

EL EDUCADOR Y LOS VALORES SOCIALES

por DAVID SACRISTÁN GÓMEZ

Universidad Complutense de Madrid

La relación existente entre los valores y la educación constituye un auténtico reto de reflexión permanente. Desde las perspectivas más variadas sigue siendo motivo de estudio la incidencia de los valores en la educación. Sería muy larga la relación de investigaciones sobre el tema en el ámbito de la Filosofía y de la Teoría de la Educación (Fenton, 1975; Beller, 1986), o en el contexto, aparentemente más lejano, de los estudios empíricos o incluso experimentales sobre el valor y su incidencia educativa [1]. Habría que mencionar también aquellos otros trabajos que, aunque sin una relación directa con lo educativo, han incidido sin embargo de hecho en la educación con sus aportaciones desde perspectivas antropológicas (Kluckhohn, C., 1974; Parson, 1976) o sociales (Riessman, 1977). En estos estudios, desde enfoques antropológicos culturales y sociales se han intentado descubrir los valores originarios y peculiares de cada grupo social, pueblo o nación; o de una forma más precisa aún, los valores que dentro del mismo grupo humano cultivan las distintas clases sociales que lo integran.

Bajo el título genérico «Los valores en la Educación», o con formulaciones muy similares, se han convocado además numerosos Congresos nacionales e internacionales en los últimos años [2], de tal forma que como observa la profesora Bartolomé parece haberse cumplido la profecía de Kerlinger, cuando en 1975 afirmaba que «desafortunadamente los valores han sido objeto de poco estudio científico... Pero puede haber poca duda de que los valores sociales y educacionales llegarán a ser el centro de mucho más trabajo teórico y empírico en la próxima década, porque los científicos sociales están dándose creciente cuenta de que los valores son importantes influencias en la conducta del individuo» [3].

No vamos a entrar en la reflexión sobre las causas justificativas de

la actualidad indudable de la reflexión axiológica en la educación. Nos basta su constatación y la confirmación de la profecía de Kerlinger, pues efectivamente hoy los dos núcleos principales de trabajos sobre el valor, sin duda, lo constituyen justamente los que se refieren a los valores sociales y a los valores educacionales.

El presente trabajo pretende ser una reflexión sobre los valores sociales, que constituyen para muchos la columna vertebral de la convivencia plural democrática. Los enjuiciaremos no sólo en sí mismos, sino también y sobre todo desde la perspectiva del educador. Es decir, desde la óptica de los principales responsables directos de que tales valores sean efectivamente cultivados por los educandos, como condición indispensable para lograr ciudadanos capaces de defender y de ayudar a robustecer la convivencia democrática.

Un primer acercamiento al tema que nos ocupa pudiera ser la constatación «de facto» (el «an sit» de los clásicos), de la existencia de los valores sociales, así denominados. Posteriormente nos ocuparemos de su análisis, clasificación y ponderación crítica (será el «quid sit»). En este segundo momento haremos un rápido recorrido por los principales teóricos de la axiología, analizando de forma comparada el lugar e importancia que le atribuyen a los valores sociales las jerarquizaciones axiológicas más representativas. Y finalmente sugeriremos algunos consejos o normas de acción que deberá tener en cuenta el profesor, que realmente esté dispuesto a que los valores sociales sean un objetivo educativo prioritario.

Para comenzar podríamos formularnos los siguientes interrogantes: ¿dónde se habla de valores sociales?; ¿cuáles son los contextos en los que normalmente se nos recuerda la necesidad de su cultivo o asimilación personal?; ¿cuántos valores sociales hay?; ¿cuáles son los que se exigen como más necesarios y urgentes en la actualidad?

Son muy diversos los lugares en los que se mencionan los valores sociales, bien con su nombre y en general, o bien describiendo los más representativos y necesarios para el actual momento sociopolítico. Me detendré en algunos de los documentos más representativos.

La defensa de la democracia y sus valores y la responsabilidad de la educación en esta tarea, hasta el punto de ser considerada como la auténtica clave de la misma, es ya mantenida firmemente en el informe de la Comisión Internacional de la UNESCO (1972, 1975), presidida por Edgar Faure. En él se dice textualmente: «partimos de la creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir. La clave de una democracia así concebida es la educación». «Se trata —añade más adelante el informe— de reforzar la exigencia

de la democracia que aparece ahora como el único medio de impedir que el hombre se convierta en esclavo de la maquinaria y como el único estado compatible con la presunción de dignidad que implican los logros intelectuales de la especie. Esta es la razón por la que la Comisión ha insistido en el hecho de que la educación debe ser considerada como «un sector político», en el que la importancia de la acción política es particularmente decisiva» [4].

En nuestro país uno de los textos que con mayor claridad aboga en favor de los valores sociales, lo constituye, sin lugar a dudas, la propia Constitución que rige nuestra convivencia. Podría decirse que todo su conjunto destila un claro cántico de exaltación de los valores que nos ocupan. Voy a resaltar algunos de los principales artículos en los que se habla de manera explícita sobre el tema: El PREAMBULO y el artículo 1.º, puntos 1. y 2. constituyen en sí mismos toda una declaración programática básica, tanto de política general, como de enumeración de valores sociales necesarios para llevar a buen fin los ideales que se postulan. «La Nación española —dice el preámbulo de nuestra Constitución— deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad, y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía proclama su voluntad de: garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes, conforme un orden económico y social justo. Consolidar un Estado de derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular. Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones. Promover el progreso de la cultura y de la economía, para asegurar a todos una digna calidad de vida. Establecer una sociedad democrática avanzada. Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la tierra.»

Y en el artículo 1.º podemos leer: «España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como *valores superiores* de su ordenamiento jurídico, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.» «La soberanía nacional reside en el pueblo español.»

El fundamento del orden político y de la paz social lo encontramos formulado con toda claridad en el artículo 10, puntos 1. y 2.: «La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás, son fundamento del orden político y de la paz social.» «Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Fundamental de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.»

Y por lo que se refiere a la responsabilidad de la educación y de los educadores en el cultivo y potenciación de los valores sociales descritos para asegurar una forma pacífica de convivencia plural, puede ser suficientemente significativo el artículo 27 en sus puntos 2., 5. y 7.: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes». «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

Frente a tal declaración de principios, lo lógico es que los encargados de regir el país, a tenor del contenido constitucional, se esfuercen de palabra y por escrito, en hacer fervientes apologías de los valores básicos que rigen nuestra sociedad. Una buena muestra representativa en lo que concierne a los valores sociales, pueden ser estos textos de dos políticos españoles, pertenecientes a partidos políticos distintos, pero coincidentes, sin duda, al aceptar, tanto el respeto al orden constitucional, como a los valores sociales que en él se propugnan. El profesor Mayor Zaragoza en el programa de política educativa y científica que presentó en el Congreso el 1 de abril de 1982 resalta como sus principales preocupaciones y objetivos: 1. La democratización de la educación e igualdad de posibilidades educativas. 2. La preparación para la vida activa y la educación permanente. 3. El rendimiento y calidad del sistema educativo. 4. La educación para la libertad responsable, la convivencia y la participación en la obra educativa. 5. La política científica. 6. La proyección de la educación y la ciencia española en el exterior. 7. La reforma de la Administración educativa y de la planificación de recursos» [5].

Más expresivas, sin duda, son las ideas de José Segovia Pérez, Director General de Enseñanzas Medias en 1986, quien en un trabajo titulado: «Participación en la educación: vivencia democrática», afirma, entre la denuncia y el buen deseo, lo siguiente: «si se desea construir una sociedad dinámica, de sujetos críticos, activos y participativos, tendremos que luchar, sobre todo por medio de la educación, contra nuestras viejas maneras de ser: el individualismo cerril, la crítica negativa y pesimista, el gusto por el espectáculo más que por la participación, el ver los toros desde la barrera más que bajar a la plaza. Es necesario cambiar estas actitudes de nuestro pueblo: que los espectadores se tornen en participantes, en individuos que desplieguen su imaginación y su esfuerzo en beneficio de sí mismos y de los demás» [6]. Y más

adelante, bajo epígrafes como: «Un modelo escolar participativo que preserve y fomente los valores democráticos» y «Educar en la participación es descubrir el horizonte de la libertad y de la creatividad», hace clara alusión a los valores sociales en frases como éstas: «El modelo escolar que haga posible la vivencia y transmisión de los valores señalados..., ha de ser necesariamente un modelo escolar abierto y participativo» (...) «Sólo una escuela abierta a la realidad de su entorno (...), y en la que la participación constituya la esencia de la práctica docente, podrá llegar a ser una institución preservadora y fomentadora de los valores democráticos de la sociedad» (...) «Si pretendemos desarrollar en los individuos valores participativos de autonomía, responsabilidad, diálogo y actitudes críticas y fraternales, será imprescindible construir un modelo de escuela participativa y abierta, gestionada democráticamente en la que tengan cabida la pluralidad de *valores sociales*, que fomente las actitudes críticas». Y concluye: «La función que haya de desempeñar la escuela y la misma labor educativa, se sustenta sobre una determinada ideología político-social, sobre los valores morales por los que se haya optado y, en general, sobre la visión del mundo y la concepción del papel que el hombre ha de tener en la vida» [7].

Lo esencial del espíritu que anima la exaltación de los valores sociales que hemos contemplado en el ámbito de nuestra vida nacional, puede igualmente constatarse fuera de nuestras fronteras en los países, lógicamente, de más larga tradición democrática. Veamos algunos ejemplos significativos. Dentro de las «Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en los Centros Educativos», en la Recomendación n.º R(85)7, adoptada por el Comité de Ministros y dirigida a los estados miembros el 14 de mayo de 1985, se defiende la imperiosa urgencia y «necesidad de reafirmar los valores de la democracia frente a la intolerancia, los actos de violencia y el terrorismo, el resurgimiento de actitudes racistas y xenóforas, que expresan abiertamente el desencanto de numerosos jóvenes europeos afectados por la crisis económica». (...) Más adelante mantienen que están totalmente convencidos «de que las escuelas son comunidades que pueden y deben dar ejemplo del respeto a la dignidad de toda persona humana y a las diferencias, y ser también un ejemplo para la tolerancia y la igualdad de oportunidades»... Cuando se refieren a las aptitudes necesarias para comprender y sostener los derechos humanos, distinguen entre aptitudes intelectuales y aptitudes sociales. Como las aptitudes implican la asimilación de los valores correspondientes, considero de sumo interés en este sentido, hacerme eco aquí de estas ideas del Comité del Consejo de Ministros del Consejo de Europa. Dentro de las aptitudes intelectuales se señalan las «aptitudes ligadas a la expresión oral y escrita, comprendida la capacidad de discutir, es-

cuchar y defender sus opiniones. Aptitudes que hacen intervenir el juicio, tales como: reunir y examinar el material proveniente de diferentes fuentes, comprendiendo los medios y saber analizarlos para sacar conclusiones objetivas y equilibradas. Saber conocer los prejuicios, los estereotipos y las discriminaciones». Y dentro de las aptitudes sociales se resaltan: «saber reconocer y aceptar las diferencias; establecer con los demás relaciones constructivas y no opresivas; resolver los conflictos de manera no violenta; asumir responsabilidades; participar en las decisiones», etc. Por último se concluye con las siguientes afirmaciones: «el estudio de los derechos humanos en la escuela tiene por objetivo el llevar a los alumnos a comprender y a aceptar las nociones de justicia, de igualdad, de libertad, de paz, de dignidad, de derechos y de democracia (...). La democracia se aprende mejor en un contexto democrático donde se estimula la participación, donde es posible expresarse con franqueza y discutir las opiniones, donde la libertad de expresión está garantizada a los alumnos y a los maestros y donde reinan la equidad y la justicia» [8].

Podríamos ampliar la muestra de voces, textos legales, cartas magnas de convivencia, etc., en las que se insiste en la necesidad y las virtualidades de los valores sociales, en general, y en que sea la escuela, de forma expresa, la que se comprometa en su cultivo, como uno de sus principales cometidos o funciones [9].

Lo que parece estar claro es que existe un ambiente de opinión decididamente partidario de los valores sociales y que va progresivamente afianzándose la idea de que si queremos vivir de forma democrática, es imprescindible establecer los cauces para que los valores sociales, que florecen quizás con más fuerza en contextos de convivencia plural, impregnen la mayoría de las restantes funciones y organizaciones sociales.

Sin poder entrar en este momento en un estudio pormenorizado de todos y cada uno de los valores sociales, creo que sí podríamos al menos, hacer una enumeración de aquellos que se han citado como más importantes en los textos que hemos comentado. En ellos, directa o indirectamente, se hace mención de los siguientes: De forma general hay una clara referencia a los valores éticos, políticos, cívicos y jurídicos. Y de una manera expresa se señalan como valores sociales: la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo, la tolerancia, la comprensión, la cooperación, los derechos humanos, la paz, la democracia, la seguridad, la capacidad de discusión, de escucha y de defensa de las propias opiniones, el diálogo, el sentido crítico, la prudencia, la solidaridad, el ocio y el tiempo libre, la protección de la naturaleza, etc. Parece, pues, tras lo hasta aquí comentado, que la referencia a los valores sociales es clara y bastante precisa, y que su práctica es, además, decididamente exigida por las más variadas instancias políticas de los países democráticos.

Examinada la cuestión «de facto», adentrémonos ya en lo que pudiéramos calificar como cuestión «de iure». Es decir, ¿existen realmente valores sociales en cuanto tales, se habla de ellos, se les menciona con ésas o parecidas denominaciones en las jerarquizaciones de los más representativos filósofos preocupados por la cuestión axiológica? Para dar respuesta a estos interrogantes se impone un análisis comparativo, aunque somero, de algunas de las más representativas jerarquizaciones axiológicas. Intentaremos comprobar, en primer lugar, si figuran tales valores en las jerarquizaciones, y en caso afirmativo, cómo se los describe y clasifica.

En la relativamente corta historia de la problemática filosófica sobre el valor, se distinguen principalmente tres grupos de filósofos con opiniones distintas, según respondan de una u otra forma a estas tres preguntas: 1.^a ¿qué es el valor?; 2.^a ¿con qué facultad se capta?; 3.^a ¿cuál es su ordenación jerárquica?

Estos tres grandes grupos principales han sido rotulados, como es sabido, con los calificativos de subjetivistas, objetivistas y realistas. No vamos a entrar en este momento, como es lógico, en la exposición y justificación de las tres posturas descritas [10]. Únicamente nos interesa analizar dónde sitúan (si es que cuentan con ellos) a los valores sociales cada uno de estos tres grupos, pues unánimemente los tres —a pesar de sus diferencias— mantienen la jerarquización como nota esencial del valor. Para ello una buena forma de proceder podría ser la de seleccionar algunos de los autores más representativos de cada grupo y constatar lo que piensan al respecto.

Hugo de Münsterberg en su obra «Philosophie der Werte», publicada en 1921, nos ofrece una de las más sistemáticas clasificaciones axiológicas. Tras la división básica y primera de valores vitales y culturales, distingue ocho valores, subdividiéndose cada uno de ellos en otros tres, según hagan referencia al mundo externo, al mundo del prójimo, o al mundo interno. Los ocho valores mencionados son: 1, valores de existencia; 2, valores de continuidad; 3, valores de unidad; 4, valores estéticos; 5, valores de evolución; 6, valores de actuación; 7, valores divinos; 8, valores fundamentales. Nos interesa el número sexto de la lista: «Los valores de actuación y de producción». Estos valores se bifurcan —según Münsterberg— en estos tres: Economía, Derecho y Moralidad, según se refieran tales valores al mundo externo, al mundo del prójimo o al mundo interno. Pues bien, a este grupo pertenecerían, sin duda, los que hoy denominamos valores sociales. Pues tales valores guardan clara relación con la actuación y la producción (en nuestro caso más de resultados sociales que económicos..., aunque, al final, todo se relacionaría...) y desde luego, el mundo del derecho y de la moral resultan inseparables

de su ámbito. De cualquier modo, para este autor los valores sociales estarían integrados fundamentalmente dentro de los valores jurídicos y de los éticos.

Max Scheler, otro de los grandes y clásicos impulsores de la reflexión axiológica [11], clasificado dentro de la corriente fenomenológica realista, se refiere también desde distintos puntos de vista a los valores sociales. Según él, hay valores de personas y de cosas; valores de disposición de ánimo, de acción y de éxito; valores individuales y colectivos; valores por sí mismos y referenciales. Como puede constatarse, no es difícil imaginar dónde se situarían los valores sociales...

Y si nos fijamos en su jerarquización axiológica, podemos observar cómo en la base coloca los valores de agrado y desagrado, por encima los valores útiles, a continuación los valores espirituales, subdivididos en tres ámbitos: a) valores estéticos, b) valores de lo justo y de lo injusto, y c) valores del puro conocimiento de la verdad. Finalmente estarían los valores de lo santo y lo profano.

Resulta curioso constatar cómo también Scheler, al igual que lo hiciera Münsterberg, relaciona, en el fondo, los valores sociales con el derecho y la moral.

En nuestras latitudes es muy conocida la jerarquización axiológica mantenida por Ortega y Gasset en su trabajo *¿Qué son los valores? Introducción a una estimativa* [12]. En clara coincidencia con Scheler (algunos como García Morente y Zaragüeta le consideraron el divulgador en España de las ideas del germano sobre el tema) Ortega subdivide los valores espirituales en intelectuales, morales y estéticos. Y de forma expresa indica que los valores de más clara resonancia social se sitúan dentro del ámbito de los valores morales. Al señalar algunos de los valores y contravalores concretos, dentro de los primeros cita: bondadoso, justo, escrupuloso, leal, etc.

Finalmente podemos también constatar que, como en los casos anteriores, más o menos directa o indirectamente, los representantes de la corriente realista en axiología contemplan igualmente la existencia de valores que hoy denominamos sociales.

Guillermo Stern, por ejemplo, al dividir los valores en propios, extraños e irradiados [13] está incluyendo en los últimos sin duda a los valores sociales. Pues un valor irradiado tiene como nota fundamental, según nos dice, el ser un valor de participación... En este grupo estarían los valores relacionados con la moralidad, la religión, el arte, el derecho, la sociedad, etc.

Dos cosas parece que podemos sacar en conclusión tras lo hasta aquí tan someramente expuesto: la primera que, aún con denominaciones

distintas, o incluso figurando en grupos axiológicos diversos, la existencia de los hoy llamados valores sociales es un hecho en las clasificaciones axiológicas más diversas. Y en segundo lugar, creo que mayoritariamente, hemos podido constatar que los estudios del valor sitúan a los valores sociales en estrechísima relación con los morales y los jurídicos, en otras palabras, con la Etica y el Derecho.

Y esta es, justamente, la conclusión a la que ha llegado también en nuestras latitudes el profesor Castillejo [14]. En la síntesis personal que hace de los distintos intentos de jerarquizar los valores, distingue tres dimensiones: la de la supervivencia (incluye ahí los valores técnicos y los vitales); la dimensión cultural (integrada por los valores estéticos, intelectuales y éticos); y la dimensión trascendente (cosmovisión, religión). Pues bien, para este autor los valores sociales estarían claramente situados dentro de los valores éticos. Y lo justifica expresamente acudiendo al propio contenido de la Etica. «Valores éticos —nos dice— son aquellos valores en que predomina la categoría del deber ser. Dirigen el comportamiento humano, tanto en su dimensión individual y social, como en la posible apertura del hombre a la trascendencia. Serán actitudes básicas en el plano individual: el sentido del deber, la progresiva conquista de la libertad (la responsabilidad), la exigencia de realización del propio proyecto de vida (plasmación dinámica de la personalidad). Y serán actitudes básicas en el plano social: el diálogo, el respeto al otro como "otro yo", la amistad, la generosidad, el respeto a la ley, el respeto a las costumbres, la participación en las responsabilidades comunitarias, el deseo comprometido de justicia, la comprensión y ayuda internacional».

Los valores sociales tienen, pues, un claro lugar en el contexto de las jerarquizaciones axiológicas y parece igualmente unánime la convicción sobre la íntima y esencial dimensión ética de este tipo de valores. Esta conclusión nos permitirá más adelante hacer algunas matizaciones críticas sobre ciertos peligros reduccionistas a la hora de referirse a los valores que nos ocupan.

Considero que muy pocos (¿quizás ninguno?) pedagogos se atreverían a poner la más mínima objeción a la idea de que la escuela debe encargarse de que los alumnos asimilen los valores sociales de la forma más eficaz. Incluso es posible que, si se les preguntase directamente, la mayoría manifestara que, en ciertos contextos político-sociales, nacionales o internacionales, tal objetivo debería ser, además, prioritario, dada la posible urgencia y considerando quizás la necesidad que una sociedad determinada puede llegar a tener de valores como los descritos. No parece, pues, que entre los científicos de la educación se vayan a producir discrepancias sustanciales al respecto. Y ello por varias razones.

En primer lugar porque de forma casi unánime, los teóricos de la educación han concebido siempre a la escuela como una de las instituciones encargadas de preparar al alumno para la vida. Otros, como es sabido, han dicho incluso que la escuela debería ser la vida misma. Pero no una vida en abstracto, irreal o imaginaria, sino más bien al contrario, una vida concreta, en la que se está inmerso, cuyas dimensiones principales, entre otras, son sin duda la dimensión social o la política. Esta es la razón por la que casi unánimemente (hoy quizás esta casi unanimidad sea mayor), se considera que la escuela debe preparar al alumno para la vida política y social que de hecho está viviendo en su momento histórico y que posiblemente se vivirá cuando el alumno abandone las aulas. No parece ni justificable ni conveniente (podrían aducirse multitud de razones justificativas) que la escuela deba separar a los alumnos de la vida real y del conjunto variado y complejo de sus problemas. Los efectos negativos que se derivarían para la sociedad del descuido o del abandono de esta misión, son tan evidentes que no es extraño pensar que tantos filósofos de la educación y, sobre todo, los políticos y legisladores, lo defiendan desde la antigüedad. «No puede negarse —nos dice Aristóteles en la *Política*— que la educación (paideia) de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador. Donde quiera que la educación ha sido desatendida, la ciudad (polis) ha recibido un fuerte golpe» [15].

Desde la revolución francesa es prácticamente unánime la convicción de que el estado debe encargarse de la educación, o de que debe, cuando menos, supervisar, vigilar y controlar esta importante institución social. Sólo así habrá garantías de que todos los ciudadanos individualmente puedan beneficiarse de la educación y, como consecuencia, la propia sociedad.

Políticos y pedagogos están aquí de acuerdo al mantener que una de las grandes tareas que tiene la empresa educativa es justamente la de vincular al alumno, al educando, con esa concreta realidad cultural, social y política en la que está inmerso. La meta de tal objetivo pasa necesariamente por un largo y a veces difícil proceso de socialización.

Es cierto también (¿cómo vamos a negarlo?) que, a menudo, como reacción frente a la fácil tentación, que siempre han tenido los políticos, de utilizar la escuela «para su política», han surgido voces que reclamaban y reclaman un terreno neutral para la institución docente. Sólo así —se argumenta— se podrá salvar la libertad del alumno del dogmatismo, de las autoridades, incluida la del profesor, y sólo así se habrá logrado proteger al alumno de intereses partidistas (políticos, religiosos y al final también científicos...). Ante esta postura habría que reconocer que, no cabe duda que son posibles los peligros de politización partidista

y de adoctrinamiento o manipulación del alumno en la escuela, pero pienso que de la posibilidad no debe concluirse en la necesidad. Aunque no es éste el momento más oportuno para debatir esta cuestión, considero que pueden resultar sugerentes estas palabras de Reboul, referidas al sentido de la tolerancia frente a posturas dogmáticas y no-directivistas: «en el dogmatismo —dice— y en la no-directividad se destruyen en el alumno las condiciones de verdad: el método, el espíritu crítico, el análisis, la búsqueda de objeciones... El educador dogmático manifestará: la tolerancia es, en realidad, un desprecio hacia los alumnos y hacia lo que se enseña; tolerar sus perezas, sus ignorancias, sus errores, su rechazo de las grandes obras, etc., equivale a desdeñar tanto a sus alumnos, como a su propia disciplina. El no-directivo responderá: forzarlos a aprender, a comprender, a amar, es ir contra el fin que se persigue: es engeguercerlos, bloquearlos, disgustarlos. De hecho —concluye Reboul— la tolerancia no constituye un desprecio ni un fin en sí misma. Es un medio para acceder a la verdad, puesto que sólo se llega a ella libremente. Se tolera el error no porque es «la verdad del alumno», sino porque es su manera de ir hacia la verdad... [16].

Considero, por tanto, que son más robustas, al menos en mi opinión, las voces que defienden la necesaria intervención del Estado y del profesor en la educación, aunque lógicamente con las limitaciones que establece el propio juego de derechos y libertades en cualquier sociedad plural.

No estimo necesario insistir más en lo justificado y necesario que puede llegar a ser el que, en un momento dado, desde los intereses políticos se solicite, como es el caso que nos ocupa, una especial atención en el cultivo de los valores sociales. Pues, siendo prácticos, habría que afirmar que si tales valores objetivamente lo son, en definitiva, quien saldrá beneficiado con la llamada por algunos «moda de los valores sociales», será, tanto el individuo, como la sociedad, que verá robustecida por esta vía su estructura democrática.

Soy pues, quede claro, partidario decidido tanto de que a la escuela puedan demandársele ciertas prioridades en sus objetivos desde instancias sociopolíticas, como de que —como es el caso que nos ocupa— la escuela responda con una dedicación total y entusiasta a tal misión, para contribuir de esa forma a una adecuada convivencia cívica. La última parte de este trabajo la dedicaré a puntualizar o sugerir vías o formas de actuación para que el profesor pueda ser más eficaz en la tarea de acercarse lo más posible a este objetivo.

Con todo, creo que es el momento de reflexionar con cierta tranquilidad, antes de pasar a los medios que se consideren más adecuados para conseguir una mejor asimilación de los valores sociales en el aula, sobre

una serie de matizaciones que pueden aclarar o completar ciertos problemas que en torno a esta cuestión, de hecho, ya se han suscitado, o sobre otros nuevos que quizás se susciten. Pretendo resaltar posibles malentendidos que pueden ocasionarse por un excesivo entusiasmo o pretensión exclusivista a la hora de exaltar estos valores sociales.

Efectivamente, los valores sociales no son los únicos, ni los exclusivos pilares que sustentan el edificio de una convivencia plural y democrática. En principio, parece lógico pensar que si hay valores sociales, también los habrá individuales. Y, evidentemente, éstos últimos algo contribuirán también a la empresa de la educación del buen ciudadano...

El exaltar en exceso o de manera exclusiva las virtualidades de los valores sociales, con el consiguiente olvido del resto de las dimensiones axiológicas, no cabe duda que constituye un auténtico riesgo que debe ser tenido en cuenta. Y lo mismo podría decirse, a la inversa, es decir, cuando por aquello de la «Ley del péndulo» se centran todos los afanes en el cultivo de las dimensiones más personales e íntimas del individuo.

Hace veinte años ya denunciaba esta posible situación en nuestro país el profesor Marín Ibáñez cuando decía que en su opinión «dos riesgos acechan la tarea de todo educador contemporáneo: la fascinación técnico-cientista y el predominio de las estructuras colectivas sobre los valores estrictamente personales. Reconociendo el valor de estas dos dimensiones, no podemos menos que recordar al educador que la tabla de valores es mucho más rica» [17].

En la actualidad este peligro ha sido en distintos ámbitos nuevamente denunciado; aunque, por otro lado, al menos teóricamente tal peligro no debería existir, pues tanto la propia Constitución, como las investigaciones de psicólogos y pedagogos han insistido creo que suficientemente en el tema.

Efectivamente, en la Constitución se nos dice con toda precisión en el artículo 27.2 que «la educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana —eso sí— en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Con lo cual, en principio, parece que lógica y psicológicamente se está defendiendo que una personalidad que se considere plenamente desarrollada es aquella que no sólo ha sido educada en una de las vertientes constitutivas de nuestra estructura psíquica, sino en todas ellas.

Esta misma idea de forma expresa podemos encontrarla en distintos científicos de la educación, referida a los objetivos o a las finalidades generales del quehacer educativo. Sirvan como ejemplos de muestra significativa las opiniones al respecto de los profesores Larroyo y O'Connor. Ambos autores, de ambientes geográficos y culturales distintos, coinciden

sin embargo en resaltar la dimensión social como *uno* de los principales objetivos de la educación, pero, como decimos, ni el único ni probablemente el más importante.

Estos son los objetivos de la educación según Larroyo y según O'Connor:

LARROYO

- 1) El adecuado crecimiento biológico del educando.
- 2) La aculturación y socialización.
- 3) La profesionalización.
- 4) La individualización [18].

O'CONNOR

- 1) Proporcionar a los hombres y mujeres un mínimo de habilidades que necesitan para: a) ocupar su lugar en la sociedad; b) procurarse más conocimiento.
- 2) Proporcionarles una capacitación laboral que les permita subvenir a sus necesidades.
- 3) Despertar el interés y gusto por el conocimiento.
- 4) Ponerlos en contacto con las realidades culturales y morales de la humanidad y enseñarles a apreciarlas [19].

Los valores sociales, por muy importantes que en un momento dado puedan llegar a ser, no deben, por tanto, ser considerados en detrimento de otras dimensiones educativas; porque además de las razones expuestas, se podría añadir que, sin duda, con el cultivo de valores de tipo más personal, al final, se estará igualmente incidiendo en un mayor aprovechamiento de los propios valores sociales. Piénsese que el hombre no es un conjunto de partes sin conexión alguna, sino más bien al contrario, parece que hoy tiende a ser interpretado desde la perspectiva de la íntima relación y unión psico-física o desde planteamientos que le entienden desde la igualmente compacta, aunque discutible, interpretación estructuralista.

La escuela y los educadores, pues, por el hecho de su estrechísima vinculación con la organización política, tienen la obligación de impartir una determinada enseñanza, y de poner en práctica un conjunto de actividades encaminadas al logro de ciertos objetivos sociales. De esta forma la institución escolar estará dando cumplimiento a una de sus principales funciones, la que pudiéramos calificar de función social y política. Pero conviene dejar claro que la escuela, y, en general, también

las instancias educativas no institucionalizadas (pero sobre todo la escuela) tienen una misión educadora que va mucho más allá del contenido de una determinada materia o de un determinado «paquete axiológico», en conexión con los planteamientos políticos (sean éstos más o menos aceptados). Me estoy refiriendo a la misión de la escuela en relación con el necesario desarrollo del razonar crítico, que pretende progresivamente acercarse a lo que sea más verdadero y científicamente menos susceptible de objeciones. En este aspecto sí se puede hablar de una cierta autonomía o independencia del docente. Independencia que demarca claramente los linderos de los intereses del político en la educación, y los intereses, sin duda más amplios y complejos, del docente.

No es este el momento de detenernos en la consideración de las indudables diferencias que tienen un político y un profesional de la docencia en lo referente a sus expectativas sobre la escuela. Sin embargo, es sobradamente conocida la pretensión de los más variados regímenes políticos de convertir a la escuela en un mero subsistema del sistema o en una pura y simple correa de transmisión de sus planteamientos político-sociales (aunque éstos sean todo los dignos y justos que se quiera). La escuela no puede ser de ninguna manera un puro instrumento social en manos de los políticos que llegan al poder, cuya única misión sea la de confirmar sus justificaciones teóricas. Max Weber en su trabajo «El científico y el político» ya nos advierte que «las tomas de decisión política y el análisis científico de los fenómenos y de los partidos políticos son dos cosas bien distintas» [20]. Y efectivamente lo son, pues lo más específico del profesional de la docencia no es, en absoluto, conseguir transmitir, a secas, unos contenidos de saber, sino lograr que además, el alumno desarrolle con el pretexto de la asimilación de tal o cual materia de aprendizaje, su capacidad discursiva y crítica.

Recientemente se ha celebrado en nuestro país un interesante seminario sobre «Ética y Educación». Creo que algunas de sus conclusiones hablan por sí solas en el contexto de lo que venimos indicando: «en un país moderno y democrático, la educación, en su sentido pleno y exigente, es un proceso que permite desarrollar en cada persona sus posibilidades intelectuales y morales, de tal manera que llegue a ser libre en todas las acepciones de la palabra. Libre en su capacidad de juzgar autónomamente, lo que exige la facultad y el hábito de utilizar y de situar saberes precisos en el uso de la reflexión; libre en su capacidad de escoger valores y formas de vida, lo que supone la capacidad de apreciar los fundamentos y los fines de los valores y de asumir de manera responsable las exigencias que implica toda comunidad humana. Esta comunidad se concibe como «coexistencia» armónica y solidaria de hombres y mujeres que al reconocerse como miembros de la misma ejercen racionalmente

esta pertenencia, valorando el diálogo, el respeto mutuo y la igualdad en las diferencias. Esta finalidad general de la educación permite conciliar la exigencia democrática y la exigencia de apertura hacia el porvenir... Para que esta educación del ciudadano sea posible y se consigan los objetivos fundamentales de libertad y desarrollo personal, no basta la mera integración en la cultura de un país, la simple adaptación a las normas del presente. También es necesario el proceso de distanciamiento o de «cultura» en sentido filosófico, que parte del reconocimiento del valor auténtico de toda cultura y propicia al mismo tiempo una capacidad de reflexión crítica por medio de una exigencia de verdad y de universalidad... Un país en el que los ciudadanos no fueran capaces de reflexionar sobre los fundamentos de la sociedad en que viven, no puede suscitar una auténtica adhesión a los valores que pretende defender y en los que se apoya» [21].

Estoy convencido de que desde este esfuerzo docente, entendido con el matiz que acabo de señalar, se estará en el fondo, rindiendo el mejor servicio a la convivencia plural y democrática. Porque la comprensión y la tolerancia surgirán cuando se esté preparado para comprender los distintos puntos de vista y para distinguir lo que de bueno y menos deseable pueda subyacer en cada uno. Es posible que sólo entonces se tolere y se esté dispuesto a dialogar en serio, precisamente porque hay pautas para el diálogo, derivadas de la propia educación en la búsqueda crítica de lo que se considera más desprovisto de objeciones lógicas o científico-experimentales.

Lo que se viene comentando queda, por otro lado, claramente confirmado cuando se constata que en el conjunto de habilidades que se pretenden conseguir para que un ciudadano esté bien educado, aparecen con toda evidencia objetivos que inciden en dimensiones personales y sociales, en estrecha y sólida fusión. Resulta, por ejemplo, interesante el trabajo que R. Freeman Butts titula *Curriculum para el ciudadano educado* [22] (subtitulado: «Las escuelas deberían enseñar los valores fundamentales de nuestro sistema político democrático»).

Establecidas las anteriores precisiones sobre los valores sociales y los individuales y sobre la necesidad de no escindirlos en campos distintos, dada su verdadera categoría de auténticos pilares democráticos, quisiera a continuación resaltar otro aspecto que considero también de sumo interés y que nos va a permitir establecer algunas matizaciones más en el contexto de los valores sociales. En el ámbito de los valores sociales se pueden establecer dos divisiones generales que van a obligar a distinguir otros dos aspectos bien distintos a tener en cuenta por el educador. En el número monográfico que la Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía dedica al tema «Ética y Educación», al que

acabo de referirme, se ha publicado un corto trabajo de Vicente Domingo García Marzá, en el que se pregunta sin rodeos en el título si es posible una educación cívica sin una educación moral. Pues bien, en este trabajo se distinguen en los valores sociales dos dimensiones fundamentales: la dimensión política de los mismos y la dimensión ética. La dimensión política, se afirma, estaría justificando la urgencia de una educación para la convivencia, y la dimensión ética la necesidad de una educación moral.

La necesidad de una educación para la convivencia centrada exclusivamente en el intento de aceptación y asimilación, por parte del alumno, de los valores sociales vigentes, resulta a todas luces, como ya he indicado anteriormente, necesaria, tanto para políticos como para educadores. Pero para estos últimos esta tarea es aún insuficiente. Las razones que se aluden en el trabajo que acabo de citar, están centradas en la desazón que ha producido a muchos profesores de Filosofía el proyecto de suprimir la asignatura de Ética en el Bachillerato y su sustitución por la llamada «Educación para la convivencia». Pero, en el fondo, son perfectamente aplicables a nuestro tema. Son suficientemente expresivas las palabras textuales que transcribo, a las que por supuesto me adhiero plenamente: «Detengámonos por un momento en las consecuencias de un proceso educativo que tenga como único anclaje para la orientación práctica una enseñanza política. Nuestra primera pregunta sería: ¿Es suficiente la validez social e incluso la vigencia política para la justificación de un determinado ordenamiento social? Los conocimientos políticos no conllevan su propia justificación. Si no podemos ofrecer una fundamentación racional del porqué los procedimientos democráticos son preferibles a otros tipos de ordenamientos políticos podemos caer en un relativismo que presenta el orden político actual como expresión de intereses particulares, al mismo nivel que el anterior régimen político. Esto es, no podremos justificar porqué la "Educación para la convivencia" es preferible —es más racional— que la "Formación del Espíritu Nacional"»; y más adelante se añade: «esto no significa, en ningún momento, que la tarea del educador moral en el Bachillerato sea transmitir una serie de contenidos normativos que completen los conocimientos políticos recibidos. Es decir, que añada a los derechos y deberes que debe conocer para convivir en una sociedad en concreto, los valores que le indican cómo ser feliz, qué ideales debe seguir, qué intereses son mejores que otros... La necesidad de una disciplina ética no reside en un adoctrinamiento moral, sino en el desarrollo del razonamiento práctico, único marco desde el cual el alumno puede aprender a enfrentarse a una situación siempre cambiante». La conclusión es rotunda a tenor de lo expuesto: «Una formación de ciudadanos es necesaria, pero no suficiente: hace falta una formación de personas» [23].

Otro de los aspectos que, en estrecha relación con lo anteriormente comentado, considero de interés examinar es el referente al sentido de la autoridad en un contexto de convivencia democrática. Indirectamente estamos abordando algunos de los límites naturales y lógicos que, de hecho, tiene la democracia, considerada como valor social y como forma de gobierno. Es claro que este asunto desborda por su amplitud los límites de estas páginas, pero en cualquier caso me resisto a no hacer algunas consideraciones sobre la cuestión: ¿Quién es el encargado de establecer los valores sociales vigentes y los que en los sucesivos pueden también ser considerados como tales? ¿Cuál es el criterio legitimador de los valores sociales? ¿Es únicamente la opinión de la mayoría de votos lo que decide en este asunto, constituyéndose así en la única autoridad sobre ésta y sobre el resto de cuestiones, susceptibles de ser vistas desde la óptica axiológica en la democracia? ¿Cabe sentido alguno a la autoridad en el sistema que por antonomasia exalta la libertad?

Es evidente que la autoridad a nivel de opinión generalizada no es un concepto que goce de la mejor prensa en contextos democráticos (y menos aún cuando los contextos democráticos son incipientes y, por añadidura, en ellos todavía muchos confunden la autoridad con el autoritarismo). Sin embargo, es preciso, en bien de la propia democracia, recuperar el sentido más pleno de la autoridad. Y ello a sabiendas de que este concepto por naturaleza tiende a limitar el ámbito de la propia democracia. Habría que replantearse aquí de nuevo la clásica antinomia libertad-autoridad, que por clásica, sigue siendo actual [24].

No creo que ningún demócrata razonable y serio tuviera inconveniente alguno en admitir que no todo es democrático, y que por tanto la democracia tiene sus límites (es cierto que a veces muy difíciles de precisar). (Imagino que al defensor de la tolerancia tampoco le parecerá todo tolerable...). No cabe duda que los planteamientos que surgen de la libre opinión de la mayoría de los votantes sobre un tema determinado deben ser tenidos en cuenta a nivel político y pueden ser un elemento valiosísimo de constatación de una situación social determinada o de la generalización de un concreto planteamiento. Es más, democráticamente se debería incluso respetar y tolerar esa opinión generalizada, aunque fuera en contra de otras opiniones diferentes. Esta es la grandeza indudable que tiene el pensar libremente. Pero una cosa es pensar libremente, y otra, a veces muy distinta, pensar correctamente. La libertad nunca fue garantía de seguridad, ni mucho menos de corrección (la angustia sartriana tendría mucho que ver en este sentido)... Recuerdo ahora la inscripción que figura sobre la puerta de entrada al Aula Magna de la Universidad de Upsala: «Pensar libremente es grande, pero pensar correctamente es aún más grande». Y es que, efectivamente la libertad no

es un fin en sí misma, ni tampoco un valor absoluto. Es un valor, sin lugar a dudas (por eso la libertad de pensamiento se respeta), pero también libremente a menudo constatamos que nos hemos equivocado.

Hay ámbitos en los que se reconoce el total sinsentido que tendría consultar la opinión de la mayoría. La ciencia, se ha dicho, no es democrática. «A la esencia de la verdad —diría Ortega— son indiferentes las vicisitudes del sufragio universal. La coincidencia de todos los hombres en una misma opinión no daría a ésta un quilate más de verdad. Sólo nos proporcionaría una mayor tranquilidad y confianza subjetivas, porque en el fondo somos los hombres humildes y débiles y nos aterra quedarnos con nuestro criterio» [25].

Siendo discutible la interpretación de la segunda parte de esta cita de Ortega, creo que en la primera llevaba una gran razón. ¿Es pues compatible libertad y autoridad, autoridad y democracia? Creo sinceramente que sí, siempre y cuando se delimiten los ámbitos de cada competencia.

Una de las personalidades de la intelectualidad de nuestros días, el profesor Julián Marías, ha abordado este asunto en varias ocasiones. Y ha defendido las virtualidades de la democracia, su legitimidad y su sentido, a la vez que también ha desvelado los indudables peligros a los que esta forma de gobierno está expuesta.

Por un lado nos dice que ha «defendido con toda energía el principio de "un hombre un voto", cuando se trata de la orientación de la política general de un país»..., pero añade que tal principio le «parece una aberración cuando es menester un criterio experto y cualificado para la selección de los que han de realizar funciones delicadas, que requieren condiciones muy especiales y una competencia adecuada en los que van a decidir. ¿Es imaginable que se elija a los médicos, cirujanos, magistrados, profesores, académicos, escritores, artistas, investigadores, por sufragio universal, directo o indirecto?» [26].

No me parece, pues, que deba excluirse la autoridad en los distintos ámbitos de competencia, ni que sea incompatible con la democracia. Será incompatible cuando la democracia rebase sus límites y pretenda suplantar la opinión autorizada del experto o expertos, en ámbitos que no le son propios. Entonces el poder (aunque sea un poder legitimado por la mayoría) estará ocupando el lugar de la autoridad. Y en esta situación, antes o después, se desembocará en la dictadura, aunque solapada, o en el autoritarismo. Legalidad y moralidad en esta situación necesariamente serán impensables juntas. ¿Cuál es entonces el contenido o el marco en el que las decisiones de la mayoría sí están legítimamente justificadas? ¿Hasta dónde llega, podríamos preguntar, la autoridad de la opinión mayoritaria de posibles votantes?

Creo que éste es el fondo de la cuestión. El propio Julián Marías, afronta este tema en un trabajo titulado precisamente «El contenido de la democracia». Con la claridad que le caracteriza, se pregunta si todo lo que se decide mayoritariamente es lícito y aceptable, o no. Y en este último supuesto, cuáles son los límites reales de la democracia y quién los fija. Comienza ejemplificando con distintas situaciones la ilicitud de posibles decisiones de la mayoría, o de las cortes o parlamentos elegidos mayoritariamente. Que las cortes sean soberanas no significa que sean dueñas del país y que puedan disponer de él a su antojo. «Esta sería una de las formas más atroces de tiranía que pudiera pensarse», dice textualmente. Si el parlamento alemán (el Reichstag) hubiera decretado el exterminio de la población judía alemana, no por ello habría sido una decisión legítima. Si los parlamentos inglés y español decidieran incinerar o vender la National Gallery o el Prado serían decisiones que carecerían de toda autoridad. ¿Cuál es entonces el ámbito de lo democrático? La respuesta que ofrece Julián Marías es ésta: «El marco de la soberanía es el de lo específicamente político: dentro de ese orden no hay potestad superior. Pero hay otros órdenes: los llamados derechos humanos, la libertad personal, la libertad religiosa, la realidad de un país, el derecho a proyectarse libremente de sus habitantes; todo esto está fuera del área de la política, y por consiguiente de la soberanía del poder público y de las instituciones democráticas. Dicho en otras palabras, se trata de la convivencia social. Si se rebasan esos límites y si se invade lo personal y privado, aunque sea con títulos legítimos —legítimos para otra cosa— se inicia el despotismo, se abre paso al totalitarismo» [27].

Parece, pues, claro, que si se pretenden evitar los riesgos descritos (sumados a un necesario relativismo, tanto axiológico, como en todos los órdenes, que se derivaría de confiar a la opinión mayoritaria la decisión en materias para las que no goza de competencias), es preciso reconocer la autoridad o las autoridades de los que científicamente se acercan cada vez más a la verdad de los hechos y de las ideas.

Pero, quiero insistir, autoridad no es autoritarismo, ni sólo poder. Y digo esto porque por el hecho de que una persona posea autoridad no significa que necesariamente esté cerrada al diálogo, a la participación, a la comprensión o a la tolerancia. La autoridad tiene su lugar e importancia dentro de la democracia en general, y de la convivencia democrática educativa en particular. Si la autoridad no puede ser compatible con la forma democrática de entender la escuela, no queda más camino que la autogestión más estricta..., y yo soy de los que piensan que si en educación se suprime la autoridad que teóricamente debe ser el profesor (pero autoridad en su más puro sentido) se suprime automáticamente la educación [28].

Vamos a pasar, para terminar, a comentar algunos aspectos que el profesor debe tener en cuenta si quiere que sus alumnos asimilen los valores sociales. Pero insisto, el éxito de la empresa guardará estrecha relación con la autoridad que de hecho y de derecho debiera ser, y con la autoridad personal y científica de la que también debería estar revestido todo profesor.

La tarea de enseñar valores en general y valores sociales en particular es un cometido lento y, por qué no vamos a decirlo, difícil. Lento, porque asimilar valores, en definitiva, es educar y todos sabemos que la educación es un árbol de frutos tardíos... No se pueden pedir resultados de la noche a la mañana, y es preciso igualmente que la lluvia mansa impregne el campo para que, con el tiempo, la semilla vaya floreciendo.

Y también es una tarea difícil. Difícil en sí misma y difícil porque, a menudo, la labor de la escuela se ve muchas veces neutralizada por agentes extraescolares que muestran al alumno justamente lo contrario de lo que queremos que aprenda y comprenda... «Nada es más difícil —dice Hesburgh— de enseñar que los valores o la capacidad de valorar, de tener un sentido cada vez más claro de propósito y prioridad morales, en un mundo que, con frecuencia, está desprovisto de ambos...» [29].

Pero aunque difícil y lenta la tarea es, por supuesto, perfectamente posible. Quizás sea un tópico, pero no por serlo deja de ser verdad: la mejor forma de enseñar valores sociales, sin duda, es el mostrar al alumno que se practican y que el profesor es un claro partidario, en teoría y en la práctica, de los mismos. La fuerza del ejemplo, de las mil y una situaciones que se presentarán en las largas horas de convivencia escolar, y que el profesor «resuelva» por la vía de los valores sociales, constituirán indudablemente el mejor procedimiento didáctico. Lleva toda la razón Hesburgh, al que acabo de referirme, cuando dice que «en materia de valores los profesores enseñan mucho más con lo que ellos mismos son y hacen que con lo que escriben y dicen» [30]. El escepticismo y el desasosiego en los alumnos suele venir precisamente por constatar, por desgracia, que una cosa es lo que los profesores dicen que se debe hacer, y otra lo que de hecho ellos mismos hacen y los alumnos, por añadidura, sufren... El ejemplo del profesor que cultiva la tolerancia, la solidaridad, la comprensión, la justicia, etc., creará un ambiente, un caldo de cultivo, totalmente idóneo para que el alumno viva los valores democráticos en la escuela. Predicar con el ejemplo, sigue siendo un buen método...

Pero habría que insistir todavía en el predicar. Es misión fundamental del profesor permitir que el alumno llegue a las justificaciones teóricas de las acciones o prácticas que se le proponen como buenas. Lo contrario sería someterle a una habituación animalesca, que dejaría

de tener vigencia al faltar el estímulo desencadenante (sea éste un premio o un castigo...). Tematizar las ventajas de la convivencia en libertad, considerada en sí misma, o haciendo ver, de forma negativa, los defectos indeseables que se seguirían si no se practicara, es, por supuesto, otra tarea de indudable eficacia.

Es posible que en este punto se plantee el cómo y el dónde. A mi modo de ver esta tarea pasa necesariamente por el desarrollo de una serie de actitudes y de aptitudes en el alumno que no son misión exclusiva de ninguna materia de estudio en especial, y que, sin embargo, todas (todos los profesores que las imparten y de igual modo los que programan actividades en el centro escolar) pueden ayudar a su consecución.

Veámos en páginas anteriores cómo el Comité de Ministros del Consejo de Europa expresamente se refería a dos tipos de aptitudes que el profesor debería intentar que el alumno hiciera suyas: Aptitudes intelectuales y sociales. Dentro de las actitudes intelectuales se hacía mención expresa de todas aquéllas que estuviesen relacionadas con el dominio de las habilidades o destrezas lingüísticas, en sus vertientes oral y escrita. Y también se mencionaban las aptitudes que capacitan en el alumno la claridad de enjuiciamiento, acostumbrándole a reunir diversas fuentes de información, a ponderarlas y debatirlas... Es evidente que las aptitudes y destrezas mencionadas, colocarán al alumno en un ambiente favorable para el diálogo, la discusión, la persuasión y en general el ejercicio de una oratoria democrática donde lo que se persigue es convencer con razones y no con insultos o por la fuerza. Habituarse al alumno desde todas las asignaturas y actividades del centro docente a redactar o a expresar con claridad sus propias ideas y, si fuera posible, además, en público, constituyen procedimientos indudablemente eficaces a la hora de cultivar los valores sociales.

También el Comité de Ministros se refería a aptitudes sociales. Es decir, a aptitudes que capaciten al alumno para saber reconocer y aceptar las diferencias, para resolver los conflictos de forma no violenta, para asumir responsabilidades, para participar en discusiones, etc.

Todas estas capacidades o aptitudes, sin duda que constituyen la parte más visible, como en el caso del iceberg, de algo más profundo y quizás menos definido, pero no por eso menos real: el ámbito de las actitudes. Las actitudes que se consiguen con el cultivo continuado de los valores sociales se traducen fundamentalmente en predisposiciones generales para cooperar, para comprender al otro, para ser tolerante, para confiar, para ser y mostrarse pacífico...

Es posible que las aptitudes y actitudes descritas por el Comité de Ministros del Consejo de Europa puedan y deban ser fruto del trabajo y del talante democrático de cada profesor al impartir su asignatura, es

decir, sin salirse del ámbito lectivo en la docencia tradicional. Pero no cabe duda que a la ciencia y al arte pedagógico de cada profesor, que desde su asignatura y persona pretende impregnar a sus alumnos de las virtualidades de los valores sociales, se le podía ayudar, a modo de complemento, con otras actividades expresamente programadas con ese fin. Algunos pedagogos preocupados por el tema, como es el caso de la profesora P. Palop, llegan incluso a puntualizar que una educación que quiera serlo de veras para la democracia lo primero que exige es el «disponer de un tiempo suficiente —al menos tres horas semanales— previsto en el horario escolar para destinarlo a esta temática, que sólo —añade— podrá desarrollarse en forma de debates y discusiones, en forma de lo que los escolásticos denominaban «disputatio», en forma de coloquio, mesa redonda, etc., nunca en cambio de forma dogmática, de lecciones o asignaturas» [31].

Las formas de actuación sugeridas y otras muchas que, sin duda, un buen profesional de la docencia podrá descubrir, dejan clara la viabilidad de tan importante misión y objetivo en la escuela. Quizás el mayor inconveniente parte, como ya denunciara Suchodolski, de la falta de dinamismo del propio estamento docente. La voz de los educadores, reconoce en el *Tratado de Pedagogía* es la mejor en la misión de la transformación social, pero se queja, acto seguido, de que, a pesar de su situación privilegiada, «los miembros del magisterio, los educadores y los pedagogos, suelen interesarse muy poco por esta nueva lucha» [32].

Parece unánime la opinión de que sin la colaboración de la escuela, la convivencia plural y los valores sociales de la democracia, no podrán consolidarse. Sin educación para la democracia, en definitiva, no habrá democracia. Ya sentenciaba Aristóteles en su *Política* que «las costumbres democráticas conservan la democracia, así como las costumbres oligárquicas conservan la oligarquía» [33].

Dirección del autor: David Sacristán Gómez, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-VI-1987.

NOTAS

- [1] Puede consultarse, a título de muestra representativa en nuestro país, el trabajo de la Dra. BARTOLOMÉ, M. (1983) Educación en valores y madurez personal: una aproximación empírica, *Revista de Investigación Educativa*, n. 1, pp. 45-63.
- [2] Algunos ejemplos significativos pueden ser los congresos celebrados en Montreal (1981), Buenos Aires (1981), Bangkok (1982), Helsinki (1982)... En España, en el VI Congreso Nacional de Pedagogía de 1976, la Sección 1.ª estuvo dedicada igualmente a «Los valores y la Educación».
- [3] KERLINGER, F. (1976) *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*, p. 520 (México, Interamericana).
- [4] FAURE, E. y OTROS (1975) *Aprender a ser*, p. 49 (París, Fayard).
- [5] Puede consultarse un amplio resumen del contenido de estos puntos en el periódico «Ya» del día 2 de abril de 1982, en el artículo «Un programa de educación para el futuro».
- [6] SEGOVIA PÉREZ, J. (1986) Participación en la educación: vivencia democrática, p. 17, *Revista de Estudios de Juventud*, septiembre.
- [7] SEGOVIA PÉREZ, J., o.c., pp. 19-20.
- [8] VARIOS (1986) Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en los centros educativos, pp. 197-199, *Revista de Educación*, n. 279, enero-abril.
- [9] Una buena muestra de la exhortación para el cultivo de los valores sociales lo constituye el discurso del Rey Balduino de Bélgica, pronunciado con motivo de la fiesta nacional, el 21 de julio de 1986, donde aborda directamente la responsabilidad del educador a la hora de transmitir estos valores en la escuela: «Es importante que la escuela haga ver a los jóvenes que "eficacia", "sentido del esfuerzo" y "solidaridad" no pueden estar disociados. (...) La escuela debe favorecer la solidaridad y formar en el sentido de responsabilidad y de servicio a los demás. Esa es la significación profunda del civismo. Es indispensable que la enseñanza conduzca al respeto de cada persona, sean cuales fueren las diferencias de concepción filosófica, económica, social o de cultura. Este espíritu de tolerancia no significa indiferencia pasiva, sino más bien el respeto del hombre y de sus derechos fundamentales.» *Newsletters*, 4186, Conseil of Europe, pp. 4-5.
- [10] Para una mayor ampliación pueden consultarse los artículos del Dr. MARÍN IBÁÑEZ, R., publicados en los números 101 y 102 de la *Revista Española de Pedagogía*, el año 1968, titulados: «La jerarquía axiológica y su proyección educativa» (parte histórica, el primero; y parte sistemática, el segundo).
- [11] Pueden ampliarse estas ideas en *El formalismo en la Etica* (1913) y en la *Etica*, que se publicó en 1941 en la *Revista de Occidente*.
- [12] ORTEGA Y GASSET, J. (1923). ¿Qué son los valores? Introducción a una estimativa, *Revista de Occidente*, II, octubre.
- [13] STERN, W. (1924) *System des Kritischen Personalismus* (Madrid, Wertphilosophie).
- [14] CASTILLEJO BRULL, J. L. (1976) *Nuevas Perspectivas en las Ciencias de la Educación*, pp. 43-45 (Madrid, Anaya).
- [15] ARISTÓTELES *La Política*, Libro V, cap. 1.
- [16] REBOUL, O. (1977) *L'Endoctrinement*, p. 95 (París, P.U.F.). Hay traducción española en Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1981.
- [17] MARÍN IBÁÑEZ, R., o.c., p. 128.
- [18] LARROYO, F. (1973) *Sistema de Filosofía de la Educación*, pp. 231 y ss. (México, Porrua).
- [19] O'CONNOR, D. J. (1971) *Introducción a la Filosofía de la Educación*, pp. 20 y ss. (Buenos Aires, Paidós).
- [20] WEBER, M. (1975) *El político y el científico*, pp. 211-213 (Madrid, Alianza).

- [21] *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía* (1986) Conclusiones del Seminario n. 1: «Filosofía y Educación», IV:4, pp. 130-131.
- [22] FREEMAN BUTS, R. (1980) Curriculum for the educated citizen, *Educational Leadership*, October, pp. 6-8.
- [23] GARCÍA MARZA, V. D. (1986) Ética y Política en el Bachillerato. ¿Es posible una educación cívica sin una educación moral?, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, IV:4. Número monográfico dedicado a «Ética y Educación», pp. 87-88.
- [24] Ver el trabajo de JASPERS, K. (1963) Libertad y autoridad, *Universitas*, L:3.
- [25] ORTEGA Y GASSET, J. (1923), o.c., p. 48.
- [26] MARIAS, J. (1985) Democracia y excelencia (I), *Diario YA*, 25 de octubre.
- [27] MARIAS, J. (1984) El contenido de la democracia, *Diario ABC*, 7 de julio.
- [28] Para un estudio más amplio de la autoridad en sus relaciones educativas, puede consultarse la obra de ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1977) *Autoridad, obediencia y educación* (Madrid, Narcea).
- [29] HESBURGH, T. M. (1982) Aprender a ser o a hacer, *Facetas*, 55, p. 38.
- [30] HESBURGH, T. M. (1982), o.c., p. 39.
- [31] PALOP, P. (1985) Educación para la democracia, pp. 84-85., *Arbor*, 470. Pueden consultarse en este trabajo temas concretos sobre los que organizar esas tres horas semanales que se piden para debates, discusiones, mesas redondas, etc.
- [32] SUCHODOLSKI, B. (1973) *Tratado de Pedagogía*, p. 494 (Barcelona, Península).
- [33] ARISTÓTELES, *Política*, libro V, cap. 1.

BIBLIOGRAFIA

- ARDOINO, J. (1980) *Perspectiva política de la educación* (Madrid, Narcea).
- BELLER, E. (1986) Education for character: an alternative to values clarification and cognitive moral development curricula, *The Journal of Educational Thought*, II: 2, August, pp. 67-77.
- BLANKE, B. y OTROS (1980) *Teoría y práctica de la formación democrática* (Madrid, Unión Editorial).
- CASSELLES PÉREZ, J. F. (1986) La paz como tarea de la educación superior, *Anales de Pedagogía*, 4, pp. 57-87.
- DEARDEN, R. F. (1980) Education and politics, *Journal of Philosophy of Education*, XIV:2, pp. 149-156.
- DEHAN, N.; PERCHERON, A.; BARTHELEMY, T. (1980) La démocratie à l'école, *Revue française de sociologie*, 3.
- DE LA ROSA, B. (1977) *Educación cívica y comprensión internacional* (Barcelona, CEAC).
- DIORIO, J. A. (1986) Rights, Equality and the Ethics of School Policy, *Curriculum Inquiry*, XVI:2, pp. 147-178.
- DEWEY, J. (1956) *Democracia y Educación* (Buenos Aires, Losada).
- ENTWISTLE, H. (1980) *La educación política en una democracia* (Madrid, Narcea).
- ESCOLANO BENITO, A. (1983) Educación y pluralismo ideológico, *Revista Española de Pedagogía*, 163.
- FENTON, Ed. (1975) A developmental approach to civic education, en MEYER, J. R. y otros (1975) *Values Education* (Waterloo, Ontario Wilfried Janvier University Press).
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, J. (1980) *Sistema de enseñanza y democracia* (Madrid, Ed. Siglo XXI).

- FREEMAN BUTTS, R. (1980) Curriculum for the educated citizen, *Educational Leadership*, 38, October.
- FREINET, C. (1972) *Educación cívica y comprensión internacional* (Barcelona, Ed. Laia).
- GARZÓN VALDÉS, E. (1987) Acerca de la tesis de la separación entre ética y política, *Sistema*, 76, pp. 111-121.
- JOERGENSEN, M. (1977) *Escuela para la democracia* (Barcelona, Laertes).
- KERLINGER, F. (1976) *Investigaciones del comportamiento. Técnicas y metodologías* (México, Interamericana).
- KLUCHON, C. (1974) *Antropología* (México, Fondo de Cultura Económica).
- LEGRAND, L. (1977) *Pour une politique démocratique de l'éducation* (París, P.U.F.).
- MACPHERSON, C. B. (1981) *La democracia liberal y su época* (Madrid).
- NELSON, W. N. (1986) *La justificación de la democracia* (Barcelona, Laia).
- OCDE (1979) *Evolution des politiques de l'éducation. Vue d'ensemble* (París, OCDE).
- PAGES, J. y OTROS (1984) *La educación cívica en la escuela* (Barcelona, Paidós).
- PARSONS, T. y SHILLS, E. (1976) *Toward a General Theory of Action* (Cambridge, Harvard University Press).
- PETERS, R. S. (1977) *Ética de la educación democrática* (Navarra, Verbo Divino).
- PINILLOS, J. L. (1980) La mentalidad democrática, *Década*, 1, pp. 19-26.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1974) *La democratización de la enseñanza* (Barcelona, Prima Luce).
- RIESSMAN, F. (1977) *Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clases populares* (Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo).
- SCHUMPETER, J. A. (1984) *Capitalismo, socialismo y democracia* (Barcelona, Laia).
- TAYLOR, W. (1977) Educación y democratización, *Revista de Educación*, 252.

SUMMARY: THE EDUCATOR AND THE SOCIAL VALUES.

The present paper attempts to remark the importance of social values, normally considered as the engine of democratical harmony, in the educational tasks. The social values are considered not only by its literal point of view, but also and principally, by the educator's point of view. In the other words, the person who has the responsibility for the perfect and effective assimilation, together with the development of these values by the pupils, as a indispensable condition to obtain citizens capable of defending and helping to strenghten the democratical armony.

Once it has been demonstrated «de facto» the existence of the social values in the first part of the paper, in the «carta magna» of the nations with democratical armony and in the philosophical-axiological reflexion, becomes, in a second part, a precise consideration of the main norms of action that should be considered by the teacher, whether he is willing to include the social values as a main educational objective.