

Escuela, profesorado y valores

School, Teachers and Values

Miquel Martínez Martín

Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España.

Francisco Esteban Bara

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España.

María Rosa Buxarrais Estrada

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Barcelona, España.

Resumen

La educación en valores forma parte de nuestro devenir histórico, se trata de un tema que, de una manera o de otra, aparece en la historia del pensamiento occidental. La época que vivimos ha reavivado el interés y la preocupación por el asunto. Por un lado, estamos inmersos en una serie de cambios paradigmáticos de orden social, cultural, económico, político y tecnológico que están trastocando los principios de la educación en valores que parecían estar más o menos asumidos. Por otro lado, el debate filosófico contemporáneo que se ha establecido entre pensadores liberales y comunitaristas afecta directamente a la educación en valores en la escuela y deja sobre la mesa una serie de cuestiones controvertidas. Como consecuencia, nos planteamos una serie de interrogantes: ¿cómo concibe el profesorado al alumnado de hoy en día en tanto que personas?, ¿qué papel deben representar las nuevas generaciones de ciudadanos en la comunidad social a la que pertenecen?, ¿a qué comunidad social pertenecen las nuevas generaciones de ciudadanos en la actual realidad multicultural?, ¿cualquier escala de valores puede ser considerada como justificable y razonable o, por el contrario, solo algunas son aceptables y otras, en cambio, deben ser rechazadas?, ¿se debe presuponer que el profesorado tiene la función de transmitir ciertos valores o debe actuar con la más estricta objetividad? Estas, entre otras, son preguntas sobre las que cualquier profesional de la educación debe reflexionar; es más, son cuestiones que la práctica pedagógica nos plantea día a día por

muy abstractas que nos parezcan. La intención de nuestro trabajo no es ofrecer respuestas a estas cuestiones controvertidas sino, más bien, señalar los pros y los contras que las diferentes respuestas posibles pueden suponer para la educación en valores de hoy.

Palabras clave: educación en valores, escuela, profesorado, liberalismo, comunitarismo.

Abstract

Values education is part of our historical development. It is an issue that, in one form or another, crops up again and again in the history of Western thought. The times in which we are living have rekindled interest in and concern over the issue. On the one hand, we are in the middle of a series of social, cultural, economic, political and technological paradigm shifts that are disrupting what seemed to be the more-or-less accepted principles of values education. On the other hand, the contemporary philosophical debate between liberals and communitarians directly affects the teaching of values in school and leaves a number of controversial issues on the table.

This paper deals with the issues that arise from the root of the matter and will shape the future of values education. What do teachers think of students today as people? What role should new generations of citizens play in the social community to which they belong? Which social community do new generations of citizens belong to, in today's multicultural reality? Can any scale of values be regarded as justifiable and reasonable, or are there some that are acceptable and others that should be rejected? Should it be assumed that it is the teacher's function to transmit certain values, or should a teacher act in a strictly objective manner? These and others are questions that any education professional must consider. Moreover, although the issues may seem abstract, they are grappled with in teaching practice on a daily basis. The intention behind this paper is not to provide answers to these controversial issues, but to point out the pros and cons of the different possible responses in values education today.

Keywords: values education, school, teachers, liberalism, communitarianism.

Introducción

La escuela ya no es el único lugar en el que se educa en valores, pero creemos que, quizá ahora más que nunca, es muy conveniente recuperar su protagonismo al respecto por diferentes razones. La escuela es uno de los lugares en los que más tiempo se está durante los primeros años de vida; también es la institución en la que, entre otras cosas, se puede aprender a respetar a los demás y a ser respetado, a estimar unos valores y denunciar la falta de otros, a comportarse de una manera cooperativa, solidaria e interdependiente, etc.

La educación en valores en la escuela es un tema clásico pero también actual y, al mismo tiempo, es un tema de debate y preocupación (Martínez y Hoyos, 2006a; 2006b) que no puede limitarse al ámbito de las propuestas metodológicas. Conviene situarlo en el ámbito de los asuntos teóricos que deben preocupar a la pedagogía y al profesorado. La educación en valores es un asunto filosófico, y la filosofía, como apuntaba Julián Marías, nace de la pregunta ¿qué es esto? (Marías, 1985). No nos podemos dejar de preguntar, especialmente el profesorado, qué es educar en valores en la escuela hoy teniendo en cuenta las circunstancias en las que nos encontramos. Dicho de otra manera, urge plantearse aquellas cuestiones que provienen de la filosofía de la educación contemporánea y que interpelan a la educación en valores actual.

El objetivo de nuestro trabajo es doble: por un lado, pretendemos elaborar un esbozo de las repercusiones que la realidad actual tiene en la escuela y en la actuación del profesorado a la hora de educar en valores; por otro, presentamos algunas de las cuestiones controvertidas acerca de la educación en valores de hoy, cuestiones que surgen del debate filosófico liberal comunitarista y que están en la raíz del asunto porque pertenecen a la axiología; son cuestiones que están en la base de algunas de las controversias con las que esta se topa actualmente en su quehacer diario.

La escuela y los valores hoy

El debate contemporáneo sobre la escuela y su misión en la sociedad global, de la información, la tecnología y la diversidad, está provocando un replanteamiento de sus métodos, objetivos y funciones, incluso del propio sentido de la institución escolar (Martínez y Bujons, 2001). Nos interesa aquí centrar nuestra atención en cuál es la función y la tarea

que hoy corresponde desarrollar al profesorado en relación con la educación en unos valores que permitan consolidar el ejercicio auténtico de la democracia y profundicen en él.

La sociedad confía en que tanto la escuela como el profesorado procuran formar personas capaces de estimar los valores democráticos y de gobernar sus vidas de manera sostenible. Esta es una de las principales funciones que la sociedad encomienda a la escuela y al profesorado, y es una de las funciones que justifica que la sociedad les destine recursos. No se trata solo de lograr un bien particular, por muy legítimo que sea, -como por ejemplo, la formación y preparación para el mundo laboral-, sino también de alcanzar el bien común: promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades y, sobre todo, valores que consoliden la democracia participativa.

Sin embargo, aquello que se le encomienda a la escuela no siempre es promovido por el resto de agentes sociales que, aunque no tienen una misión educativa propiamente dicha, tienen una influencia considerable en la educación en valores. Estos muestran discontinuidades y propician comportamientos y aprendizajes que en ocasiones son contradictorios. Esta es una consecuencia lógica de la pluralidad de fuentes de información típica de la sociedad actual y de la falta de referentes estables y compartidos. Dichos agentes, junto a la familia y la escuela, conforman la personalidad moral. Así por ejemplo, la estima y la práctica de la convivencia dependen, fundamentalmente, de si se ha crecido en contextos en los que esta se ha potenciado de una manera adecuada (Martínez, 2010). Los entornos de crianza y de educación no formal e informal son espacios de aprendizaje que pueden ayudar eficientemente a alcanzar los objetivos que persigue la escuela o, por el contrario, dificultar -e incluso impedir- que se logren.

Por todo lo dicho, la escuela debe asumir una función central en la educación en valores y en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, responsable, al tiempo que más libre y más feliz. Una función, si se quiere, de resistencia, e incluso de beligerancia, dada la presencia de contravalores. Es importante considerar dicha función desde una perspectiva curricular y transversal, ya que las situaciones de educación informal que se viven en la propia escuela son espacios de aprendizaje de valores -y también de contravalores-, incluso más potentes que las actividades curriculares.

Ciertamente, la familia podría ser un excelente lugar donde aprender valores, pero por desgracia no siempre lo es. No todos los padres y madres son igualmente competentes para ejercer como auténticos educadores morales. La pluralidad de contextos antes mencionada hace de la escuela un lugar de especial relevancia para que las generaciones más jóvenes sean capaces de construir y estimar valores democráticos. Debemos asumir que entre nuestras funciones como educadores está la de educar en valores y, así, fortalecer la democracia y la práctica de los valores que la sustentan. Por

ello, la escuela no solo puede ser un buen lugar para la educación en valores, sino que debe ser, junto a la familia, el mejor de los lugares en los que aprender y formarnos como personas felices, libres, justas y democráticas. En esta tarea, el trabajo en equipo del profesorado de cada escuela es clave.

Sin ánimo de ser exhaustivos, señalamos algunas de las cuestiones ante las que la escuela debería actuar con cierta contundencia. El proyecto de vida en la posmodernidad (Bauman, 2005, 2007) ya no es una narración continua con un sentido interno, ni con una finalidad que alcanzar, sino algo conformado por fragmentos inconexos que corroe el carácter de las personas (Sennett, 2000), y que fomenta un individualismo preocupante (Lipovetsky, 1986; Elzo y Castiñeira, 2011). Por otro lado, los nuevos entornos, en los que conviven diferentes maneras de concebir la realidad y diversos imaginarios morales, se han multiplicado durante los últimos años. Llegar a acuerdos a través del diálogo se ha convertido en una auténtica necesidad y, para muchos, en una panacea a la luz de los acontecimientos con los que hemos empezado el siglo XXI.

Estamos en una época en la que disponemos de más tecnología, en la que fluye la mayor cantidad de información y de ideas (Castells, 1997), pero también en la que todo es más efímero. Los discursos vacuos han aumentado y su incidencia en educación en valores es relevante. Gran parte de los jóvenes son consumidores de enunciados atractivos que carecen de profundidad semántica e intelectual, consumidores de proyectos de la buena vida antes que de la vida buena (Cortina, 1997, 1999; Elzo y Castiñeira, 2011).

Estamos viviendo un cambio de época en el que los valores por los que se ha luchado a lo largo de las últimas décadas –y que son la base de la convivencia y de la dignidad de las personas– son y deben ser objeto de reflexión pedagógica. No existe ninguna garantía de que puedan mantenerse simplemente porque estén así declarados. Más bien al contrario, los escenarios personales y sociales en los que aprendemos y vivimos no son precisamente el mejor ejemplo. Ya hemos señalado que los valores no se aprenden simplemente porque estén presentes en los discursos sobre el tema o en los diseños curriculares correspondientes, sino porque son observados, practicados y estimados como válidos, buenos e importantes. Solo así serán considerados como tales y valdrá la pena esforzarse por ellos.

Pero para que el profesorado pueda desempeñar bien su tarea, además de estar convencido de todo lo anterior y del carácter social y no solo individual de los efectos de la educación en valores, necesita un conjunto de pautas y criterios para elaborar en colaboración con otros docentes, respuestas a las cuestiones controvertidas que a día de hoy atañen a los valores.

Una discusión filosófica y algunas premisas sobre educación en valores

Desde hace unos años, los liberales y los comunitaristas se han enzarzado en una discusión filosófica que nos permite vislumbrar algunas de las premisas a partir de las que se pueden construir diferentes discursos sobre la educación en valores. Estas premisas son cuestiones controvertidas que pueden condicionar la tarea docente. Antes de describirlas, hay que decir que el debate liberal comunitarista empezó propiamente en el ámbito de la filosofía política, aunque tal como reconocen sus principales autores, se trata de una discusión en la que la gran mayoría de los temas tratados responde a cuestiones morales, por lo que su relación con la educación en valores es directa.

Esbozo del debate liberal-comunitarista

El debate liberal-comunitarista no es en absoluto contemporáneo, sino que viene a ser la continuidad del clásico y conocido debate entre la filosofía kantiana y la hegeliana o, si se prefiere y dicho de forma breve, entre el individuo y la comunidad. No obstante, la discusión a la que nos referimos se origina con la presentación del libro de John Rawls *A Theory of Justice* en el año 1971 (Rawls, 1971). Esta obra, ubicada en el terreno de la filosofía liberal, recibió una serie de críticas entre las que destacan las de autores como Michael Sandel (Sandel, 1982), Alasdair MacIntyre (MacIntyre, 1984, 1992), Charles Taylor (Taylor, 1996) y Michael Walzer (Walzer, 1983), todos ellos vinculados al comunitarismo. Ciertamente, y como dichos autores han señalado en repetidas ocasiones, el comunitarismo no es una corriente de pensamiento propiamente dicha, sino un conjunto de críticas a los supuestos liberales en general y a los de Rawls en particular. La variedad de posiciones es amplia, una prueba de ello es que en el transcurso del debate han aparecido autores como Joseph Raz (Raz, 1986) o Will Kymlicka (Kymlicka, 1989) que presentan aportaciones a caballo entre las ideas liberales y las comunitaristas. A día de hoy, ya se habla de posiciones como el republicanismo cívico y el culturalismo liberal. En cualquier caso, y por una cuestión de claridad en la exposición, en este estudio se van a utilizar los calificativos de 'liberales' y 'comunitaristas' para hacer referencia a unos y otros de modo general, no obstante sus peculiaridades (Mulhall y Swift, 1992; Pérez, 2005).

El liberalismo de Rawls (Rawls, 1971) parte del supuesto de que todas las personas son libres e iguales y de que para que dicho supuesto se haga efectivo, se debe pensar en la justicia como equidad entre las personas. De una manera resumida: los

principios de la justicia rawlsiana son aquellos que surgirían de una especie de contrato al que llegarían las personas si estas desconocieran sus creencias, circunstancias particulares, condición social en la que se encuentran, características físicas, etc., es decir, si tuvieran, tal y como sugiere el propio Rawls, un absoluto desconocimiento sobre sí mismas. En otras palabras, es como si hubiera que repartir un pastel sin saber de antemano qué porción le corresponderá a cada uno de los comensales entre los que se va a repartir. Lógicamente, las partes deberían ser iguales para que nadie saliera perjudicado. Los principios de la justicia como equidad sitúan a las personas en una posición original; de acuerdo con ella, uno no necesitaría saber en qué situación socioeconómica se encuentra o de qué defectos y virtudes personales dispondrá tras la aplicación de dichos principios. A este desconocimiento, Rawls lo denomina «el velo de la ignorancia». Se podría decir que las personas no son responsables de haber nacido en uno u otro contexto cultural, en aquella o esta familia, ni tampoco de ser como son, por lo tanto, no es justo pedirles beneficios o ventajas por su condición social y personal. La justicia como equidad también exige que se ignore la concepción de Bien de la persona o, como mínimo, que no se tenga en cuenta en el espacio público. Lo importante no son las diferentes concepciones de Bien, sino lo que hay detrás: la libertad de elegir entre todas ellas o de cambiar de elección.

De estos supuestos del liberalismo rawlsiano se deriva una serie de críticas filosóficas que son las que han dado lugar a parte de lo que se conoce como la crítica comunitarista. El primer punto crítico tiene que ver con la concepción de la persona. Para el liberalismo de Rawls se debe concebir a la persona como alguien que es distinto de sus peculiaridades, de su posición social concreta, de su particular idea de Bien y, sobre todo, como alguien que está en posesión de un interés y una capacidad de orden supremo para elaborar y perseguir diferentes concepciones de Bien. Dicha concepción puede ser válida para la configuración de comunidades justas y equitativas, pero a ojos del comunitarismo (Sandel, 1982; MacIntyre, 1984), es una manera errónea de concebir a la persona. La *posición original* rawlsiana no tiene en cuenta que las personas, precisamente, están conformadas por fines morales, valores y concepciones del Bien; ni que la relación entre persona y fines morales es constitutiva, y por lo tanto, mucho más fuerte de lo que el liberalismo piensa. Al fin y al cabo, ¿puede una persona racional concebir la realidad y sus circunstancias independientemente de lo que ética y moralmente piense y defienda?, ¿puede una persona cambiar unos valores por otros tan fácilmente como piensa el liberalismo o más bien una persona es quien es por sus valores? El debate está servido: el liberalismo concibe a la persona como alguien libre y que elige su proyecto de vida, mientras que el comunitarismo la concibe de acuerdo

con sus valores personales y de acuerdo con su proyecto de vida, aspectos ambos que considera constitutivos, porque permiten hablar de alguien concreto y particular.

La segunda cuestión, muy ligada a la primera, es la que hace referencia al individualismo asocial. Para el liberalismo rawlsiano, la sociedad es una cooperación entre individuos que se asocian de forma privada y cuyos intereses particulares se definen al margen de la comunidad a la que pertenecen. Dicho de otra manera, el sujeto está individualizado con anterioridad a la elección de sus fines; su identidad ya está fijada de antemano y, por lo tanto, siempre habrá una cierta distancia entre lo que ese sujeto es y lo que valora. En términos kantianos se podría decir que lo que nos convierte en seres humanos no son nuestros fines, intereses o ideas personales, sino la capacidad de pensar y obrar con autonomía; dicha capacidad es la que, precisamente, se manifiesta en las elecciones personales y privadas. Para los autores comunitaristas (MacIntyre, 1984; Taylor, 1996), el liberalismo no tiene en cuenta hasta qué punto son las comunidades donde viven las personas las que les confieren su identidad y sus valores. La persona es, si se puede decir así, parasitaria de su comunidad, pues el propio concepto de persona tiene un origen social y comunitario. El liberalismo trata la sociedad como una cooperativa de individuos, cuando la comunidad es mucho más que eso. Esta cuestión tiene una importancia crucial en la educación en valores y está en la base de la crítica al individualismo posmoderno.

El tercer aspecto se refiere al universalismo. La teoría rawlsiana está planteada de una forma universal, como no podría ser de otra manera viniendo del ámbito filosófico. El simple hecho de que la filosofía esté dedicada a la búsqueda de la verdad, la obliga a que se aparte de las circunstancias que la rodean y de los contextos en los que se encuentra. Para el liberalismo, cualquier comunidad racional puede aplicar los principios de la justicia como equidad. Sin embargo, desde el punto de vista comunitarista (Walzer, 1983), esta visión pasa por alto la particularidad cultural y moral, el hecho de que diferentes grupos culturales son también diferentes maneras de concebir los valores. El comunitarismo acusa al liberalismo de tener unas pretensiones universales que a día de hoy no se pueden aceptar. Estamos ante otro asunto propio, y a la vez controvertido, de la educación en valores. La gran mayoría de instituciones escolares de hoy son un conglomerado de comunidades morales; cualquier pretensión de universalismo podría desbaratar el proyecto moral de una o varias comunidades morales concretas. Ahora bien, ¿es cualquier proyecto moral válido por la simple razón de existir?, ¿no caerá el comunitarismo en el relativismo del que acusa a los liberales?

El cuarto punto crítico hace referencia al subjetivismo frente al objetivismo. Por lo dicho hasta el momento, se deduce que para el liberalismo rawlsiano, las elecciones

de fines, valores y concepciones del Bien son expresiones de preferencias arbitrarias y, por lo tanto, no son susceptibles de justificación racional. El individuo autónomo y racional decide sus preferencias morales sin tener que verse forzado a justificar dicha decisión, siempre y cuando esta no perjudique a otros: «el individuo es soberano sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su mente» (Stuart Mill, 1991, p. 75). En definitiva, la persona es el principio y el fin de la moralidad, las preferencias morales tienen como creador y como objeto de dicha creación a la persona individual. El comunitarismo, en cambio, no acaba de estar de acuerdo con este supuesto. Los seres humanos son seres morales sobre la base de las tradiciones morales de su propia comunidad (MacIntyre, 1984) o en función de una voz interior, o ideal de autenticidad (Taylor, 1994), que está basada, a su vez, en horizontes de significados morales externos a ellos mismos. El comunitarismo no cree que la autonomía defina el hecho de que seamos sujetos morales, sino que nuestra conformación moral está directamente relacionada con la comunidad en la que vivimos; en consecuencia, supone cierto objetivismo en su propia naturaleza. Nuevamente, podemos comprobar cómo la discusión liberal comunitarista plantea un tema de absoluta relevancia para la educación en valores posmoderna.

La quinta y última cuestión es la que se podría denominar antiperfeccionismo y neutralidad. El liberalismo apuesta por estados que manifiesten su neutralidad ante diferentes concepciones del Bien. La cuestión pública, en otras palabras, no debe defender ninguna opción de vida puesto que estas están en el terreno de la vida particular de cada individuo, y no en el terreno de la justicia, que es lo que deben garantizar los Estados. El comunitarismo, por su parte, sí que defiende que los Estados cumplan con la función de la perfección humana y comunitaria, y eso les exige tomar posición. Según los comunitaristas (MacIntyre, 1984), existen ciertas formas de vida valiosas que están por encima de otras, porque, por ejemplo, dignifican la condición humana más que otras. Si los estados no las promocionan, se corre el peligro de que se diluyan o desaparezcan. Además, argumentan los comunitaristas, bajo una supuesta neutralidad y tras el discurso de la justicia como equidad, se esconde una apuesta sobre cómo deben vivir los individuos y sobre cuáles son las formas aceptables de vida. Sin ir más lejos, se apuesta por aquellas formas neutras y liberadas de cualquier apuesta moral y ética.

Los temas apuntados, aunque de manera muy resumida, dejan entrever la incidencia que la discusión liberal-comunitarista tiene en la educación en valores de hoy. A continuación, tratamos aquellas cuestiones controvertidas que el debate ocasionado ha sugerido a la educación en valores y que necesitan algún tipo de respuesta, principalmente por parte del docente de hoy.

Cuestiones para la discusión pedagógica sobre la educación en valores en la escuela y propuestas para la acción del profesorado

A partir del debate expuesto, planteamos tres cuestiones a las que la educación en valores en la escuela debería responder, a saber: el desarrollo de la autonomía personal y sus límites, la concepción de la escuela como comunidad y el pluralismo moral como fundamento de una democracia participativa. Son cuestiones y respuestas que requieren unos espacios de reflexión ética y moral en las escuelas en los que el profesorado pueda analizar su actividad como educador y la de la escuela como comunidad, así como formular propuestas sobre la educación en valores.

El desarrollo de la autonomía personal y sus límites

Desde una posición liberal, la persona debe ser concebida en su absoluta desnudez, como un ser independiente de sus cualidades personales concretas, de su condición social y familiar, de su percepción sobre lo que es bueno y lo que no, etc., pero, sobre todo, como alguien que tiene un interés y una capacidad de orden superior para perseguir diferentes valores y principios éticos o concepciones del Bien (Rawls, 1971). Vista así, la persona es un ser contingente, un ser que se ve envuelto en determinadas circunstancias que son las que son, pero que habrían podido ser otras. El profesorado se encuentra ante un grupo de personas con diferentes capacidades para aprender distintos contenidos curriculares, que pertenecen a diversas estructuras familiares, que no manifiestan el mismo desarrollo socioafectivo, etc. Ante esta realidad, se puede pensar que, efectivamente, los alumnos son de una determinada manera pero que podrían haber sido de otra y que, por lo tanto, lo realmente importante es la persona y no sus circunstancias personales.

Por lo que se refiere a la educación en valores, se puede pensar en cada alumno como en una persona con determinados valores, adquiridos o aún por adquirir, que, en último término, son el producto de una decisión personal y autónoma. Es el alumno el que, por una cuestión electiva, decide vincularse a determinados valores y no a otros, tras haberlos seleccionado entre los mostrados por el docente a través de la acción pedagógica. El respeto a la libertad y autonomía del alumnado es el criterio que debe predominar en la educación en valores. El docente debe respetar que cada alumno es una persona distinta y singular que convive con otras personas que también son distintas y singulares y, sobre todo, debe asumir que las preferencias morales

de todos y cada uno de sus alumnos pueden coincidir o no con las suyas propias. El liberalismo moral aporta a la educación en valores la importante premisa de que somos personas libres y autónomas, de que tenemos capacidad de elección y decisión, también el alumnado.

Pero ¿puede una persona afiliarse a unos valores de una manera realmente autónoma?, ¿o una persona decide de una manera autónoma y libre a partir de unos valores que le han sido transmitidos y que ya tiene asumidos?, ¿y qué ocurre con las personas en edad escolar? La perspectiva comunitarista nos advierte de que la persona no es solo un ser libre y autónomo a la hora de adquirir ciertos valores o principios éticos. Educar en valores es algo más que mostrar un escaparate de opciones morales, pues también consiste en incitar al conocimiento racional y a la estima de dichas opciones. Desde cierta perspectiva, la posición anterior no tiene en cuenta que dimensiones como la de pertenencia a una comunidad social concreta y tradición moral particular también forman parte de la identidad moral de la persona. El alumno considerado de una manera absolutamente liberal tendrá dificultades a la hora de dar sentido a toda la gama de aprendizajes éticos y de concepciones de uno mismo que están enraizadas en el conocimiento y la tradición de la comunidad a la que pertenece. La transmisión, no imposición, de los valores de la tradición comunitaria propia, incluso aunque estos no se hayan elegido de manera autónoma, no es un objetivo posible de la educación en valores, sino uno de sus ingredientes necesarios. Por supuesto, esto no niega que dichos valores puedan ser criticados y corregidos por el docente desde la razón.

De todo lo dicho se pueden extraer dos conclusiones que el profesorado no debería perder de vista. Por un lado, la educación en valores es una manera de desarrollar identidades personales y autónomas. Por otro lado, los bienes morales que aportan las comunidades históricamente construidas son bienes que no solo conforman a la persona sino que difícilmente pueden descubrirse únicamente por la vía autónoma e individual; además, dejarlos en manos de la propia voluntad personal es un riesgo demasiado grande si lo que se pretende es construir comunidades más justas, equitativas y libres.

En su tarea, el profesorado debe promover las mejores condiciones para el desarrollo de la autonomía personal de los alumnos y, al mismo tiempo, debe promover que sus identidades personales se construyan mediante la conjunción de tres factores: en primer lugar, que cada uno de los alumnos se sienta apreciado y valorado como persona, aceptado tal y como es. En segundo lugar, que el entorno escolar en el que crece y aprende sea un entorno afectivamente rico, en el que se sienta no solo aceptado, sino querido. En tercer lugar, que la escuela y el profesorado ofrezcan y compartan

un conjunto de referentes estables que promuevan la integración de las identidades personales de cada alumno, primero en el grupo de clase y luego en la comunidad escolar, con la aceptación de los límites que toda comunidad comporta en relación con la identidad personal de cada miembro. Obviamente, este conjunto de referentes y de normas no debe ser inflexible, sino que debe ser estable y susceptible de transformación y estar abierto a la participación. Solo una autonomía construida en la interdependencia y en la aceptación de límites a la libertad personal puede ser un valor moral que haga más digna la vida de todos.

La escuela como comunidad y la educación en valores

La educación en valores también es un proceso mediante el cual las nuevas generaciones de ciudadanos se introducen en el grupo cultural propio (Martínez, 2001). Sin embargo, las maneras de interpretar esta afirmación son diversas, especialmente debido a los cambios que se han producido en los últimos años. Podemos decir que una parte significativa del profesorado siente una especie de tensión a la hora de educar en los valores universales o en la ciudadanía mundial (Cortina, 1997), al mismo tiempo que fomenta el respeto de los diferentes grupos culturales y de los patrones de valores que comparten espacio y tiempo.

El liberalismo defiende que la afiliación a una argumentación moral concreta responde a una cuestión de autonomía y elección personal. El alumnado, por lo tanto, debe desarrollarse en un ambiente educativo en el que, gracias a la tarea del docente, se le permita llegar a una conclusión racional sobre los valores y en el que, por supuesto, se respete dicha conclusión en tanto que producto final de un ejercicio personal razonado.

La educación en valores, así entendida, debe conjugar el respeto a la autonomía de la persona con la promoción de una conciencia respetuosa hacia las argumentaciones morales de cualquier grupo cultural, especialmente hacia los que por una razón u otra se encuentran más desfavorecidos (Kymlicka, 1996). Sobre este principio, se ha orquestado la educación intercultural como potenciación de la convivencia cívica y armoniosa entre grupos culturales que coexisten en la actualidad. No en vano, somos seres esencialmente multiculturales y para darnos cuenta de ello basta con pensar en nuestro pasado más o menos lejano (Maalouf, 1999). Sin embargo, no podemos ocultar que los problemas de convivencia multicultural están marcando el inicio del nuevo siglo. Sea como sea, se puede decir que la educación en valores centrada única

y principalmente en el respeto mutuo y la convivencia cívica puede crear un sistema social débil o, si se prefiere, de cooperación entre ciudadanos pero no de vinculación ética y moral (Cortina, 1997).

El comunitarismo defiende que la comunidad es mucho más que el lugar en el que se construye la personalidad moral y que es suficiente con facilitar la convivencia entre diferentes comunidades. Prueba de ello es que, por ejemplo, no está tan claro que las diferentes opciones morales contemporáneas sean un producto racional, ni que, en contra de lo que se puede pensar, hayan sido elaboradas en la más estricta autonomía y libertad. El alumno, como cualquier persona de nuestra época, se encuentra en unas circunstancias en las que se ve incitado a elaborar su propia definición con parámetros no racionales, con lo que se convierte en lo que, por ejemplo, algunos han llamado el 'yo emotivista' (MacIntyre, 1984). En el proceso de construcción de la propia matriz de valores, el alumno no siempre tiene referentes externos morales claros y racionales, entre otras cosas porque, como ya hemos apuntado, la realidad actual no facilita la distinción entre la buena vida y la vida buena (Cortina, 1999).

Se puede defender que la educación en valores es el marco ideal para señalar el fin de la persona, para mostrar la esencia de todo lo que, como seres comunitarios, estamos llamados a ser. No debería caer en el olvido el principio aristotélico según el cual la persona es tal y como es, pero sobre todo, es lo que puede llegar a ser si su naturaleza se desarrolla. En este sentido, el papel del docente no consiste sino en facilitar el paso del primer estado al segundo, mediante el ejercicio razonado, mediante el desarrollo de la inteligencia práctica, es decir, de la inteligencia informada por los valores.

Transmitir conocimientos que tengan que ver con el fin de la persona en tanto que miembro de una comunidad se convierte en algo fundamental en la educación en valores de hoy, pues ayuda a comprender que la moral es racional y objetivamente justificable y, además, ayuda a pasar de los hechos concretos a los valores en tanto que deberes éticos. A modo de ejemplo: la educación moral desde esta perspectiva debe enseñar que somos seres vulnerables y que estamos llamados a ayudarnos unos a otros, solo de esta forma se convierte un hecho real en un deber moral. La ética de la ayuda debe convertirse en algo objetivo, racionalmente justificable, esencia de nuestra naturaleza humana. En caso contrario, ayudar a los que necesitan ayuda será una cuestión electiva que se asumirá en función de los intereses personales de cada uno (Buxarrais, 2006).

Desde este punto de vista, el hecho de centrarse en la educación intercultural puede hacer que se olvide la educación cultural; de ahí, quizá, la reivindicación actual,

cada vez más extendida, de los nacionalismos culturales (Franzé, 2008). Los marcos morales -no importa si están más próximos o más lejanos, siempre y cuando sean los de nuestra comunidad moral- son el medio del que disponemos para orientarnos en determinadas cuestiones éticas y morales, y dichos marcos morales, o valores, existen con independencia de nuestra capacidad para encontrar nuestra posición en ellos. En este caso, no solo es problemático desconocer los bienes universales como la igualdad, la libertad o la fraternidad, sino que también lo es ignorar la propia ubicación respecto a dichos valores. La educación en valores no debería renunciar a la formación en el marco cultural propio y comunitario, porque es el primer paso para apreciar otros marcos culturales diferentes. La educación en valores, es más, debe ofrecer criterios racionales que permitan juzgar diferentes perspectivas morales sin que eso signifique educar en la discriminación moral. Esta versión del asunto no entra en el debate del darwinismo cultural, según el cual hay culturas moralmente superiores a otras, ni tampoco en el de si las políticas educativas de nuestros Estados deberían abrirse a otras culturas. Simplemente se apunta que la educación en valores empieza en la propia cultura, que difícilmente se puede valorar lo ajeno si antes no se aprecia lo propio.

En definitiva, el docente de hoy no puede olvidar que una de sus tareas es generar ciudadanos del mundo en el sentido más profundo del término. La defensa del pluralismo moral es la defensa de una de las dimensiones más valiosas de la condición humana. Ahora bien, el logro de dicho fin pasa por la educación en los valores de la propia comunidad, en aquella plataforma moral propia desde la que se pueden contemplar, respetar y apreciar otras maneras de entender el mundo y la condición humana.

La formación de ciudadanos en un mundo plural debe permitir comprender el funcionamiento de nuestra identidad cultural y preparar para la coexistencia de identidades diversas en el marco de una democracia pluralista, y ello, de manera que la identidad social y cultural propia y el compromiso con la comunidad no sean obstáculos para la búsqueda de un sentido universal de justicia y de la defensa de los derechos de la persona. La escuela como comunidad debe ser un lugar en el que aprender esto. Para ello, el profesorado debe dedicar el tiempo que sea necesario a apreciar lo valioso de las diferentes identidades culturales y cosmovisiones que coexistan en la escuela o que, al estar presentes en nuestra sociedad, se puedan analizar desde ella. De igual manera, deberá promover las competencias dialógicas y el rigor argumentativo para que sus alumnos puedan hablar tanto sobre aquello en lo que coinciden como sobre aquello con lo que están en desacuerdo. Por último, es necesario que los docentes practiquen la crítica hacia la propia cultura y que los alumnos la aprecien desde una comprensión crítica.

El pluralismo como valor y fundamento de una democracia participativa

La cuestión de cuál es el horizonte que tiene marcado la educación en valores es una de las constantes del debate educativo. Su porqué, su fin y la idea de Bien que esta debe perseguir son los elementos determinantes que condicionan la tarea educativa de cualquier profesional de la educación que se dedica al asunto.

Otra vez nos encontramos con una versión liberal sobre el tema. Defender que somos seres libres y autónomos con cierta capacidad de razonamiento significa apostar por la persona. En último término, cada persona es la única responsable a la hora de buscar la verdad de las cosas y, lo que resulta más importante, es ella la que decide qué verdad o concepción de Bien defiende. Es conveniente indicar que este respeto a la persona y a su capacidad electiva está presente en no pocos encuentros entre profesores y alumnos. Cada vez más, el profesor de hoy no se considera, ni tampoco es considerado, como alguien que tenga autoridad absoluta para dictaminar el horizonte moral hacia el que vale la pena que sus alumnos se dirijan. A lo sumo, puede y debe sugerir o proponer, porque se le atribuye cierta altura moral y cierta capacidad de razonamiento. El avance en este sentido es considerable, pues implica renunciar al adoctrinamiento moral, propio de épocas felizmente superadas (Adorno, 1998). La educación en valores debe planificarse de tal manera que sea la persona la que llegue a una conclusión acerca de cómo debe obrar, aunque en ocasiones incluso sea al margen de lo que ella desea o quiere. Nuevamente, nos encontramos con el imperativo categórico kantiano. La educación pública debe mantenerse en la neutralidad, antes que apostar por la beligerancia, para que los alumnos se conviertan en los electores de su propia matriz de valores.

A grandes rasgos, podemos identificar tres tipos de neutralidad. La primera es la que se concibe como la exclusión de ideales o concepciones de Bien, que sería la que algunos han llamado 'neutralidad justificatoria' (Kymlicka, 1989). En este caso, la escuela, y los docentes que la conforman, no pueden plantear ninguna educación sobre ninguna concepción de Bien, ni pueden actuar sobre ninguna base que permita a los alumnos perseguir un ideal de Bien en concreto. Según el segundo tipo, la neutralidad también puede ser limitada, lo cual, dicho sea de paso, hace que resulte más beligerante que la anterior. En este caso, no se puede apostar por una opción moral si eso significa aumentar la probabilidad de que los alumnos se adhieran a ella antes que a otras, es decir, no se puede dar ventaja a ninguna de las opciones morales posibles. Por último, en una tercera versión, se puede concebir una neutralidad comprensiva o consecuencialista, que implicaría asegurar que todos los alumnos tienen la habilidad para perseguir y

promocionar la idea de Bien que ellos elijan. La escuela no debe ser el lugar en el que se transmitan a los alumnos determinados valores, mucho menos si provienen de opciones religiosas o teológicas.

Sin embargo, los críticos comunitaristas tienen otra visión sobre este punto, pues sí que defienden la transmisión de una noción de Bien, sea cual sea, siempre y cuando sea una noción que articule los valores de cada comunidad social y cultural. De acuerdo con sus ideas, la autonomía en la elección del horizonte moral no acaba de explicar el hecho de que seamos personas con valores (Thiebaut, 1998). Se puede pensar que las personas somos seres morales porque pertenecemos a determinada comunidad moral y, especialmente, porque se nos ha transmitido un determinado horizonte moral que no fue elegido por nosotros mismos (Taylor, 1996). Aparece aquí una posible solución a uno de los desiderátums más conocidos de la educación en valores: el que hace referencia a la formación de personas auténticas (Taylor, 1994). La educación en valores que pretende que las nuevas generaciones de ciudadanos estén formadas por personas con cierto grado de autenticidad debe presentar a los alumnos determinados horizontes de significados morales que orienten hacia el Bien de la comunidad y que, en cualquier caso, les permita a cada uno de ellos descubrir su propia originalidad sobre la base de dichos horizontes morales. El ideal de autorrealización o autoconocimiento (Puig, 1995) sin horizontes externos de significados morales puede ocasionar, como se puede comprobar en entornos claramente relativistas, algo así como una cultura del narcisismo (Lipovetsky, 1986). Si no hay referentes morales externos, el referente es uno mismo. En este sentido, la educación en valores no debe ir tanto en busca de la persona, sino de aquello que la puede impulsar hacia la mejor versión del yo, es decir, de los valores de referencia que están ubicados en los horizontes externos de significado moral. ¿De qué sirve que el docente atienda al alumno en su individualidad si no le guía hacia donde debe dirigirse desde un punto de vista moral?

El ideal de la autonomía personal, además, presenta otro problema estrechamente vinculado a la educación en valores. Se puede afirmar que el proyecto moral posmoderno ha tenido la pretensión de formar ciudadanos autónomos, personas que no se sintieran invadidas por agentes morales externos, personas que, en definitiva, no se sintieran manipuladas; sin embargo, y al mismo tiempo, la posmodernidad se ha convertido en una realidad con una elevada dosis de manipulación. No en vano, la necesidad humana de hacerse presente conlleva cierto grado de manipulación.

No se puede educar en valores en el vacío ni en la desorientación más absoluta. Deberíamos pensar, por ejemplo, y tal y como apuntan algunos autores, en recuperar la idea de tradición (Arendt, 2005), no como algo obsoleto y arcaico, sino como aquella

decisión históricamente desarrollada y socialmente incorporada que tiene que ver con los valores que la constituyen. El alumno debe sentirse libre en la tradición, en el ejercicio de las virtudes que la mantienen firme y en el abandono de aquellas que la debilitan. La educación en valores en la tradición o en la comunidad no es sinónimo de educar en la opción mayoritaria, pues, por ejemplo, la tradición también presupone la existencia de derechos individuales que afirman la separación entre lo privado y lo público. La educación en valores de hoy debe apostar por la transmisión de una serie de deberes cívicos que no tiene por qué entrar en conflicto con los derechos individuales. Además, y en todo caso, cualquier tradición o comunidad moralmente fuerte y razonable reconoce los derechos individuales de sus ciudadanos. La educación en valores de hoy podría situarse en una posición liberal y perfeccionista, en la que se entienda por perfeccionismo algo no excluyente y por liberal algo no escéptico (Raz, 1986).

La educación en valores debe promover el pluralismo. Este concepto implica algo más que respeto, tolerancia y que, incluso, tolerancia activa. El pluralismo es el valor que nos permitirá profundizar en estilos de vida democráticos en un plano familiar, escolar, social, laboral y comunitario así como en la construcción de una comunidad global más justa y equitativa. Apostar por el pluralismo como valor fundamental y base de la democracia significa apostar por un proyecto de educación en valores basado en criterios de justicia; aunque también en el reconocimiento del otro y en el valor del cuidado, en el reconocimiento de la memoria como una fuente buena y válida para la construcción de nuestra identidad y en la defensa y profundización de estilos inclusivos de convivencia intercultural y de construcción de ciudadanía. Una sociedad que entienda el pluralismo como valor y que reconozca que todas las personas que la conforman están en igualdad de condiciones es una sociedad que, además de reconocer los derechos de ciudadanía a todos sus miembros, entiende que el concepto de ciudadanía es algo abierto y en construcción. Consecuentemente, el profesorado y la escuela no pueden ser neutrales de ningún modo ante tales valores. Deben ser beligerantes y deben serlo respetando los mismos valores y principios que defienden y procuran (Trilla, 1992).

Educar en valores es en buena parte una tarea logística y consiste esencialmente en crear condiciones (Martínez, 1998). La persona es sujeto de derechos, deberes y sentimientos. La escuela, pues, debe ofrecerle recursos para que sepa exigir sus derechos, asumir sus deberes, sentir moralmente, participar activamente en la comunidad de la que forma parte, reconocer al otro como interlocutor válido para buscar lo justo y construir su vida buscando la felicidad en su comunidad (Martínez, 2010). La tarea de educar en valores consiste, en primer lugar, en crear condiciones que fomenten la sensibilidad moral en aquellos que aprenden, para que constaten y vivan los conflictos morales del entorno

tanto físico como mediático. En segundo lugar, y a partir de la vivencia y análisis de las experiencias que como agentes, pacientes u observadores puedan generar en nosotros los conflictos morales de nuestro contexto, educar en valores y para la ciudadanía ha de permitir superar el nivel subjetivo de los sentimientos y, mediante el diálogo, construir de forma compartida principios morales con pretensión de universalidad. Y en tercer lugar, debe propiciar condiciones que ayuden a reconocer aquellas diferencias, valores y tradiciones de la cultura de cada comunidad que favorezcan la construcción de consensos en torno a los principios básicos mínimos de una ética civil o de una ciudadanía activa, que son el fundamento de la convivencia en sociedades plurales y democráticas.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ARENDT, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI Editores.
- (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- BUXARRAIS, M^a. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol I. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ELZO, J. Y CASTIÑEIRA, A. (2011). *Valors tous en temps durs*. Barcelona: Editorial Barcino.
- FRANZÉ, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- KYMLICKA, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- (1996). *Ciudadanía intercultural*. Barcelona: Paidós.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MACINTYRE, A. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Ediciones Rialp.

- MARÍAS, J. (1985). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M. Y BUJONS, C. (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. Y HOYOS, G. (Coords.). (2006a). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- (2006b). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. TORO, Y A. TALLONE, *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Fundación SM y OEL.
- MULHALL, S. & SWIFT, A. (1992). *Liberals & Communitarians*. Oxford: Blackwell Publishers.
- PÉREZ, O. (2005). *La polémica liberal comunitarista. Paisajes después de la batalla*. Madrid: Dykinson.
- PUIG, J. M^a. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- RAWLS, J. (1971). *A theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- RAZ, J. (1986). *The Morality of Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- SANDEL, M. (1982). *Liberalism and the Limits of the Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- STUART MILL, J. (1991). *Sobre la libertad*. Madrid: Espasa Calpe.
- TAYLOR, CH. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós ICE-UAB.
- (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- THIEBAUT, C. (1998). *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- WALZER, M. (1983). *Spheres of Justice*. Nueva York: Basic Books.

Dirección de contacto: Miquel Martínez Martín. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Campus Mundet. Llevant 338. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona, España. E-mail: miquelmartinez@ub.edu