

Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales¹

Ethics of family life and transmission of moral values

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178

Ramón Mínguez Vallejos

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Murcia, España.

Resumen

Este trabajo aborda la cuestión siempre pendiente de la tarea educativa de las familias en la sociedad actual. Esta tarea se justifica por la necesidad de establecer nuevos criterios y orientaciones educativas en función de los actuales acontecimientos que atraviesan la vida familiar. Después de una breve descripción sociológica de la realidad familiar en España, se establece que la familia es una comunidad ética de personas en cuyo seno se vive la hospitalidad como criterio para edificar la moralidad de la persona. La familia es el espacio social en que se hace efectiva la responsabilidad de los padres hacia el cuidado de sus hijos. Si las relaciones familiares son una praxis de la hospitalidad, entonces la vida familiar es espacio privilegiado para el aprendizaje de valores que se experimenta como cuidado responsable del otro. Así pues, los valores se aprenden en y desde la experiencia de la acogida, de la donación y del acompañamiento de los adultos como narración y testimonio ante niños y adolescentes. La experiencia de la acogida se convierte en cuidado responsable de los padres hacia sus hijos; el cuidado responsable es la actitud ética fundamental de los padres para que los hijos puedan aprender valores morales dentro de la vida familiar. De esa actitud se derivan cuatro criterios básicos: el tacto o sensibilidad pedagógica, la escucha atenta, el humor y la comunicación interpersonal. Se establece que el tacto es un modo adecuado para que padres e hijos establezcan relaciones. Junto al tacto, se indica que la escucha atenta es otro ingrediente importante de la educación en valores. El diálogo y el humor, por su parte, se convierten en elementos dinámicos

⁽¹⁾ Este estudio ha recibido ayuda económica de la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, a través del proyecto de investigación 05718/PHCS/07, financiado con cargo al Programa de Generación de Conocimiento Científico de Excelencia.

de las relaciones interpersonales. Por último, la comunicación interpersonal se desenvuelve en relatos personales entre padres e hijos en la vida familiar.

Palabras claves: ética, familia, valor, responsabilidad, cuidado, experiencia, aprendizaje.

Abstract

This work approaches the ever-unresolved question about the families' educative task in the current society. This task is justified by the need of establishing new criteria and educative orientations on the bases of the current events that family life is going through. After a brief description of the reality sociological family in Spain, it is laid down that family is an ethnic community of people where hospitality lives as a criterion to build the morality of the individual. The family is the social space where it is effectively the responsibility of parents caring for their children. If family relations are hospitality praxis, then family life is a privileged space for the teaching of value that is experienced by the other as a responsible citizen. Therefore, values are learned in and from host experience, donation as well as the accompaniment of the adults in the shape of narration and testimony of both children and teenagers. The experience of receiving care becomes responsible for the fathers to their children; the Responsible Care Ethic is the fundamental attitude that the children can learn moral values in family life. From this attitude are derived three basic criteria for relationships between family members can promote the learning of values. On the one hand, states that pedagogical thoughtfulness is an appropriate way establishing relationships between parents and children. Next to this tact, indicates that careful listening is another important ingredient of education in values, in which dialogue and humor become dynamic elements of interpersonal communication between parents and children in family life.

Key words: ethics, family relationships, value judgment, parent responsibility, caring, experience, learning processes.

Introducción

Es frecuente escuchar entre expertos de las ciencias sociales que hay una profunda fractura de los criterios y referencias fundamentales de la convivencia social, cuya manifestación más evidente es la situación de fragilidad en la que están inmersas las relaciones interpersonales. Dicha

situación no es una crisis más, sino que, en su raíz, es una crisis del modo de vida de los seres humanos a comienzos de este siglo. Sería apresurado y un tanto imprudente pensar que esto no tiene serias implicaciones en el ámbito de la educación, especialmente desde el supuesto de que nuestro espacio y tiempo vital reclama desde sí mismo nuevas reformulaciones.

De este modo, la pedagogía –como praxis de dominación de la contingencia (Duch, 2002)– debería ofrecer ayuda a los seres humanos de hoy para la creación de ámbitos humanizadores de la vida cotidiana. Así pues, saber a qué atenerse y hacer habitable nuestra vida son dos de las cuestiones de mayor interés pedagógico que llevan a la necesidad de un replanteamiento de la tarea de educar para abrir horizontes que eviten la descolocación y la desestructuración de los seres humanos en el interior de esta sociedad.

Precisamente, las coordenadas por las que discurren hoy las relaciones interpersonales no son favorables a una vida más cordial y atenta a la demanda del otro, porque las distintas esferas en las que discurre la vida humana son escenarios de un fuerte individualismo y sin interés por todo lo que no sea la afirmación de uno mismo. El otro es visto como un extraño, alguien que aparece fuera del ámbito propio poniendo en cuestión nuestro equilibrio personal, lo cual favorece un clima de desencuentro e indiferencia creciente en todos los ámbitos sociales. A consecuencia de esta situación, no resulta extraño que se afirme hoy día que uno de los rasgos más negativos de nuestra sociedad sea la pérdida de confianza, es decir, la creciente invisibilidad de la otra persona y, como tal, un distanciamiento cada vez mayor de ella (Schütz, 1993). Y, sin embargo, se añora una guía fiable que oriente nuestras elecciones, alguien a quien le podamos reconocer autoridad porque nos ayuda a vivir de modo humano. Pero, como afirma Bauman:

Las autoridades están en pugna y ninguna de ellas parece tener el poder suficiente para darnos el grado de seguridad que buscamos. En último término, no confiamos en ninguna autoridad, al menos no por demasiado tiempo, y nos resulta inevitable sentir desconfianza de cualquiera que proclama su infalibilidad (2009, p. 28).

Tal vez, en un momento de desencanto cultural tan profundo como el actual, no habría que olvidar que la desconfianza afecta directamente a la credibilidad de las transmisiones, al qué y cómo educar hoy día, porque

se percibe una tendencia cada vez más acusada de que las agencias educadoras a las nuevas generaciones ya no transmiten, como hacían antes, los puntos de referencia obligados de la vida de las personas, sino que se han convertido nada más en el vehículo de una opinión susceptible de revisarse.

Especial atención merece lo que ocurre en la vida familiar, porque se advierte otro obstáculo –además de los mencionados– que está impidiendo que los niños y adolescentes se adueñen de su vida cotidiana. Los cambios tan frecuentes y, en ocasiones, tan traumáticos que están ocurriendo en la convivencia familiar repercuten negativamente en la tarea educadora de madres y de padres. Tales cambios generan una proliferación de comportamientos contradictorios, una escasa implicación personal en el cuidado familiar o un tiempo de dedicación a los hijos escaso que, a fin de cuentas, suele acarrear un peligroso aumento de su irresponsabilidad como educadores. A pesar de estas y otras situaciones problemáticas de las familias, hoy se piensa que la vida familiar es un espacio privilegiado en el que niños y adolescentes aprenden a priorizar valores morales que los ayudarán a crecer como personas. La familia, con toda su diversidad y pluralidad de convivencia, constituye la primera instalación de las nuevas generaciones en su tiempo y en su espacio. Como escenario de acogida y de reconocimiento (Duch y Mèlich, 2009), es el primer lugar donde se producen las transmisiones más influyentes, significativas y, probablemente, duraderas a lo largo de la vida de las personas.

Por ello, es necesario que se haga un replanteamiento educativo de la familia de hoy como institución encargada de transmitir normas y modos de comportamiento a la luz de los acontecimientos actuales. Si hay un deseo latente de que la familia siga siendo un lugar de permanencia, de ‘arquitectura’ para la edificación de las nuevas generaciones, también se intenta que la convivencia familiar sea un espacio agradable en el que estar, en el que entrar y del que salir, en el que los individuos encuentren la acogida necesaria como reconocimiento de su persona para afrontar las dificultades del presente y del futuro. Así pues, creemos pertinente el planteamiento de las siguientes cuestiones: ¿es posible apostar por una educación ética en un espacio sometido a tan fuertes contrastes como es la vida familiar?, ¿es posible contribuir desde la pedagogía a que la familia se comprenda como una estructura que permite la integración de cada individuo en esta cultura?, ¿no es en el espacio familiar donde cada individuo comienza su trayectoria personal?

La familia, comunidad ética de personas

A menudo la familia se ha interpretado como un espacio de estabilidad y de organización jerárquica entre sus miembros; esta característica ha permanecido como uno de los elementos comunes de la vida familiar. Además, familia alude a arraigo, a vínculos sólidos entre varias generaciones que aseguran la socialización primaria y la unidad económica de sus miembros (Dubet y Martucelli, 2000). De este modo, es frecuente describir a la familia tradicional o burguesa como una agrupación humana «cuyas relaciones internas están socialmente institucionalizadas según normas de parentesco» (Pastor, 2002, p. 23). Sin embargo, en los últimos años han aparecido y se han consolidado diversos modos de vida familiar (Pichardo, 2009). Admitida la existencia de nuevos modelos familiares y reconocida la crisis de la familia tradicional (Beck-Gernsheim, 2003), lo que aparece con mayor nitidez es un cambio profundo en las formas de convivencia familiar, que reconocen que en la familia se hace efectiva la articulación de la vida personal, no solo por mera cuestión de vínculos, sino también y especialmente por el modo en que esos vínculos hacen posible la construcción de identidades, de diferencias y de pluralidades.

El carácter de ‘laboratorio’ que se le atribuye a la vida familiar no puede obviar el hecho de que cualquier individuo piensa y actúa en el seno de una determinada tradición cultural en la que se inscriben un fondo y unas formas de vida familiar. Desde ahí se desarrollan un conjunto de experiencias concretas que representan ‘mi’ entorno vital más significativo y compartido con otros, no como réplica individualista sino como *espacio de alteridad*, esto es, «un existir familiar que no es el de la reciprocidad de libertades separadas, sino una reciprocidad más original que puede ser planteada como verdadera comunidad» (Domingo, 2006, p. 23). Así pues, no es difícil comprender que para encontrar sentido a la familia es preciso remitirse a hechos que la caracterizan como realidad peculiar.

Los motivos para fundar una familia han cambiado en las últimas décadas. Mientras que antes lo constitutivo de la familia era la alianza interpersonal entre un hombre y una mujer y que se proyecta en unos hijos (Blanco, 2010), en los últimos tiempos ocupa un lugar prevalente la relación sentimental y de compromiso de la pareja para constituir una familia. Aunque ha dejado de saberse con claridad qué o quién constituye una familia, son bastantes las familias que hoy se fundan en elecciones subjetivas. Lo que ahora se busca en cualquier familia es la proximidad

afectiva, el cuidado personal o la vivencia cordial. A consecuencia de esta preferencia (Marí-Klose, Marí-Klose, Vaquera y Cunningham, 2010), una de las prioridades de las relaciones familiares ya no es ‘tener hijos’ y educarlos, al menos en un alto porcentaje de parejas jóvenes (Iglesias de Ussel, 2009). Eso no significa que la función educadora de los hijos no sea importante en la vida familiar, pero resulta problemática una convivencia en la que se puedan compatibilizar las aspiraciones individuales de la pareja con la aceptación del otro, del hijo que necesita de bastante tiempo compartido para llegar a ser alguien. A nuestro juicio, familia es anhelo de estabilidad, de vínculos y de responsabilidad; pero también es disponer de tiempo para crear oportunidades vitales que hagan visible un estilo de vida compartido. La posibilidad de edificar una comunidad familiar nos remite a una estructura que vaya más allá de la centralidad de la vida en pareja, lo que supone abrirse a crear experiencias para preservar lo valioso de la vida en familia.

De un modo u otro, la comunidad familiar no es solo un intercambio gratificante entre sus miembros, sino que también se necesita renovar y ratificar un proyecto de vida en común. Y este proyecto encuentra su justificación en una estructura superior a la individualidad de cada uno. Hay familia cuando el proyecto de vivir juntos se desenvuelve en una *relación ética*. Lo ético es, a nuestro juicio, lo que define a la familia como comunidad de personas, «porque expresa una relación [...] que tiene lugar *hic et nunc* y que no ha sucedido antes ni tampoco podrá volver a suceder» (Mèlich, 2010, p. 49). También cabe expresar el carácter ético de la vida familiar como *ethos*, como espacio de reconocimiento moral y acogida sin condiciones. «Familia es, sobre toda otra consideración, comunidad de acogida incondicional, y cualquier definición es, por naturaleza, imperfecta» (García Carrasco, 2007, p. 199).

Resulta imposible pensar un hogar en donde el otro no pueda ser acogido. Para el hijo, la experiencia de ser acogido significa receptividad, apoyo y confianza; es sentir la presencia real de los adultos en la condición de padres que se convierten en orientación, acompañamiento y guía. En una palabra: cuidado. De extraordinaria densidad antropológica y moral, el cuidado es una actitud de consideración y de acción hacia el otro, que no actúa de modo tiránico, sino que incluye sentimientos de preocupación, responsabilidad y afecto para atender a sus demandas. Es un sentimiento ‘cargado de razón’ que se resuelve en comportamientos de atención y solicitud. En el espacio familiar en el que vivimos con un

cierto grado de incertidumbre, donde las consecuencias de lo que hacemos o dejamos de hacer están más allá de lo previsible, no tenemos más remedio que promover una conciencia que nos enseñe a vivir en la novedad y en la sorpresa para hacer un proyecto habitable de vida familiar. Y en tanto que no somos autosuficientes, la vida familiar se constituye en una relación de reciprocidad asimétrica, en un intercambio no calculado de dar y de recibir. Por eso, la familia es un espacio privilegiado en donde se hospeda el ser de la persona. Si la hospitalidad «responde a las características de esas experiencias éticas fundamentales que tejen la vida de los hombres» (Innerarity, 2001, p. 13), entonces la familia puede interpretarse como la estructura de la recepción y del encuentro, de la acogida de nuestra condición humana como seres vulnerables, dependientes de cosas que no están a nuestra absoluta disposición, y por lo que sufrimos y necesitamos de los demás en medio de la contingencia y la casualidad. En rigor, acoger es cuidar del otro para que se enfrente a la tarea de ejercer el oficio de ser persona en la sociedad (Duch, 2004). Por eso, la acogida en la familia no se da por supuesta desde unos principios de obligación moral, sino que es tarea de recibir a dicha persona como es renunciando a cualquier intento de que los padres la instrumentalicen.

Por eso hay una obligación más profunda que la del deber, aunque por desgracia se nos haya educado en la cultura del deber. Hay una ‘obligación’ que nace cuando descubrimos que estamos ligados unos a otros y estamos mutuamente obligados [...], y por eso nuestra vida no puede ser buena sin compartir la ternura y el consuelo, la esperanza y el sentido (Cortina, 2005, p. 171).

Ser atento al otro y dar una respuesta a su llamada es el modo en que la familia vive la comunidad como espacio de alteridad. Vivir fuera de uno mismo, ‘dar-se’, se convierte en el criterio central de la educación familiar como responsabilidad. Pero la apertura al otro no es algo extraño al modo de ser personal de los padres; es una característica específica de ser y vivir como ser humano, porque «la persona se descubre en sí como remitida a otros con los que está en conexión, en cuanto personas concretas que realizan posibilidades que yo solo no realizo» (Domínguez, 2007, pp. 58-59). Por tanto, partimos del supuesto de que el padre es alguien con la posibilidad de proyectar *al lado del otro* otra forma de ser yo. Y esta

posibilidad abre el espacio para el otro yo. El acontecimiento que sustenta a todos como miembros de una comunidad familiar es el hecho de compartir unos valores y construir un modo de ser persona. La familia es una comunidad abierta en su interior para el exterior y cada uno aprende a ser persona en el seno de tal comunidad.

Pero este aprendizaje ocurre según la calidad de las relaciones interpersonales. En las relaciones familiares, que se constituyen como una estructura de encuentro continuo, el otro se presenta como alguien distinto y disimétrico. Por ello, la trama de la relación familiar es de interpelación-respuesta. La familia es estructura de donación y de acogida mutua, orientada a superar cualquier egoísmo. Y al acoger, la convivencia familiar se convierte en apoyo incondicional, expresión de gratuidad. Así pues, el otro en la vida familiar tiene primacía sobre el yo y me interpela. Siempre hay una demanda que hace que mi vida en familia responda a su petición inapelable. La demanda del otro se antepone a mi voluntad, de manera que no estoy obligado a actuar de modo moral porque me lo imponga mi voluntad, sino por la aparición repentina del otro; en otros términos: la presencia del otro que me interpela es la experiencia ética (Mèlich, 2010). Ante el otro, distinto y asimétrico, solo cabe una respuesta moral: el otro no puede serme indiferente, sino que me impulsa y me dinamiza *hacia él y para él*. Así pues, el otro me obliga a hacerme cargo de él, a ser responsable. Y esta responsabilidad se hace efectiva en la vida familiar como donación. Dar de sí, ser don para otro es fundamento de la relación interpersonal, brújula que marca el sentido de la comunidad familiar. Por eso, la donación no puede interpretarse como una acción enajenadora del yo en la que el otro inunda mi ser y me priva de mi identidad personal, sino que es moral porque se trata de una «donación del ser personal en su hacerse existencial, como opción personal constituyente» (Domínguez, 2007, p. 98). Yo me hago persona en cuanto doy de mí al otro que también se hace persona. Así pues, el sentido de donación moral, responsable, se corresponde con lo que se experimenta en la vida cotidiana de la familia como *cuidado responsable* de lo que el otro necesita para ayudarlo a 'salir' de sus situaciones de vulnerabilidad (dolor, sufrimiento, fragilidad, etc.).

La praxis del cuidado de la que hablamos aquí no es deudora de una ética del cuidado, promulgada por autores como Gilligan (1995) y Noddings (2002). La fundamentación de esta praxis se ubica en y desde la ética de la alteridad, deudora de la filosofía de Emmanuel Lévinas (1998).

Algunos autores (Lavoie, Konnick y Blondeau, 2006) argumentan que el discurso del cuidado, ampliamente admitido en el ámbito de la salud, se acerca más al pensamiento de Lévinas. En efecto, si la relación con el otro es algo que se me impone sin que pueda ignorarlo, puesto que el otro se me presenta como indefenso y vulnerable, el cuidado es la respuesta 'responsable' a la llamada del otro que me precede y de la que nadie puede responder en mi lugar (no indiferencia frente al otro). La presencia del otro vulnerable, precisamente porque es frágil y sufre, me hace sentirme responsable de él, me debo a él, cuido de él en su singularidad. El cuidado del que aquí hablamos no deriva de lo que yo me imponga a mí mismo, sino de la presencia del otro en mi vida. Y esta aparición repentina es la que rompe mis planes y me obliga a orientarme hacia el otro y preocuparme por él por lo que respecta a aquello que lo humaniza desde su condición de vulnerabilidad. Por eso, las consecuencias de esta opción ética exigen una atención educativa no solo respecto a los valores que tienen que realizarse individualmente para actuar de modo humano, sino también respecto a lo que hay que hacer para humanizar las relaciones familiares (Mínguez, Jordán, González y Hernández, 2011).

Los valores, contenido educativo de la familia

Es evidente que cuando uno se pone a educar lo hace desde la circunstancia en la que vive. Se trata de un comienzo antropológico en la faena educativa sometido a la categoría de espacio y tiempo concreto. Pero no hay modo de sustraerse de esta condición: cada ser humano existe desde un contexto histórico. Precisamente, esta condición es la que hace inteligible la existencia del hombre, porque su vida está configurada por un universo cultural 'concreto' (símbolos, creencias, valores, etc.). Este universo resulta decisivo a la hora de educar, porque no se educa al hombre universal, sino a unos individuos situados, inmersos en su tiempo y en su espacio.

Una de las características que describen nuestro contexto, singularmente el de las familias actuales, es la creciente anomia en la que se desarrollan nuestras relaciones personales en distintos espacios. Vivimos inmersos en una época en la que los referentes culturales ya no son puntos

fijos o, desde las últimas décadas, han adoptado una perspectiva de pronta caducidad, que deja a los miembros de las familias en una situación de frecuente provisionalidad, inmersos en un sentimiento de que ‘algo se escapa’ sin posibilidad de comprender completamente lo que está pasando. Pero lo dramático de esta situación es que esos referentes, en palabras de Mèlich (2010, p. 258), «ya no sirven para lo que resulta verdaderamente importante: *el sentido de la vida*». Ante esta paulatina desaparición de criterios fundamentales, no queda otra opción que aceptar la afirmación de que la acción educativa en la vida familiar se desenvuelve en unas circunstancias de incertidumbre. Y a pesar de ello, es posible educar a las jóvenes generaciones para que interpreten su realidad, es posible ayudarlas a situarse en este mundo y a que aprendan a afrontar los desafíos que el presente les depara. Es muy probable que madres y padres encuentren en esta tarea de interpretar ‘lo que está pasando’ y de descubrir en qué consiste vivir de modo humano su condición educadora más importante. «La base de la educación, desarrollada por la familia, consiste en transmitir al niño las normas y los valores que le permitirán entender cómo funciona el mundo que le rodea» (Esteve, 2010, p. 71). Por eso creemos que la familia es la piedra angular de la ‘edificación’ del ser humano que requiere fundamentalmente, por parte de los adultos responsables de la educación de niños y adolescentes, el ofrecimiento respetuoso de un modo de vida coherente entre lo que se dice y lo que se hace en un ejercicio equilibrado de autoridad. Madres y padres se convierten así en testimonios cuando estos, desde la experiencia de un estilo ético de vida, contribuyen a hacer crecer a sus hijos, a impulsarlos hacia un modo de vida ético y a educarlos en valores morales (Ortega, 2004).

No hay vida humana sin la realización de valores, porque en ella se manifiestan puntos de vista que hacen posible que la vida sea vivida como si fuera un ejercicio de responsabilidad, de solidaridad y de otros valores que la habilitan de modo humano (Mínguez, 2011). Por ello, transmitir valores es algo así como promocionar la misma vida. De ahí que la transmisión de valores sea una tarea de esclarecer y *aportar perspectivas* para vivir de modo humano.

Si realmente se pretende que los valores den sentido al modo de obrar humano en la vida familiar, resulta bastante insuficiente que solo sean percibidos por la razón o que se limiten a ser expresados en ideas. Los conceptos que expresan valores no hablan ni dirigen ninguna llamada a

nadie. Siendo necesario el conocimiento del valor, este no se da solo en el acto de conocerlo; es imprescindible que sea vivido, de modo que, más que pensar el valor, antes lo padecemos. «El valor se descubre en un acontecer patético» (Innerarity, 2001, p. 25). El valor surge cuando nos ocurre una experiencia que nos interpela, nos invita a dar una respuesta porque no nos deja indiferentes. Más que hacer, padecemos una experiencia que nos atraviesa, nos forma o nos transforma, como si fuera algo parecido a iniciar un viaje que consiste en salir de sí mismo e ir hacia el otro y lo otro. «La experiencia supone hacer un trayecto hacia fuera, un trayecto en el que uno se encuentra respondiendo a otro, en la medida en que es responsable del otro y tiene cuidado de él» (Mèlich, 2002, p. 80). Así, desde esta perspectiva, la experiencia es la fuente de un aprendizaje ético a partir del cual decidimos qué aceptamos o qué rechazamos para dar una ‘respuesta adecuada’ a nuestro modo de vida humana. Si resulta ineludible que nuestra vida acontece en medio del azar y de la casualidad, los valores surgen como el ‘equipaje’ que necesitamos para viajar en ella. O por decirlo de otro modo: los valores son las respuestas que hacen posible que nuestra vida familiar se desenvuelva en unas relaciones cordiales y humanizadoras.

Pero los valores valen y se imponen en mi vida en tanto que el otro, desde su condición de ser vulnerable, me dirige una llamada a la que debo responder. Nuestra existencia humana no es una actividad orientada a cumplir un deber moral abstracto (Kant), ni tampoco es una fuerza natural que nos arrastra a actuar de un modo determinado. En tanto que cada ser humano vive a través de proyectos, su existencia es vivida como una tarea que le impide descansar para dar respuesta a la llamada que proviene del otro. Nuestra existencia se encuentra pendiente de la llamada del otro que pide ser reconocido como alguien. Y desde esa llamada, nuestra vida se configura como la posibilidad de dar la respuesta que se precisa para cada momento y para cada lugar. Así pues, vivir de modo humano se convierte en un compromiso por hacer realidad los valores a través de mi conducta y promoverlos en la convivencia con los demás.

Los valores, además, son creencias prescriptivas que orientan nuestra conducta, convicciones profundas que justifican nuestra existencia; y estas creencias tienden a plasmarse a lo largo de nuestra vida en lo que podríamos denominar un estilo ético de vida. Los valores morales son nuestras creencias más arraigadas, como el ‘alma’ de nuestra vida, de modo que configuran nuestra personalidad: son como el armazón o la

arquitectura que dan sentido a nuestra vida. En último término, los valores dicen lo que somos (Ortega y Mínguez, 2001), porque están destinados a acompañarnos durante toda nuestra vida. Ello implica que lo que se admite como valor nace no solo de lo que pensemos como valioso, sino también de lo que nos afecta dentro de nuestra existencia concreta.

A consecuencia de las acotaciones anteriores, la educación de los valores en el ámbito familiar se sitúa en unas coordenadas pedagógicas que requieren cierta comprensión para que el resultado sea el pretendido. Así, educar en valores no se desenvuelve solo en un proceso estrictamente instructivo que consiste en aprender unos comportamientos que puedan ejecutarse de modo automático. Tampoco basta con capacitar a niños y adolescentes en el uso de habilidades para la resolución de problemas que les lleven a dominar una capacidades que implican la expresión de un valor en las relaciones familiares. Si los valores son formas deseables de realización personal, estos se aprenden por experiencia. Y la familia constituye un espacio privilegiado para la exposición a los valores y su experiencia (Ortega y Mínguez, 2003). Pero ¿de qué experiencia estamos hablando? La experiencia a la que aquí nos referimos no es un tipo de conocimiento seguro e inmutable, sino un lenguaje de lo singular, de lo que acontece o ha acontecido en la vida personal, de ‘mis’ circunstancias. Está vinculada a sentimientos y pensamientos fragmentarios, provisionales y finitos. Esta experiencia, como contenido transmisible, va estrechamente ligada a la educación como un proceso en el que alguien ‘entrega’ a otro un bagaje que le permita «vivir cotidianamente en paz con la ambigüedad, la incertidumbre, la diversidad de puntos de vista, los desacuerdos y la inexistencia de autoridades infalibles y fiables» (Bárcena, 2005, p. 37). Es, en definitiva, la donación de unas formas valiosas de vida a otros para que las comprendan y las recreen. Esas formas, expresadas como algo vivido personalmente, aportan un ‘material’ indispensable para el aprendizaje de los valores, material hecho a lo largo del tiempo vivido. Además, tales vivencias, tanto del pasado como del presente, son auténticas generadoras de confianza en la transmisión de los valores. «Una pedagogía que no se base y, al propio tiempo, no genere confianza es una *contradictio in terminis*» (Duch, 2004, p. 187). La confianza es elemento imprescindible en la familia como estructura de acogida, porque contribuye a evitar que los procesos de transmisión se vuelvan irrelevantes y superfluos. En donde hay confianza es posible que cada persona pueda darse ella misma como testimonio, como narración. En este contexto, la narración deja de ser un

‘hecho’ (tarea propia de la información) y pasa a convertirse en un lenguaje de la experiencia.

Al situar la educación en valores en el terreno de la experiencia, conviene señalar de modo breve algunas precisiones respecto al término. La experiencia no es un tipo de saber científico o técnico cerrado, y es posible porque el saber que ella transmite no es un ‘algo ya dado’ sino un descubrimiento de facetas nuevas en un proceso de transmisión nunca definitivo. Eso implica que cualquier experiencia está condicionada en un principio por su apertura a lo real. El carácter abierto de la experiencia evita cualquier intento de calificar el conocimiento de las cosas y del mundo como objeto intelectual, por lo que al valor se accede antes por el mundo de la vida que por la mera especulación racional. Así pues, cualquier experiencia se refiere siempre a otra experiencia, a permanecer siempre abierto a nuevas experiencias y aprender de ellas. Por eso, quien transmite experiencias no es el que ‘se las sabe todas’, sino aquel que es consciente de que cada experiencia es única e irrepetible. En coherencia con esta visión, el tratamiento de la experiencia en la educación en valores tiene unas consecuencias claras. A saber: que se educa en valores en y desde la experiencia, pero que la experiencia de alguien concreto puede ser negativa o positiva y siempre está en un contexto determinado; el carácter dual de la experiencia permite el aprendizaje de los valores en referencia tanto a personas en situación de vulnerabilidad como a personas acogedoras, que muestran en su conducta el compromiso concreto con el valor. Por último, el aprendizaje del valor no depende solo de lo que se piensa sobre él, de su lógica o su razón, sino también y especialmente del sentimiento que mueve a la persona concreta a realizarlo. Una educación en valores no puede ser solo cognitiva, sin el necesario componente afectivo. Con ello estamos contribuyendo a impulsar una pedagogía lejana de un idealismo en el que los valores han estado secuestrados durante mucho tiempo.

Una propuesta de educación en valores en la vida familiar

Centrar la atención en la familia como agencia educadora de valores se hace desde la convicción de que la familia es una estructura de acogida

(Duch y Mèlich, 2009), que cumple la función de transmitir aquella configuración humana imprescindible para que las nuevas generaciones vayan convirtiéndose en seres culturales y responsables. No obstante, en la actualidad, la familia presenta serias dificultades para llevar a cabo su misión transmisora de valores porque se manifiesta incapaz de discernir sobre lo que debe transmitir a las generaciones más jóvenes. Es frecuente encontrar multitud de familias que ponen en cuestión los valores que, en el pasado, han dado consistencia a un modo de ser humano. De ahí que, en el presente, se tenga la sensación de que no se sabe bien qué valores conservar y qué otros nuevos exigen la atención de madres y padres en la educación de sus hijos.

Así pues, ante la pregunta ‘¿Qué valores deben enseñar hoy las familias?’, no hay respuesta unánime. Vivimos en una sociedad tan plural como diversa, en la que existen también plurales concepciones del mundo y del hombre, lo que hace superfluo cualquier propuesta homogénea y uniforme de valores. Los datos obtenidos en recientes investigaciones sobre los valores que los padres prefieren a la hora de educar a sus hijos reflejan resultados similares tanto en el ámbito nacional (Meil, 2006; Elzo, 2010), como en el internacional (wvs, 2005). Se constata una tendencia a transmitir valores relacionados con la convivencia (responsabilidad, respeto-tolerancia y buenos modales), con la identidad personal (autoestima, obediencia, fuerza de voluntad y vida saludable) y con una formación apropiada para una integración en la vida sociolaboral. En contrapartida, se concede poco valor a la fe religiosa y al espíritu de sacrificio como valores. Con todo, los padres conceden bastante importancia a la familia como espacio vital común, a la calidad de las relaciones interpersonales (confianza, diálogo y autorrealización) y a valores de convivencia familiar (responsabilidad y solidaridad). Así pues, es posible plantear una educación de los hijos en valores porque con ella la familia va creciendo, fortaleciendo la identidad personal de cada uno de sus miembros y el sentido de pertenencia a una comunidad. En definitiva, educar en valores en la familia es un proceso de personalización y de creación de comunidad. Se trata, por tanto, de promover aquellos valores que permitan a cada uno descubrirse a sí mismo y verse abierto al encuentro con otros.

Si la familia es el lugar natural de la acogida, esta acogida surge precisamente del afecto y de la admiración por el otro. Pero esta admiración no es tan solo una fascinación ante el nuevo ser, ni tampoco

un mero sentirse seducido y movido por su presencia. Acoger siempre es un acto responsable inherente a la misma condición de educar. Para que la acogida en la familia sea una praxis educativa, debe ser una praxis responsable, una acción ética. A diferencia de otras acciones que se limitan a una coordinación efectiva en el ámbito familiar, la acción ética implica aceptar responsabilidades que se traducen en tareas de cuidado del otro como un modo de ser. Así pues, cuidar requiere de la comunicación interpersonal, del encuentro, del diálogo y, al fin y al cabo, es un ejercicio real de la compasión (Ortega y Mínguez, 2007).

¿En qué consisten las tareas de cuidado como acciones éticas en la vida familiar? A juicio de Torralba (2006), tres elementos constituyen la naturaleza ética del cuidado: el tacto, la escucha atenta y el sentido del humor. La cuestión del tacto es fundamental para el ejercicio del cuidado en la vida familiar, puesto que cuidar jamás es una simple declaración formal, sino que siempre es una acción presencial y próxima. Y la educación en valores dentro de la familia no puede hacerse a distancia ni de modo virtual, sino que siempre es circunstancial. Por eso, el tacto revela la proximidad con el otro desde el respeto y la atención. Pero este tacto no se reduce a que los padres manifiesten conductas demasiado 'blandas' porque pueden ser contraproducentes en la vida familiar, cuando lo que se requiere es ser más directo y resolutivo. El tacto puede ser firme y adecuado en una situación concreta, pero no se entremete ni es agresivo, es decir, no supone una dominación explotadora y de control del otro. Por lo mismo, actuar con tacto es mostrar una consideración afectuosa hacia lo singular, hacia la peculiaridad de cada situación y de cada vida individual. En el ejercicio ético del cuidado, tener tacto no solo se relaciona con la sensibilidad humana, sino también con la capacidad de 'saber estar' con el otro, con ese otro concreto en su circunstancia particular. Se corre el peligro de actuar de modo insensible cuando predomina un comportamiento poco atento a la situación concreta en la que se halla el niño o el adolescente. El tacto pedagógico se asienta en una forma de ver, de escuchar y de reaccionar ante alguien concreto y en una situación también concreta. En el ámbito de las relaciones interpersonales que tanta importancia tienen para la vida familiar, el saber estar en familia significa saber mostrar y saber callar, saber retirarse en el momento adecuado y saber adoptar la posición física adecuada a la situación que se está viviendo. Es saber lo que hay que hacer y lo que no en cada momento (Manen, 1998).

La escucha atenta es un modo de 'saber estar' ante el otro de forma ética. Estar atento al hijo no es solo cuestión de tacto, sino también reflejo de nuestra capacidad de escucha. No resulta fácil el ejercicio de la escucha atenta en la vida familiar cuando, al menos, los progenitores están más atentos a sus propias argumentaciones y fijaciones personales. Escuchar al hijo requiere una disposición de 'vaciamiento personal' para recibir lo que viene de fuera de mí. Aunque parezca extraño, tal vaciamiento no se corresponde con una actitud ausente de mí ante él, sino de atender a su demanda, a su relato autobiográfico, a lo que le ocurre aquí y ahora. Y para eso el hijo necesita de un 'oyente atento', porque escuchar es un modo de ser que compromete por completo. Antes que ser 'habladores', los padres deben 'escuchar' en la medida que se abren al otro y se dejan interrogar por lo que está fuera de ellos. No es posible evitar la cerrazón y el solipsismo de muchos padres si no tienen respeto frente a la voz que los llama, si no dan espacio a su hijo. Así pues, la escucha atenta es estar a su entera disposición, ayudar al hijo a superar sus situaciones personales, velar por él y considerarlo como sujeto de preocupación. Así como la escucha atenta requiere de espacio para que el hijo sea, también reclama de tiempo para expresar sentimientos e ideas. Uno de los problemas que viven con mayor preocupación los padres es el tiempo dedicado a la conversación tranquila y sosegada en la familia. Cuando no se dispone de tiempo para escuchar al otro, entonces no existe la vida familiar. Desafortunadamente, la 'gestión' del tiempo familiar en nuestra cultura se ha reducido a realizar rutinas y tareas domésticas, mientras que el tiempo de escuchar y de hablar, de mostrar disponibilidad hacia el otro, generador de la relación familiar, se ha relegado a un plano de menor importancia en favor de otros objetivos que pretenden la rentabilidad económica como principal valor de la familia. En ocasiones, el diálogo generador de la confianza y de la comunicación interpersonal queda bastante mermado por un deficitario estilo dialogante que se reduce al esquema 'pregunta-respuesta'. Así, resulta habitual que ante las preguntas que lanzan los hijos a sus padres, estos tiendan a responder de forma rápida y sencilla sin dar tiempo a que surja la experiencia de la curiosidad y el asombro que ha motivado a los hijos a formular tales preguntas. Inmersos en una mentalidad científico-tecnológica, madres y padres se apresuran en dar explicaciones razonables a las preguntas de sus hijos y no queda espacio para 'vivir' la pregunta. Hay respuestas 'científicas', en las que los adultos mantienen una distancia entre ellos mismos y la explicación aportada; pero

también hay otras respuestas ‘no científicas’, en las que hay implicación personal, con un contenido que tiene bastante que ver con los sentimientos, con la simpatía y la antipatía, con la necesidad de establecer nexos comunicativos.

Por su parte, el sentido del humor abre posibilidades personales para desarrollar acciones de cuidado ante situaciones tensas, desagradables o delicadas. Hay momentos en la vida familiar en que surgen situaciones en las que las relaciones entre madres, padres e hijos se atascan y parecen irreversibles, incómodas e inseguras. Por eso, no resulta difícil admitir que la convivencia con niños y adolescentes no está libre de momentos agotadores o desesperantes. Pero el humor puede suavizar dichas situaciones, es especialmente eficaz cuando alguien tiene que hacer frente a sus propias debilidades, deficiencias, fallos o fracasos. Realizar acciones de cuidado con sentido del humor no se identifica necesariamente con la ridiculización, la broma pesada, el desprecio, la ironía o la burla provocadora. El humor está estrechamente relacionado con la capacidad de poner distancia. Se trata de un sentido más sutil que se corresponde con la habilidad para liberar tensiones, restablecer las relaciones interpersonales y favorecer un clima acogedor y abierto. Este aumenta la atención hacia comportamientos valiosos de respeto-tolerancia, permite ver la relatividad de los problemas sin perder el sentido de los valores. Más que algo espontáneo o genético, el humor es una disposición aprendida a cuidar del otro. «Aprendemos a mirar la vida con sentido del humor cuando somos capaces de ignorar las imperfecciones y fricciones que acompañan los acontecimientos de la existencia diaria» (Manen, 1998, p. 209). El humor es cuidado del otro porque sabe esperar, sin desesperar nunca, que en el proceso de crecimiento personal del hijo haya ‘turbulencias’, pero que las madres y los padres son una referencia de reconocimiento y confianza ilimitada. Humor, por último, para asumir las limitaciones y carencias como educadores, que no desesperan porque no caen en la fácil lamentación de no saber educar a sus hijos, sino que aprenden también con el hijo a ser madres y padres.

Por último, el cuidado responsable como forma de educar en valores dentro de la vida familiar se desenvuelve en la trama de la comunicación interpersonal. Ello significa que la transmisión de valores se hace, ante todo, dándose uno mismo al otro. Lo que se comunica al otro es uno mismo, lo que cada padre o madre es. Los valores se hacen efectivos en la propia vida aceptando compromisos, mostrando ilusiones o también

manifestando nuestra fragilidad como personas. Así, el diálogo se transmite en la vida familiar en la medida en que se ofrece desde la coherencia de la propia conducta. De este modo, «no entendemos el diálogo [...] reducido a una confrontación dialéctica [...] limitada a un puro ejercicio intelectual [...]. El diálogo es encuentro con el otro a través de la palabra, del gesto, la presencia» (Ortega y Mínguez, 2001, pp. 48-49). Es tarea primordial procurar que este valor sea asumido y vivido como un modo de ser, como testimonio, pues se aprende en y desde lo que se testifica. «La verdad de una cosmovisión no se prueba en las nubes, sino en la vida vivida. Verdadero es lo que se testifica» (Buber, 2004, p. 36).

Desde esa argumentación, entendemos que la educación familiar va más ligada a una pedagogía del testimonio. Y esta pedagogía, en coherencia con el planteamiento ético levinasiano, está lejos de enseñar cualquier competencia técnica o suscitar la implantación de programas de intervención sistemática en la vida familiar. El testimonio es una forma de mostrar y de aprender los valores. Desde aquí apostamos por la transmisión de valores morales a través del lenguaje narrativo que tiene en cuenta tanto la singularidad de cada individuo como su situación concreta. Ello supone una ruptura con el lenguaje utilizado por las ciencias, por las tecnologías y por los imperativos de la moral. El lenguaje del tacto, de la escucha atenta, del diálogo y de la comunicación interpersonal, mencionado más arriba, apuesta por una educación como relación con el otro que se da en un tiempo y que requiere disponer del tiempo necesario para el otro. Tiempo que las familias necesitan para hacer posible, en términos 'arendtianos', el nacimiento de una nueva criatura. Frente a la posibilidad de transmitir como verdad definitiva lo que las ciencias y las técnicas creen que es más decisivo para la calidad de vida humana, la familia emerge como el espacio y el tiempo 'protagonistas' de un nuevo comienzo. Esto es así porque al educar a nuestros hijos decidimos si los amamos lo bastante como para hacernos responsables de ellos, en palabras de Arendt (1998):

Para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (p. 208).

Referencias bibliográficas

- Arendt, A. (1998). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, B. (2010). *En defensa de la familia*. Madrid: Espasa.
- Bauman, Z. (2009). *Ética postmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Buber, M. (2004). *El camino de ser humano y otros escritos*. Madrid: Fundación Mounier.
- Cortina, A. (2005). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Domingo, A. (2006). *Ética de la vida familiar*. Bilbao: DDB.
- Domínguez, X. (2007). *Antropología de la familia*. Madrid: BAC.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Duch, L. y Mèlich, J. (2009). *Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- Elzo, J. (2010). Una tipología de los españoles 2008, atendiendo a sus sistemas de valores. En J. Elzo y M. Silvestre (Dir.), *Un individualismo placentero y protegido: cuarta encuesta europea de valores en su aplicación a España (251-298)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Esteve, J. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- Gilligan, C. (1995). Moral Orientation and Moral Development. En V. Held (ed.), *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*. Boulder (Colorado): Westview Press.
- Iglesias de Ussel, J. (Dir.) (2009). *Matrimonios y parejas jóvenes. España 2009*. Madrid: Fundación SM.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Lavoie, M., Komimck, T. y Blondeau, D. (2006). The Nature of Care in Light of Emmanuel Lévinas. *Nursing Philosophy*, 7 (4), 225-234.
- Lévinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Vaquera, E. y Cunningham, S. (2010). *Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. Mexicali (Baja California): CETYS Universidad.
- Mínguez, R., Jordán, J., González, C. y Hernández, M. (2011). *Autonomía y responsabilidad en el contexto de las familias*. xxx Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona, Barcelona, 19 y 20 de octubre de 2011. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/site/ub2011/docu/30site/>
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56.
- (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 117-137.
- Pastor, G. (2002). *La familia en España*. Salamanca: Sígueme.
- Pichardo, J. (2009). *Entender la diversidad familiar*. Barcelona: Bellaterra.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Torrallba, F. (2006). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: MAPFRE.
- wvs (2005). *World Values Survey, 2002-2004*. Recuperado de <http://www.jdsurvey.com/>

Dirección de contacto: Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus de Espinardo s/n; 30100 Murcia, España. E-mail: rminguez@um.es