

LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN: UNA DIFÍCIL TRAVESÍA Y UN CONFUSO DESTINO

por el Académico de Número
Excmo. Sr. D. Víctor GARCÍA HOZ*

INVOCACION A LOS VALORES

En el conflictivo campo de la vida y la educación parece que se ha producido una casi explosión de valores.

En determinados ambientes, proclives a la nostalgia de lo tradicional, se habla de “pérdida de valores” y se achaca a la orientación de la política educativa justamente el olvido de tan importante, aunque invisible realidad. En concreto, la Ley de ordenación del Sistema Educativo, la LOGSE, les presta muy poca atención.

Pero he aquí que, en enero de este año, el Ministro de Educación presentó a la sociedad española setenta y siete medidas destinadas a mejorar la calidad de la educación. Las seis primeras medidas mencionan explícitamente los valores como punto de referencia:

1. Se impulsará la elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos y la realización de experiencias y actividades de innovación tendentes a facilitar la actuación de los profesores y los centros en el ámbito de la educación *en valores*, tanto en la educación moral y cívica, cuanto en valores con los que se asocian las actitudes establecidas como contenidos básicos del currículo.
2. Se promoverán actividades y programas de formación, dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa, para aumentar la presencia de la educación en valores en la acción de los centros docentes.

* Sesión del día 10 de enero de 1994.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia colaborará con las organizaciones no gubernamentales que están trabajando activamente en favor de la igualdad de las personas y la solidaridad entre los pueblos.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia, en acuerdo y colaboración con otras administraciones, promoverá la realización de programas y experiencias educativas en ámbitos relacionados con valores importantes de la sociedad actual, tales como conservación del medio ambiente, comportamientos saludables, prevención de accidentes y adecuadas pautas de consumo.

5. Se velará de modo muy especial para que la vida escolar en los centros se desarrolle de acuerdo con principios de tolerancia y respeto hacia los otros, cualesquiera que sean sus circunstancias personales, posición social o ideología.

6. Se dedicará una atención especial a todos los aspectos relacionados con la educación en valores y actitudes en el marco del seguimiento y evaluación de los proyectos educativos y curriculares de los centros».

Contrasta esta repentina y casi abrumadora mención de los valores con la parquedad de la LOGSE en el uso de esta expresión. Solamente en el artículo 2.3.a), referido al sistema educativo en general, dice «la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y *valores morales* de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional».

Tras esta expresión de carácter general, al concretar la actividad educativa en sus diferentes niveles no se hace mención de los valores en la Educación Infantil ni el Bachillerato; únicamente al hablar de la Enseñanza Primaria y Secundaria se señalan el desarrollo de algunas «capacidades», tales como (sic) «apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos».

En el artículo 19, referido a la Educación Secundaria obligatoria se vuelve a utilizar este término situándolo también entre «las capacidades». 19 h) «Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural». Conviene notar que las funciones que ha de cumplir la educación de los valores son simplemente *apreciar* y *conocer*. Reduce tal tipo de educación a contenidos intelectuales.

No parece que de una ley deban esperarse precisiones concretas respecto del quehacer educativo, pero sí de las manifestaciones oficiales encaminadas a orientar prácticamente el quehacer de la educación. Y en este marco se sitúan las «77 medidas para mejorar la calidad de los centros».

Desdichadamente, si buscamos en la formulación de esas medidas el objeto o contenido de los tan invocados valores, una sensación de desaliento nos invade. Se mencionan como valores la igualdad de las personas, solidaridad entre los pueblos, conservación del medio ambiente, comportamientos saludables, prevención de accidentes, adecuadas pautas de consumo, tolerancia y respeto. El Mi-

nisterio de Educación se remite a la colaboración con otras entidades en lo que se refiere a los valores mencionados en primer término. Se reserva la principal responsabilidad en la actividad de los centros referente a los «principios de tolerancia y respeto». Y todos estos valores, presentados únicamente como objetos de conocimiento, no como fuentes de actividad. Menguada cosecha para tan ampulosa siembra.

La llamada de atención hacia los valores no puede ser más oportuna en una sociedad en la cual la moral pública y muchos comportamientos privados justifican la también frecuente mención de la «pérdida de los valores». Pero la lectura de esas medidas, que colocan a los valores en primer término de las preocupaciones pedagógicas, abre la sospecha de que, en el mejor de los casos, nos hallamos frente a una manifestación de «buenas intenciones», manifestadas en expresiones difusas. En la concreción de posibles actividades se hace referencia exclusiva al mundo circundante con olvido de las personas singulares que, en definitiva, son quienes han de percibir, realizar, olvidarse o reforzar los valores.

La «pérdida de los valores» es expresión quejumbrosa para referirse a la situación moral de la sociedad y de la educación que en ella se va desarrollando. La «recuperación de los valores» parece ser el quehacer urgente de la vida y de la educación en nuestros días.

Nada hay que oponer a estas expresiones. Sin embargo, contrastándolas con la realidad educativa, promovida tal vez por los que invocan esta preocupación, surge la sospecha de que estamos frente a un nuevo tópico, sentido vivamente en reducidos —muy reducidos— círculos y utilizado en otros como paraguas bajo el que se ampara una realidad en la que justamente falta lo que se invoca como necesario.

Esta penuria de contenido educativo por lo que a los valores se refiere es la consecuencia de todo un largo proceso que ocupa justamente el siglo xx, en el cual el concepto de valor sustituye en buena medida al del bien y de virtud como fundamentos de los fines y objetivos de la educación en su vertiente moral.

Vale la pena reflexionar sobre el camino y las causas de esta situación, cuya extensión y contenido, en el momento actual, no parecen alentadores.

LA ENTRADA DE LOS VALORES EN LA EDUCACION

El problema conceptual de los valores, como cualquier tema filosófico, tiene raíces históricas que se pueden situar en la filosofía griega, con Platón principalmente. Pero su planteamiento sistemático, incluso como objeto de una ciencia, la Axiología, fue tarea que se realizó en la segunda mitad del siglo pasado, utilizando como referencia de partida el concepto económico de valor. Lotze, en su obra

principal, *Mikrokosmos*, publicada entre 1856 y 1858, habló de unas realidades de las que no se puede simplemente decir que son; sino que *valen*; su forma de realidad es el *valer*, se trata no de seres sino de valores. La teoría de los valores adquirió consistencia y difusión en el siglo xx. Brentano, ya en este siglo, es figura decisiva que contribuyó a clarificar el concepto de valor, empezando por clasificar las funciones psíquicas en «representación, juicio y sentimiento», constituyendo el sentimiento el objeto del valor lo mismo que la verdad es objeto del juicio (Cruz, 1984). Separando el sentimiento del acto racional, se le da una clara independencia como objeto de una de las grandes funciones psicológicas. Zubiri dirá que el correlato objetivo de los sentimientos es el valor (Zubiri, 1993, 20).

Quien verdaderamente situó el mundo de los valores en el campo de la educación fue principalmente Spranger, discípulo de Dilthey, que hizo de los valores los elementos determinantes de la vida cultural y de la educación. En el marco de la ética de la personalidad, Spranger escribió su obra *Formas de vida*, en la que describe los tipos fundamentales a que puede responder una personalidad humana. Esta obra constituyó el soporte filosófico para toda una corriente de investigaciones empíricas que culminaron en la utilización de los tipos de vida de Spranger por parte de Allport, y Vernon, para construir un instrumento de observación de valores que alcanzó gran difusión en los medios psicológicos y pedagógicos.

En el estricto terreno pedagógico, el concepto de valor (value) quedó claramente instalado con su incorporación al dominio afectivo en la ampliamente conocida *Taxonomía de objetivos de la educación*, iniciada por Bloom con los objetivos del campo (domain) cognitivo y continuada por Krathwohl (1956) en el campo afectivo, en el que el concepto de valor ocupa un puesto relevante. Todo el mundo afectivo se resume en la caracterización personal por un valor o un complejo de valores.

Tras la entrada del concepto de valor en el campo filosófico y en las investigaciones empíricas, esta idea quedó consolidada y ha sido uno de los conceptos clave atribuyéndole, entre otras significaciones, la de lazo entre las necesidades humanas y la acción.

Los valores se sitúan en diferentes niveles, cosa lógica dado que las necesidades humanas tanto afectan a la parte orgánica como a la psicológica y espiritual. Supuesto que los valores morales se entienden como los fundamentales para dar sentido a la persona y la vida humana, el concepto de valor tiene un significado predominantemente ético, aunque puede referirse a cosas tan materiales como la ropa de vestir o las costumbres alimentarias.

A pesar del especial relieve que conceptualmente se da a los valores éticos respecto de los situados en otros niveles, estos últimos, ligados en buena medida al desarrollo técnico, se hallan vigentes, mientras que los valores éticos han sido objeto de polémicas y olvidos y a ellos se hace referencia de un modo principal cuando se habla de la «pérdida de valores».

Pudiendo decirse que los valores entran en la educación en la primera mitad del siglo xx, no es aventurado afirmar que a lo largo de este siglo el aprecio de los valores y su incidencia práctica en la educación ha seguido el ondulante camino de la cultura y en especial del pensamiento pedagógico, involucrado, a su vez, en la marcha de la humanidad.

CONMOCIONES HISTORICAS Y CAMBIOS EDUCATIVOS

Estamos viviendo las consecuencias de las grandes conmociones, hitos históricos, de este siglo que se acaba: las dos guerras mundiales, la revolución comunista, el desarrollo técnico, la conmoción cultural y social de los años sesenta y la caída del comunismo institucionalizado en Europa en los años ochenta y el desencanto ante los nuevos y graves problemas que han surgido en la deseada incorporación de los países comunistas a los modos de vida del mundo occidental. Brevemente, me referiré a la proyección pedagógica de estos acontecimientos que emergen como hitos en la historia de la humanidad.

La Primera Guerra Mundial trajo como consecuencia la desaparición de los imperios centrales de Europa, la emergencia de los Estados Unidos de América como nueva potencia mundial y la aparición y la realización política del comunismo en el oriente de Europa y en gran parte de Asia.

Desde el punto de vista de la educación occidental, la emergencia de los Estados Unidos significó el predominio de la filosofía pragmatista y de la ciencia positiva. El debilitamiento ético que «de hecho» significó la preponderancia pragmatista en la educación, se vio reforzado por la acción antirreligiosa de la Unión Soviética que dominó la educación en la Europa Oriental.

En estos años, mientras el concepto de valor aún estaba prácticamente situado en el campo de la filosofía, el pensamiento y las actitudes pragmatistas iban debilitando la preocupación por la educación moral, preparando el terreno para ser sustituida por la apelación a los valores.

El fin de la guerra —se ha escrito con razón— da siempre lugar a una explosión de optimismo; la paz es una situación deseada incluso por los vencidos. Los años cuarenta vieron —tras el final de la Segunda Guerra Mundial— aflorar el optimismo pedagógico. Puesto que las armas eran un elemento de destrucción, la Humanidad debía encontrar solución a los problemas humanos en la educación. De hecho, todos los países se plantearon el problema de renovar la situación educativa. Pero en los años posteriores tal esperanza se vio frustrada.

Salidos de la Segunda Guerra Mundial, dos tareas se impusieron los países desarrollados: la reconstrucción económica y la reconstrucción educativa. Fijándonos en ésta nos encontramos con un hecho similar en las diversas naciones civi-

lizadas: en todas ellas se intentó renovar el sistema educativo. En los países centralizados como España y Francia, la aparición de nuevas leyes iba a reordenar el quehacer educativo del país. En otros pueblos con distintas políticas, tal los anglosajones, en los que la actuación educativa está regida más bien por autoridades inferiores a las del Estado central, no faltaron estudios que pretendían orientar la actividad conjunta del país. Sintomático es, por ejemplo, el informe de la Universidad de Harvard, que fue redactado por un Comité presidido por James Bryant Conant y publicado inmediatamente en los años posteriores a la guerra bajo el sugestivo título «Educación general en una sociedad libre» (Conant, 1946), cuyos criterios fueron apoyados por otras prestigiosas universidades como las de Chicago, Berkeley y Princeton. El mencionado informe de Harvard ofrece una característica singular. Partiendo de que la guerra significa una incapacidad de comunicación entre los hombres, pareció que lo más importante era restaurar tal posibilidad de relación humana, y así se pensó que lo más importante de la educación era justamente el desarrollo de aquellas capacidades comunes que permitan a un hombre comunicarse con los demás; la orientación humanista y generalista cobraba nuevo vigor.

Pero una década más tarde, en 1957, se dio un acontecimiento singular: la puesta en órbita del primer satélite artificial, el Sputnik I. Tal hazaña, consumada por los rusos, que fue un episodio acogido por sorpresa y con admiración por la humanidad en general, resultó un revulsivo en los Estados Unidos, donde todo el mundo, decepcionado por el adelanto técnico que significaba el hecho se preguntó qué hacían los responsables de la ciencia y de la educación para que el país, su gran país, quedara rezagado en el camino de la técnica. Los valores por antonomasia, los de carácter ético, pasaron a ocupar un puesto secundario. La técnica en general se iba desarrollando casi frenéticamente en el mundo y la educación había de adquirir un carácter predominantemente técnico, del cual su máximo representante es Skinner, para el cual la educación es «ingeniería de la conducta».

En el campo ideológico, el pragmatismo conductista en el mundo occidental y el pragmatismo marxista —es bueno y legítimo lo que conduce a la revolución— coincidieron en el olvido de los valores. Si Skinner en los Estados Unidos hablaba de la educación como ingeniería de la conducta, la revolución cultural china terminaría por llamar a profesores, periodistas y escritores «ingenieros del alma». Dos materialismos de origen distinto, pero coincidentes en seccionar la vida humana, magnificando —deificando— los valores técnicos y marginando los valores éticos.

La Historia tiene algunos aspectos implacables. En la década posterior a la colocación en órbita del Sputnik, el mundo civilizado occidental y oriental, concretamente los Estados Unidos y el Japón, se vieron sacudidos por trastornos escolares que alarmaron a la humanidad entera.

La conmoción escolar de los años sesenta, y concretamente el mayo del 68 francés, son ante todo un movimiento de protesta contra la sociedad. No se trataba simplemente de perturbaciones escolares, sino que eran el indicador de un problema más hondo: la expresión violenta de la crítica a una sociedad que, tras haber conducido a la Humanidad a una catástrofe, era incapaz de crear un marco adecuado para un modo de vivir humano y satisfactorio. El rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología y su entrada en *todos* los aspectos de la vida, es el fenómeno que ha hecho posible insospechados avances en el orden material y al mismo tiempo ha despertado la conciencia dolorosa de que el conocimiento científico positivo es incapaz de satisfacer las necesidades más profundamente humanas. Una actitud generalizada de desconcierto y desánimo manifiesta el fracaso de la sociedad moderna. La protesta fue un toque de atención para quienes habían creído que en las instituciones escolares se hallaba la solución de los problemas educativos.

Son muy significativas las palabras que, en los comienzos de 1968, cuando las perturbaciones universitarias habían conmovido a los Estados Unidos, a Japón y a Alemania, y alboreaba el mayo francés, el *New York Times* publicó: «Durante muchos años los educadores americanos insistían en que si sólo a ellos les fuese permitido enseñar un orden social mejor, y enseñar sin interferencias de la familia, la mayoría de los problemas americanos podrían ser resueltos. Hoy, con tristeza, pero más juiciosamente, los educadores dicen que son injustamente acusados por el fracaso de su actividad cuando de hecho el resto de la sociedad, incluyendo a la familia, rehúsa tomar sobre sus hombros la parte que le corresponde en la pesada tarea» (12 de enero, 1968). Se vuelven los ojos a la familia, que tradicionalmente se considera como el depósito propio de los valores humanos. ¿Significa esto que de nuevo los valores han de volver a ocupar el lugar que le corresponde en la formación humana?

Por supuesto, el desencanto de los profesores, encorsetados ellos mismos por programas en los cuales los grandes problemas de la vida humana se hallan ausentes, da entrada de nuevo a los valores en las preocupaciones profesionales de la educación.

Sin embargo, no podemos deificar la protesta de los años sesenta. Se ha quedado en un vacío. Como Basárov, el protagonista de la novela *Padres e hijos*, de Turgueniev (1971), prototipo del nihilista, se instalaron en la negación sin preocupación por construir nada. Tras el rechazo de la sociedad existente, legítimo en tantos aspectos, no se ha encontrado un sustituto. La técnica ha seguido un camino lineal de desarrollo en el cual cada avance significaba un punto de apoyo para un nuevo paso, mientras el mundo del pensamiento que ha de orientar la vida humana parece no vivir más que de negaciones. No hay un progreso lineal, sino más bien una especie de flujo y reflujo del pensar, en el que unas teorías rechazan las anteriores pretendiendo sustituirlas por otras que a su vez van

a ser bien pronto igualmente repudiadas. Existencialismo, neopositivismo, estructuralismo, neomarxismo, filosofía hermenéutica, son otros tantos modos de pensar que van naciendo y agonizando en lo que va de siglo. Si en el campo de la técnica cada nueva idea o realización es punto de partida o apoyo para realizaciones subsiguientes, parece como si en el campo del pensamiento cada idea fuera el punto de referencia de una negación que llevara a posiciones opuestas. Por otra parte, la ambigüedad de las expresiones y la manipulación del lenguaje vienen a reforzar la confusión que caracteriza el pensamiento de la segunda mitad del siglo xx. En buena medida, el pensamiento actual no quiere cargas pesadas -de pensamiento light, se habla con frecuencia- y termina por moverse entre la melancolía y el vacío. Al rechazar, legítimamente, el absolutismo de la ciencia empírica, ilegítimamente se ha negado el fundamento objetivo de la realidad y del conocimiento (Roszak, 1969, 232). La firmeza de una metafísica de la realidad y la verdad ha sido sustituida por la inconsistencia de relativismo, que convierte en absoluto y norma última de pensamiento y conducta lo que es simple valor individual, la opinión subjetiva de cada uno.

No es exagerado hablar de que una especie de dictadura de la ciencia positiva y de la técnica dominó el pensamiento y la educación que quería ser «progresiva» durante estos años; pero al mismo tiempo generaba una inquietud, una agitación interna que tuvo su manifestación explosiva en la década de los sesenta, provocando un rechazo de la sociedad y de la cultura que había producido la modernidad. Frente a la rigidez de la organización científica, la protesta representó un renacer de preocupaciones fundamentadas en la libertad de la persona y en su lucha por librarse de los extremos de una vida programada. Aspectos legítimos de esta protesta se pueden ver en el nuevo aprecio de la creatividad, en la escuela no graduada, y en la atención a los aspectos afectivos de la persona y la vida humanas.

La protesta en sí misma cumple una labor profiláctica y destructiva de elementos negativos; pero si a su vez se hace de la protesta el valor supremo, ella misma engendra situaciones difíciles de justificar.

A las protestas por la rigidez de las instituciones escolares se unió una lucha política por el poder dentro de las Universidades. En 1967 se ha desarrollado la conciencia de poder de los estudiantes, que tuvo una concreta expresión en la «Conferencia Nacional I del Poder Estudiantil», promovida por la Unión de Estudiantes de la Universidad de Minnesota. La agitación universitaria se extendió por el mundo entero, América, Europa, Japón, tomando su expresión más clamorosa en la revolución de mayo de 1968 en París. Al mismo tiempo, el movimiento de la «antiescuela» también tomaba cuerpo, siendo objeto de bastantes publicaciones, entre las que sobresalen las de Illich (1970), Reiner (1970) y Goodman (1973). Una extraña mezcla de existencialismo, nihilismo y neomarxismo se hallan en el fondo de este movimiento, en el que convergen casi todas las formas de rechazo que se han señalado al pensamiento de la postmodernidad.

La caída de la encarnación política del comunismo en la Unión Soviética, que en los primeros años ochenta alumbró una esperanza de renacimiento de la persona y la libertad, ha dejado paso ya, al cabo de una década, a una actitud de desencanto porque las ideas predominantes, las actitudes más extendidas, y el comportamiento individual y social de quienes tienen una tradición humanista, no responde ya a las esperanzas que se pusieron en «el mundo libre» como ámbito adecuado para una sociedad pacífica y justa. En su discurso del 29 de enero de este año 1994, en la investidura de doctores «honoris causa», Alvaro del Portillo, Gran Canciller de la Universidad de Navarra señaló como deber de la Universidad ayudar a superar «ese individualismo egoísta que procede del materialismo práctico», engendrando lacerantes problemas sociales y humanos a pesar del derrumbamiento de los regímenes totalitarios que creó el materialismo teórico (Cfr. Portillo, 1994). El cientifismo de la modernidad ha perdido su primacía intelectual; pero la situación de los valores éticos no se ha despejado; en gran medida se han olvidado o se ha manipulado su significación.

LA INCIDENCIA EN LAS ORIENTACIONES Y TÉCNICAS EDUCATIVAS

Para entender la incidencia pedagógica de los cambios culturales y sociales de la humanidad, es útil distinguir la marcha de los acontecimientos en dos campos distintos: la técnica y la cultura ética. La técnica sigue un progreso lineal en el que cada avance sirve como fundamento y punto de partida para el siguiente. En el mundo de la cultura ética no hay un progreso lineal, sino más bien un flujo y reflujo del pensar, en el que unas teorías rechazan las anteriores pretendiendo sustituirlas por otras que a su vez van a ser igualmente repudiadas. Tanto el avance técnico como las fluctuaciones del pensamiento han influido en las orientaciones y en las técnicas educativas.

Frente a la inconsistencia del pensamiento, la técnica se sigue desarrollando cada vez con mayor velocidad y extensión. La fisión del átomo, los transistores desde los años cincuenta, los microprocesadores en la década de los setenta, la unión de la microelectrónica y las telecomunicaciones en la telemática, indican diferentes y rápidas etapas de un progreso técnico ininterrumpido que no se queda en los laboratorios y centros de investigación, sino que trasciende al mundo del trabajo y llega a todas las capas de la sociedad. El trabajo profesional y aun las simples actividades de la vida diaria van siendo sustituidos por la utilización de ordenadores y la automatización; no sólo en las grandes industrias, sino también en el mundo del hogar, en el cual los electrodomésticos han venido a sustituir en la vida diaria a los pucheros y a las escobas.

El fabuloso desarrollo técnico que lleva consigo la capacidad de producir bienes materiales y facilidades de vida con las que ni se podía soñar en años pasados, ha desarrollado paralelamente el afán por la posesión y uso de los bienes materia-

les que tan al alcance de la mano tiene el hombre de hoy. Y como los bienes materiales se consumen, hay que estar constantemente adquiriendo más, y más y más; ya es un tópico hablar del consumismo como de una lacra de las sociedades desarrolladas. Ante la consistencia, no de los proyectos técnicos que envejecen y se consumen, sino del progreso técnico que reproduce y produce nuevos bienes, el hombre de hoy se encuentra desguarnecido ante sus necesidades de tipo espiritual.

El desarrollo técnico cumple con creces su misión de modificar y crear cosas que hacen fácil la vida humana y satisfacen todas las apetencias de orden material. El pensamiento con su marcha confusa y zigzagueante deja al hombre sin orientación para su vida.

La renovada intensidad de la preocupación técnica, mencionada al hablar del inicio de los vuelos espaciales, en todas las instituciones escolares no sólo en el sentido de que se empezaran a utilizar determinados aparatos, sino en el de la entrada en las instituciones escolares de las preocupaciones propias del mundo industrial de la producción: identificación estricta de objetivos operativos, programas, rendimiento y clasificación de alumnos, evaluación cuantitativa técnica. El pragmatismo del siglo XIX se volvió a reforzar. No tal vez el pragmatismo empirista radical de James sino el predominantemente metódico de Pierce, asumiendo el «learning by doing» de Dewey. La eficacia fue un valor también afectado por la educación.

Sin la virulencia de la protesta exterior, las técnicas no directivas de la educación, especialmente las utilizadas en el campo de la orientación, cuyo nombre más representativo es Rogers, llevadas a sus últimas consecuencias, son también un reflejo del rechazo de toda norma objetiva superior al hombre y encuentran un apoyo en el permisivismo predominante en la sociedad actual.

En la misma línea disidente se debe situar el aprecio de la creatividad, que de un modo cuasi fulgurante llenó los años setenta, con su idea de pensamiento divergente, brillantemente explicado por Guilford y con más claras referencias prácticas en los trabajos de Torrance. Tal vez la influencia de la creatividad en la educación sea la muestra más clara del carácter ambivalente de la postmodernidad. Por un lado viene a complementar y enriquecer la vida y el proceso educativo, potenciando lo que de original hay en cada ser humano; mas absolutizando la idea, se rechaza la receptividad, como si fuera un factor contrario y enemigo del quehacer creativo del hombre, sin hacerse cargo de que es presupuesto necesario de su acción creadora. El menosprecio del maestro, la marginación del aprendizaje sistemático, fundamento de la actividad racional del hombre, y la disociación de la actividad escolar, en la que el capricho momentáneo viene a sustituir las decisiones razonables, constructivas, han sido en muchos casos el fruto del reduccionismo creativista.

El estructuralismo influyó también en algunos campos de la educación y la Pedagogía. Nació como un movimiento no esencialmente filosófico sino más bien

como un método científicocultural apoyado principalmente en la lingüística, si bien iba a desembocar en una filosofía. Como tal método, influyó extraordinariamente en los programas de enseñanzas lingüísticas —recuérdese la gramática estructural— y en las enseñanzas matemáticas —recuérdese igualmente la en tiempos llamada «matemática moderna»—. Como teoría general de la ciencia, el estructuralismo reforzó el concepto sistémico en el estudio de los centros y programas educativos. En tanto que movimiento filosófico, sostiene la primacía de la estructura frente a la atomización y el puro funcionalismo de los elementos de una realidad; reaccionó contra el atomismo positivista en la concepción del hombre; pero, absolutizando el rechazo, dio primacía absoluta a los sistemas, al sistema de la lengua, al sistema del parentesco y los grupos sociales, al sistema de los mitos, en los cuales el individuo vuelve a quedar envuelto y anulado en la «objetividad» de la estructura.

LA AMBIVALENTE SITUACION DE LOS VALORES ETICOS. VALORES OLVIDADOS Y VALORES PERVERTIDOS

Conviene hacer una puntualización respecto de la pérdida de los valores éticos. No se trata de una desaparición total sino más bien de un doble proceso. El de rechazo de algunos valores, tal, por ejemplo, el orden, la aceptación de la autoridad, la prudencia, la objetividad, los valores religiosos. Por otro lado, hay valores que aparentemente incluso se han revalorizado, como el amor, la libertad, la justicia. Estos valores no se rechazan, más bien se invocan, pero se invocan con una significación manipulada y reduccionista de la que arranca la que Juan Pablo II (1994, 13) ha llamado la crisis de la verdad. «¿Quién puede negar —son sus palabras— que estamos en una época de gran crisis, que se manifiesta ante todo como profunda *crisis de la verdad*? Crisis de la verdad significa, en primer lugar, *crisis de conceptos*. Los términos «amor», «libertad», «entrega sincera» e incluso «persona», «derechos de la persona», ¿significan realmente lo que por su naturaleza contienen?».

El olvido de los valores produce un vacío en la vida; la manipulación conceptual es causa de aberraciones de conducta. Piénsese en el vacío existencial como consecuencia del rechazo de la realidad espiritual o las aberraciones a que conduce el reduccionista concepto del amor como simple deseo de placer.

Probablemente la lectura de los párrafos anteriores produce la impresión de que la marcha de la educación en el último tercio del siglo xx ha sido, y continúa siendo, una realidad confusa, contradictoria, difícil de entender. En ella se mezclan valores positivos y contravalores que neutralizan en muchas ocasiones los factores operativos de un verdadero y completo proceso de educación.

El punto de arranque para una visión no del todo negativa de los valores en la educación actual, radica en el hecho de que han vuelto a ser mencionados en los ambientes pedagógicos, después de un eclipse casi total. Para hablar con precisión habrá de reconocerse que existían valores, ciertamente, pero valores de tipo material, como la eficacia en el trabajo productor de bienes materiales y, en general, todos los valores técnicos. El mal no está en que haya valores materiales o técnicos sino en que se haga de ellos el único fin de la educación. El drama de la convulsión de los años sesenta está en que se rechaza no sólo el aprecio abusivo y exclusivista de algunos valores como la racionalidad, el orden, la autoridad, sino el valor mismo, con lo cual la sociedad y las personas quedan desarboladas.

Frente a la protesta por el abuso del cientifismo positivista fue tomando cuerpo una reacción contra el vacío de la protesta misma. Bien podemos pensar que los valores están en la sociedad actual en el centro de una polémica entre la conducta regida por el materialismo práctico frente al intento de reinstaurar los valores, rechazados y legítimos, y promover el auténtico sentido de los valores degradados. Vale la pena tener presente que no se trata de una polémica propia de tal o cual país; una característica del mundo actual es que las cuestiones se han universalizado, tienen un alcance global que incluye a la humanidad entera (Husén, 1990), si bien tienen distintas características según el desarrollo y la tradición cultural de cada país.

LA DEFENSA DE LOS VALORES. PADRES, POLITICOS, INSTANCIAS RELIGIOSAS

En el comienzo de la reacción para reinstaurar los valores aparece la familia; no en vano se la considera la institución en la que todos los valores tienen su lugar natural. A la protesta de la familia se unieron las instancias religiosas y determinados sectores intelectuales y políticos.

Los padres fueron quienes se alarmaron en primer término¹ ante las consecuencias de una educación que, preocupada exclusivamente por los aspectos instructivos y técnicos, había dejado de lado la preocupación por los grandes problemas de la vida personal que, siendo universales, se plantean en concreto en la vida íntima y familiar de los seres humanos. El olvido de los valores morales como resultado de las actitudes generalizadas del permisivismo anarquizante adquirieron carácter dramático en problemas tales como las desviaciones del sexo, la drogadicción, la agresividad y el vandalismo y, últimamente, el universal miedo al SIDA.

¹ Véase en páginas anteriores un texto del *New York Times*, enero 1968.

Las demandas de los padres tienen, sin embargo, un carácter minoritario y tropezaron con la resistencia de quienes entendían que no era conveniente la atención a estos valores, dado que no había un universal consenso acerca de su utilidad o razón de ser. Los valores fueron, y siguen siendo, la piedra de toque para enjuiciar los programas preventivos frente a los problemas mencionados. En una síntesis de este tipo de programas, que se multiplicó extraordinariamente en los años ochenta, se habla de dos tipos utilizados en los comienzos de esta década: el de los programas «neutros», en los cuales no se tienen en cuenta los valores, y el de los programas de «base valorativa» (Reppucci and Herman, 1991).

Los padres no se plantean problemas teóricos sino más bien actividades educativas eficaces y concretas. Entre los valores que los programas reclaman figuran la sinceridad, la lealtad, el cumplimiento de promesas, el respeto, la responsabilidad, el autocontrol, el refuerzo de la comunicación entre los hijos y los padres, y no faltan alusiones a la clarificación de cualquier valor que se estime propio de la actividad escolar (Cabaniss, 1989).

Pronto la política se hizo cargo también de estas aspiraciones de una buena parte de la población. Utilizando el simplismo y los conceptos políticos, no es aventurado decir que en general las políticas conservadoras resultan ahora liberales, partidarias de los valores, mientras los que curiosamente en los EE.UU. se llaman programas tradicionales (los que guardan la *tradicional* neutralidad de ausencia de valor) son más bien asumidos y defendidos por las actitudes y políticas llamadas progresistas (Office of Population Affairs, 1989). Bueno será decir que la preocupación política por los valores ha generado una revalorización del derecho de los padres a orientar la educación de sus hijos (De Maere, 1993).

Una particular mención se debe hacer de las instancias religiosas. Todas las grandes religiones tienen su propio concepto del hombre y del desenvolvimiento humano². En sus escuelas; cada una de ellas intenta reforzar las actitudes y hábitos propios de su concepción religiosa. Pero ciertamente las instituciones religiosas que formalmente pertenecen a una u otra iglesia constituyen una minoría en los países que en realidad gobiernan al mundo en los momentos actuales y que han nacido de las revoluciones secularizantes, incluso antirreligiosas, francesa y comunista. Pero este carácter minoritario constituye también una fuerza que ahora viene a reforzar las actitudes de algunos grupos sociales, y entre ellos las de los padres que piden una educación en la que se incluyan los valores.

² Véanse los trabajos de Hartman, Thomas, Obeid, Marek, Lin Huey-Ya y Niikura sobre los conceptos del desarrollo humano basados en las tradiciones religiosas judía, cristiana, islámica, hindú, budista, confuciana y sintoísta, en Thomas, R. M. (ed.) (1990), *The Encyclopedia of Human Development and Education*, Oxford, Pergamon Press.

UNA CUESTION DE PALABRAS

La entrada de los valores en la educación, cuyo hecho más significativo es su inclusión en las taxonomías de la educación de mitad de siglo, según he dicho, desplazó algunas clásicas expresiones, tales como educación moral, virtudes, hábitos. Bien es verdad que coincidiendo con la aplicación de las mencionadas taxonomías siguió un campo de investigación sobre la formación moral en los continuadores de la obra de Piaget, Kohlberg principalmente (1978).

La sustitución de terminologías tiene su importancia. Concretamente, la incorporación del término valor enriquece la significación del contenido de la educación ya que este concepto se puede aplicar tanto a la realidad humana cuanto a la realidad del mundo físico; pero, al mismo tiempo, ha introducido una cierta confusión, entre otras razones por la misma dificultad de entender lo que en realidad sea el valor. Buena prueba de ello lo tenemos en la legislación y en la praxis emanada de manifestaciones oficiales en España. Ya hemos visto que, tras las prioritarias invocaciones a la «educación en valores», la realidad que se desvela posteriormente queda reducida a conceptos tan generales como solidaridad entre los pueblos o tan particulares como la prevención de accidentes, brillando por su ausencia la alusión explícita a los que en realidad son valores, y en particular valores humanos.

La confusión se disiparía en buena parte si a los valores se les diera la significación precisa de ser, no una relación, sino una cualidad que, aun teniendo independencia objetiva y subjetiva (el valor no depende del aprecio que de él se haga), apoya su realidad en el objeto valioso. En este concepto, los valores son extraños a la cantidad, se pueden incardinar en las cosas naturales o en las producciones técnicas y tienen también un posible objeto de atribución en los seres humanos. El valor es cierta excelencia sobreañadida al ser esencial de una cosa y que puede aflorar de la realidad misma como ocurre con los valores de las cosas y puede ser promovido por la acción del hombre en el caso de los valores humanos.

En el aludido concepto de valor como cualidad, podría hablarse de valores para aquellas cualidades que hacen excelente a cualquier objeto más allá de su exclusiva naturaleza y recuperarían el término de virtud para hablar de los valores inscritos o reales en la persona.

Utilizar exclusivamente la expresión y el concepto de valor para referirse a la educación del mundo afectivo y, concretamente a la educación moral, entraña otro riesgo desde el punto de vista pedagógico.

El valor pide simplemente ser descubierto o contemplado. La virtud exige realización por parte del sujeto.

Hablar de la educación en valores, frase que ha hecho fortuna en estos años, es esquivar la tarea más dura pero al mismo tiempo la única que termina justificando la educación moral, que es la adquisición de disposiciones estables y efi-

caces para el bien, es decir, si no tenemos miedo a las palabras, formación de hábitos morales.

Vale la pena mantener los dos términos de valor y virtud, para expresar más adecuada y claramente las exigencias educativas de la formación humana. La palabra valor tiene un sentido impreciso pero amplio que permite por lo mismo incorporar muchas manifestaciones concretas de la vida que tal vez se escapen de los conceptos precisos de virtud. El vocablo «virtud» hace referencia clara a un tipo de actos determinados; en él se puede fundamentar con claridad y rigor una acción educativa puesto que la virtud es algo que se adquiere precisamente a través de la propia actividad del sujeto humano. En síntesis, el concepto de virtud da claridad, rigor y fuerza y exigencia a la educación moral. El concepto del valor ensancha el horizonte cultural, incluyendo en él rasgos que tal vez se escaparían del concepto estricto de virtud.

De hecho, las dos palabras coexisten en la literatura pedagógica de estos últimos años. En el más extendido de los idiomas occidentales, «value» y «virtue» se siguen utilizando aunque con un claro predominio del primero. Parece que estamos asistiendo a la recuperación del concepto y la palabra «virtud». Entre los títulos de trabajos sobre la educación de las virtudes se pueden leer títulos tan significativos como «The rehabilitation of virtue», publicado en 1992 por el profesor Sandin (1992).

SISTEMA DE VALORES Y ENTRAMADO DE VIRTUDES

Cuando objetamos la insuficiencia de la mención de valores explícitos a la que ya he aludido, tanto refiriéndome a las disposiciones oficiales cuanto al ambiente general de la sociedad, implícitamente estamos diciendo que hay otros valores no mencionados que han de ser tenidos en cuenta. Desde los primeros estudios sistemáticos de la axiología, una de las tareas emprendidas por sus cultivadores fue la de encontrar no solamente una clasificación sino una escala de valores cuya jerarquía viene indicada por la distancia inicial entre la indiferencia de los valores y la posible perfección de ellos.

Algunos autores, inspirados directamente en Lotze, hablan de esferas de la realidad, una de las cuales estaría constituida por los valores y en la que se encuentran cuatro subesferas que dan pie a una primera sistemática: los valores *lógicos, éticos, estéticos y religiosos* (Müller, 1934). Ortega y Gasset (1946), inspirándose en las investigaciones de Scheler y Hartmann, propone la siguiente escala:

- Valores útiles
- Valores vitales
- Valores intelectuales
- Valores morales
- Valores estéticos
- Valores religiosos

Otra clasificación muy extendida, cuya paternidad desconozco, es la que clasifica los valores en individuales y sociales, clasificación que tiene el atractivo de la sencillez pero que difícilmente se sostiene porque en última instancia los valores son realidades individuales que radican en los seres pero contienen en sí un esplendor que trasciende la pura corporeidad entrando en relación con los valores trascendentales del ser. Cualquier valor es individual por esa radicación en un ser determinado y es social en el sentido amplio de relación de unas cosas con otras en el mundo total de la realidad.

Fácilmente se entiende que una clasificación de valores y, por supuesto y con mayor dificultad, una escala de valores, difícilmente responde a las exigencias lógicas de la sistematización y se abre por lo mismo a las consecuencias que puedan derivarse del concepto de valor y del criterio ordenador que un estudioso pueda utilizar. Desde el punto de vista pedagógico parece útil la distinción entre «valores de las cosas», aquellos que radican en los posibles objetos de la actividad humana, y aquellos otros «valores humanos» radicados en la condición de persona que tiene el hombre.

Los valores de las cosas se pueden sintetizar en la utilidad y la belleza que comportan, pudiendo hablar, por tanto, de valores útiles y valores estéticos, cualidades que, sin duda, van más allá del contenido material y son condiciones que añaden una excelencia al propio ser de la cosa en virtud de la cual ésta se hace particularmente relevante y atractiva.

Los valores humanos, es decir, los radicados en la persona, se pueden entender como virtudes, lo cual vale tanto como energías orientadas hacia el bien, posibilidades de captar la esencia, la utilidad y la belleza de cualquier realidad.

Los valores humanos se hallan ligados a las tres grandes zonas de energía humana que se pueden configurar, la corporeidad, la inteligencia y la voluntad, puntos de inserción, respectivamente, de los valores vitales, los valores intelectuales y técnicos y artísticos, y los valores morales.

Algo habría que decir de la aprehensión total del mundo como totalidad, si se me permite la redundancia; en tal percepción, que no es intelectual ni sensible únicamente sino que en ella está implicada la persona entera, se puede enraizar cualquier clase de bien. Se trata de la alegría, valor en el que se perfecciona la operación «como un fin que sobreviene» tras el fin propio de un acto. Bellamente dice Aristóteles (X Ethic, c.4 m.8 BK 1174 b 31) que «la complacencia sigue a la operación y la perfecciona como la belleza a la juventud». La alegría se alcanza en la conciencia espontánea del encuentro con algún bien.

El concepto, su estructura, la situación de los valores en la realidad y la función que pueden ejercer en la vida y en la educación son problemas harto complejos para que se pueda ofrecer una jerarquización de valores admitida por todos los que se dedican a su estudio.

Partiendo de la realidad y la vida, y de la educación en tanto que factor modificativo de una y otra y utilizando la distinción que se ha hecho entre valores de las cosas y valores de los seres humanos, se puede establecer una jerarquía como punto de partida para definir con una cierta precisión el papel de la intervención educativa en el mundo de los valores y en sus relaciones recíprocas en el marco de la vida humana.

Por lo pronto, conviene mantener la distinción entre valores de las cosas y valores humanos.

Los primeros, en tanto que cualidades enraizadas en las cosas, originariamente no dependen de la voluntad humana; las cosas están ahí para que el hombre actúe sobre ellas. La relación del hombre con las cosas tiene una doble posibilidad: la más obvia, aunque sea más complicada, y más extendida universalmente es la consideración de las cosas en tanto que objetos utilizables como medios de vida para los hombres. El valor utilitario está claro en esta perspectiva.

Otro modo de relacionarse el hombre con las cosas está en la pura contemplación. Un hermoso paisaje despierta en nosotros el sentido de la belleza; un paraje donde hemos vivido suscita sentimientos de solidaridad con el pasado. Sería éste el valor estético de la realidad.

Tanto la utilidad como la belleza son ciertamente valores universalmente aceptados como tales y como tales la primera función educativa es ayudar a desarrollar la capacidad de descubrirlos, de tener sensibilidad suficiente para ser capaz de apreciarlos. El uso de las cosas implica ya una actividad del ser humano en sentido estricto y en ese obrar se manifiesta otro valor que ya no es puramente objetivo sino que es humano; el arte y la técnica están relacionadas con la belleza y la utilidad de las cosas pero técnica y arte pertenecen ya al dominio del hombre. Los valores técnicos y artísticos vienen a ser como la respuesta del hombre a los valores útiles y estéticos de la realidad respectivamente.

Por lo que se refiere a los valores humanos, es importante mantener el uso y la distinción de los conceptos valor y virtud. El concepto de valor como cualidad de excelencia añadida a una realidad tiene plena aplicación a la persona humana. También el hombre puede alcanzar determinadas excelencias susceptibles de ser tenidas como valores. Pero ya estos valores no dependen de lo que las cosas son con independencia de la voluntad del hombre, sino que los valores propiamente humanos tienen su fuente principal en el propio sujeto, en sus propias potencias, aunque, ciertamente, necesitan ser incitadas por estímulos, la mayor de las veces estímulos externos. Pero, en la medida en que estos valores dependen de las disposiciones humanas para obrar, y especialmente de la voluntad, se pueden llamar con todo rigor virtudes. El término «virtud» expresa con claridad el sentido educativo de estas realidades valiosas, es decir, la necesidad de intervenir activamente para que se produzcan en nosotros. Es interesante recuperar el tradicional término virtud y hablar de va-

lores de las cosas por un lado y valores humanos o virtudes por otro. Si se quiere emplear un lenguaje más escueto, decir sencillamente valores para referirse a los valores de las cosas y hablar de virtudes para referirse a los valores humanos.

Vale la pena tener presente que la distinción entre valores y virtudes de ningún modo significa separación real, aislamiento respectivo de unos frente a otros. Aquí también opera el principio de la complementariedad.

La realidad en su conjunto está para que el hombre disfrute de ella por la vía del uso o de la contemplación. Siendo el uso predominantemente manipulación, el hombre tiene capacidad para modificar esa realidad con el fin de hacerla más útil y más bella. Si inicialmente la realidad está ahí, de hecho por la acción de los hombres se va transformando en el despliegue de diferentes posibilidades en los diferentes momentos del estar ahí.

Dado que los valores humanos radican en los hombres y se proyectan en las cosas, si queremos identificar cuáles sean estos valores humanos, tenemos dos posibles puntos de partida: la consideración de las potencias propias de la naturaleza humana y la mirada a la realidad entorno para ver con qué tipos de seres se tiene o se puede relacionar cada persona.

Desde el punto de vista de las potencias o principios de energía propios de la naturaleza humana, se distingue la corporeidad, el intelecto y la voluntad, de donde arrancarían tres tipos de valores: vitales, intelectuales y morales.

Si se piensa que el hombre ha de habérselas con las cosas, con los otros y consigo mismo y que, al mismo tiempo, se halla religado necesariamente con la dimensión religiosa de la realidad, podemos aquí pensar en los valores intelectuales en tanto que capacidad de conocimiento, en los valores artísticos y técnicos en tanto que disposición para modificar las cosas, en los valores morales en tanto que referidos a las exigencias de la naturaleza humana y los religiosos que extienden las posibilidades humanas hasta el mundo de la trascendencia.

Si en lugar de partir de las potencias humanas partimos de los seres que al hombre rodean, de acuerdo con lo que se acaba de decir, tendríamos que pensar en valores relacionados con el uso de las cosas, valores relacionados con la relación entre las personas y valores relacionados con la relación con Dios; supuesto que todas las posibilidades tienen un comienzo en el interior del hombre, también debemos mencionar los valores de la relación del hombre consigo mismo.

¿Un nuevo sistema de valores?, no; simplemente una enumeración de valores nacida de diferentes puntos de vista que pueden interesar a la educación. El objetivo de estas últimas reflexiones es introducir alguna claridad en la situación confusa, y muchas veces inoperante, de la relación entre los valores y el quehacer educativo.

El proceso de la educación, tan complejo como la vida misma, exige incluir en sus finalidades los más altos niveles de perfección humana; pero, al mismo tiempo, exige también atención continuada a los menudos actos educativos que

en los distintos ámbitos, la familia, la escuela, los grupos sociales, se realizan y en los que se va perfeccionando la persona. La reflexión especulativa justifica sin más la actividad filosófica; una instrucción adecuada para la manipulación de un aparato justifica igualmente la acción exclusivamente práctica de un monitor o entrenador. Pero la educación, como la vida del hombre, lleva consigo una distensión en la que necesariamente han de entrar reflexiones especulativas que justifiquen la actividad educadora y debe ofrecer también orientaciones prácticas para los menudos aprendizajes en los que se va realizando el proceso educativo. Lo propio de la Pedagogía es intentar descubrir cuáles son las metas que se han de alcanzar en la educación y subsidiariamente cuáles son los actos que se deben ir realizando cada día y cada hora para que el proceso educativo signifique realmente un perfeccionamiento continuo del hombre.

También la Pedagogía se puede concebir desde un punto de vista opuesto y complementario del anterior: ver cuáles son esas actividades que el hombre realiza por naturaleza y descubrir tras de ellas las posibilidades de que los actos de cada día se orienten a la construcción de la vida de cada persona hasta alcanzar las metas más altas de acuerdo con las posibilidades reales de cualquier hombre.

La esfera de los valores viene a ser en conjunto el mundo de excelencias que puede insertarse en un ser y, por supuesto, en el hombre. los valores de las cosas simplemente «están» en ellas como cualidades adventicias que las perfeccionan, sin que las cosas mismas tengan un papel activo. En el hombre hay valores que le son puestos por naturaleza, como la racionalidad, el amor, la capacidad de trabajo. Pero hay otros que han de ser alcanzados por el propio ser humano, como la ciencia, la generosidad, la alegría; incluso los valores que se tienen por naturaleza pueden ser perfeccionados por la actividad.

Tanto los valores que se alcanzan como los que se perfeccionan operan como principios de actividad. Si los valores no se encarnan en disposiciones operativas para la realización de actos específicamente humanos, se quedarán flotando en las alturas como una nube que oscurece o que tal vez adorna la atmósfera pero de las que no se desprende lluvia ninguna que sirva para fecundar la tierra. En otras palabras, los valores se han de transmutar en virtudes.

El sistema de valores es un constructo conceptual. El entramado de virtudes es un constructo conceptual y práctico que intenta responder a la siguiente pregunta: ¿Qué disposiciones operativas para el bien, es decir, qué virtudes necesitan ser promovidas en la persona para que sea capaz de descubrir, realizar o gozar de los valores? ¿En qué virtudes pueden transformarse los valores para que sean una realidad?

Para esta finalidad particular parece más útil partir de la experiencia diaria de la actividad que se desarrolla en los ámbitos más específicamente educativos, la familia, la escuela y el mundo de relaciones personales que el sujeto normalmente establece.

De acuerdo con este criterio, los valores humanos se habrán de encarnar en las virtudes que permitan al hombre vivir y obrar en el habérselas consigo mismo, con las cosas materiales que tiene a su alcance, con las personas que le rodean y con la realidad trascendente en la que encuentran sentido todas las actividades y el mismo existir humano.

Tenemos, pues, cuatro puntos de referencia en los que inciden o han de incidir —en uno o en varios— las virtudes que han de hacer efectivos los valores:

Virtudes para vivir consigo mismo

Virtudes para usar las cosas

Virtudes para relacionarse con las personas

Virtudes para enfrentarse con la realidad total, inmediata y trascendente.

Dada la complejidad de la vida moral y las estrechas relaciones que guardan entre sí los actos humanos y las virtudes, al hablar de la «virtud» que ha de servir para la realización de ciertos valores hemos de pensar no en una disposición operativa para actos concretos, lo cual nos llevaría a un campo sin límites, sino que hemos de considerar la posibilidad de que la virtud se entienda no como un hábito específico para este o aquel acto sino como un núcleo de disposiciones para un determinado tipo de obras u operaciones.

Con este significado nuclear, podemos mencionar cuatro grandes realidades susceptibles de ser llamadas virtudes bajo los rótulos de:

Orden

Trabajo

Generosidad

Alegría

El orden se ha de entender, ante todo, como armonía interior de conocimientos y tendencias que se manifiestan exteriormente en la presencia y el decoro personal. El orden interior es a la vez fuerza para abrirse al mundo exterior de cosas y personas situando en el espacio y tiempo adecuados los elementos materiales y espirituales de la vida. La prudencia sería una de las clásicas virtudes próximas a este concepto.

El trabajo es la proyección exterior de la persona que usa las cosas y las modifica si es menester con el fin de hacerlas mejores, más útiles o más bellas. Lo específico del trabajo es la producción de una obra, predominantemente sensible, que pueda ser utilizada con independencia de quien la realiza. Tal vez fuera más adecuado hablar de «espíritu de trabajo» para mencionar aquello a lo cual queremos referirnos en tanto que virtud.

La generosidad es la culminación de las relaciones humanas. Si la justicia es la virtud principal de las relaciones sociales en las que «se da a cada uno lo suyo», la generosidad va más allá, ya que es dar y darse sin medida.

Por último, la alegría, que es el fin de cualquier actividad humana. En ella se resumen las aspiraciones del hombre porque, en tanto que gozo en el encuentro del bien, se funden el bien objetivo de la realidad y el bien subjetivo de la complacencia por parte de la persona. La alegría se apoya en la conciencia de que en cualquier circunstancia, adecuadamente interpretada, se encuentra algún bien. Es principio ordenador que hace real la unidad de vida, suprimiendo la dicotomía de lo objetivo y lo subjetivo y remontándose al bien absoluto como justificación y sentido de *todos los actos* y de la vida entera en la que encuentran justificación. La alegría es una virtud sui generis; más que en actos específicos y propios, la alegría opera como fin añadido que se espera alcanzar tras de cualquier acción virtuosa. Resulta ser la síntesis de todas las virtudes porque cualquier operación bien realizada es fundamento de alegría.

En estas cuatro virtudes -núcleo o núcleos de virtudes- se pueden situar todas las disposiciones del hombre para el bien y en ellas puede encontrar apoyo cualquier valor para ser promovido mediante la educación.

Basta releer la rápida caracterización que en renglones anteriores se ha hecho para identificar una primera serie de virtudes anejas a las señaladas y ver en ellas la posibilidad de seguir avanzando en el análisis hasta llegar a un sistema o entramado de virtudes, principios inmediatos de los actos más simples y concretos de la conducta humana. Se perfila claramente un camino desde las aspiraciones generales humanas —sintetizadas en la que he llamado vocación de realidad— hasta los pequeños actos cotidianos con los que se va tejiendo la vida de cada hombre. Valga como ejemplo el siguiente cuadro de hábitos que figuran como finalidades y fuentes de actividad en la normativa de la conducta en algunos centros docentes.

Orden

- Prudencia
- Decoro personal
- Sobriedad

Espíritu de trabajo

- Iniciativa
- Responsabilidad
- Constancia. Fortaleza

Generosidad

- Justicia
- Compañerismo, amistad
- Espíritu de colaboración. Obediencia

Alegría

- Sinceridad
- Sencillez. Unidad de vida

En sucesivos análisis se irían particularizando las virtudes hasta llegar a las disposiciones inmediatas para realizar los actos más simples de la vida, tan concretos y tan importantes como emplear un tono adecuado al hablar, resolver un problema aritmético, utilizar bien los instrumentos y material de trabajo, poner cada cosa en su sitio, esforzarse por realizar una tarea del mejor modo posible, ayudar a un compañero en una dificultad, amabilidad en el trato, explicar el significado de una palabra, reconocer las propias deficiencias.

A través de sucesivos análisis se adivina la posibilidad de un sistema o entramado de virtudes-valores de carácter piramidal en el que se pueden particularizar al máximo los objetivos y actividades de un programa o una institución educativa. La minuciosidad práctica se enlaza con la visión sintética de las virtudes núcleo. La cúspide del entramado expresa en palabras sencillas la máxima perfección a que un hombre puede aspirar. Pero no se quedan en palabras vacías o simples expresiones de «buenos deseos» sino que se enlazan con las virtudes o disposiciones inmediatas que se manifiestan en los pequeños y concretos actos del vivir y del aprender de cada día.

Cualquier descripción pormenorizada que pueda hacerse de las disposiciones de un estudiante se podrá sintetizar diciendo en qué medida es ordenado, trabajador, generoso y alegre. ¿Es posible decir mejor cosa de un ser humano, hombre o mujer?

En los cuatro adjetivos mencionados tienen cabida los actos más pequeños de la vida familiar y escolar y en ellos, paradójicamente, pueden las utopías pedagógicas dejar de serlo y hacerse realidad.

LA IDENTIFICACION DE VALORES

El problema político, y el pedagógico, del quehacer educativo en función de los valores requiere, por primera providencia, una atención explícita. Pero no basta una invocación más o menos destacada o solemne; es necesario identificar y mencionar con claridad qué valores han de ser promovidos y reforzados, necesidad que a su vez requiere un concepto claro de lo que significa el valor y una idea no menos clara de las exigencias educativas de la formación de la persona humana.

Volviendo al principio de estas reflexiones y dirigiendo nuestra atención a las medidas ministeriales, aparece un duro contraste entre la incidencia educativa de un sistema de valores que desemboca en un entramado de virtudes y la ampulosa invocación de una «educación en valores» cuya concreción se reduce a unas alusiones generales a las condiciones materiales de la vida con la mención de algunas actitudes (tolerancia y respeto a los otros) cuyo carácter es más bien ser una condición que un principio de actividad.

Por lo pronto, empecemos por recordar una deficiencia ya señalada en páginas anteriores. El olvido de los conceptos de virtud o hábito para el bien tiene

como consecuencia dejar a medio camino la educación moral. En efecto, las disposiciones y orientaciones ministeriales hablan de *apreciar y conocer* los valores que luego citan. Tienen razón para hacerlo. Pero, así como el valor, dentro de su corriente indefinición, se puede concebir como algo que está simplemente para ser contemplado, la conducta moral está constituida no sólo por operaciones receptoras, sino por actos con los que el hombre se relaciona efectivamente con la realidad de que él mismo forma parte. Las capacidades para la realización de actos de valor positivo son justamente los hábitos correspondientes. Olvidarse de ellos es quedarse a medio camino.

La situación resulta más grave todavía si se entra en el examen de los valores que se mencionan. Los documentos oficiales empiezan por indicar, como se vio al principio, valores relativos a factores externos, que son condicionantes, pero no causas de la educación. Tal acontece con los que se mencionan como «valores importantes de la sociedad actual», la solidaridad entre los pueblos, conservación del medio ambiente, comportamientos saludables, prevención de accidentes y adecuadas pautas de consumo.

En realidad, la relación de tales «valores importantes» de la sociedad actual más bien sugiere una acción política y social que una actividad estrictamente pedagógica; pero, en fin, se trata de aspectos sociales que condicionan la vida y la educación y vale la pena tenerlos presente.

Entiendo, no obstante, que esa alusión a los valores de la sociedad no cubre la penuria de ideas respecto de los valores auténticamente educativos, es decir, aquellos que radican en la persona y se pueden promover y reforzar mediante la actividad del propio sujeto y de los que únicamente se mencionan la tolerancia y el respeto a los otros.

La tolerancia y respeto son, sin duda ninguna, valores necesarios en las sociedades de hoy, generalmente pluralistas; pero, de todas suertes, tienen un significado predominantemente receptor o pasivo y la vida social del hombre no es pasividad sino que es iniciativa, trabajo, colaboración, es decir, esfuerzo y actividad personal.

La verdad es que sin un concepto claro de lo que es valor educativo es difícil esperar algo más concreto y razonable respecto de la educación en función de los valores.

Desconociendo o rechazando los conceptos de hábito y virtud desaparece la posibilidad de una concreción de valores auténticamente educativos. Quedan éstos reducidos a la inoperancia de conceptos representativos de una realidad tan amplia y difusa como «la solidaridad entre los pueblos» o a simples condiciones para ciertos aspectos superficiales de la vida social, tal, por ejemplo, la tolerancia, olvidando las cualidades de la persona a través de las cuales opera el ser humano.

Los auténticos valores educativos, tales como el propio criterio para ordenar las ideas y tomar decisiones adecuadas, la sinceridad en las palabras y en la conducta, el decoro y la dignidad personal en cualquier situación o actividad, el espíritu de trabajo y la aspiración a la obra bien hecha, el sentimiento de justicia y la generosidad, la sobriedad en la posesión y uso de las cosas, son valores que se han de cuidar explícitamente para que la educación en el mundo de hoy no quede en un vago ecologismo y en una preocupación por la vida exclusivamente corporal del hombre.

BIBLIOGRAFÍA

- APEL, K.-O. (1988), *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur Postkonventionellen Moral*, Frankfurt, Suhrkamp.
- BAER, R. (1980), «A critique of the use of values clarification in environmental education», en *Journal of Environmental Education*, 12(1), pp. 13-16.
- BAETHGE, M., DENKINGER, J. y KADRITZKE, U. (1991), *Homo faber in Bedrananis*, Paper presented at the Symposium on Professional Morality, Berlin, Max Planck Institute.
- BARON, J. (1990), «Thinking about consequences», en *Journal of Moral Education*, 19, pp. 575-582.
- BENNETT, W.J. (1984), *To reclaim a legacy: A report on the humanities in higher education*, Washington, D.C., National Endowment for the Humanities.
- BERGEM, T. (1990), «The teacher as moral agent: A Scandinavian perspective», en *Journal of Moral Education*, 19, pp. 88-100.
- BEYER, L.E. (1991), «Schooling, moral commitment and the preparation of teachers», en *Journal of Teacher Education*, 42(3), pp. 205-215.
- BILOW, S. (1990), «Future persons and the justification of education», en PAGE, R. (ed.), *Philosophy of education 1988*, Normal, IL, Philosophy of Education Society, pp. 320-330.
- BLASI, A. (1980), «Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature», en *Psychological Bulletin*, 88, pp. 1-45.
- BLOOM, A.D. (1987), *The closing of the American mind*, New York, Simon and Schuster.
- BULL, B. (1989), «Liberalism and parenthood», en GIARELLI, J. (ed.), *Philosophy of education 1988*, Normal, IL, Philosophy of Education Society, pp. 358-368.
- CABANISS, N. (1989), «A look at the Adolescent Family Life Act», en *The World & I: A chronicle of Our Changing Era*, 4, pp. 605-611.
- COLBY, A. y DAMON, W. (1992), *Some do care. Contemporary lives of moral commitment*, New York, Free Press.
- COLEMAN, J.S. (1981), «Private schools, public schools, and the public interest», en *The Public Interest*, 64, pp. 1930.
- COLEMAN, J.S. and HOFFER, T. (1987), *Public and private high schools: The impact of communities*, New York, Basic Books.
- CONANT, J.B. (1946) (dir.), *General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee*, London, Oxford University Press.

- CRITTENDON, B. (1988), *Parents. the state and the right to educate*, Carlton, Victoria, Australia, Melbourne University Press.
- CRUZ CRUZ, J. (1984), «Axiología», en *Gran Enciclopedia Rialp*, vol. 3, Madrid, Rialp.
- DE MAERE, L. (1993), «L'educazione sessuale e i diritti dei genitori», en *Anthropotes*, IX/1.
- DIETRICH, R., ELBING, B., PEAGITSCH, I. y RITSCHER, H. (1983), *Psychologie der Lehrer Persönlichkeit*, Munich, Reinhardt.
- FEINBERG, W. (1990), «The moral responsibility of public schools», en GOODLAD, J.I., SODER, R. y SOROTNIK, K.A. (eds.), *The moral dimensions of teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 155-187.
- GIBBS, J.C., CLARK, P.M., JOSEPH, J.A., GREEN, J.L., GOODRICK, T.S. y MAKOWSKI, D.G. (1986), «Relations between moral judgment, moral courage, and field independence», en *Child Development*, 57, pp. 185-193.
- GIESECKE, H. (1990), «Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität», en *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik und Pädagogische Praxis*, 82, pp. 21-24.
- KURTH-SCHAI, R. (1991), «The peril and promise of childhood: Ethical implications for tomorrow's teachers», en *Journal of Teacher Education*, 42(3), pp. 196-204.
- LEMPERT, W. (1988), *Moralisches Denken: Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II*, Essen, Neue Deutsche Schule.
- LICKONA, T. (1991), *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, New York, Bantam Books.
- LIND, G. (1993), *Moral und Bildung: Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*, Heidelberg, Ansager.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1987), «Reflective teacher education and moral deliberation», en *Journal of Teacher Education*, 38(6), pp. 2-8.
- LYONS, N.P. (1983), «Two perspectives: On self, relationships, and morality», en *Harvard Educational Review*, 53, pp. 125-145.
- MACINTYRE, A. (1981), *After virtue*, Notre Dame, IN, Notre Dame University Press.
- MATTHEWS, J.R. (1991), «The teaching of ethics and the ethics of teaching», en *Teaching of Psychology*, 18(2), pp. 80-85.
- MONTADA, L., FILIPP, S.-H. y KERNER, M.J. (1992) (eds.), *Life crises and experiences of loss in adulthood*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 133-162.
- MOSBY, R.L. (1980) (eds.), *Moral education: A first generation of research and development*, New York, Praeger.
- MÜLLER, A. (1934), *Introducción a la Filosofía*, Madrid, Ed. Revista de Occidente.
- NASH, R.J. (1991), «Three conceptions of ethics for teacher educators», en *Journal of Teacher Education*, 42(3), pp. 163-172.
- NEW YORK TIMES (1968), 12 de enero.
- NODDINGS, N. (1984), *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, University of California Press.
- OFFICE OF POPULATION AFFAIRS (1989), *Adolescent Family Life Program: Fact sheet*, Washington, DC., U.S. Department of Health and Human Services.

- ORTEGA Y GASSET, J. (1946), *¿Qué son los valores?*, en *Obras Completas*, VI, Madrid, Revista de Occidente.
- OSER, F.K. y ALTHOF, W. (1992), *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich: Ein Lehrbuch*, Stuttgart, Klett.
- OSER, F.K., DICK, A. y PATRY, J.-L. (1992) (eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PINCOFFS, E. (1986), *Quandries and virtues*, Lawrence, University of Kansas Press.
- PORCILLO, A. del (1994), «Discurso en la toma de posesión de Doctores "Honoris Causa"», en la Universidad de Navarra, *Aceprensa*.
- POWER, C., HIGGINS, A. y KOHLBERG, L. (1989), *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, New York, Columbia University Press.
- PURPEL, D.F. (1989), *The moral and spiritual crisis in education*, Granby, M.A., Bergin and Garvey.
- REINER, E. (1970), *The school is dead*, New York, Double Day.
- REPPUCCI, N.D. and HERMAN, J. (1991), «Sexuality Education», en *Review of Research in Education*, 17.
- ROSZAK, T. (1969), *El nacimiento de una contracultura*, Barcelona, Kairós.
- RYAN, K. (1986), «The new moral education», en *Phi Delta Kappa*, 68, pp. 228-233.
- SAN AGUSTÍN, *La Ciudad de Dios*.
- SANDIN, R.T. (1992), *The rehabilitation of virtue*, New York, Praeger.
- SCHMIDT, H. (1983), *Didaktik des Ethikunterrichts: Band I: Grundlagen*, Stuttgart, Kohlhammer.
- SCHWANDT, T.A. (1989), «Recapturing moral discourse in evaluation», en *Educational Research*, 18(8), pp. 11-16.
- SERGIOVANNI, D.J. (1992), *Moral leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SKOE, E.E. y MARCIA, J.E. (1991), «A measure of care-based morality and its relation to ego identity», en *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, pp. 289-304.
- SOCKETT, H. (1992), «The moral aspects of the curriculum», en JACKSON, P.W. (ed.), *Handbook of research on curriculum*, New York, MacMillan.
- SOCKETT, H. (1993), *The moral base for teacher Professionalism*, New York, Teachers College Press.
- STRIRE, K.A. (1990), «Are secular ethical languages religiously neutral?», en *The Journal of Law and Politics*, 6, pp. 469-502.
- STRIKE, K.A. y SOLTIS, J.F. (1985), *The ethics of teaching*, New York, Teachers College Press.
- TOM, A.E. (1984), *Teaching as a moral craft*, White Plains, New York, Longman.
- TURGUENIEV, I. (1971), *Padres e hijos*, trad. esp., Madrid, Alianza Editorial.
- WHITE, J.P. (1982), *The aims of education restated*, London, Routledge and Kegan Paul.
- WHITE, J.P. (1991), *Education and the good life: Autonomy: altruism and the national curriculum*, New York, Teachers College Press.
- ZUBIRI, X. (1993), *El Problema filosófico de la Historia de las religiones*, Madrid, Alianza Editorial.