: se requieren, además, decisiones prudentes y realizaciones inteligentes. Pues, es evidente que hay culturas que no están preparadas para el proceso de integración, y precisamente por ello son malas “glocalizadoras” y ven la globalización como una amenaza (Friedman, 2000, pp. 295-302). En el fondo de tales culturas late un conflicto de identidad, fruto del etnocentrismo mencionado antes, aguzado y erizado de múltiples renuencias, y excitado constantemente por un pavor abismal ante lo extraño y originariamente ajeno al propio ser.

La *glocalización* no es una utopía, porque *ya es*. Y por eso, el proceso globalizador no lo es absolutamente, al menos porque en ciertas naciones funciona y en otras, no, dependiendo de cada país; esto es, de las voluntades y decisiones de las personas singulares que lo forman y que lo dirigen. El caso paradigmático es China y se ve especialmente en la anterior década de los 90, pues supo escapar de la crisis económica global y crasa en el Oriente. La explicación económica generalmente admitida es la actitud independiente –pero no excluyente– que China adoptó frente a los criterios del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial.

Dichos criterios económicos eran “globalizadores” en el sentido abstracto y general que perturba la consideración de lo real particular y concreto, y China supo cribar las recomendaciones internacionales, acogiendo lo beneficioso y desechando lo perjudicial (para ellos). El *quid* del asunto está en que tanto lo bueno como lo malo se consideraban así desde la propia situación, y no desde un paradigma globalizador abstracto y general. El cedazo de dicha criba, el criterio *glocalizador* fue la introducción del parámetro de la estabilidad político-social, que económicamente tiene un papel colateral, pero que aquí fue aupado al rango de valor protagonista junto con la expansión de su microeconomía (Stiglitz, 2002, p. 163). Esta decisión tal vez fue debida a la amarga experiencia reciente de las décadas maoístas de ininterrumpida convulsión social; pero también pudo deberse a una vivencia honda y al tiempo integradora de la propia identidad. Pese a la diversidad de lenguas y subculturas, es notorio que China se ha metamorfoseado integradoramente: ha demolido económica, política y culturalmente la Gran Muralla tras la que se guareció por siglos, abriendo numerosas puertas a las inversiones de capital, a la afluencia turística y, en general, a las costumbres occidentales. Siendo éstas su anatema secular, no sólo con los emperadores, sino también, y más aún, bajo el régimen comunista totalitario, hoy

van permeabilizando la sociedad china, haciendo cada vez más difícil la repetición de otro Thia-nan-Men.

5. ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA UNA EDUCACIÓN CÍVICA GLOCALIZADORA

Las implicaciones de la *glocalización* en el quehacer pedagógico podrían resumirse así: la educación tiene que ser diferenciada según las diversas culturas, y así también, obviamente, la educación cívica; no cabe hablar de pautas concretas, sino de grandes orientaciones que deberán conformar a ésta. La educación cívica, más que hacia la enseñanza de unos u otros valores genéricos y frecuentemente abstractos, debe tender a potenciar las acciones de las personas que se forman. Posiblemente, aquí radique la clave o piedra de toque en la educación para la ciudadanía democrática. Esto remite a unas orientaciones educativas, que no se refieren tanto al contenido de la misma, como a su práctica pedagógica.

5.1. Prioridad de la acción ciudadana

La inercia educativa actual invita a hacer diseños de aprendizaje intelectual, que persiguen la *concienciación* acerca de valores supremos que deben ayudar a superar los conflictos culturales, políticos y sociales. Sin embargo, las ideas y los valores propuestos, aunque son encomiables, tam-

bién son abstractos. Parece que debe ser así, por su carácter general; pero en la educación no se trata de hablar sobre los valores, sino de realizarlos, y cara a la acción las palabras generales son poco útiles. Sabemos lo que es la solidaridad, por ejemplo; pero una cosa es entenderla —e incluso estar con la mejor disposición para ser solidarios— y otra muy distinta elegir el sujeto y el alcance de la solidaridad en cada caso concreto. Las decisiones y las opciones no son valores generales, sino compromisos muy concretos que se adoptan desde las inclinaciones o preferencias personales y culturales. O también: si la tolerancia es otro valor indiscutido, no está tan claro cuál debe ser su alcance, o si tiene límites. Hay aquí una pregunta legítima: en aras de la mayor y mejor tolerancia, ¿se deberá tolerar al intolerante? Esta cuestión no remite a ninguna idea abstracta, sino a situaciones concretas que, de nuevo, se resuelven según las voluntades personales, las sensibilidades culturales y las circunstancias nacionales; entre éstas, especialmente, la tradición. No sólo las ideas conforman la educación cívica, por excelentes que parezcan.

A esto apuntan implícitamente algunas indicaciones relevantes para la educación cívica recogidas en el primer apartado; concretamente, la creación de un *ethos* en la escuela que favorezca este aspecto de la educación cívica, por parte de la evaluación de la experiencia en el Reino Unido, como también la de

establecer relaciones entre prácticas de base, por parte del Consejo de Europa. Muchas veces el entendimiento entre los hombres viene más por la vía de las acciones compartidas que por la de las ideas explicadas. A este respecto conviene recordar la distinción entre *comunicación objetiva* y *comunicación subjetiva*, que realizara M. Scheler: en la primera se comparte un saber, en la segunda se ponen en contacto dos subjetividades en cuanto tales, lo que se realiza mediante la *comprensión* y la *coejecución* (Scheler, 1950, p. 303). No son incompatibles ambas formas de comunicación, sino que se dan entrelazadas en las existencias singulares; el problema estará en que una desplace o suplante a la otra. Análogamente, con la globalización y la *glocalización* deben conjugarse los parámetros generales de la primera y las exigencias particulares de la segunda. El riesgo que amenaza ciertos planteamientos de la educación para la ciudadanía es precisamente el de ser demasiado globalizados y globalizadores; el que relegan el plano concreto de las acciones individuales y fían casi todo a la asunción de unos valores generales y abstractos, como si éstos, por sí solos, conformaran el modo de comportamiento (*ethos*) de las personas y resolvieran por sí mismos las prácticas de base que desarrolla la ciudadanía democrática. A fin de cuentas, ¿de qué se trata?; ¿de compartir un saber sobre la conducta cívica, o de empatizar cívicamente (compre-

sión)?; ¿de hablar consensualmente de los valores cívicos o de practicarlos conjuntamente (coejecución)?

5.2. Rehabilitar la educación estética

A. N. Whitehead, hace décadas, ya avisaba del problema que late en la educación contemporánea refiriéndose “al proverbio que habla de la dificultad de ver el bosque a causa de los árboles. Esta dificultad –decía– es justamente el punto que quiero destacar. El problema de la educación es hacer que los alumnos vean el bosque por medio de los árboles” (Whitehead, 1957, p. 23). No sólo deben integrarse las diferentes culturas y sensibilidades nacionales; la misma educación está urgentemente necesitada de una integración radical de todas sus dimensiones; y la raíz integradora no es otra que la misma persona que se educa y que vive como unidad de pensamientos, intenciones y sentimientos. Además de conocer, la persona siente, y nunca hay momentos en que su acción sea puro conocimiento, ni tampoco puro sentimiento. Según los parámetros vigentes, la educación estética es otro campo que nada tiene que ver con la educación cívica; y así es cuando se habla de educación, pero reduciéndola a la mera *enseñanza*. Entonces, obviamente, en la comunicación objetiva de los saberes propios se distinguen netamente uno de otro; pero la *formación* es una realidad unitaria e integrada, pues se forman las personas,

también mediante la comunicación subjetiva o interpersonal.

Se ha señalado antes el primer elemento que la experiencia inglesa destaca como un factor de éxito para la educación cívica: «una comprensión clara, coherente y amplia de lo que se entiende por educación para la ciudadanía». El calificativo de *amplia* incide especialmente aquí. La educación para la ciudadanía democrática es también –en ocasiones, preferentemente– cuestión de sensibilidad, y una adecuada formación de ésta es decisiva para el verdadero civismo. Es necesario rehabilitar la educación estética que forma la sensibilidad, asistiendo al desarrollo de las capacidades sensoriales y dedicándose al cuidado esmerado de sus múltiples manifestaciones, desde la higiene corporal hasta el gusto gastronómico. Los hábitos de aseo, especialmente su estimación positiva, son un elemento común para todo ciudadano; en su adquisición está implícita la enseñanza del respeto hacia los otros y la valoración de la relación interpersonal (todo contacto o relación humana se frustra ante la falta de aseo). Y qué decir del gusto gastronómico; ¿acaso no son los banquetes el más poderoso estímulo de la fraternidad comunitaria, como se sabe desde la antigüedad?

En un nivel superior de la educación estética –sin descuidar estos otros niveles primarios– también se sabe que la belleza congrega más eficazmente las sensibilidades diversas.

Donde el encuentro interpersonal e intercultural se hace fácil, viable y fecundo es en la comunicación estética, mucho más que en el diálogo cultural o el consenso ético. El gozo estético se comparte más fácilmente que las ideas éticas o los usos culturales y la fragmentación del gusto es uno de los feha-cientes elementos disgregadores de la sociedad. Cuando se admite sin reflexión que los diferentes sectores o capas sociales tienen gustos correspondientes diversos y, sobre todo, se acepta sin discusión que no hay elementos comunes que pueden gustar “intersectorialmente”, se renuncia a uno de los factores que pueden propiciar eficazmente la integración social, y ésta es, sin duda, una de las finalidades supremas de la educación cívica. En la educación estética, que propicia el gozo de la belleza, radica uno de los más poderosos vínculos de relación interpersonal; así se percibe hoy al comprobar cómo las relaciones humanas se refuerzan por el fácil intercambio y comunicabilidad de los productos artísticos –principalmente de la música–; así también lo global se *glocaliza*.

5.3. Promover la educación de la afectividad

Tampoco suele aparecer la educación de la afectividad en los planteamientos al uso sobre la educación cívica; su olvido se debe a los mismos motivos por los que se ignoran los anteriores criterios. La realidad singu-

lar, concreta y próxima no se regula por el poder de la idea abstracta; lo más que se puede es darle sentido para integrarla, no en la idea o valor superior abstracto, sino en la acción personal; esto es, para *humanizarla*. Consecuentemente, la educación debería capacitar para habérselas directa e inmediatamente con lo concreto, y no con la mediación de la referencia abstracta. Y en eso precisamente consiste la educación de la afectividad, pues lo concreto próximo no remite a ideas ni a valores, sino que, inmediatamente, suscita emociones que tiñen el posterior juicio intelectual. A este respecto, hay que andar con pies de plomo antes adoptar ciertas propuestas actuales sobre la educación de la afectividad, pues si tienen de bueno el recordar su papel relevante en el dinamismo operativo humano, sus orientaciones pedagógicas no son sino “más de lo mismo”, aunque atenuadamente. Así ocurre por ejemplo cuando se postula la necesidad de la “escolarización de las emociones” (Goleman, 1996, p. 402) como vía principal de acción educativa. Realmente es en el seno de la familia donde se realiza principalmente la educación sentimental, y respecto de ella, la escuela sólo puede ser una dócil colaboradora.

La educación de la afectividad debidamente entendida resalta el sentido positivo de la *glocalización* y da contenido a la educación afectiva. La verdad es que un extranjero, sencillamente, es un extranjero, por lo tanto,

un extraño, y lo extraño repele. Se puede imbuir a un sujeto del valor supremo de la fraternidad universal, pero no será este pensamiento ni ningún otro el que venza al sentimiento de repulsión; esto sólo podrá hacerlo un sentimiento de acogida más fuerte. No sólo para “sacar de apuros” glocalizadores, sino para toda situación, debe recordarse que, si la educación intelectual es la forma superior de la ayuda al crecimiento humano, la educación afectiva es la primaria, y por tanto, la que posibilita a aquélla.

Análogamente, la ciudadanía democrática se desenvuelve tanto por los afectos como por las ideas. Los sentimientos y emociones, sobre todo los compartidos colectivamente, son un potente factor de cohesión social, y suscitan las conductas cívicas más fluidamente que la reflexión sobre las ideas o la adhesión a los valores, siempre limitada y renuente, aunque sea en grado mínimo.

5.4. Educar para la solidaridad

Por último, se precisa un serio y esmerado replanteamiento de la educación para la solidaridad, que está estrechamente vinculado a la educación de la afectividad, que es propiciada también por la educación estética y que, indudablemente, prioriza la acción cívica. Implícita a la vía de la *glocalización*, como sustrato propio, subyace la solidaridad. Y otra vez, análogamente, la educación cívica se potencia en la

vivencia de la solidaridad, que es la óptima referencia al otro, a su situación y necesidades. Según el diccionario, *solidario* significa «adherido, o asociado a la causa, empresa u opinión de otro»; no hay mejor argamasa para el enlace entre las conductas cívicas, cuyo mayor impedimento –como ocurre también en la globalización y el multiculturalismo– es la percepción de la diferencia como alienante. La percepción de lo diferente repele, pero al tiempo y de otra forma, atrae y en ciertos casos, seduce; que suceda lo uno o lo otro dependerá de la educación afectiva, que da respuesta inmediata a lo nuevo; no así la educación de la inteligencia, pues ésta requiere detenerse y distanciarse para poder juzgar. El conocimiento directo y próximo del otro, siempre más afectivo que racional, propicia el ser solidario mucho más que el conocimiento mediado por la idea general y el valor abstracto, aunque éste sea precisamente el valor de la solidaridad.

El olvido de este criterio sería posiblemente la carcoma de la educación cívica; y una forma de olvidarlo –tal vez la más eficaz hoy– es postergarlo; es decir, mencionarlo, sí, pero sin operativizarlo. Es un riesgo real que proviene últimamente del pensamiento político del liberalismo, dominado por el individualismo. En él “la dignidad individual constituye un absoluto que no podrá ser sacrificado por las ventajas sociales presumibles, ni por cualquier otro interés general o bien común”

(Naval, 1995, p. 79). Uno de los aspectos de la mentalidad y la sensibilidad liberales es la repelencia a toda forma de renuncia o desprendimiento, especialmente del derecho legítimo individual, y la solidaridad no puede ejercerse efectivamente sin renunciar; en ocasiones, incluso sin renunciar a lo legítimo en pro de un beneficio mayor común. Mucho y muy bien podrá hablarse y “diseñarse” la educación cívica, pero si no se encauza por el gran y último objetivo de la educación para la solidaridad, síntesis de las grandes orientaciones educativas anteriores, es dudoso que consiga sus objetivos, ni siquiera los mínimos deseables. Sería una recaída en el error de pedirle a la educación lo que no puede dar.

6. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.

7. NOTAS

- ¹ Cfr. <http://www.debateducativo.mec.es>
- ² En la *Oficina Internacional de la Educación* -O.I.E.-, con sede en Ginebra, se desarrolló desde 1993 el proyecto: *What Education for What Citizenship*. Culminó con la creación del foro internacional *Citied* sobre este tema -disponible en Internet- y la construcción de un sistema experto (cfr. <http://www3.itu.ch.int/citied-ibe/>).
- ³ Cfr. <http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp>
- ⁴ Según el diccionario, la implosión es «la acción de romperse por dentro con estruendo las paredes de una cavidad en cuyo interior existe una presión inferior a la que hay fuera»
- ⁵ Es significativo que en el inglés –como en otras lenguas– un mismo término como *people* designe tanto a la gente como a la persona; puede no ser una ambigüedad casual.

LA EDUCACIÓN MORAL, AYER Y HOY

Pedro Ortega Ruiz
Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia

“¿Podrías tú decirme, Sócrates, si la virtud se adquiere mediante la enseñanza o mediante el ejercicio, o bien si no es consecuencia ni de la enseñanza ni del ejercicio, antes bien, es la Naturaleza la que se la da al hombre, o incluso si proviene de alguna otra causa”? (Platón: *Menón*, 70^a; *Protágoras*, 361e.)

1. INTRODUCCIÓN

Educación moral la ha habido siempre. Ha sido una constante en la historia de la humanidad enseñar o transmitir a las jóvenes generaciones aquellos principios o normas de comportamiento, formas de vida, que se consideraban básicos para la conservación o perdurabilidad de la propia comunidad. No se da comunidad humana sin la obligatoriedad de cumplir u observar un determinado código de conducta que, en un momento concreto, interpreta los sentimientos, necesidades, valores y expectativas de esa comunidad. La pregunta por lo “bueno” y lo “malo” en nuestra conducta está ya en los albores de la humanidad: “¿Dónde está tu hermano?”, pregunta Yahvé a Caín. Y también se da la primera respuesta inmoral: “¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?”, iniciándose el recorrido de

dos concepciones antropológicas enfrentadas, la antropología de la alteridad, políglota y policéntrica, y la antropología del alejamiento, del no reconocimiento del otro, monolingüista y monocéntrica (Mèlich, 2004).

Es con la Modernidad cuando se produce la emancipación del discurso moral y el abandono de la tutela de la religión. El hombre moderno orienta su conducta guiado por criterios que obedecen a razones de conciencia personal; con Kant, se convierte en autolegisador. Para Kant la moral no tiene un referente distinto al hombre. Es la “buena voluntad” lo que determina la bondad de los actos y la que actúa por puro respeto al deber, sin otras razones que las del cumplimiento estricto del deber. Esto es lo que le confiere objetividad y universalidad, lo que hace del deber moral algo incondicionado y absoluto (*Crítica de la razón práctica*). Las ver-

dades “objetivas”, de carácter religioso, como únicos criterios de moralidad, son substituídas por el “imperativo categórico”: “Obra de tal manera que puedas querer que el motivo que te ha llevado a obrar sea una ley universal”. Las creencias religiosas sancionadoras de la bondad o no de las conductas han dado paso a un principio o ley universal válida para todos los hombres de todos los tempos y en cualquier circunstancia. Ya no está Dios como referente único de la moralidad. En su lugar se sitúa la razón práctica del sujeto humano y de su voluntad libre y creadora. Se absolutiza el juicio de la conciencia personal y se ve a los otros como alter-egos a costa del sujeto empírico, situado en un contexto socio-histórico. Este vuelco en la concepción de la moral, que supone la mayoría de edad del hombre, produce un auténtico desgarro en la conciencia religiosa del ser humano que se ve obligado a compatibilizar creencias religiosas y sus respectivos códigos de comportamiento, con la autonomía moral y su independencia para establecer principios y normas que prescriben en cada momento una conducta como moralmente deseable.

Pero la reflexión ético-moral, de raíz kantiana, respecto al contenido y forma de la moralidad no se tradujo en una educación moral libre de connotaciones religiosas. La enseñanza de la moral era tan sólo un apéndice o una aplicación a la práctica de las verdades religiosas. La religión impregnaba la

vida social a través de sus normas y códigos de comportamiento. Religión y moral se confundían. Tampoco la crítica de Nietzsche a una moralidad objetiva basada en la racionalidad dio paso a una educación moral subjetiva fundamentada en valores relativos, convencionales, creencias o razones que responden tan sólo a convicciones personales, por tanto subjetivas, que no intentan imponerse a nadie, ni tampoco universalizables. Se diría que la práctica de la educación moral de las jóvenes generaciones, en la escuela y en la sociedad, ha respondido al modelo de *valores absolutos*, que en la reflexión ético-moral ya era deslegitimado. Desde este modelo se entiende la educación moral como un proceso de socialización del código moral explícito sancionado por la sociedad. La formación de una persona *moral* se concibe como el aprendizaje de las reglas sociomorales y del estilo particular de su observancia vigentes en cada sociedad. Despertar la conformidad con los valores establecidos, interiorizar normas morales concretas que respondan a las exigencias sociales ha sido el objetivo básico de la enseñanza tradicional. Es fácil entrever la influencia del pensamiento durkheimiano en esta concepción socializante de la moral. “Cuando ejecutamos ciegamente una orden cuyo alcance y significado nos son desconocidos, somos tan libres como lo seríamos si hubiésemos tenido nosotros solos toda la ini-

ciativa de ese acto” (Durkheim, 1976, p. 268). Para Durkheim, el espíritu de disciplina, la adhesión a las normas sociales y el reconocimiento de la autoridad superior de la sociedad convierten al hombre en un ser moral.

En la década de los sesenta se produce una réplica al modelo tradicional de la enseñanza de la moral. La irrupción de la corriente subjetivista en la concepción de la moral hace incompatible la propuesta de valores objetivos, universales y permanentes que, en la enseñanza de la escuela, habían tenido, hasta ahora, carta de naturaleza. Desde la corriente subjetivista es el individuo concreto quien establece lo que es bueno y malo, quien sanciona moralmente una conducta. No hay, por tanto, valores absolutos. Los valores son siempre creaciones personales, históricas, por lo tanto cambiantes, fruto de las distintas interpretaciones de la experiencia humana que cambia en el tiempo y en el espacio. Una de las formas de educación moral en que se plasmó esta corriente ha sido la *Clarificación de valores*. Para nosotros esta es tan sólo una estrategia en la educación en valores, no una corriente de pensamiento o modelo de educación moral, como sostienen algunos autores (Puig, 1996; Medina, 2001). Sorprende verla descrita, en algunas publicaciones, como una propuesta que persigue la inculcación de unos determinados valores que se suponen permanentes, universales y absolutos,

cuando de suyo encaja en una concepción subjetivista o relativista de los mismos y, por tanto, en una concepción subjetivista de la moral. En las producciones pedagógicas no es raro encontrar estrategias de intervención que nada tienen que ver con los presupuestos teóricos de los que se parte en la acción educativa, y no siempre estos aparecen expuestos con nitidez.

2. LA EDUCACIÓN MORAL COMO DESARROLLO COGNITIVO

L. Kohlberg constituye la figura más representativa en el panorama de la educación moral en las últimas décadas del pasado siglo. En 1958, en su tesis doctoral, Kohlberg hablaba ya de seis tipos diferentes de orientación moral en las respuestas de los sujetos experimentales, divididos a su vez en tres niveles o etapas. A saber: Nivel I: Moralidad heterónoma o Premoral; Nivel II: Moralidad convencional; Nivel III: Moralidad de principios individuales de conciencia. En la obra de Kohlberg sobre desarrollo moral y educación moral pueden distinguirse tres fases o períodos: 1) Período 1958-70 dedicado al estudio de las implicaciones del enfoque cognitivo-evolutivo en relación con las diferencias en el razonamiento moral en función de la edad de los sujetos; 2) Aplicación de la concepción piagetiana del desarrollo moral al desarrollo individual longitudinal; 3) Análisis del razonamiento moral y de

la acción moral en grupos e instituciones mediante la creación de la denominada “atmósfera moral”. En 1981, Kohlberg publica la obra: *Essays on Moral Development. Volume I. The Philosophy of Moral Development* en la que se establecen los principios o presupuestos básicos de su teoría del desarrollo del pensamiento moral:

a) El desarrollo moral va paralelo al desarrollo cognitivo, es decir, depende del desarrollo de estructura cognitivas.

b) El desarrollo moral no está motivado por la satisfacción de necesidades psico-biológicas o la huida del castigo o miedo, sino por la motivación originada en la voluntad de realización personal.

c) El desarrollo moral presenta características generales que trascienden de las diferencias culturales.

d) Los estadios morales, en cuanto estructuras mentales, nacen de las experiencias de interacción social entre el sujeto y los demás.

e) El desarrollo moral viene condicionado por los estímulos cognitivos y sociales que recibe el sujeto en su medio.

El núcleo central de la teoría kohlbergiana sobre el desarrollo moral lo constituye el concepto de estadio. En 1975, Kohlberg publica el artículo: *The Cognitive Development Approach to Moral Education* en el que expone el concepto de estadio, utilizado también por Piaget.

– Los estadios son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento. Los sujetos muestran consistencia, estabilidad, en sus razonamientos a nivel de juicio moral.

– Los estadios forman una secuencia invariante. En todas las circunstancias, excepto en algún caso extremo, el movimiento es siempre hacia delante, nunca de retroceso. No hay saltos de estadios, sino que el movimiento ascendente es siempre al estadio siguiente.

– Los estadios son “integraciones jerárquicas”. El tipo de razonamiento de un estadio superior incluye en sí el tipo de razonamiento del estadio inferior. Existe una tendencia a funcionar o a preferir el modo de razonamiento del estadio más alto que uno ha alcanzado.

En ese mismo artículo Kohlberg describe el contenido moral de cada estadio. A saber:

Nivel preconvencional.

– Estadio 1: *La orientación castigo-obediencia*. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado humano de estas consecuencias.

– Estadio 2: *La orientación instrumental-relativista*. La acción correcta consiste en aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil.

Nivel convencional.

– Estadio 3: *La orientación de la concordancia interpersonal o del “buen chico-buena chica”*. La conducta correcta o buena es aquella que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos.

– Estadio 4: *La orientación legalista y de mantenimiento del orden*. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir con los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

Nivel postconvencional, o de autonomía o de “principios”.

– Estadio 5: *La orientación del contrato social*. La acción correcta se define atendiendo a criterios y derechos individuales de carácter general aceptados socialmente. Se reconocen los valores y opiniones personales. Lo justo y lo correcto es un asunto de opinión y valores personales.

– Estadio 6: *La orientación de principios éticos y universales*. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según los principios éticos de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

La literatura ha presentado a Kohlberg en su faceta de investigador sobre el desarrollo moral. No ha destacado suficientemente su preocupación

por la educación moral, ya desde los comienzos de su labor investigadora. En 1972, Kohlberg y Mayer escriben el artículo “*Development as the Aim of Education*”, en el que fijan su posición sobre los fines de la educación. En el mismo establecen que el desarrollo es el fin único que justifica la acción educativa, y el único modo de escapar al adoctrinamiento y al relativismo. Describen los autores lo que ellos llaman “ideologías educativas” como formas de entender el proceso educativo: romántica, de transmisión cultural y progresiva. En la base de estas corrientes subyacen modos distintos de entender y hacer la educación: cómo son los educandos, cómo se producen los procesos de aprendizaje y cómo se desarrollan las capacidades. Los autores sugieren cuatro posibles concepciones de objetivos fundamentados en las tres ideologías: 1) desarrollo en los alumnos de valores y capacidades que contribuyan a lograr un estilo de vida psicológicamente saludable y satisfactorio (ideología romántica); 2) enseñar a los alumnos conductas y actitudes que reflejen los valores tradicionales de la sociedad a la que pertenecen (ideología de transmisión cultural); 3) enseñar a los alumnos ciertas técnicas que les permitan vivir de manera más eficaz y adecuada como miembros de su comunidad (ideología de transmisión cultural); 4) promover el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes en áreas de funcionamiento cognitivo, social,

moral y emocional (ideología progresiva-evolutiva). Cada una de esas ideologías parte de teorías distintas del aprendizaje y “justifica o explica” objetivos educativos también distintos. Los autores defienden la ideología “progresiva-evolutiva” al rechazar de modo contundente toda forma de relativismo moral y de adoctrinamiento, sosteniendo la necesidad de establecer principios éticos universales.

“Hemos intentado mostrar que las ideologías libertarias románticas están basadas en el relativismo y en la falacia psicologicista, como las ideologías de la transmisión cultural, que ven la educación como control al servicio de la supervivencia cultural. Como resultado de estas premisas compartidas, tanto las ideologías románticas como las de transmisión cultural tienden a generar cierta clase de elitismo. En el caso de Skinner, este elitismo se refleja en la visión del psicólogo como diseñador de culturas, que “educa a otros” para conformarse a la cultura y mantenerla, pero no para desarrollar los valores y conocimientos que se requerirían para diseñar culturas. En el caso del romántico, el elitismo se refleja en el rechazo a imponer los valores éticos e intelectuales del libertarismo, justicia equitativa, inquietud intelectual y reconstruccionismo social en el niño, incluso aunque dichos valores sean mantenidos como los más importantes” (Kohlberg y Mayer, 1972, p. 472).

Pero la ideología “progresiva-evolutiva” tampoco está exenta de críticas. El concepto mismo de desarrollo, en Kohlberg, es de suyo un valor. Los estadios superiores, se afirma, son “mejores” que los inferiores. Este carácter valorativo-normativo de desarrollo no se justifica desde la psicología. El paso del “es” al “debe” no encuentra en la teoría del desarrollo soporte suficiente para su justificación. Esta sólo puede decir que un estadio es diferente o sigue a otro inferior, pero no puede afirmar que éticamente es “mejor”. Tal como Kohlberg define el estadio no es sólo un término psicológico, sino un constructo marcadamente moral. Es posible que Kohlberg haya entendido el desarrollo moral como un concepto desvinculado del contexto socio-histórico, del marco cultural, situando el desarrollo moral en un mundo ideal, sin espacio ni tiempo.

El mismo Kohlberg se muestra crítico con su propia teoría. Reimer (1997) cita un artículo del autor publicado en 1971 sobre la educación en el kibutz en el que hace las siguientes consideraciones: “Ahora mismo, la práctica del grupo juvenil Youth Aliyah Kibutz parece *mejor que todo cuanto podemos concebir a partir de nuestra teoría*, y lo que sugiero no son revisiones en la práctica, sino revisiones del modo de pensar en ella” (Kohlberg, 1971, p. 370). Escribe Reimer, “esa formulación, es notable,

porque significa que la visita al kibutz llevó a Kohlberg a comprender que el modelo para la educación moral que buscaba *no* podía derivar enteramente de su propia teoría. Antes bien, debía “combinar los principios de la discusión moral con algunos de los principios psicológicos de la educación colectiva” (Reimer, 1997, p. 60). En particular, debía inferir de la educación colectiva en el kibutz la práctica grupal que sirviera para influir en la acción y en el juicio moral de los alumnos. Kohlberg es consciente de la insuficiencia de su teoría evolutiva para producir un cambio en las instituciones. La meta de la educación moral debe ser no sólo el desarrollo de cada estudiante, sino también el cambio de la institución escolar. Este déficit de *sociedad* lo suplirá Kohlberg tras la lectura de la obra *Moral Education*, de Durkheim. La educación moral se produce en el *contexto* de una escuela y de una sociedad. Es la “atmósfera moral”, en tanto que urdimbre que impregna las relaciones interpersonales del colectivo de las aulas y del centro, la que posibilita el aprendizaje de conductas morales, no sólo el desarrollo cognitivo de cada uno de los individuos, como Kohlberg sostuvo en los comienzos de sus investigaciones. La educación moral debe encarar el currículum oculto y abordar el modo en que se hacen y operan las normas de conducta cotidianas. Dice Kohlberg:

“Hasta ahora hemos discutido la acción moral como si fuera algo determinado sólo por factores psicológicos internos del sujeto. Este no es el caso, la acción moral tiene lugar usualmente en un contexto social o grupal, y tal contexto usualmente tiene una profunda influencia en la toma de decisiones morales de los individuos. Las decisiones morales individuales de la vida real son siempre tomadas en el contexto de normas grupales o procesos de toma de decisiones grupales. Es más, la acción moral individual es a menudo una función de esas normas o procesos” (Kohlberg y otros, 1984, p. 263).

Pero la teoría sociológica de Durkheim no satisface los planteamientos educativos de Kohlberg. La educación moral no debe pretender sólo la socialización de las jóvenes generaciones, es decir, que se comporten de acuerdo con un código de moral convencional. Debe estimular el desarrollo hacia etapas de la moral que se rijan por el respeto a principios éticos universales (Kohlberg y otros, 1984). Y encuentra en el modelo formal kantiano el soporte para su teoría de educación moral. Es indispensable que las razones para la elección de una conducta mejor que otra estén basadas en principios universales porque son las decisiones en que todos pueden y deben estar de acuerdo. En cambio, cuando las decisiones están basadas en reglas morales convencionales, los

individuos podrán no estar de acuerdo puesto que responden a principios o reglas dependientes de la cultura o de la posición social. Y en este enfoque de la moral el modelo durkheimiano no le era útil. Dewey será su guía en este nuevo viaje. La creación de una escuela y una comunidad justa sólo será posible si se da la primacía al valor de la justicia y la equidad, antes que al valor de la autoridad de los adultos (Power, 1979). Es indispensable una “democracia educacional”, es decir, “escuelas en las que cada uno tiene una voz formalmente igual para establecer las reglas y en las que la validez de las reglas es juzgada por su justicia respecto de los intereses de todos los participantes” (Reimer, 1997, p. 40). Este objetivo, propio de una concepción progresiva-evolutiva de la moral, se traduce en la denominada “comunidad justa”.

En su propuesta de “comunidad justa” Kohlberg intenta acoplar la idea de justicia a una pequeña comunidad basada en la igualdad de derechos de todos sus miembros. Estos son los principios que inspiran la acción educativa de la “comunidad justa”: 1) *democracia directa*: todas las cuestiones importantes que afectan al funcionamiento de la comunidad son debatidas en el seno de la misma; 2) *todos* los miembros de la “comunidad justa” (profesores y alumnos) participan en el gobierno de la misma a través del voto igualitario; 3) existencia de *comités*

permanentes integrados por profesores del centro y alumnos, profesores universitarios y padres; 4) definición y aceptación por todos los miembros de la “comunidad justa” de los *derechos y responsabilidades* de todos ellos (Kohlberg, 1980). Reimer nos describe la comunidad justa:

“Kohlberg imagina un grupo de estudiantes y educadores que, con la discusión moral, desarrolle sus propias posiciones de valor y traslade, mediante la toma de decisiones democrática, esas posiciones a reglas y normas para la conducta del grupo. Los educadores no sólo facilitarían la discusión entre los estudiantes, sino que también indicarían el camino para la toma de decisiones al proponer ciertas posturas axiológicas que consideran las más favorables para el grupo. Sin embargo, serían conscientes de la diferencia entre proponer y adoctrinar, presentarían posiciones que podrían ser criticadas, estimularían a los estudiantes a formular sus propias opiniones sobre los problemas, y aceptarían como vinculantes el juicio democrático de la mayoría del grupo” (Reimer, 1997, pp. 78-79).

Kohlberg aporta varias razones para justificar la “comunidad justa” como marco adecuado para la educación moral: 1) el gobierno democrático de la escuela, en cuanto establece relaciones igualitarias de poder estimula a los alumnos a pensar por ellos mismos y a no depender de las imposiciones

externas; 2) si se acepta el principio de Dewey que “se aprende haciendo o actuando”, entonces el modo más eficaz de enseñar a los estudiantes los valores democráticos de nuestra sociedad es el de darles la oportunidad de practicarlos; 3) los errores se corrigen más fácilmente en una sociedad democrática donde se estimula la libre expresión de las distintas opiniones que en una sociedad cerrada o autoritaria; 4) en un gobierno democrático de la escuela, los alumnos aprenden a enfrentarse con los problemas de la vida real, y esto favorece más el desarrollo moral que la discusión de dilemas morales hipotéticos (Power, Higgins y Kohlberg, 1989).

Aun reconociendo la importancia de la teoría de Kohlberg a la educación moral y su preeminencia durante décadas en el panorama internacional, ésta no ha estado exenta de críticas. Uno de los principales detractores, ya desde 1981, ha sido Peters (Peters, 1984). El objeto principal de crítica a esta teoría de educación moral es su carácter formal, abstracto. En su pretensión de huir del adoctrinamiento y del relativismo defiende una educación moral formal, libre de contenidos morales concretos, históricos y, por tanto, mudables. Pretende una moral universalista aplicable a todos los individuos, independiente de cualquier forma de cultura o tipo de sociedad. Lo fundamental en este tipo de educación no es la enseñanza de contenidos

morales concretos sino el funcionamiento cognitivo, el desarrollo de formas de pensamiento. Para ello la discusión sobre problemas o dilemas morales se muestra como la estrategia más adecuada. La crítica de este modelo de educación moral ha sido intensa hasta la década de los noventa en que se aprecia un claro declive del mismo: Escámez (1987), Puig y Martínez (1989), Ortega y Mínguez (1992), Puig (1996), Ryan (1989), Wynne (1989), Watson y otros (1989), Lickona (1991), etcétera. Pero, sin duda, la crítica más dura a este enfoque “formal” de la educación moral viene de Peters:

“¿Qué hay que decir, pues, sobre el aprendizaje del contenido de la moralidad? Poco tienen que decir Piaget y Kohlberg sobre esto porque no le dan importancia. Kohlberg, por ejemplo, suele hablar con cierta hilaridad de la moral concebida como “saco de virtudes”... Sin embargo, existen razones para recomendar que se preste más atención a ese aspecto de la moralidad. Por principio de cuentas, tanto los niños como la gente irreflexiva tienen que vivir con los demás, y sin unas cuantas virtudes esenciales en su saco, lo más probable es que sean una amenaza social” (Peters, 1987, p. 129).

Peters (1984) critica duramente la pretensión del que el niño asuma funciones de autolegisador. Desde la teoría kohlbergiana “se afirma que el educador tendrá que expli-

car al niño, desde el principio mismo, las razones de las reglas, es decir, tendrá que imprimir algunas reglas procesales que permitan al niño el ejercicio de una función legislativa por sí mismo"... (Pero hay varias razones que desaconsejan este proceder):

"Desde el punto de vista social, resulta esencial que estos niños observen ciertas reglas rudimentarias desde edad temprana, así como desde el punto de vista individual resulta esencial para su supervivencia que aprendan a mirar a ambos lados antes de cruzar la calle. La segunda razón es psicológica... hasta la edad de siete años, aproximadamente, los niños son incapaces de entender que las reglas podrían ser distintas y que hay ciertas razones para ello. En los niños carecen de sentido los interrogantes referentes a la validez de las reglas. Por lo tanto, no tiene sentido que su aceptación de reglas a edad temprana se haga depender de su apreciación de las razones" (Peters, 1984, pp. 41-42).

Peters (1984) centra su crítica en las siguientes cuestiones: la importancia de los años de la infancia y adolescencia para la educación moral, etapas infravaloradas en la obra de Kohlberg; la incidencia del medio familiar en el desarrollo moral de los hijos; el papel fundamental de los sentimientos en el desarrollo moral del sujeto y la necesaria presencia de los contenidos morales concretos en todo proyecto educativo.

Las críticas al modelo kohlbergiano de educación moral pueden sintetizarse en las siguientes cuestiones: a) excesivo énfasis dado al desarrollo cognitivo en detrimento de los factores motivacionales y conductuales; b) ausencia de contenidos morales concretos y su influencia en la formación de criterios éticos en los educandos; c) escasa atención a las diferencias individuales en el desarrollo moral; d) el papel limitado de los profesores (educadores) e instituciones sociales en la educación moral de los educandos; e) alejamiento de la realidad social como marco de la educación moral que es suplantada por una realidad artificial o de laboratorio; f) dudas sobre la unidireccionalidad e irreversibilidad del desarrollo cognitivo y moral. Junto al aspecto *formal* de la moral kohlbergiana, exigido por su dependencia de Kant, quizás sea su desvinculación de la experiencia real de la vida, la ausencia de *contexto social*, el aspecto más vulnerable.

"El medio o contexto proporciona las experiencias vitales a partir de las cuales los sujetos pueden reconocer lo que para cada uno de ellos va a ser un problema sociomoral significativo... No es posible entender la formación de la personalidad moral sin considerar los contextos o medios de experiencia moral en que se llevan a cabo los procesos formativos. La formación moral de los sujetos no resulta fácilmente explicable al margen de los

entornos en que viven y que les influyen. Se hace imprescindible entender la educación moral desde una perspectiva ecológica” (Puig, 1996, p. 158).

Los principios morales formales como los de “justicia” o la “consideración de los intereses de los demás” nos proporcionan criterios de conducta tan abstractos y tan poco operativos que resultan inútiles, o al menos insuficientes, para una conducta moral ya que siempre necesitan ser interpretados en términos de una tradición concreta. Hacemos nuestro el juicio que, sobre el modelo de Kohlberg sobre la educación moral, hace el profesor Escámez:

“Me parece incuestionable el desarrollo del razonamiento moral, en esto el modelo expuesto parece acertado; pero, para un entendimiento profundo de las relaciones juicio-acción, lo considero insuficiente ya que la consistencia de la acción con el juicio exige un apasionamiento racional por aquello considerado como moralmente adecuado para que pueda ser así llevado a su ejecución. La educación, por lo tanto, debe centrarse no sólo en el desarrollo del razonamiento moral, sino en crear condiciones para que se ponga en acción lo propuesto por los juicios morales; para ello es necesario que se fortalezca el carácter del sujeto en aspectos tales como la integridad, determinación y resolución; fortaleza que sólo se hará efectiva cuando se esté comprometido apasionadamente

con la justicia, la libertad, el respeto a los demás y la búsqueda de la verdad” (Escámez, 1987, p. 238).

Pero este juicio significa propugnar otro modelo de educación moral: “la educación del carácter”.

3. LA EDUCACIÓN MORAL COMO FORMACIÓN DE HÁBITOS VIRTUOSOS O EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La insatisfacción y crítica de la teoría kohlbergiana sobre educación moral ha dado lugar a un nuevo enfoque: “educación moral como formación de hábitos virtuosos”, o también denominada: “educación del carácter”. Constituyen propuestas de educación moral que tienen una larga tradición que se remonta hasta Aristóteles y que gozan hoy de un renovado interés. Factores sociales, culturales y filosóficos estarían en la base de esta reaparición en escena de la “educación del carácter” de la que Peters es su autor más representativo.

“La concepción de la educación moral como formación del carácter hunde sus raíces en la tradición griega. Para los griegos, ético significaba un modo de ser o carácter que se adquiría a través de las propias acciones, y concebían como vida buena aquella que estaba entregada al bien de la ciudad. La persona de carácter bueno o ética era aquella que tenía las cualidades necesarias para desempeñar adecuadamente un papel en el fun-

cionamiento de su ciudad o comunidad política; el ideal de persona ética o de carácter bueno coincidía con el ideal de ciudadano” (Escámez, 2003, p. 21).

En sus orígenes, la educación del carácter está necesariamente vinculada al bien común, al bien de la *polis*. La persona educada es el buen *ciudadano*. Si Kohlberg es deudor de Kant en su modelo de educación moral, así mismo es fácil detectar la influencia de las corrientes “comunitaristas” en la educación del carácter. Para los “comunitaristas” la persona se va construyendo a través y en las relaciones de intercambio que establece con los miembros de su comunidad en *una* tradición concreta. Sin comunidad, es decir, sin lazos culturales, no hay persona. La identidad de ésta se forma por referencia a *su* comunidad, y sin ella es ininteligible. Los valores y las prácticas sociales son el substrato cultural y social desde el que se articulan los derechos y los deberes de los ciudadanos; las metas que han de ser alcanzadas por una persona moral tampoco las establece el individuo por separado, sino que es la comunidad quien propone y sanciona los objetivos comunes, en cuanto que responden a valores compartidos sobre lo que es digno de ser preferido por todos los miembros de la comunidad (Escámez, 2003).

¿Por qué la educación del carácter? Algunos han querido ver una respuesta a los graves problemas con los que se enfrenta la sociedad occi-

dental: violencia, drogadicción, descomposición de la familia, corrupción, explotación de la persona, pérdida de los valores morales tradicionales, etc. Th. Lickona (1991) encuentra varias razones para justificar la educación del carácter en el ámbito escolar: el papel de la escuela, como educadora moral, ha llegado a ser decisivo en un tiempo en el que numerosos niños y jóvenes reciben una escasa o nula enseñanza moral de los padres y otras instituciones sociales; las grandes cuestiones a las que se enfrentan tanto las personas individuales como el conjunto de la humanidad son cuestiones morales; hay una demanda, cada vez mayor, de una educación en valores en el ámbito escolar. Y aporta el testimonio de una aspirante a profesor:

“Todavía no soy profesor, pero necesito tener esperanza en que los profesores puedan ayudar a cambiar los valores que descomponen la sociedad actual: materialismo, apatía e indiferencia por la verdad y la justicia. Muchos profesores con los que he hablado se ven frustrados, hasta el punto de estar desesperados con el deteriorado carácter moral de sus alumnos y la ausencia de métodos efectivos en las escuelas para contrarrestar esta tendencia. Es un mensaje duro para mí escuchar esto en el inicio de la profesión docente” (Lickona, 1991, pp. 21-22).

Aparte de la “oportunidad” de este tipo de educación como respuesta a

las circunstancias del momento, la educación del carácter viene exigida por la necesidad de educar al sujeto para integrarse en una sociedad concreta, con unos valores, normas, tradiciones también concretos. La educación es también socialización, y ésta se da necesariamente en *una* tradición. El “aquí” y el “ahora” (espacio y tiempo) constituyen elementos esenciales de todo proceso educativo. Por ello, el acto educativo siempre es un acontecimiento original, único, irrepetible que escapa de la uniformidad que exige un enfoque idealista-intelectualista de la educación con pretensiones de universalidad. Peters (1984) defiende la educación moral como educación del carácter para superar el formalismo de Kohlberg (al menos, el de sus primeros momentos) y dotar de *realismo* a la acción educativa. Sostiene este autor que la educación moral debe perseguir dos grandes objetivos: 1) aprendizaje de principios morales como criterios de conducta moral; y 2) aprendizaje de hábitos virtuosos. Peters no descarta en la educación moral el desarrollo del pensamiento moral tan querido por Kohlberg, por otra parte indispensable si se quiere lograr la autonomía del sujeto. Pero supera el formalismo kantiano al defender la necesidad de enseñar y aprender hábitos virtuosos, sobre todo en la infancia por la dificultad que entraña esta temprana edad para un razonamiento complejo. Defiende Peters “que es conveniente el desarrollo de perso-

nas que se comporten en forma racional, inteligente y con un alto grado de espontaneidad”, sin embargo, “los hechos básicos del desarrollo del niño revelan que, en los años formativos de tal desarrollo, el niño no puede llevar esta forma de vida y no entiende su transmisión adecuada” Peters (1984, p. 62). Peters vertebrata la educación moral del sujeto en torno a cinco aspectos o facetas de la vida moral que el educador debe contemplar en su acción educativa: 1) actividades que faciliten el aprendizaje de conceptos como lo “bueno”, “deseable” y “valioso”; 2) aprendizaje del concepto de “deber” y “obligación”, es decir, papel social que cada sujeto está llamado a desempeñar en *su* sociedad; 3) apropiación de normas de comportamiento que el individuo debe aceptar por ser miembro de una comunidad (comportamiento social); 4) apropiación de conceptos como “ambición”, “gratitud”, “benevolencia”, es decir, aquellas motivaciones que llevan a una conducta personal; 5) apropiación de conceptos como “conciencia”, “constancia”, “integridad”, “determinación”, o lo que es lo mismo, formas en que el sujeto obedece las normas morales. De esta descripción se desprende con claridad el peso que tienen los hábitos, los rasgos de carácter y las normas y valores de la comunidad en la educación moral del sujeto, en comparación con otros elementos más vinculados al desarrollo del pensamiento o juicio moral del individuo.

¿Qué es el carácter? El carácter, escribe Lickona (1991), implica la posesión de valores operativos, valores en acción:

“Progresamos en nuestro carácter si el valor se convierte en virtud, en una disposición interior para responder a situaciones de un modo fiable, moralmente bueno. El carácter, así entendido, tiene tres partes interrelacionadas: conocimiento moral, sentimiento moral y conducta moral. El buen carácter consiste en el conocimiento del bien, el deseo del bien y en hacer el bien (hábitos de pensamiento, hábitos de sentimiento y hábitos de acción). Los tres son necesarios para llevar una vida moral” (Lickona, 1991, p. 51).

Ryan describe, así mismo, los componentes del “buen carácter” que deberían constituir los ejes o núcleos de la educación moral. 1) *Conocimiento moral*: Comprende seis competencias como objetivos deseables de la educación del carácter: conciencia moral, conocimiento moral de los valores, ponerse en el lugar del otro, razonamiento moral, toma de decisiones y conocimiento de sí; 2) *Sentimiento moral*: El componente afectivo del carácter ha sido olvidado sistemáticamente en la discusión sobre la educación moral, sin embargo tiene una gran importancia. El simple conocimiento de lo que es recto no garantiza una conducta recta. Pueden distinguirse varios aspectos del sentimiento moral: conciencia emocional o senti-

miento de obligación a hacer lo que es recto, autoestima, empatía, amor al bien, autocontrol y humildad; 3) *Acción moral*: No basta con saber lo que es bueno, ni con desear lo bueno; es indispensable tener competencia o habilidad para hacer lo bueno, voluntad y hábito.

Para esta corriente de pensamiento moral, el desarrollo del juicio moral no es suficiente para calificar a una persona como moral, debe ir acompañada de la conducta virtuosa realizada habitualmente. “Aquello que mejor caracteriza este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente el bien. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta virtuosa: que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente” (Puig, 1996, p. 57). Aprendizaje de normas y valores culturales, adhesión a las tradiciones de la comunidad a la que se pertenece, interiorizadas como virtudes personales, constituye la seña de identidad de este modelo de educación moral. Se trata, por tanto, de una educación moral que concede mayor importancia a las tradiciones, costumbres, estilo de vida, es decir, a la cultura de una comunidad en la medida que dichas manifestaciones culturales expresan y facilitan la realización del ideal de ser humano. Este modelo de educación moral conjuga el desarrollo del pensamiento moral con la enseñan-

za de contenidos morales concretos, evitando así el adoctrinamiento y la propuesta de contenidos *formales* que sólo tienen una realidad artificial al producirse en una situación sin contexto o de laboratorio.

Hoy puede afirmarse que la mayor parte de la investigación sobre educación moral se enmarca en esta corriente de pensamiento, integradora de la teoría kohlbergiana y del enfoque tradicional o “saco de las virtudes”, como Kohlberg la denominó en un tono claramente despectivo. Autores como Berkowitz (1991), Power, Higgins y Kohlberg (1989), Nucci (2003), etc., en un tiempo firmes defensores de la teoría kohlbergiana sobre educación moral, propugnan ahora la necesidad de integrar las normas y valores de una comunidad como contenidos indispensables en una educación moral.

4. NUEVOS ÁMBITOS Y NUEVO DISCURSO SOBRE EDUCACIÓN MORAL

Es fácil detectar que la mayor parte de la investigación producida sobre educación moral, desde los modelos descritos, se ha centrado en el ámbito escolar. Esta “escolarización” de la enseñanza de la moral no ha permitido *equipar* a los ciudadanos para afrontar, desde la moral, los problemas de convivencia, de distribución de la riqueza, de contaminación ambiental, de participación en la vida pública, etc.

Es decir, aquellas situaciones o problemas que tejen la vida diaria de cualquier persona en una comunidad. La moral se ha entendido más como una “enseñanza” que como una praxis. Y este carácter “intelectualista” de la moral ha contaminado todo el discurso pedagógico sobre la educación moral. Cuestiones como: moral y uso de los recursos naturales, moral e inmigración, moral y convivencia, moral y distribución de la riqueza, moral y política, moral y educación, moral y profesión, etc. han estado ausentes de nuestro discurso y de nuestra praxis educativa hasta la última década. Y no es que haya faltado conciencia social sobre estas cuestiones, más bien la institución escolar y la práctica educativa han vivido de espaldas a la realidad social.

La publicación en 1987 de la obra: *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* señala el inicio de una creciente producción bibliográfica en España sobre educación moral. A partir de entonces, la elaboración de materiales pedagógicos, el diseño de programas y la realización de investigaciones sobre educación moral se multiplican. Es verdad que, en gran medida, reproducen el paradigma kohlbergiano. Sólo en la mitad de la década de los noventa la investigación sobre educación moral inicia un cambio de rumbo en el discurso y en las propuestas educativas, al menos en el ámbito de la reflexión teórica, aunque la praxis

no refleje todavía la nueva orientación. Una muestra de este nuevo enfoque en la educación moral es: la celebración en Murcia (1997) del Congreso Nacional de Teoría de la Educación dedicado a la *Educación Moral*, la reciente publicación de un número extraordinario sobre “Educación Moral” en la *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* (vol. 15, 2003), aquí en España y el número también extraordinario del año 2003 de la *Revista de Educación* del MEC dedicado a “Ciudadanía y Educación”. El título de los monográficos y de los artículos publicados son suficientemente representativos de los nuevos contenidos y orientación de la educación moral: “La educación moral ante el reto de la pobreza” (Escámez, García López y Pérez Pérez); “Familia y transmisión de valores” (Ortega y Mínguez); “Universidad y ética profesional” (Cobo); “La educación moral ante las guerras” (Gil Cantero, Jover y Reyer); “Sociedad civil y educación de la conciencia moral” (Tourrián); “Ética profesional como proyecto de investigación” (Hirsch) en el primero de los monográficos. “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural” (Bartolomé y Cabrera); “Los derechos humanos y la educación del ciudadano” (García Moriyón); “La educación para la participación en la sociedad civil” (Escámez); “La cultura de la paz, marco para la ciudadanía” (Labrador);

“La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano” (Gil Cantero y G. Jover); “Educar para una cultura medioambiental” (Ortega y Mínguez); “Educación de la ciudadanía europea” (Rodríguez Lajo y Sabariego) son algunos de los artículos publicados en el segundo monográfico. Así mismo, se imparten programas y cursos de doctorado sobre educación moral, y la asignatura de “Educación Moral” está presente en planes de estudios de algunas universidades españolas (Universidad de Barcelona, Valencia y Murcia). Se entiende y comparte la idea de que una persona *educada* no puede vivir de espaldas a los grandes retos a los que la humanidad se enfrenta en la mayor parte de nuestro planeta. Se percibe como indispensable el aprendizaje de *competencias morales* para ejercer de ciudadano responsable, y competencias específicas para el diálogo y la convivencia entre los pueblos e individuos de culturas distintas en un mundo globalizado; competencias para una acción responsable contra la desigualdad y exclusión de los pueblos del Sur (reparto equitativo de la riqueza); competencias para establecer unas relaciones responsables con el medio natural y urbano; competencias para la construcción de una sociedad justa, solidaria y libre a través de la participación ciudadana (Ortega y Mínguez, 2001). La respuesta a estas demandas ha obligado a muchos investigadores en educación moral al aban-

dono de la ortodoxia de las teorías en que se hallaban instalados y al uso de otros elementos pertenecientes a otras teorías para organizar y justificar nuevos enfoques y prácticas educativas (Escámez, 2003). Otros autores (Ortega y Mínguez, 2001; Ortega, 2004) hemos buscado otras fuentes para un nuevo enfoque de la educación moral y, por tanto, también para una nueva praxis educativa.

Es obvio que cualquier discurso pedagógico es deudor de una ética y de una antropología, está situado y responde a un contexto, es alimentado por las experiencias a la luz de una tradición. Por ello no hay pedagogía sin experiencia ni ubicación. El discurso en educación moral ha estado fuertemente vinculado a la tradición kantiana cuya expresión más actual es el modelo cognitivo de desarrollo moral de Kohlberg. El desarrollo y ejercicio de la autonomía moral, entendida como capacidad de darse a sí mismo leyes, es el objetivo principal de la educación moral. El respeto hacia el otro, a la dignidad del otro se fundamenta en el reconocimiento de su capacidad autolegisladora en tanto que ser racional, trascendental; en tanto que es un ser como yo, un otro yo. “El punto de partida en la relación moral se sitúa entonces en el sujeto (yo) que reconoce al otro como un *alter ego*, como una proyección del yo, de la condición de ser racional” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 26). Una acción

merece ser calificada de “moral” si descansa sobre la “constitución de la voluntad por la cual es ella para sí misma una ley”. Ahí reside el principio único de la moralidad. En Kant, la moral tiene, por tanto, su origen en el yo (sujeto) que reconoce la dignidad del otro confiriéndole a su relación con el otro la dimensión ética, situando al otro como objeto de la relación moral. Quizás podría pensarse en una persona moral que ya existe sin el otro, y que la relación con el otro es una “sobreabundancia” de la moral. “Si el sujeto autónomo *va hacia el otro*, se basa en la ley moral presente en él, y no es la alteridad del otro lo que respeta, sino la medida común a ambos: la razón. Ve en él un *alter ego*: un ser finito y razonable, semejante a él” (Chalier, 2002, p. 86). Para Lévinas (1987), en cambio, la moral tiene un origen heterónimo, es responsabilidad para con el otro, es responder *del otro*. En Lévinas, la ética no comienza con una pregunta, sino con una respuesta no solamente *al* otro, sino *del* otro:

“El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que ésta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto *suyo*. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy suje-

ción al otro; y soy “sujeto” esencialmente en este sentido” (Lévinas, 1991, pp. 91-92).

Esta responsabilidad para con el otro que “viene sin previo aviso” es lo que me constituye en sujeto moral. Con la figura del “rostro” Lévinas explica el carácter heterónomo de la moral como respuesta (responder de) inapelable *del* otro. “Mientras que el pensamiento libre *continúa siendo el Mismo* (Même), el rostro se me impone sin que yo pueda permanecer haciendo oídos sordos a su llamada, ni olvidarle; quiero decir, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria. La conciencia pierde su primacía... La conciencia es cuestionada por el rostro... El Yo es por completo responsabilidad o diaconía... El Yo (Moi) es infinitamente responsable” (Lévinas, 1993, pp. 46-47). Y en otro texto Lévinas (2001, p. 105) precisa aún más el carácter heterónomo de la moral: “La responsabilidad no me deja constituirme a modo de yo pienso, sustancial como una piedra, o como un corazón de piedra, en sí y para sí (soi). Llega hasta la substitución del otro, hasta la condición –o hasta la incondición- de rehén. Responsabilidad que no deja tiempo: sin presente de recogimiento o de entrada en sí; y que me hace llegar tarde; ante el prójimo, más que aparecer, comparezco. Respondo, de entrada, a una asignación”. La moralidad en Lévinas no es resultado de mi iniciativa, del ejercicio de mi

libre autonomía; es, por el contrario una *asignación* que viene de fuera, del otro. El otro me constituye en sujeto moral cuando respondo *de él*; soy su prisionero, su rehén, dice Lévinas. “La obligación moral no proviene de uno mismo, de la decisión de actuar por buena voluntad, sino de que sea des-pertada, en uno, por el otro” (Chalier, 2002, p. 12).

En Lévinas hay una clara voluntad de sustituir la autorreflexión, la autoconciencia, fundamento de la ética individualista por la relación con el otro como propuesta de una moral alternativa; un distanciamiento de la ética como amor propio y el anclaje en otra que construye su significado a partir de la relación con el otro. Lévinas se sitúa en un campo hasta ahora no ocupado por nadie: la heteronomía localizada en la relación con el otro, quien al hacer, con su sola presencia (rostro), al yo responsable del otro, de forma intransferible y libre, lo constituye en *sujeto moral*. Esta concepción de la ética y de la moral tiene unas inevitables consecuencias en la educación, y específicamente en la educación moral. Nos obliga a entender y “hacer” la educación de “otra manera”, a asumir que la relación más *radical* y *originaria* que se establece entre maestro y alumno, en una situación *educativa*, es una relación *ética* que se traduce en una actitud de *acogida* y un compromiso con el educando, es decir, *hacerse cargo de él*. Nos obliga a una revisión

de los objetivos, contenidos y estrategias en la educación. Y sobre todo, nos demanda un cambio en las actitudes del profesorado en la tarea de educar, en el “estar” en las aulas, en cómo nos vemos y qué somos ante y para los alumnos-educandos. Este enfoque de la educación hace indispensable una reconversión del papel del profesor de instructor a maestro-educador que acompaña y guía, que acoge y se hace cargo del otro, que ayuda al alumbramiento de una nueva vida, no a la repetición de lo ya dado.

En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación *ética* que la define y constituye como tal acción educativa. Y cuando hablamos de la raíz *ética* en la educación no nos referimos a la simple *deontología* que obliga al profesor, como a cualquier otro profesional, al cumplimiento de las normas establecidas o contrato adquirido, ni de unas reglas o normas que han de orientar la acción educativa, es decir, del cumplimiento de un “deber” (Martínez, 1998). Tal obligación ética vendría impuesta “desde fuera”, sería externa a la misma acción educativa, vendría después. Aquí hablamos de “otra cosa”, de algo distinto que es previo al cumplimiento del deber como profesor, de aquello que se sitúa en la fuente misma de la acción educativa y por lo que ésta se define (Ortega, 2004).

La acción educativa se nos presenta, de este modo, como un acontecimiento *ético*, una experiencia *ética* en la que el primer movimiento es de *acogida*, de escucha y de aceptación de la persona del otro en su realidad concreta; es un acto de *hospitalidad*. Cuando se educa se escucha la palabra del otro, se *comparece* ante el otro, porque la llamada de éste es inapelable, en palabras de Lévinas. “El otro no es solamente conocido, es *saludado*. No es solamente nombrado, es también invocado. Para decirlo en términos gramaticales, el otro no aparece en nominativo, sino en vocativo. No pienso únicamente en lo que él es para mí, sino en que también y simultáneamente, y aún antes, yo *soy* para él” (Lévinas, 2004, p. 25). Educar es salir de sí mismo, “es hacerlo desde el otro lado, cruzando la frontera” (Bárcena y Mèlich, 2003, p. 210); es ver el mundo desde la experiencia del otro. Ello obliga al educador a negar e impedir en su acción educativa cualquier forma de poder porque el otro nunca puede ser objeto de conquista, dominio o clonación. El otro tiene siempre la primacía, “está antes que yo”. “El Yo es por completo responsabilidad”, dice Lévinas. “Las cosas (sin embargo) son aquello que nunca se presenta personalmente y que, a fin de cuentas, no tiene identidad. A la cosa se aplica la violencia. Ésta dispone de la cosa, la coge. Las cosas *se dejan* asir en lugar de ofrecer un rostro. Son seres sin rostro”

(Lévinas, 2004, p. 25). El rostro, por el contrario, se niega a ser reducido a lo Mismo, es irreductible a la posesión.

Educación no es sólo *acogida*, *hospitalidad*, es también *responder del otro*; es *hacerse cargo del otro*. Asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento de una “nueva realidad” a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). Si la acogida y el reconocimiento del otro son imprescindibles para que el recién nacido vaya adquiriendo la fisonomía humana (Duch, 2002), responder del otro, “hacerse cargo del otro” es condición indispensable para que podamos hablar de *educación*. “Si esta relación ética de “acoger al otro y hacerse cargo de él” no acontece, se da sólo enseñanza, instrucción, pero nada más” (Ortega, 2004, p. 10). Propugnamos, por tanto, un nuevo modelo de educación, y de educación moral: la *pedagogía de la alteridad* como respuesta (acogida del otro) y compromiso (hacerse cargo de él).

La pedagogía de la alteridad, como modelo de educación moral, no se queda en la relación “intimista” ‘yo-tú’, en la que sólo intervienen individuos singulares, presentes en el mismo espacio y tiempo. Está presente también un “tercero”: “El lenguaje, como presencia del rostro, no invita a la complicidad con el ser preferido, al ‘yo-tú’ suficiente y que se olvida del universo; se niega en su franqueza a la clandestinidad del amor en el que se

pierde su franqueza y su sentido... El tercero me mira en los ojos del otro... La epifanía del rostro como rostro introduce la humanidad” (Lévinas, 1987, p. 226). La educación, y específicamente la educación moral, desde la alteridad tiene una necesaria dimensión *social*. Es *ética y política*, es compasión y compromiso. Y despojar a la educación de estas dimensiones es reducirla a un puro adoctrinamiento. En tanto que es ética, la educación no puede desligarse de los problemas que afectan a los hombres concretos, de las situaciones que condicionan la realización de una vida digna del ser humano. En tanto que política, la educación es en sí misma una exigencia de transformación de la realidad social en la que el educando vive, de modo que le permita a él y a los demás la realización de un ideal valioso de persona. H. Arendt se atreve a decir que educar es un *acto de amor*: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (H. Arendt, 1996, p. 208).

En el origen de este modelo de educación moral no está la razón, sino el sentimiento, el “*pathos*”, la solidaridad con el otro, con los otros. No es una facultad de la razón que nos inclina a obrar el bien según el deber, pero tampoco es un mero sentimiento irra-

cional. Es más bien una *afección* (sentirse afectado, sufrir) “cargada de razón”, es *compasión* (padecer con) por la suerte del otro, por las circunstancias concretas en las que se resuelve la vida del otro. Es la persona concreta del otro en *toda* su realidad quien se presenta como una pregunta inapelable que compromete. No hay, por tanto, un deber absoluto que descienda de lo alto, o se imponga desde la conciencia que obligue a “salir de sí” en un despliegue o “sobreabundancia” de la conciencia moral. Hay más bien una evidencia que se impone como un hecho “natural” que es la aspiración de los seres humanos a la *felicidad*, al reconocimiento de su dignidad inviolable. Hay un sentimiento “cargado de razón” que intentar justificarlo con argumentos constituiría una burla o un sarcasmo para todos aquellos a quienes se les ha negado la dignidad. El sufrimiento producido sobre los inocentes, la explotación del ser humano, la humillación del otro en la violación de sus derechos fundamentales, el hambre y la miseria de seres humanos fruto de unas condiciones socio-políticas injustas, la muerte de tantos inocentes son *acontecimientos históricos*, no situaciones ideales, cuya condena sobrepasa, por su magnitud, a cualquier argumento fundado en la “razón”. Hay ofensas que se deslegitiman o condenan en sí mismas por su inhumanidad y argumentar, desde la razón, su inmoralidad, su inhumanidad

puede ser una humillación para víctimas. Para Lévinas, en un mundo poblado de “otros” o de un “tercero” la respuesta a éstos puede ser de indiferencia, de apoderamiento o de reconocimiento y acogida. Es decir, la indiferencia que les niega cualquier estatuto de realidad, el apoderamiento que busca adueñarse de ellos a cualquier precio, y la acogida por alguien que se reconoce en el otro y se hace cargo de él. En estas situaciones, la presentación de los “otros” se hace a través de la transparencia de un rostro que se me presenta en persona. A este “espacio” de la presentación, Lévinas lo llama *ética*, pues la respuesta moral no es la “comprensión intelectual”, resultado de un juicio moral, sino la “compasión” (*cum-pati*), entendida como cuestión de “entrañas”, de sufrimiento compartido, de calidad humana, en definitiva, como una cuestión moral (Ortega, 2004).

La pedagogía ha sido deudora, hasta ahora, del pensamiento kantiano que ha condicionado la reflexión y la práctica educativas, impregnándola de una visión idealista de la moral y del ser humano. En la práctica se ha ignorado la existencia de otras antropologías que explican al hombre no *en sí y desde sí*, en la autonomía, sino como una realidad abierta al otro, *con* el otro, *para* el otro y *desde* el otro. La hegemonía del pensamiento kantiano no ha hecho posible otra interpretación del ser humano. La afirmación de éste

en su condición de fin en sí mismo, la necesidad de establecer la incondicionalidad de la moral para alejarse de toda contingencia ha hecho del ser humano un ente abstracto, ideal, sin entorno, ahistórico. Y la necesidad de afirmar unos principios ha acabado por negar una realidad: que el hombre no se explica sin los otros, sin el otro; que sólo existe y se realiza en *una* tradición y en unas circunstancias concretas, históricas; que es una realidad dialógica, y que esta apertura al otro lo constituye y lo define (Buber, Ricoeur, Lacroix, Mounier, Lévinas, etcétera). Hay otras explicaciones o interpretaciones del ser humano que nos llevan, necesariamente, a otra ética y a otra moral y, por tanto, a otras propuestas educativas. No debería sorprendernos, por tanto, si, desde otros presupuestos antropológicos y éticos, se hacen nuevas propuestas educativas que responden, de otra manera, a las nuevas situaciones a las que se enfrenta el ser humano. Hoy es necesaria una pedagogía que se base más en la importancia del otro, que comience en el otro, en su existencia histórica, que se *pregunte por el otro*. No es posible seguir “educando” (o al menos pretenderlo) como si nada ocurriera fuera del recinto escolar, o nada hubiera ocurrido en el inmediato pasado (barbarie nazi, genocidio kurdo, guerra interétnica de los Balcanes, guerras de religión en Oriente Próximo, etc., acontecimientos frente a los cuales la ética kantiana-

discursiva, en palabras de Habermas, nada tiene que decir, salvo que las partes en conflicto se pongan de acuerdo) desde paradigmas que hoy se muestran claramente insuficientes, ignorando qué “está pasando”, qué tipo de hombre y mujer y para qué sociedad se quiere educar, e ignorando las condiciones socio-históricas que están afectando hoy a los educandos (Ortega y Mínguez, 2001). Es fácil constatar que las propuestas educativas fundamentadas en la moral kohlbergiana y la ética discursiva, en su lenguaje y su contenido, se alejan demasiado de los problemas y situaciones concretas que afectan a los educandos. “Y las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje, sino, además, que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en el escenario de la educación moral, liberando a la realidad del educando del reduccionismo psicológico que, hasta ahora, la ha acompañado” (Ortega, 2004, p. 28).

Desde la pedagogía de la alteridad se entiende mejor que educar es un “acto de amor”, como dice Arendt; que educar es un compromiso ético y político; que la educación no se agota en sólo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales, por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona; que implica entender y hacer la educación como un acto ético de reconocimiento y de acogida, un *hacerse cargo del otro* con todo su pasado, con todo

su futuro, pero sobre todo con todo su presente; que exige concebirla como un compromiso con la vida del otro concreto, con el alumbramiento de *alguien* como ser nuevo, pero también como negación de toda forma totalitaria de comprender el mundo y al ser humano. Es “otra forma” de entender y hacer la educación moral, alejada del intelectualismo moral del que hasta ahora ha estado impregnada. Un intelectualismo, heredado de la Ilustración, que no ha sabido oponerse apenas a la barbarie nazi y a las otras barbaries que han acontecido en nuestro reciente pasado. “Las tinieblas que las terribles tragedias de este siglo han dejado no se han debido a la barbarie y a la brutalidad de hombres burdos, presos de pulsiones desatadas, ayunos de instrucción y de cultura. La *Shoah* surgió en un país altamente civilizado, el *Gulag* fue el sucesor de las esperanzas puestas en una sociedad fraterna y justa” (Chalier, 2002, p. 15). La élite intelectual en el nacionalsocialismo a la vez que disfrutaba de las obras de Bach y de Pushkin era celosa en el cumplimiento de sus “obligaciones” en los campos de exterminio de Auschwitz y

en los sótanos de la policía (Steiner, 2001). Y todavía hoy los acontecimientos de guerras y conflictos interétnicos acreditan que el cultivo de las artes, la literatura, la filosofía y la ciencia, lo mismo que las preocupaciones religiosas, no han podido impedir el pacto con la inmoralidad ni atajar la barbarie.

Si no bastasen las razones éticas y morales, aunque sólo fuese por razones de oportunidad y no llegar demasiado tarde a la cita con los hombres y mujeres de nuestro tiempo, estaría justificado un cambio de rumbo en la educación moral, el intento de búsqueda de un nuevo lenguaje más cercano a la situación del hombre de nuestros días, es decir, tomar en serio la inevitable *condición histórica* del ser humano, impensable fuera del espacio y del tiempo, que reclama estar atentos a cuanto acontece en la vida de cada educando, en su inevitable tarea de aprender a existir en una existencia concreta, no en una situación ideal.

5. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.