

EDUCACION
Y VALORES
EN ESPAÑA

EDUCACION
Y VALORES
EN ESPAÑA

ACTAS DEL SEMINARIO
COMISION ESPAÑOLA
DE LA UNESCO

C·I·D·E·

ACTAS DEL SEMINARIO
COMISION ESPAÑOLA
DE LA UNESCO

C·I·D·E·

EDUCACION Y VALORES EN ESPAÑA

**ACTAS DEL SEMINARIO
(CADIZ, 26-28 DE NOVIEMBRE DE 1991)**

**ORGANIZADO POR EL GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACION
DE LA COMISION ESPAÑOLA DE LA UNESCO**

**PATROCINADO POR LA CONSEJERIA DE EDUCACION Y
CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA**

**Recopilación y Edición: Mercedes Muñoz-Repiso
Javier M. Valle
José Luis Villalain**

**CENTRO DE INVESTIGACION DOCUMENTACION Y EVALUACION
(MEC)**

SEMINARIO EDUCACION Y VALORES EN ESPAÑA (1991 Cádiz)

Educación y valores en España : actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991) / organizado por el Grupo de Trabajo de Educación de la Comisión Española de la UNESCO ; patrocinado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ; recopilación y edición, Mercedes Muñoz-Repiso, Javier M. Valle, José Luis Villalain. - Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1992.

1. Educación moral 2. Educación cívica 3. Valor 4. Sistema educativo 5. España
I. Comisión Española de la UNESCO II. Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia
III. Muñoz-Repiso, Mercedes IV. Valle, Javier M. V. Villalain, José Luis

© **MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Investigación, Documentación y Evaluación

EDITA: Secretaría General Técnica

Centro de Publicaciones

Tirada: 1.200 ej.

Depósito Legal: M-34368-1992

NIPO: 176-92-127-7

I.S.B.N.: 84-369-2289-1

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

INDICE

Presentación	5
Introducción	7
Discurso de Inauguración: Valores tradicionales, nuevos valores y educación en España. <i>Antonio Pascual Acosta</i>	11
Los valores y la educación: Una perspectiva desde la UNESCO. <i>Ettore Gelpi</i>	23
Los valores de los españoles: Comparación con Europa. <i>Pedro González Blasco</i>	29
Los valores en las grandes leyes de educación. <i>Manuel Puelles Benítez</i>	63
Los valores tal como son percibidos por los agentes del sistema educativo: Profesores, padres y alumnos. Mesa redonda	83
La enseñanza de los valores en la escuela: La educación cívica. <i>Victorino Mayoral Cortés</i>	107
La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética. <i>Miguel Martínez Martín</i>	119
Reflexiones finales. <i>Miguel Soler, Patricio de Blas, Mercedes Muñoz-Repiso, Javier M. Valle y José Luis Villalain</i>	141
Intervención de Clausura. <i>Isidoro Alonso Hinojal</i>	159
Discurso de Clausura. <i>Casto Sánchez Mellado</i>	165
Lista de participantes	169

PRESENTACION

La obra que ahora presentamos, segunda de esta colección, publicada en colaboración con el CIDE, responde a la celebración de un Seminario del Grupo de Educación de la Comisión Española de UNESCO, sobre "Valores y Educación en España", que tuvo lugar en CADIZ, en Noviembre de 1991.

En ella se recogen las ponencias de esta temática de especial relevancia en la sociedad actual a la vista de los momentos que vive de desorientación en relación con la pérdida de valores que han guiado su actuación hasta estos momentos.

Para buscar vías de actuación en este campo, el trabajo del Seminario giró en torno al contenido que indica su mismo título, complementándose con reflexiones de carácter histórico y comparando la situación española con situaciones europeas en la actualidad. Igualmente se abordó el reflejo que la educación de los valores deberá tener en el currículo escolar.

El seminario se desarrolló en un ambiente de grata convivencia entre todos los participantes, personas todas ellas interesadas, estudiosas y expertas sobre el tema objeto del mismo, al que aportaron, efectivamente, su saber y su experiencia como queda recogido en las páginas que siguen.

En estas breves líneas de presentación queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y a su Consejero, Excmo. Sr. D. Antonio Pascual, por su aportación, personal y económica, a este Seminario, sin la cual no hubiera sido posible su celebración. Asimismo agradecemos a las autoridades educativas de Cádiz su acogida y las atenciones que nos dispensaron.

LA PRESIDENTA DEL GRUPO DE EDUCACION,
Alicia Zamora Pérez

INTRODUCCION

“Las incertidumbres que pesan sobre el futuro tanto de los países en desarrollo como de los países industrializados no son sólo de orden económico. Lo son tanto, si no más, de orden cultural y ético”.

(F. Mayor, Director General de la UNESCO)

En la vida y en el quehacer de los hombres permanece como una constante la búsqueda del “sentido”. Se hace presente de forma más o menos explícita en ciertos momentos vitales de cada persona o en ciertos momentos históricos de cada sociedad. Hoy en el mundo occidental la pregunta se empieza a hacer explícita y acuciante. Y al mundo de la educación, tan condicionado últimamente por imperativos utilitaristas y económicos y tan preocupado por cuestiones inmediatas, le asalta la idea del “por qué” y “para qué”, en definitiva, **el problema de los valores**.

En los momentos de crisis o de pérdida de la evidencia del sentido de las actuaciones es cuando se suele plantear la cuestión de los valores. El momento histórico actual debe de ser uno de esos. Nuestra sociedad de la información y la tecnología, del consumo y la competitividad, del internacionalismo y la pluralidad cultural se empieza a plantear de nuevo el tema axiológico como aspecto importante –imprescindible– de su progreso humano. En algunos ámbitos se piensa, con creciente insistencia, que el progreso técnico y el bienestar no van siempre unidos al desarrollo ético y a la calidad de vida realmente humana.

Por otro lado, las instituciones que tradicionalmente eran trasmisoras de valores más o menos firmes (familia, escuela e iglesia) dudan de su papel como proveedoras de visiones globales

del mundo e incluso no tienen sistemas coherentes de valores que ofrecer. Pero no sólo han perdido su función como referentes éticos de la sociedad, sino que además transmiten, cada vez con más frecuencia, informaciones y valores contradictorios; con ello, ofrecen a las generaciones más jóvenes un mundo en apariencia fragmentado, disonante y, a veces, amenazador. Sin contar las frecuentes ocasiones en que algunas de esas instituciones, especialmente la familia, parecen haber dimitido de la tarea educativa de desarrollar en los jóvenes su capacidad para tomar decisiones y poner en claro el sentido de su vida, delegándola en los medios de comunicación y en la escuela. Pero los primeros, con su ya conocido carácter masificador y universalista y dotados de una gran capacidad uniformadora, y la segunda, con su aparente incapacidad para ayudar a los alumnos a ensamblar esas visiones fragmentadas en un todo coherente, demuestran nuestra desorientación a la hora de formar individuos capaces de reflexionar racional y consistentemente, de emitir juicios, de tomar decisiones y de poner en claro el sentido de su vida. Esto no significa otra cosa sino que carecemos de un marco referencial, más allá de lo puramente inmediato o material, que guíe todas las decisiones que tomamos y configure la naturaleza misma de nuestro ser. Nos hallamos, sin duda alguna, ante una **crisis de valores**.

Esta crisis se vive con matices especiales en **España**, coadyuvada por el importante cambio social y político de las dos últimas décadas. Además, el inicio de la reforma educativa hace inevitable el plantearse en qué hombre y en qué educación se piensa, porque en todo planteamiento educativo, por muy neutro que sea, subyacen unos determinados valores.

En **Europa** se levantan también voces que claman por la importancia de la dimensión axiológica de la educación: la unión europea implica algo más que aspectos económicos y políticos. Fruto de esta preocupación es el programa de colaboración del Consorcio Europeo de Institutos de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDREE) "Los valores en la educación", en el que participan nueve instituciones de distintos países y entre ellas el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) de España.

La **UNESCO**, como organismo internacional especialmente preocupado por la educación, la ciencia y la cultura, no es ajena

al tema de los valores, como así queda demostrado en el Preámbulo y en el artículo I de su Acta de Constitución y como lo refuerzan y actualizan las palabras de su Director General que han servido para encabezar esta introducción. Todas las actividades de la UNESCO pueden considerarse de algún modo teñidas de una dimensión ética, pero algunas de ellas se ocupan de modo explícito del tema de la educación en valores. Ejemplo de ellas son los informes de 1987 "*Pour une éducation aux valeurs éthiques*" [1] y "*In search of a wisdom for the world*" [2] y más recientemente el seminario celebrado en Budapest en octubre de 1991, bajo el título "*La educación frente a la crisis de valores*" [3], del que tanto las actas como el informe de base, "*Education, Culture, Human Rights and international Understanding*" [4], son un punto de partida para la reflexión.

Estas razones y circunstancias han llevado al Grupo de Trabajo de Educación de la Comisión Española de UNESCO a considerar de interés la organización de un seminario en el que se reflexione sobre el tema de los valores desde la realidad española.

La cuestión de los valores no tiene muy buena prensa, y no sin cierta razón, porque es un tema que se presta a ser tratado de forma poco objetiva y rigurosa y a veces es monopolizado por sectores que anteponen la ideología al análisis racional de los problemas. Pero también, porque es más tranquilizador pensar sobre cosas inmediatas y cuantificables que sobre estas cuestiones más globales y abstractas, que implican a la persona en todas sus dimensiones. En este seminario se ha intentado eludir tanto el riesgo de palabrería vacía como el de discusión excesivamente ideológica, buscando un punto de apoyo en aspectos concretos, parcelando el tema en algunos de sus posibles enfoques.

La educación o trasmisión de valores se realiza a distintos niveles: a nivel "macro", en el contexto global de la sociedad y del sistema educativo como reflejo de ella; a nivel "meso", en las instituciones concretas, con especial referencia a la escuela; y a nivel "micro", en el interior de la clase y en el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.

La idea del seminario ha sido abordar el tema desde los tres niveles, empezando por el más amplio (**los valores en el mundo, en España, en el sistema educativo**), al que se dedican las tres primeras ponencias; siguiendo por el intermedio (**los valores en la**

escuela tal y como son percibidos por la comunidad educativa), que ha sido tratado por medio de una mesa redonda; y terminando con dos ponencias dedicadas a aspectos concretos de la transmisión de valores en el aula (la educación cívica y ética).

Se abre con una **introducción al tema** por parte del Consejero de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y se cierra con unas **reflexiones finales** —que no aspiran a ser conclusiones porque el tema queda de suyo inconcluso, sino síntesis de los temas debatidos—, seguidas de unas palabras de **clausura**.

No ha sido posible recoger íntegramente los debates, ricos y sugerentes pero poco estructurados. Sin embargo, se ha procurado que queden reflejadas en las reflexiones finales la mayoría de las ideas que surgieron y se discutieron a lo largo del seminario.

Las ponencias e intervenciones se presentan en el orden en que estaban en el programa del seminario, que consideramos el más lógico. Algunas de ellas han sido escritas por sus autores, pero la mayoría han sido transcritas a partir de la grabación magnetofónica de la exposición oral.

El criterio que se ha seguido, tanto al organizar el seminario, como al editar estas actas, ha sido el de ofrecer a los profesores y a cuantos se interesan por el tema de la educación, algo útil y no muy académico ni muy extenso. Útil no en el sentido estrictamente práctico, sino en el de mover a la reflexión sobre un aspecto importante de nuestra realidad inmediata: aquello que guía nuestras elecciones, estimaciones, preferencias y elecciones, esto es, nuestro mundo de valores.

Notas

- [1] BEIS, G. (1987): *Pour une éducation aux valeurs éthiques* (bibliografía anotada de la documentación de LA UNESCO 1978-1986). UNESCO, París.
- [2] SCHENEIDER, B. (1987): *In search of a wisdom for the world: the role of ethical values in education* (Colloquium on ethical values, modern humanism and education, Royaumont 1986). UNESCO, París.
- [3] UNESCO (1992): *Atelier "L'éducation face à la crise des valeurs"*. Budapest 10-13 octobre 1991.
- [4] BEST, F. (1991): *Education, Culture and Human Rights and International understanding: the promotion of humanistic, ethical and cultural values in education*. UNESCO, París.

DISCURSO DE INAUGURACION: “VALORES TRADICIONALES, NUEVOS VALORES Y EDUCACION EN ESPAÑA”

*D. Antonio Pascual Acosta**

Estas palabras han de ser entendidas como reflexiones muy generales y realizadas un tanto a vuela pluma en torno al tema que preside este encuentro promocionado por el Grupo de Educación de la Comisión Española de la Unesco: “Valores tradicionales, nuevos valores y Educación”.

El primer problema con que nos hemos de enfrentar al hablar de valores se plantea al intentar una definición suficiente de éstos. No se puede desconocer los ríos de tinta que esta cuestión ha desencadenado sobre todo a lo largo del presente siglo. Son tantos los insignes filósofos que se han preguntado por el grado de realidad del valor, su posible objetividad y la relación que pueda existir entre los valores y otras instancias metafísicas, que la prudencia aconseja desistir de cualquier pretensión de competencia con mentes tan preclaras.

Se puede, sin embargo, establecer una aproximación descriptiva y operativa de lo que son los valores. Así, cabe entenderlos como **ideales que actúan al modo de causas finales**, esto es: son, por una parte, el motor que pone en marcha nuestra acción y, a

* Consejero de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

la vez, la meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Por lo tanto, los valores son finalidades y no medios y, por ello, estimables por si mismos y no con vistas a alguna otra cosa.

Por otra parte, valorar, como ya Nietzsche se encargó de dejar bien claro, es una actividad vital, al entero servicio de la vida y, por lo tanto, imprescindible para la supervivencia de unos seres que, como los humanos, no poseemos un lote de respuestas programadas de antemano.

Por esto mismo, se puede hablar de que unos valores decaen o están en desuso pero no es correcto decir: "ya no existen valores", en todo caso podríamos hablar de contra-valores, en la medida en que no los apreciemos o se opongan a aquellos que nosotros sostenemos como auténticos, pero el hecho de valorar será tan duradero como el hombre mismo.

Un fenómeno observable en la sociedad occidental actual es el desconcierto producido por la falta de vigencia de valores antaño asentados sólidamente, quizás por la convivencia de valores considerados antagónicos o contradictorios entre sí, quizás porque está en curso un proceso de cambio de valores o de redefinición de los antiguos sin que todavía se perciba con nitidez el horizonte axiológico que sirva de orientación para el actuar humano y para sus intereses vitales.

Sea como fuere, es cierto el desasosiego y la desorientación que afecta a prácticamente todos los ámbitos de la vida humana en relación con este tema. Posiblemente las causas sean muy complejas y operen en diversas direcciones y la labor de desentrañar el entramado de síntomas e indicios que pudieran conducir hasta la compleja concurrencia de causas y azares que están en el origen de esta situación, desborda con mucho las fuerzas de que disponemos en el momento presente. Ahora bien, es posible señalar, cuando menos, algunos fenómenos que han contribuido sin duda a dibujar el panorama en el que ahora nos encontramos, y que repercuten de manera muy directa en el aspecto de la realidad en el que todos los presentes estamos comprometidos: la educación.

Hay que referirse, en primer lugar, al deterioro objetivo de una serie de valores que han estado rigiendo nuestro mundo hasta no hace tanto tiempo y, por otro lado, a los factores de dese-

equilibrio que han introducido una serie de cambios y transformaciones científicas y tecnológicas, tanto en nuestros modos de valorar como en la dinámica de nuestra vida cotidiana.

El movimiento intelectual surgido en nuestros días y que responde a la denominación de “postmodernismo”, al margen de la pertinencia o discutibilidad de sus tesis concretas, se caracteriza por asumir la responsabilidad de certificar la muerte de toda una época histórica, aquella en la que se ha gestado y posteriormente desarrollado nuestro mundo de Occidente. Esta época, la modernidad, tiene su origen en la Ilustración del siglo XVIII. Y es de justicia reconocer que fueron los ilustrados quienes definieron los valores de la época moderna y proyectaron las líneas maestras de su horizonte utópico que han pervivido casi hasta nuestros días.

Interesa analizar someramente ahora tres valores que, surgidos en el magma intelectual del siglo de las luces, se conservan aún hoy día pero, eso sí, distorsionados y, en cierta medida, desacreditados con respecto a su origen dieciochesco.

En primer lugar, nos ocuparemos del valor *racionalidad*. La razón ilustrada era crítica y emancipadora a la par que descubridora de las leyes filosóficas y científicas que gobernaban el mundo. La racionalidad, pues, implicaba la mayoría de edad del género humano, su liberación de todo tipo de esclavitudes físicas y psíquicas y la transformación del hombre en el señor de la naturaleza, cuyo funcionamiento conocía y dominaba.

En la actualidad, la razón sigue siendo un valor vigente, pero ya no es la racionalidad de los pensadores del XVIII que alumbraba un proyecto humanista. La razón se ha ido degradando y convirtiéndose en aquello que los pensadores de la escuela de Frankfurt denominaban “razón instrumental”: la razón puesta al servicio de una técnica cada vez más eficaz. Pero la técnica se define justamente por ser un medio y, como tal, incapaz de dar sentido al quehacer humano por más que contribuya a mejorar la producción y el bienestar en general.

La razón, de ser una luz soberana que iluminaba las sendas humanas, se ha convertido en una esclava de una sierva: la producción técnica. A partir de ese momento, lo que se echa en falta son ideas, justamente aquello que un mero instrumento de servicio no puede nunca ofrecer.

El segundo valor que ha sufrido con el paso del tiempo es la *tolerancia* que, para el espíritu ilustrado, constituía uno de los más firmes pilares de la sociedad moderna. Tolerancia significa la no imposición de supuestas verdades por encima de la conciencia individual. El presupuesto de esta es la irreductible libertad de la conciencia humana que ha de determinarse por sí misma en la dirección que crea conveniente. La práctica de la tolerancia implica la aceptación del pluralismo de ideas, creencias, opiniones...

La versión social y política de la tolerancia es el laicismo que, si bien en algún momento de la historia fue un baluarte de resistencia contra el influjo autoritario de los representantes de la religión y de las instituciones religiosas sobre los estamentos civiles y las conciencias de los ciudadanos, en su esencia hay que concebirlo como la garantía de la independencia del ser humano frente a los excesos de la manipulación ideológica en general.

En la actualidad, se puede decir que el valor de la tolerancia y la aceptación del laicismo como fórmula normal y habitual de autodefinición de las sociedades de Occidente, ha alcanzado una consistencia notable. Sin embargo, en nuestros días la tolerancia ha empezado a identificarse con mera indiferencia hacia toda idea que tenga que ver con las finalidades del hombre o con el sentido de la vida humana.

Ciertamente, la sociedad ha conseguido, en términos generales, sacudirse el yugo de la religión institucionalizada, pero no ha cubierto el hueco dejado por las antiguas respuestas que la religión ofrecía con respecto al destino del hombre y con respecto a una comprensión cabal de la existencia humana. Las consecuencias son, por una parte, una sensación de desamparo, de incertidumbre y aún de angustia que rodea al hombre moderno emancipado de la tutela religiosa y, por otra parte, la proliferación de movimientos religiosos y seudorreligiosos de intenciones más que dudosas y también la aparición de fundamentalismos de distinto signo que amenazan con dar al traste con esa supuesta madurez racional que el hombre de la modernidad creía haber alcanzado.

No saber asumir y teorizar la inseguridad radical de la condición humana, compatible con la afirmación vital y serena de la existencia, con sus proyectos, ambiciones y luchas, es dejar un te-

reno abonado a la acción de toda suerte de sectas, movimientos milenaristas y reaccionarismos de diverso tipo.

Un tercer valor que se quiere destacar aquí, es la *democracia* como forma política de organización social. Este valor viene a ser como la condición de posibilidad de la libertad real del individuo y, a la vez, surge precisamente del ejercicio de esa voluntad libre de una comunidad para darse a sí misma sus normas de autogobierno.

La democracia, aunque constituya en Occidente ahora mismo la idea básica de todo sistema político posible, sin competencia ideológica alguna, sin embargo también ha sufrido un desgaste considerable a lo largo de estos siglos. Vamos a apuntar solamente unos cuantos índices de este declive.

El avance tecnológico, sobre todo en campos como la información y la comunicación, facilita y mejora la organización social en términos generales, pero también se convierte en un peligro evidente para la libertad de los ciudadanos, en la medida en que la concentración de información en manos de organismos estatales y paraestatales, supone un poder que se acerca bastante a la pesadilla que ciertos autores nos han relatado, en tono profético y futurista, de lo que podría ser un estado totalitario en una sociedad avanzada.

Otro peligro que acecha a la democracia es la tecnocracia, que conduce a la dejación, por parte de quienes tienen la misión de guiar la sociedad, de los deberes de dirección política y de definición ético-social, so capa de actuar objetiva y neutralmente con los datos que proporcionan los conocimientos técnicos. Las razones de la colectividad, el bien social queda marginado en nombre de unas soluciones que aplican estrictamente el dictamen de probados expertos.

Finalmente, la democracia entra en crisis por la falta de auténtica participación, no sólo en los procesos electorales sino, sobre todo, en el día a día de la actividad ciudadana. No basta con sancionar como democráticas las instituciones, el ordenamiento jurídico, el funcionamiento de los órganos del Estado, etc., es preciso que cada persona asuma la responsabilidad de tomar parte en la sociedad desde la diversidad de cauces establecidos o creando otros nuevos con imaginación y audacia, sin conformis-

mo, defendiendo su autonomía y su propio interés como individuo y como elemento de una colectividad.

Se hablaba al principio de otro factor que, junto a la inestabilidad o perversión de los valores consagrados por la modernidad, contribuía a configurar el panorama actual de incertidumbre axiológica. Los rápidos avances científicos y tecnológicos y la invasión de la realidad cotidiana por lo que se conoce como nuevas tecnologías han afectado a todos los ámbitos de la vida humana: al trabajo, a las relaciones sociales, a la distribución y disposición del tiempo de ocio, a la vida familiar, etc.

Ya se ha visto cómo los conocimientos técnicos influían, positiva y negativamente, en la concepción y puesta en práctica de valores tradicionales; ahora interesa destacar la incidencia que la combinación de nuevos modos de vida impuestos por el ritmo social y la competencia de nuevas fuentes de información, ha tenido sobre instituciones dedicadas tradicionalmente a generar y, sobre todo, a transmitir valores, como es el caso de la familia.

Hay que conceder importancia a la progresiva e intensa participación de las instituciones externas al núcleo familiar en el cuidado de los niños, antes reservado a los padres. Este hecho produce cambios fundamentales en la socialización. Las ganancias, relacionadas con tareas estrictamente escolares, de los niños que asisten a una guardería no son relevantes si las comparamos con el grado de conocimiento que pueden tener otros niños que se incorporan más tarde al sistema escolar, pero sí se producen notables avances en adquisiciones sociales y, por lo tanto, en interiorización de valores y en la práctica de actitudes, disposiciones y conocimientos que, al no ser de índole principalmente teórica, si van a dejar una huella permanente en la configuración de su personalidad.

Estas nuevas generaciones comienzan su vida, y la desarrollan desde muy temprano, de forma diferente a la de sus padres. Los niños y niñas viven, pues, en más de un ambiente, lo cual influirá en su desarrollo. Los teóricos hablan de una "doble socialización" y de las transferencias que el niño hace de las experiencias adquiridas en uno u otro ambiente.

Si, a esto, se añaden otros fenómenos corrientes como la longitud de la jornada laboral y la naturaleza de la estructura familiar actual: familias monoparentales, hijos únicos, mayor de-

mocratización de la vida familiar, redefinición de las relaciones padres-hijos, tendencia a un desarrollo temprano de la autonomía de los niños y las niñas, etc., tendremos ya, al menos, un elemento de cambio poderoso en el mecanismo de recepción y transmisión de los valores.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la presencia de un nuevo agente socializador dentro del hogar: los aparatos informáticos y un medio de comunicación tan eficaz y potente como es la televisión.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, en cierta medida, tienden a homogeneizar la experiencia entre adultos y niños, pero también se observa un fenómeno peculiar: en muchos casos, el manejo y comprensión de instrumentos, derivados de las nuevas tecnologías, resultan opacos y difíciles para los adultos y, por contra, para los niños son de una transparencia sorprendente, con lo cual se está produciendo una socialización inversa a la tradicional: los niños y las niñas socializan a sus mayores.

Llegados a este punto habría que plantearse qué dimensión tiene el mundo de los valores desde la perspectiva de la Educación actual y, más concretamente, cómo podemos enfocar ese asunto, actualmente, en España.

A este respecto se ha llegado a decir que:

“El problema de la educación en el mundo moderno radica en que, por su propia naturaleza, no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición y, sin embargo, debe desarrollarse en un mundo que ni está estructurado por la autoridad ni se mantiene unido por la tradición” [1].

En Educación no se puede prescindir del pasado, pero es necesario articular con delicadeza y precisión la transmisión del saber que la tradición nos ha legado con la introducción de las experiencias y las aportaciones nuevas de la investigación actual. De igual modo, los enseñantes no pueden desconocer que junto al aspecto más técnico, por así decir, de la profesión: conocimientos, preparación pedagógica, capacidad de comunicación, etc. coexiste, en la docencia, una dimensión de implicación personal que mediatiza todos los contenidos que se imparten, por muy neutrales que estos parezcan a primera vista. El profesor, si reali-

za bien su función de comunicador, adquiere necesariamente, para el alumnado, un carácter de autoridad, bien que ésta ha de ser moral y de prestigio profesional, antes que coercitiva o manipuladora.

Este difícil equilibrio entre pasado y presente, tradición e innovación, autoridad y prestigio exige, precisamente, establecer una jerarquía de valores.

Si bien no estamos a salvo de esta crisis de valores que alcanza a toda la sociedad occidental en su conjunto, también es cierto que en España se han producido acontecimientos de gran trascendencia histórica, que han de llevar a replantearse el tema de la educación y, en particular de los valores que el sistema educativo defiende.

Así pues, en nuestro país, la educación hay que abordarla a partir del texto constitucional de 1978, ya que, desde el momento en que la educación se define como un derecho constitucional, hay que atender al horizonte de principios y valores donde esta Constitución sitúa la realidad educativa.

El artículo 27.2 de la Constitución nos muestra el marco axiológico en el que se concibe la Educación:

“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”.

En primer lugar, se define la Educación por la vía de la formación y no tanto por el tema del aprendizaje, puesto que será preciso formar la personalidad para que esta pueda desarrollar plenamente todas sus capacidades. El límite y, a la vez, horizonte de esa formación viene dado por el respeto a una serie de principios democráticos.

La democracia es pues el valor-eje en torno al cual gira la educación y, por lo mismo, el valor que ha de ser transmitido, enseñado y practicado, en primer término, en nuestros centros educativos.

Por democracia se ha de entender algo más que un simple tipo de gobierno, una forma política concreta. Más bien habría que poner el énfasis en un estilo de vida, en un planteamiento de neto corte axiológico.

Quiero traer a colación un texto de María Zambrano, la gran pensadora malagueña. En su obra "Persona y Democracia" afirma: "si se hubiera de definir la democracia podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona".

"Ser persona" remite de nuevo al texto de nuestra Carta Magna, según el cual el objetivo de toda educación es el pleno desarrollo de la personalidad.

Decíamos que la plenitud del desarrollo de la personalidad o, lo que es lo mismo, llegar a ser persona, exige una formación específica. Ahora bien, esta educación no puede consistir en un adoctrinamiento cuyo objetivo sea imponer unas determinadas formas de valorar, puesto que sería contradictorio con la idea misma de democracia. Por lo tanto un valor que se desprende ya de la necesidad de formar democráticamente a nuestros jóvenes o, lo que viene a ser lo mismo, de formar para ser persona, es precisamente el *diálogo*.

Dialogar supone una cierta madurez de pensamiento, de juicio y de reflexión, por lo tanto, es preciso que nuestras escuelas estimulen en el alumnado la capacidad crítica y las suficientes destrezas cognitivas como para poder pensar y pensar por si mismos.

A partir del diálogo —que supone ejercer las virtudes de la tolerancia y del respeto al prójimo, derivadas obviamente, de sus respectivos valores— se plantea como necesaria la *participación* responsable, en proporción a la capacidad de cada persona, en la toma de decisiones y en la tarea de dar forma a las finalidades del grupo social al que el individuo pertenece.

Este espíritu de iniciativa y de participación evitará el mal, tan común a muchas democracias, en las que unas minorías más activas controlan la voluntad de la mayoría y toman las decisiones por ésta.

Este proyecto de formación ha de completarse con la elaboración de programas que traten al unísono los aspectos cognitivos y los morales, de tal modo que se desarrollen a la par las facultades del conocimiento, la capacidad crítica y el sentido moral, un poco al viejo estilo socrático que combinaba sabiamente, en su sistema irónicamente ingenuo de preguntas, el impecable rigor del pensamiento lógico, junto con la crítica a los co-

nocimientos convencionales y costumbres de la época y, por otra parte, el compromiso moral, racionalmente argumentado y sostenido con la vida y el ejemplo.

Asimismo, resulta obvio que la educación de los valores democráticos solo puede ser efectiva si la misma estructura escolar es democrática en su funcionamiento cotidiano, si la actitud y comportamiento de todas las personas involucradas en el proceso educativo también responde a parámetros de democracia. Dado que la democracia es una "forma de vida" sólo se puede aprender si el conocimiento teórico se realiza y funciona dentro del ámbito mismo de la organización escolar: democratización didáctica, pero también cambio de las relaciones profesor-alumno, atención al sistema de calificación-evaluación... etc.

Así pues los tres valores que se analizaban, tanto en su versión ilustrada, cuanto en su posterior debilitamiento, son retomados como valores fundamentales en la escuela, ateniéndonos al precepto constitucional que se ocupa de la Educación: la racionalidad, la tolerancia y la democracia son los fundamentos de la enseñanza en este país. Evidentemente hay otros valores que la educación puede promocionar y transmitir y que, por supuesto, comparte con otras muchas instituciones, filosofías e ideologías sin que, por ello, se identifique con ninguna de ellas.

La ventaja de la Educación reside en que su misión más que proponer valores, aparte de los más básicos ya mencionados, debe proporcionar a los alumnos los instrumentos lógicos, mentales, psicológicos, morales para descubrir por sí mismos la escala de valores de un modo crítico y responsable.

En cuanto a la familia, cabría decir que no puede haber oposición entre la institución familiar y la escuela, muy al contrario: todo educador sabe que sin contar con un ambiente familiar adecuado y conectado con la escuela y si no existe un enraizamiento de ésta en el medio donde sus alumnos viven, todo proyecto educativo está condenado al fracaso. Los estudios realizados en este sentido por Coleman [2] para evaluar el éxito de los programas de educación destinados a las minorías norteamericanas durante las Administraciones Kennedy y Johnson, dieron como resultado unas cifras contundentes: pese a las costosas inversiones, la mayoría de los estudiantes fracasó por no contar con el clima hogareño favorable al logro educacional.

Existen además nuevos valores que se van produciendo poco a poco y que son un síntoma de vitalidad de la sociedad. Fundamentalmente parecen ser valores que se ejercen como autodefensa contra las propias desviaciones: ecologismo versus degradación ambiental, pacifismo versus violencia, solidaridad versus desigualdades, etc.

Crisis generalizada de valores, recuperación de ciertos valores que habían ido deteriorándose con el tiempo, aparición de nuevas formas de valorar, etc. Son, tan sólo, unas cuantas pinceladas rápidas sobre el tema y espero que, en las sesiones del Seminario, se descifrarán y analizarán, con rigor, eficacia y profesionalidad, estos y otros aspectos no menos importantes que atañen a esta decisiva cuestión: el papel de los valores en el mundo de la educación.

Notas

- [1] ARENDT, H. (1961): "The Crisis in Education", en *Between Past and Future*. Nueva York, Viking Press, p. 195.
- [2] COLEMAN *et al.* (1966): *Igualdad de oportunidades educacionales*. Departamento Norteamericano de Salud, Educación y Bienestar.

LOS VALORES Y LA EDUCACION: UNA PERSPECTIVA DESDE LA UNESCO*

*D. Ettore Gelpi***

1. Transición, reconversión y valores

Los valores determinan la política, los contenidos y los métodos educativos de todos los sistemas escolares y de la educación no formal. Pero hay un interés creciente por la problemática de los valores cuando hay transición y reconversión en los dominios de lo social, de lo económico, de lo técnico y de lo tecnológico.

Cuando las relaciones entre clases sociales son definidas, incluso impuestas, cuando las relaciones internacionales están fijadas (con relaciones "dominantes-dominados"), cuando el ritmo del cambio de las transferencias tecnológicas se ralentiza, no se discute de los valores, se resigna uno a ellos.

Los años 90 se caracterizan por fuertes dinámicas, sobresaltos, crisis de toda naturaleza, que ponen en cuestión los valores educativos y culturales establecidos, así como la educación en tanto que valor. La reacción puede ser de dos naturalezas: por un lado se querría restablecer e imponer los valores educativos tradicionales, sugiriendo que la crisis tiene sus raíces en la pérdi-

* Traducción del original en francés.

** Responsable de Educación Permanente de la UNESCO.

da de esos valores; por otro, se propone introducir en la educación los valores emergentes en la sociedad (paz, lucha contra el racismo, apertura a la mundialidad, ecología, etc.), que estaban ya presentes en tanto que valores minoritarios, a menudo desconocidos y a veces sofocados por los sistemas educativos.

2. Valores impuestos y valores creativos

Hoy, en el despertar concerniente a los valores, se ven, en primera fila, las instituciones (Estados, religiones, etc.) que proponen, y a veces imponen, sus valores educativos. Se podría cuestionar, en lo que se refiere a los Estados, su legitimidad para hablar de valores cuando la pena de muerte, la tortura, la discriminación racial son aún prácticas corrientes. Se puede plantear también la cuestión por lo que concierne a las religiones que discriminan entre "fieles" e "infiel", que a veces toleran la violencia de una sociedad, de un individuo, de un grupo contra otros.

Por lo referente a los nuevos valores, pierden su fuerza cuando son propuestos por instituciones educativas sin poner en discusión las causas que impiden a esos valores hacerse realidad. Tomemos el caso del valor "mundialidad". Hoy se habla mucho de él en los países del Norte, pero este valor no es sentido como tal por los países que sufren la "mundialidad" a través de la violencia militar "mundial" y la imposición económica "mundial". Se habla hoy de valores tales como "democracia", "modernidad", "racionalidad" y "tolerancia". ¿Quién no estaría de acuerdo sobre estos valores y, especialmente, los países o los grupos sociales que sufren más la ausencia de estos valores y de su práctica? La contradicción reside en el hecho de que a menudo los predicadores de estos valores han sido y son los responsables de su violación.

La democracia es hoy uno de los valores emergentes en todas las sociedades. Pero ¿es posible hablar de democracia sin hablar de su dimensión internacional? Las posibilidades del desarrollo de la democracia con 15.000 dólares por habitante no son las mismas que con 150. La dimensión internacional de la democracia en los países demanda hoy decisiones urgentes que con-

ciernen a la deuda, los ajustes, las condiciones de los intercambios, las transferencias tecnológicas, etc.

Los valores “racionalidad” y “modernidad” son, en principio, compartidos por todo el mundo. La crítica a algunas de sus manifestaciones tienen su origen en el hecho de que racionalidad y modernidad se han convertido en “racionalización” y “modernización” y han sido utilizadas a menudo para reforzar la dominación militar y económica y no para cuestionarla.

El valor “tolerancia” merece, quizá, una reflexión aparte. ¿Es un valor defensivo o un valor rico y portador de futuro? En tanto que individuo a uno no le gusta apenas “ser tolerado”, luego ¿por qué grupos sociales étnicos o sociedades enteras querrían “ser tolerados”? Valor, por tanto, defensivo en los períodos de graves violencias y de intolerancia, pero quizá no valor en sí.

En todo discurso generalizado concerniente a los valores hay grandes riesgos: el primero es imponer los valores que son propios de los que detentan el poder y quieren conservarlo en las relaciones internacionales; el segundo es la contradicción entre esos valores y las diferentes formas de violencia impuestas a los que deberían vivirlos. Tomemos dos ejemplos: se celebra hoy la democracia y, al mismo tiempo, la mayoría de los países del Sur se dan cuenta de que la democracia es promovida sólo en los casos en que no puede poner en cuestión las relaciones de dependencia entre Norte y Sur. Los jóvenes son invitados a compartir y a vivir la ciudadanía, pero tienen dificultades para creer en esos valores cuando se dan cuenta de que, a menudo, las políticas económicas se dedican a mantener el paro en lugar de eliminarlo, a reforzar la separación entre los grupos sociales por las políticas discriminatorias concernientes al alojamiento y por las prácticas racistas que encuentran oposiciones muy tímidas en torno al poder político.

Se podrían citar infinitos ejemplos de contradicción entre las declaraciones solemnes de la importancia de los valores en la sociedad y las políticas y prácticas que se oponen a ellas.

3. Valores educativos

Los valores específicos del sistema educativo son los que conciernen a la democracia educativa y cultural: lucha contra la exclusión social, económica, educativa y contra el racismo; refuerzo de los sistemas educativos públicos; rechazo de las estrategias que hacen de la pobreza un "objetivo de política económica".

Estos valores son compartidos por una parte importante de la población que vive la educación a menudo como instrumento de discriminación. Por medio de las políticas educativas y por la ausencia de ellas es como se crean las condiciones de violencia, de paro, de exclusión etc. Es una contradicción ignorar diferentes formas de cultura popular y por tanto excluir de la participación activa a una parte no desdeñable de la población y a continuación querer inventar valores culturales inexistentes.

Por otro lado, es muy arriesgado recrear valores míticos que no corresponden ya a realidades. Un buen ejemplo es el del mito de la "comunidad" que se utiliza para reflejar una vida ilusoria en barrios artificiales que se han construido para alojar a los que se ha expulsado de la ciudad. En esos casos los valores a desarrollar deberían ser los contrarios de los que se predicán. Los habitantes de los barrios desprovistos deberían tener el derecho de salir de la comunidad y de beneficiarse de todos los servicios que ha guardado una parte de la comunidad urbana.

Una actividad importante respecto a los valores educativos es la crítica permanente de "valores" manipulados e impuestos. Los medios de comunicación de las estructuras educativas, de manera consciente o inconsciente, vehiculan "valores" que refuerzan los prejuicios hacia los grupos sociales, las etnias, las relaciones sociales y económicas. Cada vez que estalla una guerra podría ser interesante constatar la responsabilidad que ha tenido al respecto el sistema educativo. Me lo he preguntado, por ejemplo, con ocasión de la guerra del Golfo y de la tragedia yugoslava en 1991: ¿Porqué los jóvenes americanos, europeos, irakíes, serbios, croatas, etc., no han impedido tirar los unos contra los otros? La práctica permanente de la paz es, quizá, la práctica más importante en el proceso educativo. Pero no se la puede

confinar en el cuadro de una hora de educación cívica. Es una práctica cotidiana que concierne a la metodología de la enseñanza y del aprendizaje, así como al aprendizaje de la crítica.

Una extensión de la filosofía crítica al conjunto de la población escolar es, quizá, más educativo que la enseñanza de la educación cívica o de la moral, laica o religiosa.

4. Pedagogía de los valores

A menudo la “pedagogía de los valores” es una pedagogía verbal y estática, pero puede ser que los valores sean a la vez el resultado y el proceso de las luchas por la ciudadanía, contra el racismo, por el derecho a la diferencia, contra la deuda que asfixia a los países y los ajustes estructurales que “desajustan”, a favor de relaciones internacionales más equitativas que permitan a todos participar de la ciudadanía.

La “pedagogía de los valores” debería, en primer lugar, comenzar por el valor de la cultura y de la educación no comercializadas. Cultura y educación, en efecto, se han convertido en “productos”.

La metodología educativa es el aspecto crucial para los valores. Todos los instrumentos que permiten a los niños, a los jóvenes y a los adultos conocer mejor la significación de la historia de los conceptos y de las prácticas son la mejor contribución a una pedagogía de los valores. Pero desgraciadamente educación y formación parecen ser poco sensibles a un trabajo de exégesis y de epistemología que sería confiado a un número restringido de privilegiados.

Los sistemas educativos avanzados deberían ser capaces de captar y aceptar las críticas que les dirigen aquellos que participan en la actividad educativa. El respeto de la oposición, de la crítica incluso dura, es un valor en sí.

Por un lado, pues, los valores en la educación como expresión de la libertad, de contestación, de crítica, de divergencia, de impertinencia, de provocación, es decir, de vida. Por otro lado la imposición de valores que ya no son compartidos y que se busca

imponer a través de la autoridad, o más aún del autoritarismo, de las estructuras educativas. Hay que hacer una elección.

Todo discurso sobre la "pedagogía de los valores" que no tenga en cuenta las condiciones objetivas en las que tienen lugar el proceso de aprendizaje puede ser engañoso. Una parte importante de la población mundial no tiene la posibilidad material de acceder a la educación formal, de desarrollar la investigación y producir su propio saber. Un valor educativo importante sería invertir esas tendencias que refuerzan la dependencia en el dominio de la educación. Las poblaciones privadas de una posibilidad de investigación en el campo de la cultura y de la producción están amenazadas en su desarrollo. La cultura tradicional está vejada y es imposible que se desarrolle una nueva cultura.

Una moralización de los programas para reforzar los valores educativos sería funesta; la moral a través de los métodos pedagógicos sería también desastrosa. Las estructuras educativas son espacios para buscar y construir los valores a través de una atención particular a los problemas, a las integraciones, a las dificultades de la vida cotidiana en la escuela y en la vida en todas sus diferentes expresiones. En efecto, la vida como valor es el punto de partida de toda "pedagogía de valores".

LOS VALORES DE LOS ESPAÑOLES: COMPARACION CON EUROPA

*Dr. Pedro González Blasco**

“Lo pequeño es bello” fue una frase, una idea, usada hace pocos años para poner de manifiesto el cansancio que producía un colosalismo de grandes complejos industriales, enormes edificios de cien o doscientos pisos, grandes aglomeraciones urbanas, maquinaria gigantesca, etc.

Lo mismo ha ocurrido más recientemente con el vestir, e incluso con la estética: frente a un vestirse estandarizado, pulcro, muy planchado, incluso engomado, se levantó el dicho de “la arruga es bella” o “lo feo es también hermoso”, para reivindicar el derecho de cada cual a hacer lo que más le apetezca, a vestirse como quiera, a llevar arrugas en la ropa, o usar vestimenta chocante.

Valgan estos dos apuntes para introducir lo que primero quiero destacar: el mundo actual contiene muchas perspectivas, muchas posibilidades capaces de ilusionar, de ser desarrolladas con un sentido ético; es un mundo rico en alternativas, cuajado de potencialidades. De nosotros depende, en buena parte, que lo que es potencia se convierta en acto. Por supuesto, también contiene elementos destructivos, corruptos y rechazables; pero los ojos con que se mire nuestro mundo, y las manos que se pongan

* Catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid.

en construirlo, harán que el edificio sea de uno u otro estilo. Ahí nuestro riesgo, nuestro compromiso y nuestra responsabilidad.

Pretendo revisar algunas perspectivas que se dan en nuestra sociedad, algunas tendencias que se ven ya o que se otean en el cercano horizonte social. Para ello, se seleccionan sólo algunos elementos clave puesto que describir ya sólo la complejidad del entramado sociocultural en el que nos movemos sería casi imposible.

1. Algunos rasgos socioculturales del mundo “desarrollado” en el que se inserta España

Las páginas siguientes no son mero fruto de mi pensar, no son opiniones individuales. Se basan en distintos estudios hechos en Europa [1]. Aunque, por supuesto, mi propia reflexión y experiencia también han sido aportes que he incorporado.

Los datos aportados se refieren casi exclusivamente a Europa; por tanto, a ese mundo desarrollado y no al “mundo en desarrollo” que es sin embargo en el que vive la gran mayoría de personas de este planeta. Pero nosotros estamos en esta Europa de hoy para bien y para mal y ella es nuestra referencia sociocultural más decisiva.

La pregunta es sencilla: ¿Qué está pasando aquí? Las respuestas no lo son tanto pero algo se puede apuntar.

1.1. Tendencias polarizadas hacia “lo nuevo”

En primer lugar hay una serie de tendencias socioculturales que se polarizan hacia “lo nuevo”, hacia la “apertura”, hacia el “deseo de autonomía personal”. Entre ellas podemos señalar la “apertura a nuevas relaciones sociales”. Tendencias que se concretan en una mayor valoración de lo espontáneo, una menor diferenciación de los papeles que deben realizar hombres y mujeres y una mayor aceptación de cierta inseguridad económica: se “vive más al día”; dejar dinero para el mañana, para el provenir, a hijos o familiares ha perdido mucho de su sentido.

Ello trae consigo que no se restrinjan los gastos de lo que produce placer (vacaciones, viajes, etc.), al revés, estos ascienden. Que se valoren las cosas, sobre todo, en relación a como cubren los deseos personales de satisfacción. Asimismo, leva a que, en muchos casos, el papel que realizamos en la sociedad lo decidamos sobre todo en función de nuestros propios deseos personales y según lo que creemos que es nuestra propia personalidad; por ello, “necesitamos” a los demás, pero no son ellos los importantes sino nosotros mismos.

Consecuencia de lo anterior, y a su vez alimento de ello, es una segunda corriente: la creciente valoración de la propia realización personal, que se traduce en una serie de líneas-fuerza de las que señalo sólo cuatro más importantes:

- El mayor deseo de conocerse a sí mismo: conocer tanto los valores positivos como los fallos que se tienen, tanto para saber lo que se puede o no hacer por sí mismo, como para “cubrirse” de los demás en un mundo competitivo.
- El cuidar cada vez más y mejor el propio cuerpo: si importante es no estar enfermo, también lo es mucho “el estar en forma”; de ahí tantas cosas que hoy se hacen y se tienen para cuidar esa “forma”.
- El creciente auge del buscar medios para autoexpresarse, lo más libremente posible.
- La pérdida del valor del trabajo como forma de realizarse: cada vez más la persona actual busca fuera del trabajo su realización; el trabajo sólo se usa como medio para conseguir dinero, posición social y, en suma, poder. El trabajo se contempla sólo con esos objetivos utilitarios, no con el fin de realizarse y darse a los demás.

En resumen, la persona actual es muy sensible a los dictados de sus propios deseos: el deseo como motor; a aprovechar el presente, confiando más en él que en el próximo futuro: el presente se ve como “espacio privilegiado”; a hacer lo que quiere ella misma, importándole poco lo que otros puedan esperar de ella: el egotismo prevalente sobre la solidaridad, lo a-racional, emocional primando sobre lo racional o lógico.

Por todo ello, cada persona procurará individualizar, dar un “toque personal” incluso a lo más común que hacen todas. Tenderá a consumir según sus deseos, forzando el gasto. Y buscará el poder expresar sus ideas, estados de ánimo, incluso a veces sus frustraciones si esto último da notoriedad o “libera”.

1.2. Tendencias polarizadas hacia “lo permanente”

En contraposición a todo lo anterior, existen también otra serie de tendencias socio-culturales que se polarizan hacia lo “permanente”, hacia el “mantenimiento de marcos referenciales conocidos”, hacia “valores perennes”, hacia conservar pautas y valores que se consideran sustanciales y básicos.

Esta corriente socio-cultural se concreta principalmente en las siguientes líneas:

- Refugiarse en lo privado, lo conocido, en lo “mío” y en “los míos”.
- Retirarse a espacios relacionales más íntimos y “calientes”.
- Incremento de la sensibilidad hacia los microentornos pequeños, socialmente gratificantes y confortables, que se seleccionan y cuidan (pisos cómodos, bien equipados, vecinos, espectáculos, casa en el campo...).
- Una cierta hostilidad hacia “los de afuera”, hacia “los líos que están sucediendo” en la sociedad.
- Un cierto movimiento de alejamiento de lo colectivo que cada vez importa menos. Cada vez más españoles se sienten como espectadores y más distanciados “de lo que pasa”, que cada vez “entienden” menos.
- Se separa más y más lo privado de lo público.
- El individualismo, en el sentido de conceder más importancia a lo individual que a lo colectivo.
- Crece además la tendencia a un hedonismo de tipo individualista, a un placer inmediato que no entrañe compromisos, escape de responsabilidades y búsqueda de evasiones hacia sensaciones, lo que hace más importante los gestos que los contenidos, la imagen que lo sustantivo, lo

- apariencial que lo entitativo, lo excitante que lo comprobado.
- La relativa inseguridad ciudadana y el envejecimiento progresivo de la población, la "España con arrugas", refuerzan esta tendencia.

1.3. Otras tendencias

También se están produciendo, tanto en nuestra sociedad como en las que nos rodean, otra serie de tendencias que solo enumeraré:

- El intento de modificar estados internos no deseables (monotonía, aburrimiento) haciendo "cosas sin más", encontrándose para intercambiar opiniones, sin profundizar, sin haber pensado previamente. Se necesita hacer lo que sea para sentirse vivo, pero sin abrirse seriamente a los demás, sin asumir su problemática. La actividad oscurece el fijarse en la dirección que se lleva. Se necesita estar entre los demás, pero no se quieren sacrificios ni asumir problemas ajenos, por ello se usa la táctica de tener muchas relaciones sociales pero débiles, que no atenen, que no comprometan.
- Se valora lo simple, lo natural, el medio ambiente, pero cargado de cosas: con el coche junto al árbol, la radio, la TV portátil, la barbacoa, las revistas, etc. No se ama la naturaleza, no se une uno a ella, se la usa en lo que aporta de diferente.
- Se procura cambiar periódicamente de imagen; se necesita de tiempo en tiempo una "nueva apariencia" ("new look"), intentando con ello dar la sensación ante otros de ser una "nueva persona" ("new human being").
- Se produce una pérdida de sueños colectivos: cada uno busca ubicarse por sí mismo. El "si sueñas solo, sólo sueñas, y si sueñas con otros ya construyes historia" ha perdido vigencia; cada vez se desea hacer lo que personalmente se quiere cuando personalmente se estime oportuno. La solidaridad se desvanece poco a poco. Lo

pragmático, según criterios individuales, se va imponiendo.

- La sociedad se ve como compleja, a zonas poco comprensible, siempre competitiva, difícil y a cuyo entramado cuesta enfrentarse.

1.4. Matriz socio-cultural dominante: características

La matriz socio-cultural del mundo desarrollado en cuyo contexto nos movemos está hoy determinada por un cientifismo empirista que se retroalimenta en el secularismo iniciado con la Ilustración.

Esto ha ido paulatinamente produciendo un relativismo valorativo, a lo que se une un consumismo extensivo cada vez a mayor número de personas: el llamado "consumo de masas".

Todo ello va generando un pragmatismo y la inmersión de la persona humana en un mundo en el que proliferan los dioses del dinero, el poder, el prestigio, el estatus, el confort físico y mental, y del que cada vez más se ausentan los absolutos, sean estos religioso-creenciales o humano-ideativos. Se buscan cada vez menos explicaciones globales, sentidos universales, significados totales, concepciones trascendentales de la existencia, lo que en lenguaje del postmodernismo se conoce como "rechazo de los meta-relatos". La persona actual cada vez vive más el presentismo del acontecer cotidiano que le afecta, se mueve en sociedades un tanto cerradas, no trascendentes, autosuficientes y autograti-ficantes en su propio interior, en las que lo emocional predomina incluso sobre el pensar a la hora de hacer elecciones vitales. Un cierto tipo de racionalidad nos ha ido conduciendo al mundo "desencantado" que Weber apuntó y que hoy va llegando a su logro instalando, paradójicamente, la a-racionalidad, lo deseable emocional y personalmente.

En ese contexto, entre otras "tenazas" u "horquillas" en las que se encuentra, la persona actual se siente un tanto ambivalente: pues por una parte parece que, hoy más que nunca, puede decidir por sí misma su propio vivir, pero a la vez sospecha que, también como nunca, está siendo manipulada y es llevada y traí-

da más o menos conscientemente por el contexto económico, social, político y cultural que la envuelve. Por ello se muestra como muy segura de sí y a la par muy insegura en el hondón de sí misma. Por ello también se pregunta a veces ¿qué hacen conmigo? y a la vez ¿qué quiero yo hacer aquí?; ¿dispongo yo los acontecimientos que me acaecen o bien, fundamentalmente, me muevo al paio de lo que acontece en mi entorno?; ¿dispongo de mi vida, la controlo yo esencialmente o no es así?

Una serie de factores impelen a la persona actual a decidir por sí misma sus actividades y, sobre todo, sus formas de realización personal y de auto-expresión. Podemos señalar entre estas tendencias que favorecen el control personal del humano vivir las siguientes:

- La mayor libertad política y social.
- El auge de los derechos humanos.
- El crecimiento de la tolerancia y permisividad sociales.
- El creciente respeto a la privacidad personal.
- La pauta cada vez más generalizada a regirse cada persona según sus propios deseos, con una menor consideración hacia las expectativas ajenas sobre uno mismo.
- Las mayores posibilidades existentes para poder trasladarse, conocer otros contextos culturales y comunicarse físicamente.
- El mayor acceso a una cierta información suministrada por los múltiples medios de comunicación de masas. Esta información no redunda en un mayor nivel cultural, al asimilarse muy precariamente y, especialmente, al no ser integradas las "piezas" de información recibidas en un marco referencial de significados que las dote de sentido en profundidad y extensión suficientes para ser verdaderamente "comprendidas" en su globalidad.
- Un nivel de vida medio económicamente superior al que se tuvo en la primera mitad de este siglo, lo que permite una mayor autonomía personal tanto a hombres como a bastantes mujeres.
- Una educación más abierta y pluralista.

- La creciente importancia concedida a la sinceridad, en detrimento incluso de la fidelidad a valores, personas e instituciones.
- El desarrollo de la técnica que facilita a la persona actual la realización de trabajos físicamente arduos, liberándola de ciertos costes y permitiéndola disponer de más tiempo de libre uso personal.
- El deseo de bienestar, de disfrute, de un hedonismo, de gozar de un tipo de placer lo más completo, polisensual y somatizado posible.

Pero a la vez otra serie de factores o tendencias socioculturales presionan sobre las personas disgregándolas y dificultando o impidiéndolas el decidir por sí mismas, el poder controlar sus propias vidas. Entre esos factores pueden señalarse los siguientes:

- La dificultad para elegir el tipo de trabajo que se desearía hacer, lo que lleva a que se tenga una concepción cada vez más utilitarista e instrumental del trabajar, que se concibe sobre todo como un medio de allegar recursos económicos y en mucha menor cuantía como un espacio de autorrealización y de expresión de la propia identidad.
- Las limitaciones de una burocracia compleja y lenta.
- Las restricciones económicas de distinto tipo que "atan" al dinero disponible, y la misma amenaza de no caer en el paro, o tener que salir del mismo.
- La propaganda y la mediatización creciente de los medios de comunicación social que bombardean literalmente a las personas diluyendo su identidad en una homogeneización de los hábitos de consumo, imponiendo modas, formas de expresarse, incluso tratando de "definir lo que son las cosas" (así, "ser joven" es usar tal cosa, vestir de tal forma, y emplear tal otro lenguaje).
- Las presiones de un consumismo que estandariza los comportamientos de las masas a las que va dirigido.
- La homogeneización de algunas pautas de comportamiento económico e incluso ideativo.
- La necesidad de aparentar más que ser, tanto en el mundo socio-relacional como, sobre todo, en el mundo laboral-profesional, lo que incluye también la tiranía de tener

que “evolucionar en la apariencia”, buscando “nuevas formas de aparecer” (“new look”) ante los demás.

- El propio deseo de ser apreciado por los demás, de sentirse socialmente vivo y activo, de evitar la marginación.

Todo ello constriñe a las personas que viven en el mundo actual y puede darles la sensación o llevarles a pensar que, de hecho, son esas “circunstancias” las que se imponen al “yo-mismo”; que aunque más libres política, social y aún económicamente, en cierto modo cada vez somos menos dueños de nuestro propio existir, de nuestro hacer de cada día, especialmente “de puertas afuera” del propio hogar o del restringido círculo de lo familiar.

Cada vez más personas, sea consciente o inconscientemente, se consideran como meros actores de un mundo del que ni son, ni se siente actores, de un mundo que se impone a su identidad. Por ello, aún reconociendo la existencia de pluralidad y considerando que se ha avanzado en el respeto por las peculiaridades diferenciales e identificativas de grupos y personas, se buscan cada vez más espacios de libertad en los que se pueda ser dueño de uno mismo, de desarrollar lo que se quiere y no lo que puedes o te dejan hacer. Es una reacción al vivir en muchos espacios ya organizados por otros.

Buena parte de la matriz socio-cultural en que nos movemos tiende a definir, normatizar, regular e incluso controlar dimensiones importantes de nuestro humano y concreto existir, amenazando la propia individualidad, tratando de diluir la identidad personal. Del deseo de ser “yo-mismo” y a la vez “ser socialmente aceptado y vivo” surgen muchos de los interrogantes que hemos expresado anteriormente y emerge también en buena parte del relativismo y la ambigüedad en que tantas veces “tienen” que moverse las personas: Esto, relativismo y ambigüedad, hace que algunas personas vivan sin ser verdaderamente dueñas de sí mismas porque internamente y de cara a la sociedad que las circunda se sienten divididos, no coherentes ni consistentes en sí y en los papeles que realizan.

Por ello hay hoy dos riesgos que cada uno en su estilo me parecen peligrosos y sobre todo inútiles: intentar volver a un ri-

gorismo moral de viejo cuño, o bien avanzar sin más en un progresismo vanal donde se diluye la propia identidad.

2. Los españoles más en concreto

2.1. Algunas otras peculiaridades del caso español [2]

En España encontramos además algunas situaciones y hechos peculiares:

Existe aún un bache generacional, que disminuye, pero sigue siendo significativo. Aunque envejeciendo, somos una sociedad joven en Europa con un 45% de ciudadanos menores de 25 años.

La velocidad de los cambios y la aglomeración de los mismos no hacen más difícil reconocerlo y asimilarlos.

A veces, en nuestra escasa comunicación social, los silencios son más elocuentes que las palabras; otras veces faltan palabras de cordura y sobran soberbias o prepotencias.

A su vez, somos una sociedad cada vez más plural, sin saber vertebrar bien esa diversidad sobre todo política y culturalmente.

La matriz socio-cultural de las sociedades industrializadas modernas (secularización-libertad-tolerancia) tarda en calar cuando ya en el nivel económico hemos alcanzado niveles medios de naciones bastante desarrolladas.

La generación que lidera el país por su edad –35 a 55 años– es la que más cosas ha tenido que cambiar de lo que recibió y la que menos claro tiene qué debe transmitir a los que vienen; es la más “anómica”.

La familia, la Iglesia y la profundización de la democracia pueden ser los puentes para transitar de lo que fuimos a lo que vamos siendo y seremos, “anclas sociales en el convulso mar de los cambios” como alguien las llamó, porque pese a los vaivenes tienen consistencia y un entramado sólido en el tejido social, aunque ya ni Iglesia ni familia son monolíticas.

En nuestra cultura política necesita desarrollo la identidad con la comunidad: Estado, Autonomía, ...

Hay aún altos índices de desconfianza hacia los demás y un nivel muy pobre de asociacionismo.

En el ámbito de lo económico, en el área del dinero se explicitan hoy antiguos pensares y sentires: los españoles siempre han querido tener lo más con el menos esfuerzo posible. Hoy esto se dice y va instalándose la “nueva clase rica” de la especulación o del privilegio.

Nos cuesta desprendernos de que el “papá Estado” nos sufrague. La mentalidad de funcionarios nos viene de lejos y así el arriesgarnos a crear por cuenta propia no nos encuentra muy dispuestos. Materialismo y estatismo no son de ahora, aunque ahora se ven más; quizás también se dan más y más corruptos.

Pero también somos una sociedad más abierta al vivir, más espontánea y libre, más rica en términos generales, más respetuosa con los demás, más conectada con otros países y culturas, más libre y más democrática.

En el fondo nos cuesta mucho y no acabamos de aceptar en muchos casos que nuestra sociedad, en buena medida es ya “otra”: la matriz socio-cultural de nuestra sociedad está compuesta por la tolerancia, el pluralismo y la secularización; en muchas dimensiones ya no es posible, ni bueno, ni útil retornar a viejos modelos.

2.2. Perfil valorativo de los españoles actuales [3]

2.2.1. Satisfacción y sensaciones

Los españoles actuales

“pasan menos que los otros europeos por una serie de sentimientos y estados psicológicos, les ocurren menos cosas, parecen como si tuvieran menos experiencias, parecen tener menos vivacidad psicológica. Por supuesto, se quejan de no haber conseguido logros, de que nadie les ha felicitado por algo, de que nunca han llegado a este tope vital de pensar que la vida era maravillosa; pero también las proporciones son más bajas en cuanto a sentirse aburridos, deprimidos o desgraciados, fastidiados por

alguna crítica. Es decir, que disfrutamos menos y sufrimos menos”.

Así, si consideramos las “últimas semanas”, (que es un tipo de pregunta que permite conocer la situación actual), se constata que los españoles han cambiado en comparación a 1981 (tabla 1). En general, ha disminuido su interés o excitación y la sensación de aburrimiento e intranquilidad.

“También se sienten menos solitarios o alejados de los demás que entonces (15%), incluso algo menos deprimidos o desgraciados (14%).”

TABLA 1: Equilibrio afectivo. (¿Cómo se sintió en las últimas semanas?).

	ESPAÑA	CEE
POSITIVOS	%	%
Particularmente excitado/a o interesado/a en algo	36	50
Orgulloso/a porque alguien le había felicitado a usted por algo que había hecho	24	47
Satisfeho/a por haber logrado algo	47	70
Que nada se le podía resistir/pensando que la vida era maravillosa	16	34
Que las cosas marchaban como usted quería	44	51
TOTAL	167	252
NEGATIVOS		
Tan intranquilo/a que no podía estar mucho rato sentado/a	23	31
Muy solitario/a o alejado/a de los demás	15	20
Aburrido/a	24	25
Deprimido/a o muy desgraciado/a	14	22
Fastidiado/a porque alguien le había hecho una crítica	10	18
TOTAL	86	116
RATIO: positivos-negativos	1.94	2.17

FUENTES: ESPAÑA: “Los Nuevos Valores de los Españoles”.

CEE: European values system study group foundation, EVSSG.

"Y si habían tenido menos ocasiones de sentirse orgullosos, también se han sentido en menor medida fastidiados porque alguien les haya hecho una crítica (10%)."

"La cuota de 'momentos maravillosos', de sentir que nada se le podría resistir a uno, que la vida era maravillosa, permanece prácticamente idéntica de un año a otro (16%)."

"Esta sociedad que se nos presenta con menos vivacidad psicológica es, por tanto, una sociedad con menos intereses, menos motivada, algo más tranquila e integrada, con menos tensión: algo más feliz pero algo más apelmazada también: una sociedad desapasionada, en definitiva."

Si se compara la situación española con los países de la CEE respecto a otra serie de aspectos de la vida cotidiana que inciden en la satisfacción global que ésta puede tener, o en la insatisfacción que puede deparar, los españoles de 1990 se sitúan algo por debajo de la media europea, en un grupo de países —con Francia e Italia— menos "satisfechos con la vida" que los centro-norte europeos, y por delante de Portugal y sobre todo de Grecia.

Lo más significativo, es quizás que ese sentimiento global de satisfacción con la vida es relativamente alto (77 sobre 100), y ha crecido algo desde 1981. Así los españoles actuales

"están algo más satisfechos con su salud, con la situación económica de su hogar, piensan que tienen alguna mayor libertad de elección y control sobre la manera en que se desarrolla su vida y se sienten un poco más felices que hace diez años".

Puede ser que este acercamiento a los niveles europeos medios haya influido en rebajar el potencial conflictivo de esta Sociedad.

En general, se aprecian índices similares en cuanto a los estados de felicidad general y en la apreciación de la salud, aunque en este último punto, la Comunidad Económica Europea tiene un porcentaje algo más elevado de satisfacción que España. También en los países de la CEE se valora algo más (índice 6.57 vs. 6.16), la satisfacción con la situación económica del hogar. De forma similar, lo que en el estudio se llama "equilibrio afectivo", viendo las diferencias entre lo que se considera más positivo

y más negativo en conjunto, la Comunidad Económica Europea tiene un índice superior en este equilibrio afectivo al que hay en España (2.17 vs. 1.94). En contraposición, en España se valora algo más (índice 6.71 vs. 6.64) el grado de libertad y control que se tiene sobre la propia vida.

Otros datos avalan también la cautela con que opera buena parte de los españoles: hay prudencia a la hora de decidirse por introducir cambios en su vida y un 60% considera que *"nunca se es lo bastante prudente cuando uno trata con los demás"*, y sólo uno de cada tres españoles (34%) opina que *"se puede confiar en la mayoría de la gente"*. En estos aspectos nuestra sociedad se mantiene igual que hace diez años: sigue persistiendo un relativamente alto grado de desconfianza hacia los "otros" en "general", hacia los de "fuera". Con cierta lógica esto se "compensa" poniendo más confianza, acogiéndose más al entorno de lo familiar, de lo privado, y retrayéndose de lo público, siendo más solidarios con los propios e insolidarios con los ajenos.

2.2.2. Aspectos importantes en la vida

Detectando lo anterior, no puede extrañar que los aspectos que los españoles consideran más importantes sean, por este orden, la familia, el trabajo, los amigos y conocidos, el ocio y tiempo libre, la religión, y la política.

Así pues, en España se valora algo más la familia, la religión y el trabajo que en la CEE, aunque las diferencias no son grandes; por otra parte, españoles y europeos valoran básicamente igual a los amigos y conocidos y conceden prácticamente el mismo valor al tiempo libre y al ocio. Por el contrario, en la CEE se valora la política mucho más que en España (tabla 2).

Profundizando algo más en este tema, Francisco Andrés Orizo hace una distinción entre los que denomina "valores materialistas" y "valores postmaterialistas", detectándose el ascenso de estos últimos y el descenso de los primeros, con cuya evolución nuestra sociedad se acerca también a los niveles europeos.

Entre los llamados valores "materialistas" los más aceptados son, porcentualmente, los siguientes:

	%
1) Mantener un alto nivel de crecimiento económico	39
2) Una economía estable	33
3) Mantener el orden de la nación	28
4) Combatir el alza de los precios	24
5) La lucha contra la delincuencia	23
6) Asegurar que este país tenga unas importantes fuerzas de defensa	6

Los considerados como valores “postmaterialistas” en ascenso social en primer lugar son:

	%
1) Tener más en cuenta la opinión de la gente sobre cómo se hacen las cosas en su trabajo y en su comunidad	35
2) Avanzar hacia una sociedad menos impersonal y mas humana	30
3) Aumentar la participación de los ciudadanos en las decisiones importantes del gobierno	28
4) Proteger la libertad de expresión	16
5) Tratar de hacer que nuestras ciudades y países sean más hermosos	11
6) Avanzar hacia una sociedad en donde las ideas cuenten más que el dinero	9

Para el próximo futuro, surge el deseo de un mayor apoyo para que ascienda la importancia de la “vida sencilla y natural”, de la vida familiar y del propio desarrollo individual, aunque para ello sea necesario conceder menos importancia al dinero, a la autoridad, al trabajo y a la tecnología. La mayoría está ya preocupada, de vuelta, por la existencia de un desarrollismo “sin fronteras” y considera que de seguir así “tanto para el hombre como para los animales y las plantas, las condiciones de vida estarán cada vez más amenazadas”.

TABLA 2: Importancia que tienen en la vida algunos aspectos.

	ESPAÑA	CEE
1º Familia	98.3	86.3
2º Trabajo	92.6	86.8
3º Amigos y conocidos	90.8	89.6
4º Tiempo libre/de ocio	82.3	82.5
5º Religión	53.6	49.0
6º Política	19.9	34.3

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles."
CEE: EVSSG.

2.2.3. *Lo familiar*

En relación a la familia este estudio corrobora en buena medida algunas tendencias ya detectadas en otros trabajos recientes. No sólo se valora más la familia, sino que en el interior de la misma se ha producido una mayor cohesión en una línea más armónica.

Hoy "un 80% de la población piensa que, con independencia de las cualidades y defectos de los padres, se debe siempre amarlos y respetarlos". Esta tasa de "devoción filial" ha crecido en los últimos años. Igualmente se valora el papel de los padres en el sentido de entrega incondicional: "Un 76% de la población adulta sigue pensando que el deber de los padres es procurar lo mejor para sus hijos, aún a costa de su propio bienestar".

También se comparten hoy más códigos normativos que lo que ocurría diez años atrás. Especialmente se comparten las normas morales básicas y las actitudes sociales, las posturas ante lo religioso, seguidas por las opiniones políticas y, en el menor grado, las actitudes referentes a lo sexual. Los padres entre sí comparten sobretodo las pautas normativas y las normas sexuales.

En el hogar se transmiten también un complejo conjunto de lo que se pueden denominar "valores instrumentales" que no sólo reflejan los valores propios del núcleo familiar, sino que también representan indicadores de lo que está internalizado y se

procura transmitir, en el proceso de socialización de las jóvenes personas que se van integrando en el entramado social.

Respecto a 1981, han ascendido la valoración y transmisión de un conjunto de factores que pueden considerarse como positivos para la sociedad, tales como los buenos modales, el sentido de la responsabilidad, la tolerancia y respeto por los demás, la obediencia, la imaginación y el sentido de autonomía personal e independencia. Incluso han experimentado un cierto ascenso, en la valoración intrafamiliar y en su transmisión interna algunas dimensiones o "virtudes duras" como son la disposición a un trabajo más esforzado, el sentido de la economía y el espíritu de ahorro, así como la propia fe religiosa. Sigue sin embargo siendo poco valorada, ocupando el último lugar, la abnegación, reflejando así un cierto individualismo hedonista que está en el contexto del ambiente social general.

"En este estudio de valores, 1990, se confirman las opciones en favor del matrimonio al preguntar 'si se consideraba a éste como una institución pasada de moda o no'. Las respuestas son muy mayoritariamente favorables al mismo (82%) y, lo que es significativo, han incrementado su peso desde el año 1981 hasta la fecha: han pasado del 71% a ese 82%".

"Ha tomado más peso, asimismo, la opinión de que un niño necesita de un hogar con un padre y una madre para crecer felizmente, que cuenta con un 92% de partidarios (superior al 84% de hace diez años)."

"Con respecto a que una mujer necesite tener hijos para realizarse o no, en 1990 se continúa con el mismo empate o paritarismo de opiniones que en 1981. No hay variaciones en esta opinión".

Entre los factores que se consideran más importantes para lograr éxito en el matrimonio se destacan la fidelidad y el mutuo aprecio y respeto, la comprensión y la tolerancia, así como los hijos. La relación sexual feliz tiene su importancia pero tras estos factores apuntados.

"Se valora menos, en cambio, los gustos e intereses comunes y el pertenecer al mismo medio social, Y se valora menor la ideología: el compartir las mismas creencias religiosas y, mucho menos, el acuerdo en cuestiones políticas".

La justificación del divorcio alcanza una puntuación de 5,3 en una escala de 1 (nunca se puede justificar) a 10 (siempre se puede justificar), habiendo subido algo respecto a la aceptación que tenía en 1981. Las razones que parecen justificar más el tener que divorciarse, en su caso, son el comportarse con violencia alguno de los cónyuges, el beber demasiado, la infidelidad, o el haber “perdido” el amor por la otra persona. Respecto a lo que acontecía en 1981 ha descendido el porcentaje de la “razón” del “mutuo acuerdo” para divorciarse.

Respecto al trabajo de la mujer fuera de casa, éste es aceptado por una mayoría, pero también hay porcentajes significativos y relativamente altos (51% – 53%) en favor del trabajo “en el hogar”.

Por otra parte, ha crecido algo la aceptación del aborto. Este se sitúa cercano al 4 sobre 10, y básicamente en el supuesto de que “esté en riesgo la salud de la madre” o “cuando haya probabilidad de que la criatura nazca físicamente disminuida”; en otros casos el aborto es mayoritariamente rechazado.

Si comparamos la situación de la familia entre España y la CEE, encontramos que en Europa es mayor el grado de satisfacción (7.78 vs. 7.58 índice) con la vida en casa. Igualmente se reconoce más en Europa el que los padres tengan también su propia vida (19% vs. 14%).

Asimismo, en los países de la CEE se comparte más entre padres e hijos tanto las opciones políticas (37% vs. 28%) como las actitudes en cuanto a los temas de sexualidad (21% vs. 14%).

Pero quizá donde en la CEE hay algunos datos que difieren, y creo que son significativos respecto a España, es en lo tocante a “lo que se cree más importante inculcar en los niños/as en el hogar”: en este sentido (tabla 3), en los países de la CEE se considera importante el inculcar en los hijos la independencia, la perseverancia y la abnegación.

Estos últimos datos indican, en cierta forma, la persistencia en los países, sobre todo los centro europeos, de una cierta ética del sacrificio, del trabajo, de la perseverancia y de la abnegación, que chocan con los más bajos porcentajes dados en nuestro país. Y, por otra parte, que el papel de la familia en este tipo de valores no ha cejado en los países de la CEE tanto como ha decaído su transmisión en las familias españolas.

TABLA 3: Cualidades que se consideran importantes hacer desarrollar en niños en casa.

	ESPAÑA	CEE
Buenos modales	80	74
Sentido de responsabilidad	80	73
Tolerancia y respeto por los demás	74	75
Obediencia	44	38
Imaginación	41	24
Independencia	36	42
Disposición a trabajar duro(*)	29	31
Sentido de la economía y espíritu de ahorro	27	33
Fe religiosa	27	23
Determinación, perseverancia	21	34
Abnegación	5	31

(*): En 1981 su enunciado fue "Gusto por el trabajo".

FUENTES: ESPAÑA: "Los nuevos Valores de los Españoles".
CEE: EVSSG.

En España, por el contrario, se muestran más partidarios de que "los padres deben ser amados siempre, por encima de cualquier contingencia" (80% vs. 68% en CEE). Igualmente, se comparten más con la mujer, esposa o compañera, las normas morales (81% vs. 77% en la CEE), las actitudes sociales (79% vs. 72%) e incluso las actitudes religiosas (67% vs. 61%).

También se confía más en la familia (90% vs. 76%) y se desconfía más de "los demás" (56% en la CEE vs. 44% en España) (tabla 4). Por otra parte, en nuestro país se considera, en porcentajes superiores a los que se dan en países de la CEE, que "un niño/a necesita del hombre y mujer, padre y madre, para ser feliz" (92% vs. 87%). Igualmente se acepta en mayor proporción que en Europa el que "una mujer tenga un hijo siendo soltera" (60% vs. 36%).

Tanto en nuestro país como en los de la CEE son altos los porcentajes de los ciudadanos que consideran que "el matrimonio no es una institución pasada de moda" (82% en España vs.

TABLA 4: Confianza en la gente y en la familia (España).

Cada vez más	En su familia		En la gente en general	
	ESPAÑA	CEE	ESPAÑA	CRR
5. Confío completamente	90	76	17	12
4. Confío un poco	7	17	37,44	44,5
3. Ni confío ni desconfío	2	3	32	26
2. No confío mucho	1	1	11	12
1. No confío nada	0	0	2	3
No sabe	0	1	1	3
	100%			
Media	4.86		3.54	

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".
CEE: EVSSG.

76% en CEE). Finalmente, señalar que se mantienen porcentajes iguales respecto a si una mujer necesita hijos para realizarse (el 45% está de acuerdo con esta afirmación en España vs. 44% en los países de la CEE).

2.2.4. Valores éticos

Si consideramos los valores éticos en general, encontramos que para la mayoría de los españoles (59%) lo que es bueno o malo es "relativo", depende de las circunstancias, aunque hay que reseñar que ha crecido algo el porcentaje de la población que no lo ve así, a pesar de seguir siendo minoritaria la opción "objetiva" del bien y el mal.

"Las acciones que en 1990 se consideran más restrictivamente, las que se justifican menos que en 1981, están relacionadas con las transgresiones de la moral sexual familiar (aventura fuera del matrimonio, relaciones sexuales entre menores de edad), no con la moral familiar en extenso o con la libertad personal relacionada con la misma; con la disposición o mani-

pulación de la propia persona (matar en defensa propia, suicidio, mentir, tomar drogas); con la insolidaridad cívica o ciudadana (engañar en el pago de impuestos, no informar de los desperfectos provocados accidentalmente a un coche aparcado, comprar algo robado, coger y conducir un coche perteneciente a alguien que no se conoce)."

"Lo que está en el revés de todos los datos que estamos viendo es el avance de unas normas de ética social a pesar del relativismo moral de base que hemos señalado. Lo que hace ese relativismo es que promueve una mayor laxitud moral, unas normas éticas más flexibles, principalmente en el área de la moral familiar y sexual. En el área del orden social la diferencia de tono moral 'relativista' y 'objetivista' es más bien pequeña. Podríamos decir que la cultura cívica o ciudadana —las normas de solidaridad, la higiene social del espacio público— es algo que no se queda resentido por causa de ese relativismo o subjetivismo."

Si se compara de nuevo a España con los países de la CEE, se observa que en nuestro país, en general, existe un fuerte relativismo ético-moral, en el sentido de que "el bien y el mal dependen del momento". Dentro de este contexto general se puede indicar que en la CEE se justifica, en general, algo más el soborno, el suicidio, oponerse a la policía violentamente, tener aventuras extramatrimoniales, engañar al fisco, tirar basura en lugares públicos, la homosexualidad, la eutanasia, el aborto y el divorcio. Respecto al aborto, tanto en la CEE como en España sólo se admite si existe riesgo para la madre o si el niño nace con algún defecto, no en otros supuestos; si la razón es que el matrimonio "no quiere hijos" o si la madre/la mujer "no está casada", los porcentajes son similares.

Por otra parte, la CEE en general rechaza más como vecinos a los alcohólicos, extranjeros y radicales políticos, tanto de extrema derecha como de extrema izquierda, mientras que en España se rechazan más como vecinos a gente con el SIDA. Ambas, España y la CEE, muestran porcentajes semejantes en cuanto al rechazo "como vecinos" de los drogadictos y expresidarios (tabla 5).

TABLA 5: Tipo de gente que no gustaría tener como vecinos (porcentaje).

	ESPAÑA	CEE
Grupos sociales conflictivos		
Drogadictos	60	58
Dados a la bebida-alcohólicos	41	52
Gentes con antecedentes penales	38	35
Gente con SIDA	36	29
Inestables emocionales	24	27
Homosexuales	32	32
Extranjeros		
Musulmanes	11	17
De otra raza	9	11
Inmigrantes-trabajadores extranjeros	8	13
Grupos políticos-radicales		
Miembros de ETA	—	—
Extremistas de derechas	28	38
Extremistas de izquierdas	25	34
Fuerzas armadas		
Miembros de las FF.AA.	—	—
Familias		
Familias numerosas	7	9
Ns/NC	—	—
	(2.637)	(15.540)

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".
CEE: EVSSG.

2.2.5. *El factor religioso*

Analizando el factor religioso, si

"hace 10 años se declaraba católica un 90% de la población, hoy se declara católica un 86%. Un 13% dice no tener ninguna religión y un 1% tiene otra, principalmente protestante. Así pues, se puede seguir hablando de España como un país muy

mayoritariamente católico. Otra cosa es la convicción de las creencias y la fuerza de las prácticas”.

Las creencias en Dios, un alma, el pecado y otra serie de dimensiones relativas a lo religioso han bajado ligeramente y se mantiene prácticamente el orden de prelación que ya se daba en 1981 (tabla 6).

El nivel de práctica religiosa, en general, es menor que el de creencias; se da pues, un catolicismo en la mayoría de la población adulta (86%) que luego es practicado de forma desigual (tabla 7).

“El último nivel –lo que menos se hace– es el de la asistencia a la iglesia con alguna frecuencia. Los que lo hacen al menos una vez al mes (43%) son menos que en el 81. Pero los que lo hacen por alguna festividad concreta han aumentado un poco, lo cual es significativo aunque forme parte de un trasvase natural.”

Por otra parte, en el estudio citado se constata que ha crecido la satisfacción de los españoles con el papel de “guía espiritual” de la Iglesia Católica.

“Hay una mayoría de la población que piensa en la Iglesia está dando una respuesta adecuada a las necesidades espirituales del hombre. Esto ya sucedía así en 1981, la novedad de

TABLA 6: Porcentaje de españoles que creen en:

Dios	81
Un alma	60
Pecado	57
Cielo	48
Vida después de la muerte	42
Resurrección de los muertos . . .	33
El demonio	28
Infierno	27
Reencarnación	20

FUENTE: ESPAÑA: “Los Nuevos Valores de los Españoles”.
CEE: EVSSG.

TABLA 7: Prácticas religiosas: porcentaje de personas.

1º	Cree importante hacer celebraciones religiosas en nacimiento/matrimonio/muerte	75
2º	Se considera una persona religiosa	63
3º	Tiene momentos de oración, meditación, contemplación	60
4º	Reza a Dios, aparte de cuando asiste a servicios religiosos	56
5º	Encuentra consuelo y fortaleza de la religión	53
6º	Va la iglesia al menos una vez al mes	43

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".
CEE: VSSG.

la Encuesta de 1990 no es sólo que se sigue produciendo sino que lo hace con alguna mayor fuerza: hoy son más (el 50%) los que piensan que la Iglesia está dando una respuesta adecuada en este campo. Es un fenómeno interesante que ya habíamos observado en la Encuesta de Jóvenes de 1989." [4]

"El área moral ya no queda tan bien cubierta como la espiritual: un 39% piensa que da respuesta adecuada a los problemas morales y necesidades del individuo, un 38% piensa que la da a los problemas de la vida familiar: Y ya es solo el 28% el que piensa que la da a los problemas sociales que existen en nuestro país hoy en día."

Comparando de nuevo España con la CEE, el porcentaje de personas que pertenecen a alguna religión es superior en nuestro país. En España, el 87% de la población afirma pertenecer a alguna religión. Casi la totalidad de esos que pertenecen a alguna religión, pertenecen a la Iglesia Católica (99%); y de los que indican "no pertenecer a religión alguna" (13%), la mayoría "fueron" católicos (62%) (tabla 8).

En los países de la CEE, en cambio, el 26% dicen no pertenecer a religión alguna, pero anteriormente fueron católicos (37%) y protestantes (22%). Por tanto, puede decirse que en España y en la CEE hay un cierto deslizamiento tanto de católicos como de protestantes hacia posturas agnósticas.

Por otra parte, la mayoría de los españoles fueron educados en lo religioso, lo cual puede interpretarse como que recibieron

TABLA 8: Pertenencia a una religión y educación religiosa en casa.

	ESPAÑA	CEE
Pertenece a alguna religión		
Sí	87	75
No	13	26
Base: total de casos	100%	100%
A qué religión pertenece		
Católica	99	73
Otra	1	27
Base: los que pertenecen a alguna	100%	100%
Ha pertenecido anteriormente a una religión		
Católica	62	37
Protestante	1	22
Nunca	32	32
No contesta	5	9
Base: los que no pertenecen:	100% (13% del TOTAL)	100% (26% del TOTAL)
Fue educado religiosamente en casa		
Sí	93	75
No	7	25
Base: total de casos	100%	100%

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".

CEE: EVSSG.

una educación de tipo católico en el seno familiar. Igualmente en España se da más alto porcentaje de celebración religiosa de los nacimientos; pero los porcentajes son muy similares en cuanto a la celebración religiosa del matrimonio y de la muerte (tabla 9).

Otro aspecto a tener en cuenta es la valoración que se tiene de la respuesta que las iglesias dan a determinadas necesidades. En este sentido, en la CEE es mayor el porcentaje de las personas que consideran, que las iglesias cristianas están dando respuestas adecuadas, sobre todo a problemas morales de la perso-

TABLA 9: Importancia de las celebraciones religiosas en determinados acontecimientos.

	ESPAÑA	CEE
Nacimientos		
Sí	75	69
No	21	26
Ns/Nc	4	5
	100%	100%
Matrimonio		
Sí	74	72
No	21	23
Ns/Nc	4	4
	100%	100%
Muerte		
Sí	75	77
No	20	18
Ns/Nc	5	4
	100%	100%

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".
CEE: EVSSG.

na (54% CEE vs. 39% España). Por el contrario, en España es mayor el porcentaje de los que creen que la Iglesia Católica da respuestas adecuadas a "Los problemas de la vida familiar" (38% en España vs. 33% en la CEE).

2.2.6. Asociacionismo

El asociacionismo, que ya era bajo en España, continúa su declive.

"En 1990 se registran unas tasas asociativas -de pertenencia a organizaciones voluntarias o de participación de actividades de ese tipo que son inferiores a las de hace diez años".

Hay, sin embargo, una amplia aceptación de ciertos "movimientos sociales" tales como el movimiento pro-derechos humanos, el ecologista o pro-desarme. En relación con la confianza que los españoles depositamos en las instituciones socialmente importantes la situación global no ha variado casi, comparándola con los resultados de 1981.

En conjunto la confianza es más bien moderada-baja:

"En 1990 han subido los niveles de confianza en el Sistema de Enseñanza, en la Prensa, en las Grandes Empresas y en los Sindicatos. Y ha bajado en la Policía, el Sistema de Leyes, en las Fuerzas Armadas y en los Funcionarios. En conjunto diríamos que no se ha producido una marcha hacia el deterioro de las instituciones, sino que unas suben y otras bajan, produciendo un resultado final cuyo saldo es ligerísimamente más favorable que desfavorable. Lo que pasa es que justamente las que han subido pertenecen casi todas al ámbito privado o no estatal y las que han bajado pertenecen al ámbito de lo público y de lo estatal. Este es el cambio sufrido por la sociedad española desde el año 81 hasta nuestros días."

"En 1981 sólo tres instituciones superaban la cota del 50% de confianza, a saber, la Policía, las Fuerzas Armadas y la Iglesia. Hoy son cinco las instituciones que superan esa cota. Se ha descabalgado a las Fuerzas Armadas, que pierden bastantes puestos y se han incorporado la Prensa, la Comunidad Europea y la Enseñanza, que asume el liderazgo."

Si comparamos en este punto anterior el aprecio a las instituciones que se da en los países de la CEE y en España (tabla 10) encontramos que, en general, en la CEE las poblaciones muestran más confianza en la policía; el sistema de leyes, las Fuerzas Armadas, la Seguridad Social y la OTAN.

En este aspecto vemos que hay diferencias significativas respecto a algunas instituciones importantes comparando nuestro país con los del conjunto de la CEE. Habría que destacar también que en la CEE se tiene bastante menos confianza en la prensa que en lo que se da en nuestro país. Igualmente, en éstos países se dan mayores porcentajes de personas que pertenecen y participan en asociaciones de tipo voluntario. Así, pertenecen un 49% de la población de la CEE a algún tipo de asociación, frente al 22% de españoles. La aportación también de trabajo volun-

TABLA 10: Confianza en las instituciones.

Institución	ESPAÑA		CEE
	% Confianza (mucho + bastante)	Media	% Confianza (mucho + bastante)
1º El sistema de Enseñanza	62	2.69	57
2º La Iglesia	53	2.61	49
3º La Policía	51	2.58	67
4º La Comunidad Europea	51	2.53	57
5º La prensa	48	2.51	35
6º Las grandes empresas	45	2.46	51
7º El sistema de Leyes	42	2.43	51
8º El Parlamento	41	2.35	43
9º Las Fuerzas Armadas	39	2.31	52
10º Los Sindicatos	39	2.31	34
11º El Sistema de la Seguridad Social	39	2.29	52
12º Los Funcionarios	37	2.26	39
13º La OTAN	23	1.92	45

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".
CEE: EVSSG.

tario a estas asociaciones es bastante superior en los países de la CEE (28% CEE vs. 12% en España). Este es un aspecto que era de esperar, pero se constata la distancia relativamente importante existente entre España y los países de la CEE.

2.2.7. Política

El interés por la política ha decrecido aun más, siendo ya bajo hace diez años. Ahora (en 1990) sólo un 26% de los españoles adultos están "muy o algo" interesados por la política. Dato que en una democracia como la nuestra, a la que bien le viene más arraigo social, debe hacernos reflexionar. Políticamente, a

las gentes españolas les interesa menos “hablar de política” y se compromete menos también en este campo (tabla 11).

“Nos encontramos con una población algo más informada pero algo menos interesada y menos implicada emocionalmente”.

Por otra parte, en lo que se refiere a la nación, región o localidad a la que dice pertenecerse, en el estudio mencionado se afirma que:

“La gente declara pertenecer, ante todo, a la localidad, pueblo o ciudad en que vive. Luego al país en su conjunto, a España. Y en tercer lugar, a la Región, País o Autonomía en la que vive, aunque ha ascendido algo el sentimiento de pertenencia local autonómico, y ha descendido ligeramente el de pertenencia a España, considerando las primeras opciones y comparando con los resultados obtenidos en 1981 a la misma cuestión.”

Dato a la par curioso y de interés es el relativo al “orgullo de ser españoles”.

TABLA 11: Interés por la política.

	ESPAÑA	CEE
1. Muy interesado	6	12
2. Algo interesado	20	31
3. No muy interesado	27	29
4. Nada interesado	47	26
Nx/Nc	1	1
	100%	100%
Media	1.84	

* En 1981 la pregunta estaba formulada de otra manera: 1) Tengo un interés activo por la política. 2) Estoy interesado por la política pero no tomo parte activa en ella. 3) Mi interés por la política no es mayor que por otras cosas. 4) No estoy interesado en absoluto por la política.

FUENTES: ESPAÑA: “Los Nuevos Valores de los Españoles”.
CEE: EVSSG.

“En España, tanto en 1981 como en 1990 (comparado con el 83), tenemos un orgullo nacional por encima de la media europea. Y, aunque ha disminuido ligerísimamente del 81 al 90, podemos afirmar, sin embargo, que en España el dato tiene unos tintes de estabilidad y de permanencia. La gran mayoría de la población, el 85%, se considera orgullosa y sólo un 5% se declara nada orgulloso de ser español.”

En cuanto al autopoicionamiento político medio del conjunto español, éste permanece en un “centro” claro, algo deslizado hacia la izquierda: En una escala de 1 (izquierda) a 10 (derecha) la media de la muestra de población es de 4,76, predominando posiciones de reformismo con un cierto carácter “progresista moderado”. El porcentaje de población que decía tener un voto decidido “si mañana hubiera elecciones generales” era del 60%.

Comparando en las cuestiones políticas a España con los países de la CEE vemos que la pauta, en general, es parecida en ambas, puesto que la mayoría de la población se ubica en un centro político. Sin embargo, hay una pequeña diferencia, dado que en España el posicionamiento se desliza levemente hacia el centro izquierda (índice 4.76), mientras que en el conjunto de países de la CEE este deslizamiento se da hacia el centro derecha (índice 5.14). En ambos casos, la gran mayoría de la población se muestra más reformista que revolucionaria (tabla 12). Es curioso destacar que España es el país, dentro de la CEE, donde menos gente es partidaria de que se tomen medidas para la “defensa contra la subversión” (tabla 12), aun considerando que el terrorismo existe en nuestro país de una manera más virulenta que en la mayoría de los estados de la CEE. Quizá lo que se tema es que esta defensa contra la subversión pueda acarrear “un recorte de libertades” y quizá de ahí la postura que muestran estos datos de los españoles.

Pero quizá el dato más importante en el aspecto político es que en España se muestra mucho menor “interés por la política” que en la CEE. Incluso algunos porcentajes de la población indican que la política y los políticos les producen irritación o disgusto (tabla 11).

No deja de ser llamativo que junto a los datos anteriores España sea uno de los países de la CEE en que se sienta más

TABLA 12: Reformismo, revolución y reacción.

	% partidarios de..		
	Acción revolucionaria	Reformas	Defensa contra la subversión
Alemania	2	53	40
Dinamarca	4	52	39
Holanda	3	54	38
Reino Unido	6	59	29
Luxemburgo	2	64	24
Irlanda	12	47	29
Italia	6	69	21
Francia	7	67	21
Bélgica	4	75	19
Grecia	6	74	12
Portugal	4	69	14
España	7	74	9
CEE (12)	5	63	26

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".
CEE: EVSG.

"orgullo de ser español" (el 85% de los españoles vs. 79% en la CEE). Por último, en general, los españoles nos mostramos más localistas, autonómicos y orgullosos de ser españoles y menos europeos o mundialistas que los habitantes de los demás países de la CEE.

2.2.8. El trabajo

En el mundo del trabajo, en la ocupación que se desempeña, se explicitan y plasman un conjunto de valores que es casi obligado indagar. Así, en el estudio que se está resumiendo, se constata que en 1990, como en 1981, se mantiene el mismo orden

TABLA 13: Actitudes frente al trabajo.

ACTITUD PRO-TRABAJO		ESPAÑA %	CEE %
Entrega	Me gusta mi trabajo; es lo más importante en mi vida	6	7
Desprendimiento	Siempre haré las cosas lo mejor que pueda, independientemente de lo que me paguen	33	36
		39	43
ACTITUD ECLECTICA			
Trabajo y vida	Me gusta trabajar; pero no permito que mi trabajo interfiera con el resto de mi vida	17	30
ACTITUD ANTI-TRABAJO			
Contrato	El trabajo es para mí como un contrato comercial. Cuanto más me pagan, más hago; cuanto menos me pagan, menos hago . . .	4	8
Necesidad y obligación	Trabajar para vivir es una necesidad. Yo no trabajaría si no tuviese que hacerlo	30	20
		34	28

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".
CEE: EVSSG.

de preferencias en un conjunto de aspectos relacionados con el trabajo. Los primeros lugares los ocupan los ingresos, la seguridad en el empleo, el ambiente de contar con compañeros agradables y el ajuste del trabajo a las capacidades propias. Por el contrario el "que se pueda utilizar la iniciativa", las vacaciones y asumir responsabilidades ocupan los últimos lugares en relación con el trabajo.

Así, parece que

"se ha perdido impulso de compromiso con el trabajo y se han alejado los objetivos de autorrealización personal en el trabajo, por lo que, asimismo, importan menos las funciones de utilidad social del mismo".

Los sentimientos de acomodo con el trabajo (orgullo de realizarlo, libertad para tomar decisiones) se mantienen casi igual que hace diez años, subiendo sólo ligeramente, y siendo "los que menos han subido de entre todos los indicadores de bienestar subjetivo".

Las diversas motivaciones a trabajar en mayor o menor grado, es otra dimensión que en lo valorativo, no carece de interés. Los resultados indican una actitud general de la población, y no sólo de la trabajadora, que se resumen en la tabla 13.

Comparando de nuevo en este aspecto a España con la CEE encontramos algunas diferencias que son significativas. En general, en los países de la CEE sus poblaciones consideran más importantes que los españoles las siguientes características respecto al trabajo (tabla 14): que éste sea "interesante", que el tra-

TABLA 14: Aspectos que se consideran importantes en un trabajo.

	ESPAÑA	CEE
Buenos ingresos	78	69
Buena seguridad de empleo	62	57
Agradables compañeros de trabajo	61	64
Un trabajo que se ajusta a las capacidades de uno .	49	53
Buena jornada	45	40
Un trabajo que es interesante	45	61
Un trabajo útil para la sociedad	39	37
Un trabajo que está bien considerado	38	35
Buenas oportunidades de ascenso	37	34
El tratar con la gente	37	45
Sin excesivo agobio o presión	36	25
Un trabajo en donde piensa que puede lograr algo .	36	53
Hay lugar a utilizar la iniciativa	31	46
Amplias vacaciones	31	26
Un trabajo con responsabilidades	30	43

FUENTES: ESPAÑA: "Los Nuevos Valores de los Españoles".
CEE: EVSSG.

bajo permita "tratar con la gente", que en el trabajo "se pueda lograr algo". Pero quizá el dato que pueda llamar más la atención se refiere a la "responsabilidad" en el trabajo. Esta característica es apreciada por un significativo porcentaje mayor de población de los países de la CEE que en España.

Por el contrario, en España es mayor el porcentaje de las personas que "no trabajarían si no fuera necesario", lo cual demuestra una cierta diferenciación todavía en la apreciación de aspectos importantes en lo que se refiere al trabajo.

Notas

- [1] Entre otros:
- EVSSG (European Value Systems Study Group Foundation): Diversos estudios.
 - STOETZEL, J.: *Qué pensamos los Europeos*. Madrid, Mapfre.
 - ANDRÉS ORIZO, F.: *España entre la apatía y el cambio*. Madrid, Mapfre.
 - ANDRÉS ORIZO, F. (1991): *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid, SM-Fundación Santa María.
 - GONZÁLEZ BLASCO, P. y otros (1990): *Jóvenes españoles '89*. Madrid, SM-Fundación Santa María.
 - ELZO IMAZ, F. J. (en prensa): *Valores de la sociedad del País Vasco y Navarra* (título provisional).
 - CIREG (Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social). Fundación BBV-Caja Madrid. Bilbao-Bizkaia-Kutxa.
 - Informes CENSIS: *XXIII Rapporto [1989] sulla situazione sociale del paese*. Franco Angeli.
- [2] LÓPEZ PINTOR, R. (en prensa): *Tendencias del cambio de valores en la España actual*. Ponencia presentada en el Congreso de Bad-Homburg. Mayo, 1991.
- [3] Una versión de esta parte, se publicó en la revista *Vida Nueva*, en Junio de 1991 como exposición del libro:
- ANDRÉS ORIZO, F. (1991): *Los Nuevos Valores de los Españoles. La Encuesta Europea de Valores en España*. Madrid, S.M.-Fundación Santa María.
- Las citas textuales que aparecen, mientras no se indique otra cosa, pertenecen a ese libro.
- [4] GONZÁLEZ BLASCO, P. y otros (1990): *Jóvenes Españoles '89*. Madrid, S.M.-Fundación Santa María.

LOS VALORES EN LAS GRANDES LEYES DE EDUCACION*

*D. Manuel de Puellas Benítez***

En esta breve exposición se pretende mostrar en grandes líneas cuáles han sido los valores que han impregnado las leyes educativas españolas.

Hay que empezar haciendo algunas precisiones sobre el enunciado de esta ponencia. En primer lugar, a qué valores nos vamos a referir, porque la palabra *valores* presenta, según el contexto en el que se ubique, un amplísimo contenido. Aquí se tratará exclusivamente de valores institucionales, de valores sociales y políticos, que no siempre es fácil distinguirlos en las grandes leyes ni en la realidad; no obstante, nos vamos a referir a esos valores como aquéllos que presiden las grandes leyes educativas, con independencia de su aplicación práctica, que quizá es lo que más nos importa a todos.

En segundo lugar, se hará referencia sólo a las grandes leyes educativas, es decir, solamente a aquéllas que en la etapa contemporánea han tenido una vigencia importante en la historia de la educación española, y, además, únicamente a aquéllas que han incidido profundamente en la estructura del sistema educativo. Por tanto, no nos vamos a ocupar, lógicamente, de todas las leyes, aunque curiosamente si hiciéramos un repaso de las grandes leyes educativas españolas, veríamos que en estos últimos dos-

* Transcripción de la ponencia oral.

** Profesor Titular de Política y Administración Educativas de la UNED.

cientos años no han proliferado las leyes de carácter global, sino las de carácter sectorial. Se han elaborado una gran cantidad de leyes de educación primaria, bastantes de educación universitaria y algunas de educación secundaria, pero que hayan afectado a la estructura global del sistema educativo hemos tenido muy pocas. Leyes globales y de gran vigencia tan sólo ha habido tres en la historia de la educación española, y es de ellas de las que vamos a tratar a continuación. Comencemos mencionando la ley Moyano, ley "archiclásica", que ha supuesto un hito, no sólo histórico, sino también desde el punto de vista de la compenetración entre valores, leyes y sociedad. Por eso interesa iniciar la exposición por ella. Posteriormente, se hará referencia a la ley general de Educación de 1970 como otra de las grandes leyes que han incidido de forma profunda sobre la totalidad del sistema educativo. Y, por último, se aludirá a la ley de 1990, ley actual que afronta una amplísima reforma del sistema educativo escolar.

Al considerar tan sólo leyes globales, leyes que afectan a toda la estructura del sistema educativo, y leyes que tuvieron vigencia, se prescinde, por ejemplo, del reglamento de Instrucción Pública de 1821, que fue la primera ley española, aunque recibiera el nombre de reglamento, así como la primera también que aprobaron las Cortes en la que se establecía, ya con carácter fundamental, las grandes directrices de lo que iba a ser el sistema educativo liberal. Sin embargo, fue una ley de muy poca vigencia dado que moriría con la caída del gobierno constitucional en 1823.

1. La Ley Moyano de 1857

Comenzamos, pues, por la ley Moyano. Lo primero que hay que decir de esta ley es que se trata de una ley liberal, de una ley liberal moderada, llevada a cabo por el sector moderado del liberalismo español; por consiguiente, los valores explícitos que en ella se hallan son valores que corresponden al liberalismo moderado, no al liberalismo radical, o progresista, como también se llamaría en aquella época; este último, como no gobernó prácticamente en España (tan sólo lo hizo en poquísimos lapsos de

tiempo), no dispuso de una ley que expresara sus valores educativos.

¿Cuáles son los valores que impregnan la ley Moyano? Contestar a esta pregunta exige previamente una aclaración. La ley Moyano no es una ley innovadora, es una ley que consagra todo un largo proceso de consolidación del sistema educativo liberal frente a las fuerzas que se le oponen, las fuerzas del Antiguo Régimen; y, en este sentido, los valores que adopta son los que se van sedimentando a lo largo de ese proceso, que comienza en 1812 y termina en 1857 con la publicación de la ley.

Un primer valor sería la **gratuidad**, la gratuidad de la instrucción primaria. Se trata de una gratuidad restringida, ya que solamente afecta a la instrucción primaria pública; pero, además, es necesario recordar que la ley Moyano distinguía dentro de la instrucción primaria, la elemental y la superior. La gratuidad queda limitada exclusivamente a la instrucción primaria elemental pública, y dentro de ella, únicamente para aquellos niños que no podían pagarla. Esta disposición es contraria a la establecida en el reglamento de 1821, donde la gratuidad es absoluta para toda la enseñanza pública, incluida la universitaria. Así pues, la ley Moyano restringe en gran medida la gratuidad, lo que es consecuencia directa del triunfo del liberalismo moderado (en mi opinión, y a modo de inciso, hay una serie de valores institucionales, sociales y políticos, entre los que se encuentra la gratuidad, que se van a ir perfilando a lo largo de los últimos doscientos años y que las leyes van a ir dando un tratamiento distinto conforme el proceso histórico va avanzando, normalmente en un sentido positivo).

Un segundo valor sería el de la **obligatoriedad** de la instrucción primaria. La ley Moyano es la primera de las leyes educativas españolas —digo la primera porque el reglamento de 1821 no lo contemplaba— que establece la obligatoriedad de la instrucción primaria desde los 6 a los 9 años de edad. A este respecto, podríamos decir que España se encuentra en la línea de los países más avanzados de la Europa de su tiempo en cuanto al establecimiento de la obligatoriedad de la instrucción primaria, pero no en lo que a su duración se refiere. Por ejemplo, en Prusia, en los Estados alemanes y en Suiza la duración de la misma, en la mitad del siglo pasado, era de unos siete u ocho años y en Suecia e

Inglaterra, de unos cuatro. Es decir, España se encuentra ligeramente por debajo de la media y lejos de los países más avanzados en cuanto a la duración de la obligatoriedad.

Es importante hacer notar aquí la gran discusión que se origina en toda Europa en torno a las grandes líneas de los valores políticos o sociales que presiden las leyes educativas. En España, este proceso es muy similar, por no decir prácticamente el mismo, que el que se produce en el resto de Europa. En concreto, hay un gran debate, que en Inglaterra se conoce como el de "la educación de los pobres" y en el continente con la denominación de "la escolarización obligatoria", en torno al cual subyacía la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto las clases dirigentes consideran que es peligroso instruir a las clases populares? Se trata, como vamos a ver, de un tema absolutamente polémico. Para las clases dirigentes instruir a las clases populares es considerado peligroso, y eso tiene una enorme incidencia, no solamente en las declaraciones legales que se producen desde la mitad del siglo XIX hasta principios del siglo XX, sino también en su ejecución. No hay una gran diligencia por parte de los gobiernos europeos para establecer en la práctica una obligatoriedad real de la instrucción primaria.

Otra característica, otro valor importante de la ley Moyano es que establece, o consagra, la **libertad de enseñanza como libertad de creación de centros docentes** con carácter limitado. Aunque el reglamento de 1821, que se corresponde con una etapa del liberalismo radical o progresista, había establecido la libertad absoluta de enseñanza, con la llegada al poder de los moderados esta libertad se va a ver limitada. En 1845, con el plan Pidal, se afirma el monopolio del Estado en materia universitaria. Es un monopolio que va a perdurar hasta el mismo franquismo; es un monopolio estatal cuya duración va más allá de un centenar de años. Con respecto a los restantes niveles, primaria y secundaria, se establece el requisito de la autorización administrativa, todavía vigente en la actualidad. Así pues, desde hace más de un siglo la enseñanza privada tiene que cumplir unas condiciones previas para poder ser autorizada por los centros públicos. Este es otro rasgo también europeo y característico de todos los sistemas educativos nacionales que surgen en el siglo XIX.

Otro valor, en cuanto que así se considera en el contexto de la época, es el de la **uniformidad de los planes de estudios**. Bajo el argumento de que es bueno para la formación de los ciudadanos que todos los planes de estudio sean uniformes, se rechaza cualquier posible criterio de diversificación. Los libros de texto, o bien los autoriza el Consejo Nacional de Instrucción Pública, organismo dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, o bien, en algunas ocasiones y previo encargo, son redactados por el propio Ministerio de Instrucción Pública. La uniformidad es, por tanto, absoluta.

La **centralización administrativa** es otro valor importante presente en la Ley Moyano. La centralización es un término y un contenido que suele llevar una carga negativa; sin embargo, no existen, en mi opinión, ni valores absolutos ni valores que podamos considerar totalmente negativos. La centralización en toda Europa, no sólo en España, tiene un sentido positivo en cuanto que permite la formación del Estado nacional, del Estado nación: el Estado nación consigue constituirse gracias a que existe una nación centralizada; es decir, el impacto jacobino de la nacionalización de todas las instituciones públicas es un impacto que se produce en toda Europa, y se produce con un valor positivo. Ahora bien, esta postura, llevada a sus extremos, origina una serie de críticas evidentemente descentralizadoras, que en España las va a protagonizar el liberalismo progresista y que van a intentar, en nuestro caso, realizarse en la etapa del sexenio revolucionario, momento en el que los progresistas gobiernan.

Lo importante a destacar aquí es que la centralización es considerada como un valor para poder conseguir también un sistema educativo. Surge así un tema de reflexión fundamental: ¿Debe, o no, un sistema educativo estar al servicio del Estado? Esta cuestión suscita, a su vez, otra de no menos interés y que ha centrado numerosos y trascendentes debates a lo largo del siglo XIX, y es la siguiente: ¿La función de los sistemas educativos es instruir o educar? Esta es una polémica que tiene sus orígenes en la Revolución Francesa y, en concreto, en las Memorias de Condorcet, donde defiende la necesidad de instruir frente a la de educar. Para el aristócrata e ilustrado francés educar es adoctrinar, y la misión de los poderes públicos no es adoctrinar, su misión es instruir. Así pues, cuando Condorcet se plantea en sus fa-

mosas Memorias qué es lo que el sistema educativo debe transmitir, afirma que son conocimientos y no valores lo que debe constituir el objeto de dicha transmisión. Los valores debe transmitirlos la familia, otras instituciones en el caso de la religión; y el Estado debe limitarse a transmitir conocimientos, conocimientos científicos, como es el caso de las ciencias matemáticas, naturales, exactas, etc., y en cuanto a las ciencias humanas, Condorcet considera que todo es opinable, debiendo, por tanto, el sistema educativo transmitir también los conocimientos relativos a estas ciencias, pero sólo en tanto que opinables, nunca como elementos dogmáticos.

Esta es una de las grandes polémicas que recorre todo el siglo XIX y que llega hasta el siglo XX. Esta cuestión, que presenta una vertiente problemática importante, sigue todavía vigente, como se podrá ver cuando nos enfrentemos a la ley actual. Surge así un tema nuevo a debatir y sobre el que debemos reflexionar: ¿Qué alternativa se nos presenta o qué posibles actuaciones caben con respecto a la educación cuando ésta está, de hecho, dejando de ser una función esencial de la familia, porque la familia está cada vez más abdicando de su misión y encomendando esta responsabilidad a los sistemas educativos, que, según mi parecer, no están preparados para educar, sino solamente para instruir?

Un último rasgo característico de la ley Moyano en cuanto a valores claramente manifiestos, es el valor de la **secularización**. No se debe confundir secularización con laicismo; para ello, intentaré explicar lo que se entiende por cada uno de estos dos términos. ¿Qué significa la palabra secularización? La palabra secularización, no solamente en su sentido etimológico, sino también en su contexto, significa que una cosa que pertenecía a la esfera de lo sagrado pasa a la esfera de lo profano, de lo secular. La secularización tiene origen en el Derecho Canónico: cuando el clérigo solicitaba desvincularse del ámbito eclesiástico, la Iglesia le autorizaba a secularizarse, esto es, le concedía la dispensa para volver al régimen común de los seglares o laicos. Es una palabra que significa que aquello que era competencia de la Iglesia por su aspecto religioso, sagrado, pasa a convertirse en algo secular, esto es, en algo de dominio público. En este sentido, es una característica del liberalismo, tanto moderado como progresista, una constante a lo largo de todo el siglo XIX y XX, la afirma-

ción de que la educación es una cuestión secular. La educación es una cuestión que afecta al interés público y, por tanto, es competencia del Estado, lo cual no excluye que exista una enseñanza privada, pero la dirección del sistema educativo corresponde al Estado. A este respecto, la ley Moyano establece, en uno de sus artículos, que el gobierno superior de la instrucción pública corresponde al Ministerio de Fomento, y la Administración Central al Director General de Instrucción Pública. Identifica, por tanto, gobierno con política educativa, cuya dirección corresponde exclusivamente al Ministerio de Fomento, al Estado, y no a la Iglesia como ocurría en el pasado, en la Edad Media y en gran parte de la Moderna.

Ahora bien, como decíamos antes, secularización no es laicismo. Laicismo, en un sentido estricto, supone que la religión es una cuestión ajena a la escuela. El laicismo, no debemos olvidarlo, tampoco es neutralidad religiosa. Neutralidad religiosa supone que la religión es estudiada en la escuela pública, pero estudiada como una materia más. Es decir, el hecho religioso, el fenómeno religioso, se estudia en la escuela pública porque es un fenómeno que interesa al hombre, tanto o más que cualquiera de los otros fenómenos que se estudian; y, en este sentido, se estudia desde un punto de vista neutral, como un fenómeno humano desligado de toda perspectiva confesional.

El laicismo, por el contrario, supone el rechazo del estudio del fenómeno religioso en las escuelas. Dentro del laicismo, podemos contemplar un laicismo que se limita a esto, a considerar que el fenómeno religioso es un fenómeno ajeno a la escuela, y por tanto lo excluye de la enseñanza, y un laicismo beligerante que considera no solamente que el fenómeno religioso no debe ser estudiado en la escuela, sino que además es pernicioso para la formación del hombre y debe ser combatido desde la escuela. Un ejemplo típico de este último caso es la escuela de Ferrer i Guardia, así como las escuelas anarquistas de principios del siglo XX.

Pues bien, lo que la ley Moyano predica como un valor institucional no es el laicismo, sino la secularización de la enseñanza. La enseñanza es competencia del Estado, competencia, en este caso, en esta época todavía, del Ministerio de Fomento. Hay que destacar, además, la trascendencia de lo legislado sobre esta

materia en dicha ley en cuanto que ha marcado una impronta que se ha mantenido constante durante los siglos XIX y XX.

Pero respecto al hecho religioso, mantiene una actitud que va a significar, de facto, la existencia de una escuela pública cuasi confesional. En efecto, es la ley Moyano la que consagra con rango de ley el hecho de que la religión se lleve a las escuelas públicas, tanto en la enseñanza primaria como en la enseñanza secundaria. Es más: es un hecho que se ha mantenido, desde luego en la enseñanza primaria y casi de forma absoluta en la secundaria, prácticamente constante, ininterrumpido hasta nuestros días, con la salvedad del período de la II República. La religión ha sido un elemento inseparable de la escuela pública, y por tanto no podemos decir que la escuela pública haya sido neutral ni laica. Esto es un fenómeno también muy europeo. Si examinamos las legislaciones y las historias de los países europeos —Italia, Alemania, Holanda, Bélgica—, diríamos que la mayoría de ellos, y durante larguísimo períodos de tiempo, ha mantenido también una escuela pública cuasi confesional.

En cualquier caso, éstos son los valores explícitos que aparecen en el articulado de la ley y que efectivamente, unos con mayor eficiencia que otros, se aplican a la realidad española.

Pero hay un valor implícito importante en la ley Moyano, que conviene destacar: el tipo de sistema educativo que instaura, un sistema educativo que yo he llamado de **“estructura bipolar”**. Podemos afirmar, sin ninguna hipérbole, sin pecar en ningún momento de exageración alguna, que en las discusiones que tuvieron lugar en la Revolución Francesa, origen de todos los sistemas educativos nacionales, todos los grandes problemas de la educación moderna, absolutamente todos, fueron debatidos en las asambleas francesas por las distintas corrientes o facciones políticas; y, entre ellos, también se discutió el problema de la estructura que el sistema educativo debía adoptar. Las posturas se canalizaron en dos bandos: uno, de amplia mayoría, que es el que a la larga triunfó; y otro, minoritario, en el cual la enseñanza tendía a ser impartida a todos. La postura mayoritaria implicaba mantener un contenido dual: un contenido mínimo, por un lado, que había que ofrecer a todos, y un contenido máximo, por otro, susceptible de ser impartido sólo a unos cuantos. El conte-

nido mínimo sería la instrucción primaria pública y el contenido máximo sería la enseñanza media y superior.

Este fue el sistema que se implantó en toda Europa, un sistema estructurado en dos polos: la población escolar fue dirigida, en primer lugar, hacia la instrucción pública primaria, instrucción que, para una gran parte de la población —la población popular, obrera y campesina—, constituía la única formación a recibir, y, en segundo lugar, una población escolar dirigida hacia la instrucción secundaria y universitaria, destinada exclusivamente a las clases media, media-alta y superior.

Esta estructura bipolar naturalmente esconde unos valores que son social y políticamente aceptados por todas las sociedades europeas de la época, y es el hecho de que unos niños, por razón de su estatus social y económico, están abocados desde su nacimiento a cursar sólo un tipo de instrucción, la instrucción primaria, mientras que otros están destinados a cursar la instrucción secundaria y superior. Como puede observarse, ahí hay una serie de valores institucionales que no aparecen en las leyes, pero que son fundamentales para entender la dinámica de los sistemas educativos nacionales.

2. La Ley General de Educación de 1970

La segunda gran ley que pretendemos abordar es la **ley de 1970**. ¿Por qué ese salto en el espacio y en el tiempo? Sencillamente, porque la vigencia de ley Moyano se prolonga casi hasta 1970. La estructura bipolar que implanta, así como la articulación en niveles y grados que establece, permanecen prácticamente intactas hasta la ley del 70. Llegada esta fecha, sin embargo, se produce un desajuste entre el sistema educativo vigente y la sociedad en la que se encuentra inmerso. Ese desajuste viene planteándose aproximadamente desde los años 60 como consecuencia del desarrollismo, del crecimiento económico. Y es que, efectivamente, la ley Moyano respondía a una sociedad estática con unos flujos de entradas y salidas de alumnos prácticamente constantes, respondía a una sociedad eminentemente rural. Por el contrario, la sociedad española en la década de los 60 es una so-

ciudad dinámica, una sociedad eminentemente urbana e industrial, totalmente contrapuesta a la sociedad agraria de la época anterior. Evidentemente, el sistema educativo “chirriaba” por todas partes en los años 60, y había que reajustar las relaciones entre educación y sociedad. De esta manera, surge el intento o el proyecto de hacer una ley general de educación que trate –y así se dice en el preámbulo de la misma– de superar a la ley Moyano, una ley que ya no es válida para la sociedad de esta época.

Sería interesante entrar aquí a reflexionar hasta qué punto la ley general de Educación ha sido una ley tecnocrática. Yo discrepo absolutamente de este criterio, que es, por otra parte, mayoritario. No creo que la ley general de Educación fuera una ley tecnocrática, entendiendo como tecnocrático el predominio de los valores de eficiencia, de los valores de productividad, de los valores relativos a la educación y al crecimiento económico, etc. La ley general de Educación tiene, sin duda, bastantes elementos de estos valores, en particular en su preámbulo y en su proyecto; pero tiene otros valores que, aún siendo valores conservadores, responden a lo que en algún otro lado he llamado “la continuación del regeneracionismo español”. A mi parecer, ésta es una **ley típica del movimiento regeneracionista**, que es lo propiamente español: “costismo”, “maurismo”, incluso el “primorriverismo” de los años 20. Lo es en el sentido de que la ley de 1970 pretende hacer una reforma profunda de la educación, pero una reforma desde arriba, sin participación democrática, sin participación popular; y la afirmación de una reforma desde arriba es la característica de todos los movimientos regeneracionistas del siglo XIX y XX españoles. Así, pues, otro tema que presento a discusión es el de los valores fundamentales que predominan en esta ley desde el punto de vista político: ¿valores tecnocráticos, conservadores o regeneracionistas?

¿Cuáles son los valores explícitos presentes en la ley del 70? Para empezar, y de forma breve, diríamos que en la ley general de Educación se manifiestan las mismas constantes que en la ley Moyano, si bien aquélla presenta una serie de cualidades o virtudes propias importantes. Primero, consigue la **gratuidad real** de la educación general básica (EGB). Frente a una gratuidad restringida típica del siglo XIX, la ley general de 1970 va a proponer y conseguir la gratuidad real desde los 6 hasta los 14 años. Igual-

mente se va a conseguir la **implantación real y efectiva de la escolaridad obligatoria** durante los ocho años que dura la E.G.B., cosa que tampoco se alcanzó con la Ley Moyano. Se logra, por tanto, la escolarización global, la cobertura total de toda la población comprendida en ese período de edad.

En tercer lugar, la ley del 70 va a mantener una **libertad de enseñanza sin restricciones**. Al amparo de la ley general de Educación, aunque luego no se hiciera uso de esa posibilidad, era factible crear en España universidades privadas, porque la libertad de enseñanza que implanta así lo permite. Por otra parte, y por lo que respecta al sistema escolar, y contrariamente a la ley Moyano, establece la **diversidad curricular** frente a la uniformidad de los planes de estudio, diversidad que viene manifestada, fundamentalmente, en las famosas "Orientaciones pedagógicas" de 1970. Con ellas se establece, por primera vez dentro del franquismo, unas orientaciones en sentido estricto. Es decir, no se imponen al profesorado ni a los centros, sino que se les ofrece para que a partir de las mismas lleven a cabo el desarrollo curricular; gozan, pues, de autonomía en esta materia.

La ley general de Educación también establece por vez primera en la legislación española —si bien es cierto que como una proclamación puramente teórica, pero como una proclamación al menos— la **autonomía pedagógica de los centros**. Asimismo, frente a la centralización administrativa, la ley del 70 admite niveles de desconcentración, aunque no de descentralización. En realidad, lo que se pudo hacer al amparo de esos preceptos fue una tímida desconcentración de funciones en las direcciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia. Por tanto, podríamos decir que el fenómeno de centralización de la ley Moyano persiste en la ley general de 1970, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

Curiosamente, la ley general de 1970 introduce de nuevo la **secularización** de la enseñanza. Durante los treinta primeros años del franquismo, la influencia efectiva de la Iglesia en el campo de la enseñanza y el principio de *subsidiariedad* mantenido por el Estado en la materia han sido una constante. De hecho, el principio de *subsidiariedad* es recogido legalmente en las leyes españolas; según éstas, la función del Estado se reduce a cubrir los vacíos, las carencias, las lagunas, de lo que la iniciativa privada

—fundamentalmente confesional— no puede realizar. Frente a esta realidad, la ley del 70 vuelve al criterio liberal de la secularización dentro de la enseñanza: se refuerza el papel del Estado, se reconoce la educación como servicio público fundamental y se establece en su articulado que corresponde al Gobierno la dirección de la política educativa; en consecuencia, y por decirlo brevemente, se afirma el principio de secularización con todas sus consecuencias. Hasta aquí, y comparando con la Ley Moyano, podríamos decir que ambas leyes presentan dos sistemas que, efectivamente, obedecen a distintas características, aunque mantienen, empero, unas mismas líneas de actuación a lo largo de los dos siglos.

¿Qué novedades aporta, desde el punto de vista de los valores sociales o políticos, la ley general de Educación? En primer lugar, la **afirmación del derecho a la educación**. Este derecho es entendido en la ley como una tendencia democratizadora de la educación. Así, con la ley general de Educación se da una gran impulso a la extensión del bachillerato: éste deja de ser concebido como una barrera, tal y como hasta entonces se había considerado en las leyes españolas, para pasar a ser un nivel más al que toda la población escolar tiene acceso. Asimismo, se lleva a cabo un tímido **intento democratizador** de las estructuras escolares con los círculos de alumnos, con las Asociaciones de Padres, etc.; tímido intento que no tiene efecto práctico alguno, pero que está reflejado en la ley.

Se afirma un principio moderno, tan moderno como es el derecho a la educación, que es el **principio de igualdad de oportunidades**. Ciertamente, aquí podríamos discutir lo que en su momento se llamó la ideología del principio de igualdad de oportunidades, aunque es asimismo cierto que, considerado o no desde el punto de vista ideológico, el principio de igualdad establecido en la ley permitió una movilidad social ascendente que no habían permitido las leyes anteriores.

Otro importante valor es la **articulación del sistema educativo como un auténtico sistema**, más que como un aparato educativo, que es lo que hasta entonces había venido funcionando durante el franquismo, estableciéndose niveles, grados, modalidades de enseñanza, interrelacionados entre sí.

Finalmente, se afirma, también por vez primera en la legislación española, la **educación permanente** como principio básico que debe inspirar todo el sistema educativo.

Y como valores implícitos, la **ruptura de la estructura bipolar** que había establecido el sistema de la ley Moyano y cuya vigencia había sobrepasado el centenar de años. Esta se rompe porque se crea una educación común, una formación íntegra común para todos los niños españoles: la educación general básica (EGB). En efecto, según la ley del 70, toda la población escolar va a recibir una misma formación, que se va a facilitar en unos mismos centros y que va a ser impartida por unos mismos profesores. Ahora bien, resulta en cierto modo muy curioso, dado que no se cita ni en el preámbulo ni en el articulado de la ley, ni en las actas del debate celebrado en las Cortes, que su puesta en marcha suponga una aplicación temprana del principio de comprensividad, principio que más tarde aplicará la LOGSE. Obviamente, dicha aplicación presentó unas características particulares, pero no tan particulares como para que, por ejemplo, en ella no se introduzca una diversificación moderada de las enseñanzas en la segunda etapa de EGB (11-14 años); es decir, ya se preveía en la ley general de 1970 que no era bueno que todos los niños recibieran una misma educación, por cuanto sus intereses no eran coincidentes, especialmente a partir de una determinada edad. Había, por tanto, que encaminarse hacia una diversificación de la enseñanza.

En resumen, lo que aquí y ahora interesa reseñar es que con la ley del 70 se rompe la estructura bipolar del sistema educativo, se democratiza la enseñanza y por vez primera toda la población escolar tiene acceso a una formación básica y gratuita de 8 años de duración. Pero, al mismo tiempo, se establece una nueva discriminación: la **discriminación** que se hace con la **formación profesional**. Se establece que todo niño que no consiga el título o diploma de Graduado Escolar pasará necesariamente a recibir la formación profesional de primer grado, en cuyo caso será obligatoria y gratuita; lo cual hizo, en definitiva, que la formación profesional se estableciera como una vía académica y de formación de segundo orden, con independencia de otros defectos (excesivo academicismo, etc.).

En la ley general de Educación hay también otros valores implícitos. Entre ellos, se encuentra uno que todavía conservamos hoy, al igual que en otros sistemas educativos europeos, que consiste en que una determinada clase, capa o grupo de población está llamado naturalmente a cursar el bachillerato, mientras que otra clase o grupo concreto se ve determinado a cursar la formación profesional; de tal manera que, en el ámbito de lo social, se ve como algo natural que unos determinados niños vayan encaminados hacia la universidad y otros lo estén hacia la formación profesional. Yo veo ahí un valor institucional implícito de enorme gravedad, como de enorme gravedad fue la discriminación establecida por la ley Moyano, por las Cortes liberales europeas, cuando a los 10 años de edad, o a los 9, según las distintas legislaciones posteriores, los niños eran separados en dos grupos escolares diferentes.

3. La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990

Por último, pasemos a abordar sucintamente la ley de 1990. Digo sucintamente porque, aunque podemos discutirla, existen todavía algunos rasgos de la LOGSE, de la ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que están en vías de ejecución, pendientes de implantación. En consecuencia, no resulta fácil discutir o hablar de ella con carácter de previsión de futuro; resulta muy prematuro, por tanto, hablar en este momento de los valores que tiene esta ley.

Me gustaría comenzar caracterizando a la LOGSE frente a las leyes anteriores. Si decíamos que la ley Moyano era una ley liberal y la ley general de Educación una ley regeneracionista —decía yo, una ley tecnocrática decían otros—, creo que la ley del 90 es, sin discusión, **una ley democrática**. No sólo nace en un contexto democrático, sino que, como veremos más adelante, hace fe de los valores democráticos, tanto en su articulado, como en su exposición de motivos y también en los valores que la presiden. Creo, por tanto, que no cabe ninguna duda al respecto. Otro problema es cómo se pongan en ejecución esos valores.

Respecto de esos valores clásicos que se han ido analizando, y que determinan la virtualidad de cualquier sistema educativo, la LOGSE establece, en relación con la **obligatoriedad** de la instrucción primaria, de la formación básica o de la educación popular, su extensión desde los 6 hasta los 16 años, dos años más de los dispuestos hasta ahora. Esto es fruto de una proclamación política de la ley, que es la afirmación del derecho a la educación como un derecho social. A partir de la segunda guerra mundial nacen los derechos sociales, si bien ya se puede encontrar antecedentes de los mismos en la Revolución bolchevique, en la Constitución de Weimar... Frente a los derechos que en el siglo XIX el Estado se limitaba a respetar —la propiedad, la seguridad, la libertad...—, y en cuya observancia sólo intervenía en caso de ruptura del equilibrio establecido, surgen a partir de la segunda mitad del siglo XX los derechos sociales. Los derechos sociales aparecen como unos derechos prestacionales, como unos derechos que el Estado está obligado a prestar a los ciudadanos, lo que exige por parte de aquél una intervención activa, una movilidad de recursos. Entre esos derechos sociales se encuentra la educación.

En nuestro país, la ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, la LOGSE, habla por primera vez en su preámbulo del derecho social a la educación como un derecho prestacional. Eso me parece relevante tanto por la enorme carga de responsabilidad que supone desde el punto de vista de los poderes públicos, como por el derecho que el individuo tiene a solicitar del Estado una prestación tan significativa y sustancial como es la educación. De ahí se deriva que la gratuidad de la educación básica común se extienda de los 6 a los 16 años y, por ende, que la obligatoriedad vea incrementada su duración en dos años más. La extensión de la educación básica común se convierte así en uno de los grandes objetivos de la ley, como ya queda indicado en el preámbulo de la misma.

En segundo lugar, aunque no con la LOGSE sino con la ley de Reforma Universitaria, se establece de una manera definitiva y categórica el **fin del monopolio estatal en materia universitaria**. En efecto, a partir de la LRU —como valor aceptado por la política educativa del gobierno socialista— desaparece totalmente dicho monopolio, existiendo en la actualidad un decreto de requisi-

tos mínimos para que la iniciativa privada pueda crear universidades privadas.

La **secularización de la enseñanza**, que es otro de los sueños liberales, está ya conseguida. La LOGSE oferta una educación absolutamente secularizada. Como así queda establecido en ella, y nadie lo pone hoy en día en duda, es a los poderes públicos—entre los que, por supuesto, se encuentra incluido el Estado, aunque no exclusivamente— a quienes corresponde la dirección de la enseñanza. Como la enseñanza es un bien público que afecta e interesa a todos, no solamente compete al Estado, también a las Comunidades Autónomas y a los Municipios.

La LOGSE se separa del sueño liberal al afirmar la **autonomía curricular**. No se trata de iniciar ahora una discusión sobre el currículo básico, pero sí señalar que por vez primera en una ley española se establece una gran descentralización del currículo, en cuanto que no van a ser solamente las Comunidades Autónomas las que van a desarrollar ese currículo básico establecido por el Estado, sino también los profesores y los mismos centros; por tanto, se puede hablar de una autonomía pedagógica de centro, de una autonomía pedagógica de los profesores.

Establece esta ley, también por vez primera, una auténtica **descentralización jurídica y administrativa** de la educación, naturalmente por mandato derivado de la Constitución. La LOGSE encarga expresamente la ejecución de la reforma educativa a las Comunidades Autónomas. Pero no son solamente responsables de llevar a cabo la reforma; además, buena parte del desarrollo reglamentario de la ley de Ordenación General del Sistema Educativo tiene que hacerse de acuerdo con las Comunidades Autónomas; otra parte requiere consulta previa a las mismas; y otra debe ser objeto del preceptivo informe de éstas. Es decir, hay una notable participación de las Comunidades Autónomas en la puesta en marcha, en la ejecución de la reforma educativa. En este sentido, es una ley bastante descentralizadora.

Y entramos en la parte que podríamos decir más medular de la LOGSE. En primer lugar, nos detendremos en la afirmación que se hace en su artículo primero de que los valores que deben presidir el sistema educativo son **los valores de la Constitución**. En ese mismo artículo se hace también referencia a los fines de la educación, que son los ya establecidos por la LODE, por la

ley Orgánica del Derecho a la Educación, y que reproducen literalmente. Entre esos valores, en los cuales no vamos a entrar aunque podemos más tarde discutirlos o debatirlos, hay efectivamente valores de todo tipo, relativos a la educación cívica, a la educación ética, a la educación democrática, etc.

Pero la pregunta que se plantea es la siguiente: ¿cómo puede ser operativo en un sistema educativo de finales del siglo XX la transmisión de esos valores?, ¿cabe una socialización manifiesta de esos valores, a través de disciplinas, asignaturas, cuando hay investigaciones que prueban que en el pasado, tanto en España como en otros países, ha sido un fracaso la socialización manifiesta?, ¿es posible que la enseñanza pública pueda transmitir valores de este tipo cuando tenemos una situación que es absolutamente distinta a la existente en el sistema educativo del siglo XIX? A continuación vamos a intentar esclarecer algunos de estos interrogantes.

Los sistemas educativos del siglo XIX eran muy pequeños, con un número bastante reducido de profesorado, lo que permitía un reciclaje, un perfeccionamiento de ese profesorado, algo común a casi todos los sistemas educativos. Ese profesorado ingresaba en el cuerpo docente mediante unas determinadas pruebas, cuya superación daba paso a un período de formación en una escuela del profesorado, en virtud del cual ese profesorado adquiría cierta homogeneidad, recibía unos mismos valores y era impregnado de esos valores que el Estado —en este caso el Estado y no los poderes públicos— consideraba deseables para su transmisión por el sistema educativo.

Cabe preguntarse si a las puertas del siglo XXI, en las que actualmente nos encontramos, tal y como se realiza hoy en España el reclutamiento del profesorado, con un sistema de oposiciones o concursos-oposiciones que no supone en principio ninguna adquisición de hábitos democráticos, ni que ese profesorado lleve consigo una carga ética, una educación cívica adecuada para su transmisión, cómo va a poder ese profesorado transmitir esos valores.

Y en la educación privada —dejando aparte los centros religiosos, que lógicamente transmiten principios derivados de su propio credo o ideario—, encontramos una educación que dista mucho de ser una educación laica en el sentido que ha tenido es-

te término en el pensamiento occidental, es decir, en ella prima el modelo comercial sobre el modelo formativo. Si esto es así, surge de inmediato la siguiente pregunta: ¿cómo los modelos comerciales pueden transmitir estos valores?

En segundo lugar, quisiera notar la importancia que merece el hecho de que en una ley se dé un título especial a la **calidad de la enseñanza**. La calidad de la enseñanza ha pasado a ser uno de los principales valores que presiden la ley. Del mismo modo, la LOGSE dedica, también por vez primera en nuestra legislación, un título específico a luchar por las **desigualdades en educación**, que no son las desigualdades sociales, sino las desigualdades que produce el propio sistema educativo. Recordemos de nuevo a Condorcet cuando decía que las grandes desigualdades se originan por la educación, porque unos son bien educados y, por tanto, poderosos, y otros no lo son. Dicho con las palabras de nuestro poeta Antonio Machado, no podemos tener una sociedad dividida en dos tipos de personas: arriba, los sabios, que dominan el sánscrito y otras ciencias, y debajo, los gañanes, que carecen de instrucción.

Efectivamente, las desigualdades en educación son tanto o más importantes que las desigualdades sociales, porque producen desigualdades puras. Parece importante que la LOGSE dedique un título a combatir estas desigualdades, todo ello con independencia de que la aplicación y ejecución de la ley corresponda o no a las expectativas que la misma ley acarrea, algo que sólo podremos ver con el paso de los años.

Y, por último, afrontemos el problema de la socialización en estos valores que marca la ley. Además del problema de la socialización en valores democráticos de contenido formal, en hábitos de tolerancia y participación, etc., que la ley reproduce casi hasta la obsesión en sus artículos primeros y en el título preliminar, hay también presente en ella una continua lista de valores que desea transmitir a la población escolar.

Junto a esos valores explícitos aparece un valor implícito, que es lo que se podría llamar la **ruptura definitiva de la estructura bipolar**. Resulta altamente significativo que la ley, cuando establece la estructura del nuevo sistema educativo, conceda una consideración específica a la formación profesional muy distinta de la que le había dedicado la ley general de Educación; en con-

creto, nos referimos al hecho de que a los 16 años el alumno pueda dirigirse a la formación profesional de primer grado o al bachillerato sin el requisito previo de la titulación, como así quedaba estipulado en la ley general de Educación. Pero es todavía más importante que se establezca una formación profesional superior, a la cual sólo se puede acceder una vez cursado el bachillerato; es decir, una vez finalizado el Bachillerato la población escolar se encuentra con dos grandes posibilidades: la universidad y la formación profesional de nivel superior.

Es necesario, efectivamente, que el Ministerio de Educación y Ciencia, las Comunidades Autónomas, los poderes públicos en general, asuman una política de extensión, dignificación y cualificación de la formación profesional superior, de tal manera que pueda ser realmente una salida importante y digna para la cultura, para la educación española. Es igualmente necesario e importante que los recursos que sean destinados a la formación profesional de nivel superior hagan posible que el camino hacia ella o hacia el bachillerato sólo esté en función de la capacidad o de la vocación del alumno, y no en función, como ocurría anteriormente, de su status socioeconómico. Sólo así se podría conseguir, como ya sucede en algunas sociedades europeas, que la formación profesional se convierta en una alternativa lo suficientemente interesante y atractiva para que gran parte de la población escolar se dirija a ella, atendiendo a su inmediata conexión con el mercado laboral, y que nadie pueda sentirse avergonzado por ello: ni el joven que la cursa ni el padre que tiene a su hijo cursándola. Si eso se hace posible, habremos conseguido algo muy importante, algo que ha costado dos siglos superar: la discriminación clasista en el ámbito de los sistemas educativos nacionales.

MESA REDONDA

Los valores que promueve el Sistema Educativo, tal y como son percibidos por los agentes del mismo

En esta mesa redonda participan:

- *Representando a los profesores: Luis Núñez Cubero y José María García Guzmán.*
- *Por parte de los padres: Gonzalo Moreno Rodríguez y José Antonio Sánchez Escudillo.*
- *En representación de los alumnos: María del Carmen Gutiérrez Cotrina, Alejandro Sánchez García y Francisco Javier García Bor.*

Luis Núñez Cubero*

La preocupación por el tema de los valores ha sido una constante en mi vida profesional. En el año 73-74 fui becado por la UNESCO a la Universidad de Lieja y entonces descubrí esa faceta de mis intereses. Parte de mi tesis doctoral giró en torno a ese tema. Desde entonces, ese asunto no ha dejado de preocuparme, no solamente desde una perspectiva científico-pedagógica, sino también desde una perspectiva puramente existencial, vivencial, como persona. Actualmente estoy dirigiendo trabajos relati-

* Profesor Titular de Teoría de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

vos a esa cuestión, pero no vengo aquí a exponer datos de los trabajos que estoy haciendo, ni mi propia visión teórico-empírica del tema axiológico.

Puesto que en el título de la Mesa Redonda aparece el concepto de **percepción**, mi intención es ofrecerles una visión subjetiva de cómo he percibido yo, en calidad de agente directo de la educación, los valores del Sistema Educativo. Dicho de otro modo, cómo a lo largo de los 23 años de experiencia docente que configuran mi existencia, y que como ser histórico tengo que asumir, he ido percibiendo los valores que transmite y promueve el sistema educativo.

En este sentido, habrá determinados elementos en la percepción de estos valores que no son imputables de una manera directa al propio sistema educativo, sino que provienen del sistema general establecido, del cual es subsidiario, lógicamente, el sistema educativo.

Voy a realizar el análisis desde la Universidad, ámbito desde el que lógicamente percibo los valores de una forma más vivencial, sin que ello quiera decir que permanezca ajeno al resto de los niveles educativos. Tomo como referencia la idea de que los valores pueden ser realizados, descubiertos o incorporados. Estas tres dimensiones sirven para organizar en tres etapas mi percepción subjetiva de los valores que ha promovido el sistema educativo.

La primera de esas etapas sería la de la **aspiración a la realización de los valores**. Era la etapa en la que el sistema estaba construido básicamente desde el poder (desde 1969 hasta 1976). En ese tiempo los valores fundamentales se centraron en la sumisión, a veces incondicional, a la autoridad, a la jerarquía y al orden establecido. Algunos luchamos contra ellos de una manera decidida y comprometida, (pero esta lucha la hicimos en un sentido comprometido) hasta el punto de llegar a perder la libertad.

Tratábamos de instaurar o de restaurar, de realizar, aquellos valores que muchos de nosotros considerábamos ausentes. Entre ellos estaban la participación en las decisiones, el reconocimiento de la autoridad, mutuamente compartida y apoyada en la comunicación, y el establecimiento de un orden dinámico no definido desde arriba y expresado en función de las necesidades de la ciencia y de los intereses de la totalidad de la comunidad univer-

sitaria. Todo ello, y partiendo de una situación de entrada negativa, suscitó en nosotros los valores de la ilusión política, la creencia y la fe en una auténtica democracia, la solidaridad, a la vez que una poderosa necesidad de comunicación con los compañeros y alumnos. También provocó un profundo sentimiento de generosidad, entendida ésta como la renuncia a los intereses personales en favor de la instauración de un bien colectivo. En esta etapa el gran valor ausente era la libertad y el contravalor omnímodamente presente era la coacción moral, entendida como el temor de la persona a poner en marcha los mecanismos activos necesarios para el propio desarrollo de su dignidad. Estos mecanismos serían, a su vez, la expresión de otros tantos valores fundamentales, como la libertad de expresión, la libertad de cátedra, el sentido crítico, la creatividad, la libre asociación que permite el pluralismo y la libre circulación y confrontación de las ideas, entre otros.

La segunda etapa se inicia en los años 77-78, correspondiéndose con lo que en un sentido amplio se podría definir como etapa de transición democrática. Si antes fue la etapa de la aspiración a la realización de los valores ausentes del sistema, ésta es la **etapa de los valores descubiertos**, esto es, lo que hasta ahora había permanecido oculto o envuelto en la ilusión de lo inalcanzable, se desvela y se manifiesta como algo que se está haciendo realidad. En la acción educativa conviven aún los viejos moldes del sistema con las prácticas y modelos que, transmitidos en cursos o escuelas de verano —a veces con gran dificultad—, se soñaron con poner en práctica algún día. A la vez, no exentos de un cierto temor, estrenábamos y descubríamos grandes valores.

Eran valores que descubríamos personalmente, pero, ¿sería capaz el sistema educativo de incorporarlos de facto, es decir, de articularlos con un desarrollo orgánico y programático con cuerpo de ley? La autoridad basada en la competencia y en la razón, la participación en la gestión de los centros, la jerarquía funcional y libremente aceptada, la libertad de expresión, la alegría provocada por la ausencia de temores, fueron percepciones en el interior de un sistema educativo que, aunque estaba caduco como tal Sistema, teníamos la intención de que iba a renovarse. El inestimable valor de las relaciones y una comunicación abierta y espontánea entre alumnos y profesores, el libre ejercicio del espí-

ritu crítico, la apertura a la innovación y a la creatividad, eran algunas de las nuevas realidades axiológicas. Una nueva filosofía de la educación se estaba acuñando. Esta etapa estuvo impregnada por un fuerte dinamismo renovador y mi percepción se corresponde con la del tránsito de un sistema educativo cerrado a un sistema educativo abierto, o que necesitaba apertura.

Y por último, me sitúo en la tercera dimensión o tercer paradigma de mi percepción, al que llamaré **el valor construido o los valores incorporados**, ya en plena democracia. Es la época de la paulatina incorporación de todos los mecanismos democráticos al sistema general y, por consiguiente, también al sistema educativo. Esto, lógicamente, se puede percibir en la vida universitaria. La mayor percepción que tengo de este período es la ruptura de la verticalidad, de las relaciones verticales. Otra de las percepciones es el aumento del nivel de información hasta llegar a alcanzar cotas a veces impensables. Las relaciones se "horizontalizan" y, sobre todo, aparece como un valor inestimable la autonomía de la persona, la del alumno, la del profesor e, incluso desde un punto de vista legal, la propia autonomía universitaria y de los departamentos.

La libertad de expresión y de cátedra ya es una realidad total. Las relaciones interdocentes y entre alumnos se hacen más espontáneas y también más críticas, aunque a veces también más molestas. Se cambia del individualismo hacia la creación de grupos de trabajo, pero en el interior de esos grupos no se está exento de cierto individualismo que en ocasiones busca los propios intereses personales.

Sin embargo, aún queda mucho camino que recorrer, porque también hay importantes valores ausentes. Ettore Gelpi, por ejemplo, habló de la cultura como un valor ausente en los ámbitos universitarios. Efectivamente, resulta chocante, cuando no inexplicable, ver como entre los años 1965 y 1972, cuando hay una intensa vida universitaria, en nuestra facultad había un aula de cultura, un aula de teatro leído, la revista "*Alzar*" —construida por los propios alumnos y estudiantes con la participación de los profesores—, la revista "*La Avispa*", un grupo de teatro independiente dentro del propio núcleo universitario, el teatro español universitario de la propia facultad, un aula de música "*Cristóbal de Morales*" ... Desde 1978 a 1991 no existe absolutamente

ningún grupo, ningún aula de cultura, ningún tipo de actividad cultural. Quizá la cultura se sirve ya desde fuera, pero eso no es óbice para que la Universidad tenga y facilite su propia cultura. Hay actos, eso sí, promocionados por el vicerrectorado, como conciertos en teatros, pero no son propios de la vida académica universitaria, de esa comunicación que se produce entre los jóvenes inspirada por el deseo de hacer y construir cultura, la propia cultura desde dentro y no servida desde fuera.

Otro de esos valores ausentes es el asociacionismo. Este existe, por supuesto, pero normalmente se da en función de grupos de trabajo con un marcado matiz académico. Por otra parte, determinados valores del mundo de la empresa están entrando en la mentalidad del universitario, como por ejemplo la meritocracia y la competitividad, lo que normalmente se traduce en el mundo educativo por "titulitis". Pocas veces el estudiante se conforma con un solo título porque teme al mundo competitivo que le aguarda fuera y para el que incluso nos resistimos en cierto modo a prepararle.

Seguimos, al menos los profesores de mi generación, creyendo en el discurso, en los valores transmitidos oralmente. En cierta forma también ha hablado el Dr. González Blasco de este tema: la creencia en la palabra. Percibo que disminuye esa creencia, que disminuye la atracción del discurso oral, que en los años no democráticos era un mensaje que calaba con toda seguridad en el estudiantado y que le proporcionaba pautas y parámetros, incluso de forma oculta a veces, como si fuera un currículum oculto. Hoy ese discurso ha desaparecido. Se busca la practicidad. En cuanto una clase no es práctica es rechazada, manifestándose un cierto desaire a todo lo que es teoría.

Por otra parte, las relaciones entre los propios alumnos son ejercidas a veces con excesiva competitividad y oscurantismo en cuanto a lo que están haciendo. Incluso he llegado a percibir tremendas variaciones entre primero y quinto. En primero hay una ilusión, una creencia en el sistema y una mayor receptividad hacia la palabra del profesor. Cuando los alumnos llegan a quinto, casi no les interesa la materia; su interés fundamental es la búsqueda de un puesto de trabajo una vez finalizados los estudios. Tal vez eso demuestre que el gran valor ausente percibido por ellos sea el trabajo. El expediente ha pasado de no ser apenas

considerado a ser la clave que permite, incluso por décimas, entrar en competencia por ocupar un puesto de trabajo. En este sentido, aún cuando han mejorado las relaciones académicas (existe un mayor ambiente de confianza, un clima, de aceptación de las ideas, una mayor receptividad), a veces entre los propios alumnos se producen apoyos de unos a costa de los otros para salir adelante, lo cual es muy preocupante.

Percibo también que existen entre los profesores dos grupos: aquéllos cuya actividad es fundamentalmente académica y funcional, porque tienen que ascender en su escala profesional y para quienes la tarea docente y la comunicación con los alumnos pasa a un segundo plano; y aquellos otros que siguen creyendo en la actividad docente pedagógica, en la importancia que tiene su labor como profesor, y en la comunicación con los alumnos. La competitividad entre esos dos grupos de profesores, que duda cabe, también se transmite a los alumnos.

Por otra parte, es curioso observar como los alumnos asisten a una gran cantidad de cursos complementarios. Hay una falta de confianza en lo que se le está enseñando en la actualidad, aún cuando la Universidad cuenta con más medios económicos que nunca.

Entrando en lo que podrían ser valores estéticos, sería necesario también, puesto que hoy aún está ausente, un mayor control de los nuevos espacios en los que se desarrollan los alumnos y una nueva percepción de la arquitectura escolar y académica. El espacio arquitectónico es importante, porque a veces se ve marcado de un carácter excesivamente funcional, relativamente frío, proyectado bajo concepciones empresariales. Los espacios ahora son más funcionales que estéticos. Se han construido nuevos espacios que también, de alguna manera, están actuando como valores sobre la configuración personal de los alumnos.

En cuanto a la ayuda a la investigación, hay que decir que la inversión de dinero gira en torno al 80% para investigaciones sobre cuestiones tecnológicas o para el desarrollo de la tecnología, mientras que tan sólo un 20%, aproximadamente, se destina a investigaciones relacionadas con valores humanísticos.

Si recordamos esa famosa frase de Píndaro de "llega a ser lo que eres", esto es lo que debiera facilitar el sistema educativo. A

pesar de que ha habido logros, aún estamos muy lejos de conseguir un sistema que favorezca llegar a ser lo que uno debe ser.

José María García Guzmán*

Cuando me planteé la participación en esta Mesa Redonda y teniendo en cuenta que vengo en representación del sector de profesores, pensé que podría realizar algo subjetivo que pudiera ser interesante. Entonces decidí llevar a cabo un trabajo buscando la subjetividad de los propios profesores que me rodean, tanto los que están cerca de mí en el instituto como los que se encuentran en otros institutos. Para ello elaboré una encuesta, que es la que aquí voy a comentar.

Lo primero que intenté fue una justificación teórica de los valores que promueve el sistema educativo, la justificación teórica de la encuesta. Para ello, de entre las distintas axiologías, optamos por definir valor como “aquella cualidad o actividad que se considera, por el individuo, o por una comunidad, como preferible a otra en determinadas circunstancias y para bien del sujeto (sea personal o colectivo)”. Esto quiere decir que el valor tiene como característica fundamental la de valer para algo y para alguien, más aún que la de existir o estar ahí.

En este sentido, los valores no sólo son sino que, además y sobre todo, valen. También hay valores que no existen como algo espacio-temporal (en lo que se distinguen de los “bienes” puramente materiales o “físicos”) pero que, sin embargo, son y valen, o sea, que actúan y producen acciones. A lo que más se parece el concepto de “valor” es al de “fines”, entendidos éstos como la causalidad que produce cualquier actividad esencial de los sujetos dinámicos.

Tras la definición, habría que preguntarse por las cualidades de los valores. A este respecto destacamos las siguientes propiedades de los valores:

- a) Que son **preferidos**, *que se desean y se buscan*.

* Catedrático de Filosofía del Instituto de Bachillerato Velázquez de Sevilla.

- b) Que se **intuyen**, es decir, que no son objeto de “teorías especulativas puras”, sino de “praxis dinámica”. Se realizan, se hacen, y sólo después, se conocen. El conocimiento de los valores es posterior a su realización, a su vivencia. Podemos decir que los valores primero se “viven” y después se pueden descubrir teóricamente.
- c) Que tienen **polaridad**, es decir, que son **dialécticos**, pues no hay valor sin su correspondiente “disvalor” o “anti-valor”, siendo la oposición entre ambos lo que resaltaría la necesidad de optar siempre por uno de los **polos axiológicos**. Esta característica es la que origina el “conflicto de valores”, que la mayoría de las veces no es más que una lucha entre polos axiológicos contrapuestos.
- d) Que tienden a la **objetividad**, o sea, a la **universalidad** de su preferencia por parte de los sujetos. Se quiere que los valores sirvan y sean preferidos el mayor tiempo posible y por la mayor cantidad de personas, de comunidades o de naciones.
- e) Que parecen estar organizados en **estructuras jerárquicas**, en el sentido de que los valores pueden ser clasificados según dos criterios básicos y a menudo contrarios: pragmáticamente y ontológicamente. Si se opta por la clasificación jerárquica pragmática, los valores se ordenan en función de su **utilidad** para la persona o el grupo; si se opta por la clasificación ontológica, los valores se ordenarán en función de su **cualidad** entitativa.
- f) Sea de una u otra forma, los valores se “sistematizan”, conforman un **sistema**, hay “sistemas de valores”.

En función de esta justificación teórica he construido la encuesta, si bien he establecido una clasificación previa de valores que me han servido para organizarla. En esta clasificación considero seis “tipos” o “categorías” distintas de valores:

- A) **Valores instrumentales**, que serán aquéllos que sirvan de medio para alcanzar otros valores superiores. (En la encuesta hemos propuesto los de **el aprendizaje de la lengua propia**, el de **los idiomas extranjeros**, el de **las matemáticas** y el de **la informática**).

- B) **Valores vitales**, que se refieren fundamentalmente a la instalación del sujeto en el mundo y a su relación placentera con el entorno. (En la encuesta hemos propuesto los de **la orientación en el mundo, el agrado y el desagrado**).
- C) **Valores sociales**, que son los que tienen que ver con las **normas de convivencia entre las personas y con sus relaciones con ellas**. (En la encuesta hemos propuesto los de **la diferenciación social, la convivencia y la solidaridad**).
- D) **Valores morales**, son aquéllos que presentan una bondad o maldad intrínseca; son, en el fondo, los que impregnan toda la escala de valores en un sentido, pues todas las preferencias se hacen sobre la base de que se consideran “buenas” para el sujeto o la colectividad, o “justas” y aparecen como “derechos” o “deberes”, siendo la elección entre los polos axiológicos la esencia de la “libertad”. (En la encuesta hemos escogido, por tanto, los valores de **los deberes sociales, los derechos personales, la justicia social, la bondad y maldad morales y la libertad**).
- E) **Valores estéticos**, que se refieren a la creación de “lo bello” o a su simple contemplación (que se presenta como “praxis teórica”, tal y como entendían el *theorein* los griegos). (En la encuesta hemos propuesto los valores de **la belleza y del buen gusto**).
- F) **Valores cognoscitivos**, que tienen que ver fundamentalmente con el conocimiento de la realidad y de las leyes que organizan esa realidad, tanto externa como internamente. (En la encuesta hemos propuesto los de **la ciencia, el método y la verdad**).

Con esa justificación y en base a esa clasificación, se hace la encuesta. En ella, cada ítem se califica de 0 a 1, puesto que es la calificación a la que están acostumbrados los profesores, y en ella se entiende que a partir de 5 el valor al que se refiere la cuestión “aprueba”, esto es, se transmite en la escuela. Se pasó a 100 profesores de 10 institutos de Bachillerato de Sevilla, de los

que contestaron 74, con un promedio de edad de 44 años y una experiencia docente media de 17 años.

Rápidamente voy a comentar los aspectos que considero más significativos de las conclusiones de la encuesta. En primer lugar, destaca el valor vital de la enseñanza agradable como uno de los pocos valores que se "aprueban", y que obtiene un promedio igual o mayor que 5. La enseñanza desagradable, que sería el disvalor, está suspensa, con un muy deficiente, pues posee un promedio de 2,7.

Otro aspecto que llama la atención, y no es tan positivo, pero desde luego confirma algunas de las sospechas que tenemos muchos sobre lo que estamos haciendo y sobre lo que estamos viviendo, es que, por lo menos en el caso de los profesores encuestados, se tiene la idea de que los valores morales y estéticos están "suspendidos", lo que quiere decir que la gente piensa que el sistema educativo no transmite esos valores. Eso lo veo muy grave y obliga a la reflexión, tanto en nuestro ámbito personal como en el de la actividad docente. Sin embargo, hay algunos valores morales que, sin dejar de estar "suspendidos", obtienen unas puntuaciones más próximas al aprobado: son los de los derechos personales y la libertad, con promedios de 4,39 y 4,2 respectivamente.

De la tabla de resultados, en la que se pueden observar los valores ordenados en sentido decreciente según el promedio obtenido en la encuesta, se pueden sacar muchas conclusiones.

A continuación, voy a comentar un dato que también puede ser significativo, o que por lo menos a mí me suscita una cierta curiosidad. Es el referido a cuáles de las preguntas han sido las más y las menos respondidas por los profesores encuestados. Es un hecho que en toda encuesta existen una serie de preguntas a las que todo el mundo contesta, y otras que se contestan en mucha menos proporción, porque no se entienden, o bien porque no se consideran pertinentes, o simplemente porque no se cree que se puedan contestar.

En este sentido, una de las preguntas que yo creía que más iba a sorprender a la gente era la referida al buen gusto, puesto que es algo de mucha ambigüedad. Pensé que no mucha gente se "atrevería" a contestar esa pregunta, y sin embargo, solamente la han dejado sin contestar dos de los 74 profesores.

VALOR	PROMEDIO OBTENIDO	TIPO DE VALOR
Matemáticas	5.8	Instrumental
Enseñanza agradable	5.1	Vital
Lengua	5	Instrumental
Informática	4.7	Instrumental
Idioma extranjero	4.5	Instrumental
Ciencia	4.5	Cognoscitivo
Verdad-Falsedad	4.3	Cognoscitivo
Derechos personales	4.3	Moral
Libertad	4.2	Moral
Deberes morales	4.02	Moral
Solidaridad	3.9	Social
Belleza	3.9	Estético
Método científico	3.8	Cognoscitivo
Justicia	3.7	Moral
Bondad moral	3.4	Moral
Buen gusto	3.4	Estético

Por el contrario, una pregunta que me parecía absolutamente clara y comprensible, como es la referida a las matemáticas, que desde luego es la que saca el valor promedio más alto, no la han contestado 9 profesores. Quizás porque la población encuestada era mayoritariamente de letras. Así sucede también con la pregunta sobre la informática, que 8 profesores han dejado de contestar.

La de orientarse en la sociedad, sin embargo, ha sido contestada por todos menos uno. Y las que han contestado todos los encuestados han sido las preguntas sobre los valores de la convivencia y sobre la ciencia.

Gonzalo Moreno Rodríguez*

En mi intervención me referiré a lo que los padres entendemos como la participación en la escuela, y a nuestra interpretación de la participación como el valor más fundamental en la educación. Se ha oído durante estas jornadas que la democracia entra en crisis por falta de participación, y que la tolerancia es su más firme pilar; pero también que la tolerancia puede ser una postura de defensa.

Por ello, desde el sector de madres y padres al que represento, vamos a intentar que la democracia en el sistema educativo no entre en esa crisis por falta de participación, sino que uniendo los esfuerzos y la colaboración de todos los sectores implicados, esta crisis desaparezca. Vamos a procurar también que la tolerancia sea un pilar firme, que no se debilite y que sea auténtica y verdaderamente un pilar sin fisuras, sin marcas ni radicalismos sectoriales.

El valor fundamental para la educación es la participación, pero para que esta participación sea real y efectiva debemos implicarnos todos los miembros de la comunidad educativa. Nos preguntamos: ¿qué es participar?, ¿cómo podemos hacerlo?, ¿cómo hemos venido haciéndolo hasta ahora?

Si nos detenemos un poco y pensamos cómo hemos venido participando en las escuelas, diremos que hasta la fecha casi hemos sido como empresas de construcciones: los padres y madres éramos llamados cuando había algo que no se podía arreglar y que, por determinadas circunstancias, las entidades a las que les correspondía no lo solucionaban. Afortunadamente, esa época ya ha pasado y las escuelas públicas se están desarrollando tanto cualitativa como cuantitativamente, por lo que hemos dejado de ser como empresas constructoras, para ir convirtiéndonos ya en agentes participativos.

Participar es también tener parte en alguna cosa o darla, y para ello, como dirían los juristas, sería necesaria la redacción de

* Presidente de la FEDAPA (Federación Democrática de Asociaciones de Padres de Alumnos) de la provincia de Cádiz y Secretario General de la CODAPA (Confederación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Andalucía).

un contrato. Nada más lejos de nuestra realidad. Hasta la fecha, cuando hemos podido o nos han dejado, hemos participado pensando siempre en nuestra posible colaboración en beneficio de instalaciones, dependencias, reparaciones, alumnos o profesores.

No queremos entrar en temas legislativos cuando creemos en la participación (voluntaria) como valor fundamental en la educación. Pero nos vemos obligados a manifestarnos en el sentido de que la legislación sobre asociaciones de madres y padres de alumnos es realmente escasa y de muy reciente implantación, y, por tanto, desconocida por gran parte de nuestro sector. No obstante, esta laguna viene a cubrirse con la LODE, de la que me gustaría hacer un breve comentario en cuanto a la participación de madres y padres se refiere. Pero antes haré un brevísimo resumen sobre la historia de las APAs como movimiento participativo en el sistema educativo hasta llegar a la actual legislación.

Nacen estas asociaciones como consecuencia de una organización natural de madres y padres preocupados por la organización de los centros educativos. No es un fenómeno nuevo, sino el resultado de un proceso que tiene sus orígenes por el año 1931, cuando se crean los Consejos de Enseñanza, en los que ya de alguna forma se da participación a madres y padres. Este fenómeno participativo se trunca durante los años 36 al 39, con motivo de la guerra civil, y durante la posguerra.

En 1970, con la aparición de la Ley General de Educación, que intenta cambiar el sistema educativo y modernizarlo, las madres y padres, al amparo de la Ley de Asociaciones de 1964, empiezan a organizarse muy tímidamente como movimiento participativo en el medio escolar. Esta timidez, no cabe duda, es consecuencia de la escasez de libertades y de la falta de democratización. Por ello, nace como un movimiento torpe.

A partir del año 1976, con el restablecimiento de las libertades democráticas, el movimiento de APAs se empieza a organizar y se hace notar (a pesar de que en muchos centros aún no se han enterado que la democracia también les incumbe a ellos).

Más recientemente, en 1978, cuando se consagra el derecho de las asociaciones en nuestra Constitución, y más concretamente en su artículo 27.7, que dice textualmente: "*Los padres intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos*". No quiero ser reiterativo, pero en algunas partes

siguen sin enterarse de que podemos y debemos participar en los centros educativos.

Aún más recientemente, en 1985, con la promulgación de la LODE, se amplía más nuestra participación y se nos reconocen derechos que hasta la fecha se nos venían negando, y que aún en la actualidad, a pesar de estar expresamente recogidos, algunos sectores no quieren aceptar. En los Consejos Escolares de los centros, los sectores implicados en la educación nos "toleramos", en una clara postura de defensa. Pero aún reconociendo esa tolerancia, en algunos casos al sector de padres y madres se le considera como un intruso dentro del sistema educativo y se piensa que sus miembros pretenden asumir unas competencias que no le son propias.

No obstante, los padres debemos entonar también nuestro "mea culpa", porque en algunas ocasiones, por desconocimiento (que no nos libera de ninguna responsabilidad), no hemos estado a la altura de las circunstancias.

Podríamos seguir hablando de legislación y hacer referencia al decreto 27/88, que regula el funcionamiento de las APAs, o al 10/88, sobre organización de centros, o a algunos otros que nos dan participación en el sistema educativo. Bien es verdad, y así lo reconocemos, que los propios padres y madres le hemos dado a veces a esa participación un escaso valor.

José Antonio Sánchez Escudillo*

Estoy aquí invitado como padre, pero no puedo olvidar que soy también maestro de una escuela pública; es, por lo tanto, desde esta dualidad desde donde quiero enfocar mi intervención.

En primer lugar, como profesor, creo sin duda alguna que la formación y la información del profesorado es necesaria para saber canalizar los valores en la escuela. Una formación constante y adecuada hace al profesor tener una capacidad de adapta-

* Miembro de la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Alumnos del Instituto de Bachillerato Rafael Alberti.

ción a los continuos cambios que vamos viviendo y a los intereses educativos de la sociedad.

Hasta prácticamente la implantación de la LODE, la escuela era un auténtico caldo de cultivo de ideología política. La misma inercia de la sociedad hacía necesario implantar cauces de participación democrática de todos sus agentes. Hoy la participación democrática es una realidad, aunque se quiera mejorar. Los padres, por ejemplo, no estamos satisfechos y queremos la paridad en los consejos escolares. Los profesores, con sus claustros corporativistas, demasiadas veces se imponen al Consejo Escolar por ser mayoría. Las APAs a veces han quedado como meros "recoge-niños" con las actividades extraescolares de la tarde. Es verdad que ambos estamentos han cedido para que el Consejo Escolar sea el órgano máximo, para que salga fortalecido, aunque el gran ausente es el representante de los Ayuntamientos.

Cuando entré en la escuela pública de un pueblo dejé de ser un profesor sumiso y obediente a las normas de un director empresario. En la escuela pública participé por primera vez y discutí los distintos programas, sus contenidos, sus objetivos... Notaba y palpaba la incipiente libertad de aquellos momentos. Hoy no se discute, hay un grado de satisfacción. Eso se refleja en los alumnos, en su forma de hablar, de expresarse, de comportarse, los niños van contentos a la escuela.

Sin embargo, la familia, efectivamente, ha hecho dejación de su deber de educar. Los maestros, en cierta manera, venimos denunciando hace tiempo que la auténtica educación se recibe en el hogar y en el ambiente familiar. Se observa en los alumnos toda la problemática socio-cultural y laboral del entorno, se da más importancia al tener que al ser, y eso provoca una distorsión en la escala de valores que esta sociedad de consumo, a través de la publicidad y de los medios de comunicación, transmite constantemente.

La formación continua del profesorado a través de las instituciones es necesaria. Es de vital importancia mejorar el estatus social del profesorado, no sólo en lo monetario, sino además cuidando el reconocimiento social a su labor. La personalidad del maestro va minándose con frustraciones al reconocimiento de su labor. Es tal el grado de incomprensión que resulta alarmante el aumento de las depresiones. Ante esto, el profesor se escuda en

la rutina, se mete en su clase y sólo quiere que le dejen tranquilo, su lema pasa a ser "vive y deja vivir" y "no molestes y no serás molestado". Por otra parte, evita, el contacto con los padres, puesto que a veces su labor es cuestionada por la familia. Por ello, muchas veces se inhibe en los problemas de disciplina; para eso existe el pasillo o el jefe de estudios. Es necesario actualizar los reglamentos de régimen interno de los centros, muchos de los cuales están caducados o atrasados.

He podido observar, ciertamente, que existe un enfrentamiento sobre la paridad en la participación en los Consejos Escolares. Hay una necesidad de formación y de informar a los padres permanentemente. La vida de actividad asociativa como padres es corta, siendo continuos los cambios. Los hijos a menudo desconfían también del motivo por el cual los padres participan en la escuela. Si en la E.G.B. hay un tutelaje que los alumnos comprenden fácilmente y aceptan (la participación de los padres en la E.G.B. supera el 60 o el 70%), los hijos en enseñanzas medias se sienten vigilados con la participación de sus padres (la participación en la enseñanza media no llega al 8%).

De alguna manera, los profesores ven como intrusos a los padres. Estos observan, sobre todo en las enseñanzas medias, que el profesorado no está preparado pedagógicamente. Los padres somos utilizados por esos centros como fuerza de choque frente a la Administración, para resolverles los problemas críticos de infraestructura y falta de profesorado. Cuando mis hijos me preguntan que qué sé yo hacer, les recomiendo un libro de Hermann Hesse, "Sidharta", y les digo que yo lo que intento es "saber pensar, saber ayunar y saber esperar".

María del Carmen Gutiérrez Cotrina*

Quando se me invitó a venir aquí, lo primero que me planteé fue definirme personalmente el concepto de valor. Busqué en diccionarios y encontré como definición de valor "la cualidad

* Estudiante de 2^o de Derecho en ICADE, Madrid.

positiva considerada en nuestra sociedad". Posteriormente, en este Seminario se ha tratado el valor también como algo institucional y como una estimación subjetiva. Para mí el concepto de valor tiene mucho de esa estimación subjetiva, puesto que representa la dimensión de algo vivido. Así, mis valores se integran a partir de vivencias. Partiendo de mi experiencia educativa personal en un centro determinado de un barrio concreto de Madrid, la siguiente cuestión que me planteo es ¿cuáles son los valores que yo he percibido en los años que he estado estudiando?

He enfocado la respuesta desde tres puntos de vista: los valores que nos transmiten los profesores, los que nos transmitimos entre nosotros los alumnos y los que nos transmiten los padres.

Los profesores transmiten una serie de valores no en abstracto, sino asociados a un plano personal de relación profesor-alumno que varía mucho en las diferentes edades. No es lo mismo un niño pequeño, de EGB, que ve al profesor como su padre en las aulas, que unas personas más mayores y con una cierta capacidad de entendimiento como son los alumnos de las enseñanzas medias.

Un profesor transmite valores cuando potencia el espíritu crítico a sus alumnos, los provoca, les da puntos de reflexión, cuando no da tratos discriminatorios, cuando expresa tolerancia en la clase, cuando fomenta hábitos de estudio y, en definitiva, cuando conecta con las necesidades de los alumnos. Eso serían valores en sentido positivo, por decirlo de alguna manera. Pero también hay profesores que no transmiten valores en este sentido, sino que transmiten antivalores en sus actuaciones. Por ejemplo, cuando tratan "especialmente" a algunos de sus alumnos, o los ridiculizan, o potencian más a los más aventajados... Esas son situaciones concretas en las que el alumno piensa que el profesor sólo está para enseñar simplemente conocimientos, pero que no demuestra unos valores dignos de ser asumidos.

Transmitir o no valores es independiente de ser un buen o un mal profesor, porque un buen profesor es aquél que transmite bien los conocimientos académicos de una manera adecuada para el alumno. Pero los valores irían más en la relación personal que mantiene el profesor dentro de la clase. Admito que en este sentido recae sobre los profesores una gran responsabilidad, es decir, que se les exige, además de ser buenos como docentes, ser

buenos "maestros", que transmitan valores, y eso realmente no es fácil. Me pongo en la situación del profesor que se tiene que enfrentar a una clase de 40 personas, por ejemplo, enseñarles y además transmitir una serie de valores, y reconozco que es algo difícil.

Respecto a los padres quiero destacar dos puntos. En primer lugar, la relación que existe entre ellos y el sistema educativo me parece realmente escasa e insuficiente. A la hora de participar, hay una gran barrera en la elección de los padres a los consejos escolares, puesto que la mayoría de ellos no se conocen. En cuanto a la relación padres-hijos, también en el marco del sistema educativo, percibo como tónica general que un padre centra su interés en las notas, en que cuanto más alta sea la calificación, muchísimo mejor, porque eso es garantía de un buen futuro y de una buena posición económica. Ese foco de interés quizás se deba a que muchos de los padres no han podido tener esa buena posición económica, porque no han podido estudiar o por otros factores. Sin embargo, esa norma no se cumple con todos los padres, puesto que algunos respetan y valoran mucho más el esfuerzo que los resultados, que el aspecto académico.

Y respecto a los alumnos, quizás voy a tirar piedras contra mi propio tejado, pero no creo estar recibiendo en el Sistema Educativo, entre los propios alumnos, los valores que se quieren transmitir. Y ello se debe quizás a que se considera la escuela como un sitio donde se va a aprender unos conocimientos académicos concretos. A ella simplemente se va a estudiar. El fin sería alcanzar una mayor posición social. No se valoran, por ejemplo, entre los jóvenes, aspectos como la democracia o la libertad, que son ya algo implícito, sino que predomina en su valoración la música, la ropa... todo eso a lo que se da mucha más importancia de la que en sí tiene, relegando aspectos referidos a los valores interiores.

También me gustaría destacar la cuestión de la información y la velocidad con que ésta se produce, o la velocidad con que se generan nuevos conocimientos, o el ritmo acelerado de la historia... Esa velocidad provoca que no haya momentos para reflexionar y para asumir todo lo que estamos recibiendo de golpe.

Alejandro Sánchez García*

No pretendo mostrar en mi intervención teorías acerca de los jóvenes; simplemente quiero hablar de lo que yo vivo diariamente en la escuela y de la relación con mis compañeros, con los profesores y con mis padres.

Primero, antes de todo, me gustaría que fuera por delante la siguiente pregunta: ¿Tenemos los jóvenes hoy en día la capacidad de situarnos en una posición digna en el mundo, con los valores que se nos enseñan, con lo que aprendemos directamente, que es muy diferente a lo que se nos pretende enseñar en el Sistema Educativo? hay que hacer una afirmación tajante a ese respecto. Se pretende buscar teorías acerca de cómo hay que transmitir los valores en un Sistema Educativo, pero luego la realidad difiere mucho de esas teorías.

Ante esto caben dos posibilidades: una, que el alumno tenga un aprendizaje fuera del centro, y recurrir al tópico de decir que la vida es una escuela, que las propias experiencias de tu vida, los viajes, el estar con los amigos te van dando diariamente unas experiencias que te pueden formar y de las que extraes los valores que incorporas y te forman; la otra posibilidad preocupa mucho más hoy en día, y es confundir la libertad de información con el libertinaje informativo al que recurren muchos jóvenes, y que va produciendo, por tanto, un retroceso en la evolución de ver la vida en serio con las ganas de la juventud. Por ejemplo, los jóvenes de hoy en día, concretamente en España, no nos queremos dar cuenta, o no sabemos, que hay un montón de jóvenes en el mundo que no tienen derecho ni siquiera a que les transmitan valores en la escuela porque carecen del derecho básico a la educación. Yo pienso que es como si dentro de los jóvenes se estuviera produciendo un fenómeno de cerrar los ojos ante la realidad, y con ello nuestra presencia en el mundo se torna desinformada y, por tanto, deformada y marginal.

Por otra parte, pienso que hay una cantidad de profesores, bastante importante hoy en día, que van simplemente a impartir

* Estudiante de 3º de BUP en el Instituto Menéndez Tolosa de la Línea de la Concepción.

unos conocimientos, que no tienen ninguna relación con el alumno y que incluso le hacen la vida imposible. Este tipo de profesor puede apagar vocaciones o poner una especie de sombra a las vocaciones que puedan tener los alumnos.

Otro punto importante son los medios de comunicación y, claramente, la televisión. Sería muy distinto si se nos mostrase la realidad de lo que pasa ahora mismo en el mundo y no ese mundo de opulencia, de hedonismo que se nos muestra, con las miles y miles de banalidades que al cabo del día se nos ofrecen por televisión.

Un claro ejemplo es el caso del espectáculo que para todos los jóvenes fue la Guerra del Golfo. Y eso lo percibí personalmente porque hicimos un programa de radio en el Instituto, pudiendo observar que para la gente aquello era un espectáculo. Curiosamente los periodistas y todos los que han hecho la guerra han ido a la escuela, por lo que cabe preguntarse dónde están los valores que la escuela quiere transmitir. Todo eso llena de indignación, al igual que ver cómo hoy en día los jóvenes queremos a veces dejarnos llevar por esa manipulación. Da la sensación de que es cuestión de hacer un aprendizaje propio sobre la vida y que uno se dé cuenta por sí solo de lo que verdaderamente significa o tiene sentido en ella, aunque aprender en estas circunstancias es a veces muy difícil.

Otro punto importante es la vida familiar. Está claro que no es lo mismo un alumno con un entorno familiar negativo que otro alumno cuyos padres y familia están unidos, y cuyos padres se preocupan por su vida escolar (no sólo por las notas que obtiene) y por cómo se está preparando para la vida. Los padres hoy en día confunden a veces la preocupación por la preparación de sus hijos "para la vida" con la preocupación porque sus hijos saquen las mejores notas. Pienso también que a veces la relación de los padres puede fundamentarse en el egoísmo, un egoísmo que sin querer puede afectar al alumno. Todo esto que estoy diciendo no son teorías, sino que me baso en la realidad, porque tengo amigos y compañeros que están en esa situación.

Por todo eso, pienso que el alumno, en su evolución de aprendizaje, no sólo se encuentra con una orientación, con una formación propia, sino que además se orienta verdaderamente en

base a los tres ejes que acabo de nombrar, que son los padres, el profesor y los medios de comunicación.

La competitividad es un tema bastante importante, ya que hace que la vida en el instituto sea cada vez más escabrosa, porque hace que se vaya allí al mero hecho de recibir unas clases, de sacar unas notas y no se llega a lo esencial de lo que te van a transmitir. Se hace terriblemente sosa la vida de un estudiante hoy en día a cuenta de esa competitividad, máxime cuando se la potencia a partir de esas ideas de éxito, de satisfacción, de fama, de dinero que se están inculcando desde todos los ámbitos.

Y habrá que tener cuidado, porque los jóvenes, esos jóvenes a los que se les está inculcando todo eso, en breve van a llevar las riendas de este mundo, y ¡joj! porque por lo menos a mí me llena de terror pensar que el ser humano llegue a tanta desconfianza que incluso pierda el sentido de lo humano y de la vida.

Francisco Javier García Bor*

Lo primero que destacaría es que los jóvenes no recibimos los valores exclusivamente en el sistema educativo, sino que estamos en una relación con el medio social donde influyen la familia, los grupos de amistades, el trabajo, los medios de comunicación, la música...

En segundo lugar, rechazaría la idea del sistema educativo como una estructura fija. Es algo vivo, que está en proceso de cambio constante, donde hay avances y retrocesos, y no solamente en materia legal, en cuestiones administrativas, sino también en la vida de los centros.

En este contexto querría hablar de cómo se produce la transmisión de los valores en el sistema educativo. Yo creo que hay que partir de una premisa fundamental: para que se dé una transmisión de valores tiene que haber unos requisitos materiales; es decir, la transmisión de los valores se da en un espacio concreto, en un aula, en los Institutos, en las escuelas... Muchas veces

* Estudiante de 3º de BUP del Instituto Velázquez de Sevilla y miembro del Consejo Escolar.

las deficiencias materiales de los centros impiden o interrumpen, de hecho, esa transmisión.

Me gustaría señalar también que hoy día el alumno, en general, no está motivado para aprender ni para educarse. Por otra parte, el profesor, en una educación masificada (en el caso de la Universidad con 150 o 200 alumnos en un aula) tiene bastante difícil llevar adelante un criterio personalizado de evaluación. En consecuencia, la realidad es que no aprueba el que más conocimientos domina, sino el que mejor se organiza, el que mejor sabe dominar sus nervios a la hora del examen. No se estudia en realidad para aprender ni para educarse, sino para sacar una nota y aprobar.

También quiero referirme al tema de la tolerancia y de la intolerancia. Pregunto: cuando hay fenómenos como el resurgimiento de las ideologías totalitarias en Europa y en España, ¿se transmiten hábitos democráticos en el sistema educativo?, ¿se potencia en la práctica el asociacionismo estudiantil? Yo pienso que no. Por ejemplo, los consejos escolares son totalmente antidemocráticos en su estructura, ya que los estudiantes, que son el sector mayoritario de la enseñanza, tienen una representación inferior a la de, por ejemplo, el profesorado. Es necesario potenciar el aumento de la participación, tanto de los padres como de los alumnos. Pero es preocupante que exista cierta oposición corporativista en un sector del profesorado a estas iniciativas de participación. En algunos sitios todavía se impide muchas veces la participación directa y franca de los alumnos en los temas relativos a la dirección y la coordinación de los centros.

Hablando de lo que se ve sobre el profesorado, éste puede estar muy preparado en su materia, pero puede ser al mismo tiempo nulo en pedagogía y no saber transmitir sus conocimientos en la realidad del aula y con la peculiaridad de sus alumnos, o no encontrar el método adecuado para hacerlo. Por otro lado, los profesores no solamente deben ser evaluados de alguna forma por la Administración, sino también por sus educandos. ¿Por qué no se da a los alumnos el derecho a evaluar al profesor?

Los alumnos, también tenemos una parte de culpa en todo lo que ocurre.

Pero hay que recordar que cuando la Guerra del Golfo los estudiantes nos movilizamos, aunque en la mayoría de los casos

no contamos con el apoyo del profesorado de forma práctica, sino a nivel teórico. Pusimos en marcha por ejemplo, una de las experiencias más interesantes que ha habido en Sevilla, la "Alerta informativa por la paz" de las Facultades de Ciencias de la Información. Ello y las grandes manifestaciones y movilizaciones estudiantiles que hubo, demuestran que los jóvenes no solamente vieron la Guerra del Golfo como un espectáculo (ésa era la visión que se ofrecía a través de la televisión), sino que hubo además una fuerte concienciación del alumnado en este tema.

Respecto a los padres, no solamente se les debe aumentar la participación en la dirección y en la gestión de los Consejos Escolares, también hay que motivarlos cada vez más, y organizar de alguna forma su participación para que sea un sector activo y dinamizador dentro de la marcha de los centros.

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES EN LA ESCUELA: LA EDUCACION CIVICA

*D. Victorino Mayoral Cortés**

Para el Despotismo Ilustrado prusiano del siglo XVIII la educación tenía como finalidad proporcionar al soberano súbditos dóciles, buenos soldados y funcionarios eficaces. La Revolución Francesa introdujo un cambio radical en los fines de la educación. Como dijo L. Luzuriaga,

“La transformación política de la Revolución hizo que la educación del ‘súbdito’, propia de la Monarquía Absoluta y del Despotismo Ilustrado se convirtiera en la educación del ‘ciudadano’ que ha de participar en el gobierno de su país: aquella era la educación para la obediencia; esta la educación para la libertad; aquella tenía un carácter intelectual e instrumental; esta un carácter cívico y patriótico; aquella se cumplía como un deber impuesto; esta se exige como un derecho, como uno de los derechos del hombre y del ciudadano”.

Desde la aparición de la democracia la educación adquirió finalidades nuevas, entre las que destaca su contribución al desarrollo de las condiciones necesarias para la consolidación de la libertad política, por medio de la adquisición por los ciudadanos de hábitos de autonomía intelectual y el ejercicio del libre examen.

* Presidente de la Liga Española de la Educación y Cultura Popular.

Pero, de algún modo ciertas hipótesis han fallado, algunos grandes lemas inscritos en los estandartes de la Revolución no han llegado al cumplimiento deseado. A causa del formalismo interesado con que la burguesía liberal interpretó la realización de los grandes principios de libertad e igualdad; pero también por la idealización y abstracción que se hizo de la figura del ciudadano, más propia del campo de la metafísica que de la realidad política, sociológica y económica, que negaba en la práctica lo que ilusoriamente proclamaba en las declaraciones constitucionales.

En la democracia de masas actual, aspectos sustanciales del funcionamiento del régimen democrático se hallan comprometidos o condicionados no sólo por degeneraciones tan preocupantes como la corporativización de la sociedad, la fragmentación insolidaria de los diferentes segmentos sociales y la persistencia de oligarquías, poderes invisibles y secuestros tecnocráticos de las decisiones políticas básicas, sino también, de manera muy preocupante, por los mismos ciudadanos no educados para el ejercicio de una ciudadanía, cuya pasividad, asociada con una cultura cívica propia de súbditos, conduce a la indiferencia, el voto clientelar, la privacidad y la ausencia de afecto por la participación en los asuntos de la colectividad y por el interés público.

1. La escuela y los valores democráticos

A esta situación que ofrecen frecuentemente las condiciones sociales de la democracia real, ha de sumarse la que tiene por escenario a las instituciones escolares, que en la práctica no realizan a veces la misión de difundir valores ni de educar al hombre y al ciudadano sino acaso, la de instruir y garantizar, en lo posible, el éxito social, laboral o profesional de sus alumnos en la competición para la posesión de los diferentes diplomas.

Esta ideología de la competitividad y del éxito individual—tan querido para la visión conservadora neoliberal— conduce a la mercantilización de la enseñanza y a la segregación de los más privilegiados y los más desfavorecidos, bajo la cobertura ideoló-

gica de la libertad de enseñanza/libertad de elección y muchas veces so pretexto de educación confesional.

En una sociedad de consumo, la educación se convierte asimismo en un bien de consumo más, cuyas diferentes calidades y costos separan entre sí a los diversos sectores sociales según su capacidad de renta. En una escuela así existe poco espacio para una educación social del ciudadano que restañe las fisuras derivadas de la insolidaridad y facilite su progreso moral y el de la sociedad en su conjunto.

Pero como dijo Montesquieu hace más de dos siglos, en el sistema democrático se necesita todo el poder de la educación, porque es el único que confía el gobierno a cada ciudadano y su virtud política fundamental es el amor a las leyes, expresión de la voluntad mayoritaria, lo que requiere una preferencia continua del interés público sobre el interés de cada cual.

Esa "virtud", al igual que otras como el amor a la paz, la tolerancia, el respeto a la naturaleza, etc., son difíciles de lograr en las circunstancias presentes, pero no por ello debe dejar de intentarse en todas nuestras escuelas, pues la democracia ha sido una conquista difícil y tardía en España y no podemos renunciar a ella so pena de caer de nuevo en la barbarie del autoritarismo, el dogmatismo y la insolidaridad. Una de las maneras de renunciar a la democracia es no afrontar la educación social, ética y cívica de los ciudadanos. Nuestro sistema educativo aún no la ha afrontado con seriedad.

2. La reforma

La cuestión práctica que se nos plantea después de catorce años de experiencia democrática y en el marco de una reforma profunda de la Enseñanza, consiste en el establecimiento de una Educación Cívica para todos los alumnos, con independencia de la alternativa que cada cual escoja para su formación religiosa, que permita dar cumplimiento al artículo 27.2 de la Constitución y al artículo 2º.1 de la LODE que concreta los fines que ha de tener la actividad educativa.

Tal debe ser, pues, el objetivo: dar cumplimiento a la Constitución y la LODE, mediante la formalización del contenido concreto que ha de tener la formación cívica teórica y práctica que necesita, para alcanzar los mencionados fines de la educación, el ciudadano español que ha de vivir en una sociedad democrática y desarrollada de la Comunidad Europea, 200 años después de la Revolución Francesa.

3. Educación cívica para todos

Somos respetuosos ante la libertad religiosa y no consideramos necesario posicionarnos sobre la ordenación de la enseñanza de la religión para hablar de la necesaria ordenación de la educación cívica para todos. Son cuestiones distintas. La enseñanza de la religión tiene su regulación jurídica en el acuerdo suscrito el 3 de Marzo de 1979 entre el Estado Español y la Santa Sede sobre la enseñanza. A él debemos atenernos, porque en ningún caso el Estado Español se comprometió en el mismo a que hubiese alguna asignatura de Formación Ética o Educación Cívica como alternativa a la religión. Parece llegado ya el momento de normalizar la situación, de acuerdo con la Constitución y las leyes. El momento es el de la Reforma de las enseñanzas ahora ya iniciada. Garantizar la libertad religiosa y la enseñanza de la religión a quienes la soliciten es un deber Constitucional. Pero también lo es que los poderes públicos cuiden la formación de todos los ciudadanos en los valores que fundamentan la convivencia y la solidaridad civil. La formación religiosa y la educación cívica, son, en una sociedad secularizada, en un sistema de separación de poderes entre la Iglesia y el Estado, en un régimen constitucional que acepta la inexistencia de una religión oficial —como es el caso de España—, dos cuestiones distintas. Cada una de ellas pertenece a ámbitos diferenciados: la formación religiosa a las iglesias y la educación cívica al Estado. Creemos que en el conocimiento y el respeto de estos límites se basa el ejercicio de la libertad de todos y la sana convivencia entre los diferentes grupos sociales e ideológicos en una sociedad pluralista.

La necesidad de una ubicación concreta y específica de la educación ético-cívica viene determinada por imperativos legales y morales, como puede desprenderse de:

El artículo 1.1 de la Constitución

“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”.

Y su artículo 27.2

“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”.

Por otra parte, el artículo 2.1. de la LODE, especifica los Fines de la actividad educativa:

- 1) Formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- 2) Preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- 3) Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Uno de los padres e interpretes más cualificados de la Constitución, Gregorio Peces-Barba, ha escrito sobre el significado del primer precepto constitucional:

“El artículo 1.1 es una norma formulada en lenguaje al tiempo prescriptivo y expresivo (...).

Para que esta prescripción sea eficaz es necesario que los destinatarios (operadores jurídicos y ciudadanos) compartan el estado de ánimo y el acuerdo (...). Es necesario que los destinatarios se sientan obligados por la función de la justicia y de legitimidad que hemos analizado que realiza este precepto y no sólo que tengan la obligación jurídica de desarrollar los valores (...).

Por otra parte, como norma abierta a la moralidad crítica, está en permanente creación –ampliación– y los destina-

rios son al mismo tiempo protagonistas, con su esfuerzo y su reflexión en la Historia, de ese consenso que se amplía, se corrige y se concreta permanentemente."

Según Peces-Barba,

"Los valores superiores (...) son expresión de una moralidad mayoritariamente aceptada en el ámbito cultural y en el momento histórico. Al tener una procedencia desde la moralidad, no se agotan en su contenido normativo sino que siguen existiendo dimensiones de esa moralidad que no tienen contenido normativo y que realizan una función crítica y de presión sobre la parte de esos valores ya positivizados para ampliar y profundizar su sentido. Así pues se puede hablar de valores superiores legalizados (negrilla nuestra) tanto a través del artículo 1º como de su desarrollo en la Constitución y en el resto del ordenamiento y de valores superiores críticos (negrilla nuestra) que se enriquecen en la cultura y en la historia por el esfuerzo y por la reflexión del hombre, y que presiona para convertirse en valores legalizados". [1]

A la vista de estos textos parecen desprenderse tres razones, principalmente, que exigen el ordenamiento y ubicación concreta y específica de esta materia, según Esperanza Guisán:

- 1) Asegurar el conocimiento por parte de todos los escolares de las reglas de vida democrática vigentes en nuestra Constitución y, especialmente, los valores superiores que las inspiran, que deben ser analizados por individuos autónomos capaces de profundizar en los valores superiores positivizados, a tenor de valores superiores críticos, o, lo que es igual, desde valores y reglas generados desde una posición post-convenicional.
- 2) Conseguir a partir de dicho conocimiento y revisión crítica el máximo desarrollo personal de cada individuo como ser con emociones y sentimientos morales, así como con capacidad de raciocinio para planificar una vida gratificante y feliz, ordenada conforme a fines libremente elegidos que contribuyan a su auto-despliegue y su autonomía moral.

- 3) Conseguir, asimismo, a partir de la revisión crítica de los valores superiores positivizados que la convivencia entre los individuos tenga lugar dentro de un marco de relaciones guiadas por principios justos y democráticos que garanticen el bienestar general, la calidad de vida, el desarrollo y cuidado físico, cultural y moral de todos los ciudadanos.

Lo que antecede no prueba únicamente la necesidad de que todo el diseño curricular esté impregnado de los valores superiores reconocidos por nuestra Constitución. No parece razonable ni deseable que, siendo los valores superiores, positivizados y críticos, el objetivo prioritario de todo el proceso educativo y objeto de reflexión y valoración en todas las áreas, queden diluidos y difusos de tal forma que se corra el riesgo de que no sean debidamente analizados y criticados, sino de modo ocasional y circunstancial a lo largo de la educación obligatoria, al no estar ubicados de forma clara y terminante dentro de un espacio concreto en el diseño curricular, ni en un tiempo concreto dentro del horario escolar.

El estudio de la fundamentación, análisis y legitimación de los valores superiores requiere conocimientos y adiestramientos concretos y específicos relativos a las normas legales y morales, proceso de socialización, desarrollo de capacidades de imparcialidad, etc., así como la práctica elemental de los rudimentos de las técnicas del razonamiento prudencial y moral.

El PROYECTO CIVES, ha promovido la idea de que se considere necesario que a lo largo de toda la enseñanza obligatoria se lleve a cabo una educación ético-cívica de acuerdo con los objetivos señalados, de una manera gradual y progresiva, y dentro de un espacio y un tiempo que tengan como finalidad exclusiva la atención a este aspecto de la educación del escolar, aspecto que consideramos prioritario por razones de índole tanto legal como moral, de modo que cada cual consiga una vida máximamente gratificante como la mutua cooperación, ayuda y solidaridad en el diseño de una sociedad justa que atienda a los intereses y demandas de todos.

4. La educación cívica y los derechos humanos

La educación en los derechos humanos constituye en nuestra época una dimensión necesaria de la formación escolar que implica tanto un conocimiento preciso de estos derechos como una actitud activa para defenderlos. Por otra parte, educar en los derechos humanos es enseñar

“a tratar la persona como un fin en sí mismo y nunca como un simple medio”.

(E. Kant).

El respeto de la persona y sus derechos no es algo necesariamente innato o espontáneo en el hombre y por ello la educación es un medio necesario que debe cuidar de estas adquisiciones durante todo el proceso escolar, especialmente durante la *educación obligatoria*.

La educación en los derechos humanos tiene fundamentalmente finalidades de orden ético, pues no se trata de suscitar entre los jóvenes comportamientos o actitudes formales acerca de los derechos del hombre, sino de dotarles de medios para afrontar los desafíos éticos que plantea la vida en estos ámbitos. Respecto a lo que se entiende como tales derechos, tres cuestiones previas es necesario a nuestro juicio tener claras acerca de los derechos humanos:

- 1) *Los derechos del hombre son una conquista de la Humanidad*, a lo largo de la historia, por ello los hay de:
 - a) PRIMERA GENERACION: Derechos civiles y políticos (herederos del pensamiento liberal).
 - b) SEGUNDA GENERACION: Derechos económicos y socio-culturales.
 - c) TERCERA GENERACION: Paz, entorno, mujer, infancia.
- 2) Los derechos del hombre, nacidos en una cultura y civilización determinada (occidental) *son universales* (universalizantes)

- 3) Los derechos humanos *configuran el espacio social y político de una sociedad democrática* (así lo demuestra la evolución actual de la humanidad).

Las consecuencias de estos tres principios sobre la organización de su enseñanza serían las siguientes:

- 1ª) Los conocimientos relativos a derechos humanos, deben ser adquiridos de manera metódica y progresiva a lo largo del currículum escolar.
- 2ª) La educación en los derechos humanos, afecta al conjunto de las materias o disciplinas (Historia, Geografía, Biología, Filosofía, etc.)
- 3ª) La Educación Etico-Cívica es el espacio más adecuado para profundizar en esta educación, ya que la educación Etico-Cívica se basa en el desarrollo de principios con valor universal: dignidad del individuo, respeto a los demás, *tolerancia, solidaridad, justicia, libertad y respeto del pluralismo*, es decir los valores fundamentales en que se basa la democracia y nuestra Constitución.

La educación Etico-Cívica supone la comprensión de las normas que rigen la vida democrática y su correspondiente fundamentación, el conocimiento de las instituciones y sus raíces así como su legitimidad y las condiciones que hacen posible los derechos humanos en el mundo actual: *tolerancia y solidaridad, rechazo de toda discriminación*. La educación Etico-Cívica sitúa a los alumnos en condiciones de responder a su propia exigencia de libertad y justicia y de hacer frente de manera responsable a los problemas morales y sociales de nuestro tiempo.

La conclusión es pues evidente: La educación en los derechos humanos debe formar parte de una educación cívica correctamente articulada y no incurrir en la improvisación y el desorden en que incurren ciertas demandas de formación que hoy recaen sobre el sistema educativo, de manera ocasional. Como ocurre con la Educación para la Salud, Educación para el Consumo, Educación para la Paz, Educación para la Ciudadanía Europea, Educación para la Defensa de la Naturaleza, Educación para la Solidaridad, Educación para los Derechos del Menor, Educación para el Tráfico.

Es preciso dar consistencia a las demandas de formación cívica que se lanzan sobre el sistema educativo.

Eso es lo que algunos hemos propuesto a través del proyecto CIVES de educación cívica.

En las conclusiones de la I Escuela de Verano, celebradas por la Liga Española de la Educación y Cultura Popular (LEECP) en Julio de 1989, nos manifestamos partidarios de que la Reforma del Sistema Educativo en marcha debería ser la ocasión de orientar las enseñanzas de acuerdo con los valores inherentes al modo de vida democrático. Estos valores presentes en la Constitución española de 1978 inspiran las normas jurídicas que deben enmarcar la organización escolar y el modelo educativo, propio de una sociedad plural y tolerante. Según nuestras conclusiones es necesario adquirir los valores democráticos no como mero entrenamiento y adiestramiento, sino como criterios fundamentales para la convivencia. Estos sólo se obtienen mediante una reflexión crítica sobre su deseabilidad. Para ello la Ética es un instrumento imprescindible.

Una vez conocida la fundamentación en que descansan los valores del texto constitucional, es preciso, dado su alto valor educativo, conocer también las principales instituciones mediante las cuales adquieren su plasmación histórico-real en nuestro pueblo. Comprender, con respecto al poder jurídico, no sólo su estructura formal, la configuración histórica del respeto a las libertades, y asimismo, con respecto a las instituciones, clarificar esencialmente la legitimación del poder, los límites de su ejercicio y el sistema de garantizar que protege eficazmente la práctica de los derechos y la justa exigencia de los deberes; en suma, aquello en lo que consiste el Estado de Derecho.

Para ello no bastan sólo los cambios metodológicos, sino que resulta imprescindible la introducción de nuevos contenidos y la vigorización de otros que, estando ya presentes en los diseños, vienen siendo postergados. De tal suerte que aquí la propuesta de renovación debe ser la configuración nítida de la educación Ético-Cívica o para la convivencia, como materia dotada de un estatuto que la haga común y obligatoria para todos los alumnos, y sin nada que ver con la configuración de la actual Ética -materia alternativa a la religión-. Si estas enseñanzas deben ser impartidas por su valor y utilizadas en la vida del hom-

bre, no pueden ser transmitidas sólo a un alumnado estadísticamente residual, resultante de una opción muy respetable, pero que nada tiene que ver con el asunto que nos concierne.

Además, si dentro del ámbito de esta enseñanza ha de comprenderse la formación de los jóvenes en cuanto a la valoración y actitudes que merecen las instituciones públicas y otras cuestiones fundamentales necesarias para la educación de todos los ciudadanos como tales, resultaría inconcebible —según las conclusiones de nuestra Escuela de Verano— que por satisfacer los deseos de algún respetable grupo presente en la sociedad, el Estado renunciase a que dichos contenidos sean transmitidos a la totalidad de nuestros jóvenes.

De ahí que a nuestro parecer sea necesaria la configuración como tal de la materia en el currículum, adquiriendo el rango que le corresponde por la transcendencia formativa de sus contenidos.

Notas

- [1] PECES-BARBA, G. (1986): *Los valores superiores*. Madrid: Tecnos, pp. 42-43.

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES EN LA ESCUELA: LA EDUCACION ETICA*

*D. Miguel Martínez Martín***

En primer lugar, hay que señalar que esta aportación no es estrictamente individual, no lo es nunca cuando se habla en público, pero en este caso menos aún debido a la pertenencia del ponente a un grupo creado hace tres o cuatro años en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Central de Barcelona; un grupo que se conoce como "Grupo de investigación sobre educación moral" (GREM) y que lo constituye un conjunto de diez personas, entre profesores y becarios de investigación. El trabajo que viene realizando dicho grupo es lo que se va a presentar, de una forma sintética y no del todo completa, en esta sesión.

En este grupo de investigación se está intentando trabajar el tema de la educación moral aunando la reflexión teórica, propia de nuestro campo profesional o académico, con la práctica pedagógica; es decir, a la vez que trabajamos en nuestro espacio teórico y de reflexión, se desarrolla una labor en unas veinte escuelas de distintos ámbitos, de las cuales diez o doce pertenecen a una zona del cinturón industrial de Barcelona (de Cornellá en concreto) y otras presentan otro estilo u otras características, porque el contexto socioeconómico y cultural es un elemento im-

* Transcripción de la ponencia oral.

** Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Barcelona.

portante para abordar con ciertas garantías la cuestión de los valores.

La labor que se está realizando ha tenido la suerte de contar con la ayuda y la colaboración de instituciones que desde un principio han visto con muy buenos ojos el proyecto y han creído que lo íbamos a hacer mínimamente bien. Así, gracias a instituciones como el CIDE, el ICE de la Universidad o el Servicio de Formación Permanente de la Generalitat de Cataluña hemos podido contar con la ayuda material y la cooperación personal de los becarios y los profesores y alumnos de estas escuelas, sin las cuales este trabajo no hubiera sido posible.

El trabajo del GREM no es experimental, sino un trabajo de investigación-acción; es decir, teórico-práctico: no se elaboran materiales y se llevan al aula para ver qué pasa, sino que se construyen con los profesores, los llevan al aula y se corrigen a partir de la evaluación que los profesores y los alumnos (éstos, de forma implícita) realizan de los mismos. La intención de ésta tarea (cuya conclusión está prevista para octubre del año 92) es construir materiales curriculares para trabajar lo que llamamos *educación moral*, mejor que educación cívica y ética (distinción, ésta, que más tarde intentaremos aclarar), en alumnos de 6 a 16 años, esto es, durante la Primaria y la Secundaria Obligatoria.

Nuestro planteamiento (en esto consistirá la primera parte de la intervención, la parte más genérica de la misma) sitúa el tema de la educación moral en un concepto de escuela diferente; es decir, creemos que no es lo mismo hablar de educación moral como un añadido a la escuela actual que como un elemento de reflexión que haga repensar toda la escuela. Con esto no queremos decir que la educación moral se pueda confundir con el bloque de "actitudes, valores y normas"; aunque tienen elementos comunes, no es posible establecer esta sinonimia.

¿Y por qué creemos que la educación moral tiene importancia e intentamos trabajar en torno a ella? Entre otras cosas, porque es cierto que las sociedades cada vez son más democráticas, que los países que no lo han sido se apuntan a serlo; lo cual es una cosa positiva. Pero también es cierto que, al tiempo que esto ocurre, determinados poderes muy importantes en nuestro mundo desaparecen de los lugares en los que se ha llegado a establecer una dinámica democrática. Dicho de otra forma, los poderes

se van de aquellos lugares a los que han llegado las posibles participaciones; el mundo no funciona con decisiones tomadas en órganos democráticos, porque el concepto de democracia o la realidad de la democracia tiene, hoy día, fisuras y puntos en los que no se ha profundizado consciente o inconscientemente, de forma explícita o implícita. No se trata, por lo tanto, de confiar en la persona como individuo, es decir, desde un punto de vista individual exclusivamente, sino de confiar en la persona en su dimensión individual y social. No consiste únicamente en intentar pensar en la educación democrática, sino también en que la democracia se convierta en una forma de vida, que sea consecuencia de o vaya acompañando al trabajo sobre una serie de disposiciones de la persona; y ello, no porque sea necesario ser democrático, sino porque es necesario llegar a serlo si realmente queremos alcanzar otras cosas.

Por otra parte, el concepto de democracia, que es, evidentemente, susceptible de una profundización muy notable, requiere esfuerzos que van a ser difíciles; y no solamente para la escuela, que ni puede ni debe hacerlos, aunque lógicamente tiene un papel importante que desempeñar al respecto. Y aquí entraríamos en el concepto de escuela o, al menos, en aquellas cuestiones sobre la escuela en las que tendría que llegarse a algún acuerdo; esto es: cuál es su papel, qué funciones habitualmente se dice que desempeña, y no le corresponde desempeñar, o que, a lo mejor, sería más deseable que no desempeñara, y cuáles son las funciones reales de la escuela a partir de la LOGSE y en la sociedad actual.

Es conocida la diferencia entre los sectores formales, los no formales y los informales, pero, cuando se habla del sistema educativo y de lo que hay que hacer en la educación, siempre se piensa en la escuela. Así pues, es importante empezar a plantearse los límites de la escuela, que hay formas de trabajar en la escuela que no pueden ser trasladadas de forma automática a los sectores no formales, como tampoco a los informales, y que hay sectores de la educación que conviene dejarlos en su carácter de espontáneos o informales y no "pedagogizarlos" en exceso. Y es que una "pedagogización" excesiva de determinados procesos de endoculturación, de socialización, puede ser negativa, dado que la escuela tiene una característica positiva y, a la vez, negativa:

permite aprender cosas en el contexto escolar. Alguien antes ha comentado ya que cuando a las escuelas se les pide participar en proyectos nuevos o implicarse en proyectos colectivos y solidarios, funcionan; pero el que esto a veces no se traduzca en un compromiso a nivel social o colectivo se debe a que el conocimiento académico, el que se adquiere en las instituciones académicas, y el conocimiento ordinario, el que se aprende fuera de la escuela, siguen manteniendo niveles muy diferentes de funcionamiento. Esta diferenciación es un elemento importante a tener en cuenta, porque podría ocurrir que se estuviera escolarizando el aprendizaje de la democracia y que después éste no resultara verdaderamente efectivo para la vida en colectividad, en una situación mucho más natural y mucho menos académica que la que la escuela a veces diseña.

Con esto, y en síntesis, se llega a una primera conclusión: la escuela tiene unas funciones, y es necesario pensar cuáles son éstas. En esta exposición se plantea una postura sobre este tema, discutible como todo, pero que trata de responder a la exigencia de realizar un esfuerzo notable para buscar y adoptar un modelo de escuela que sea más eficaz que el actual.

Una primera e importante cuestión es la del ritmo de los cambios. El ritmo de los cambios tecnológicos y sociales actuales la escuela no lo va a poder alcanzar nunca. Las razones de esta imposibilidad son varias. Primero, el ritmo del cambio social y tecnológico requeriría un sistema muy flexible, un sistema muy libre de adaptación, y a la vez un sistema en el que las urgencias que se atendieran fueran urgencias a corto plazo. La sociedad funciona exigiendo cosas, en su mayor parte, a corto o medio plazo, y la escuela no puede estar pensando siempre o especialmente en urgencias cuya atención y cuya resolución exigen espacios tan cortos de tiempo; y no puede hacerlo porque trabaja con unas generaciones que, lógicamente, se van a incorporar a la sociedad después de un amplio período de tiempo de permanencia en ella. En consecuencia, la institución escolar no puede estar atendiendo demandas y urgencias sociales por sistema; atención que le ha sobrecargado de obligaciones y responsabilidades que, por causas muy diversas y que todos conocemos, han ido poco a poco entorpeciendo sus tareas básicas o aquellas que quizás pudiera hacer de una forma más notable.

Por otra parte, las administraciones de los países son, en términos generales, conservadoras. En este sentido, las administraciones educativas no son una excepción. Los padres, cuando hablan de sus hijos y de sus hijas, suelen adoptar generalmente una actitud más conservadora que progresista, y el propio sector de la población docente está poco estimulado para cambios fuertes; lo que impide confiar de una forma espontánea en que la evolución de la escuela pueda ir al ritmo al que a veces se le exige que vaya. Pero eso no debe entenderse como algo negativo: son características que simplemente hay que tener en cuenta para afrontar el problema. Además, tampoco creo que sean elementos que nos lleven a ser pesimistas —yo especialmente no lo soy— en el tema escolar, en el tema educativo; considero que lo más importante es *transmitir un optimismo a la población docente*, pero porque nos convencemos de que es posible trabajar en serio. Se requiere, por tanto, empezar a eliminar cosas que no sean verdaderas necesidades u obligaciones, empezar a definir las que lo son realmente e intentar desarrollarlas bien.

Desde la escuela, desde el campo de la educación muchas veces se ignora que los padres y los profesores tienen sus propias teorías de la educación y que éstas, en muchos casos, no coinciden con las expuestas en la LOGSE. Es decir, van a ser numerosas las ocasiones en las que la educación familiar y la educación que de modo informal transmite el profesor se hallan enfrentadas con muchos de los planteamientos de la LOGSE. En este sentido, habrá que hacer un esfuerzo importante si se quiere que no haya problemas. Con respecto al tema de la educación en valores y de la educación moral, va a ser necesaria una acción enérgica y profunda en torno a los profesores y los padres. Quizás no sea una acción que tenga que hacer la escuela, quizás sea ahí donde el mensaje de los medios de comunicación pueda resultar provechoso (siempre y cuando se utilicen pedagógicamente), pero de lo que no cabe duda es de la necesidad que existe de dirigirse a los padres y, especialmente, a las concepciones que sobre el desarrollo y la educación de sus hijos tienen. Hoy por hoy, sigue habiendo bloques y sectores social, económica y culturalmente definidos de padres que mantienen unas teorías de la educación ambientalistas, padres que tienen unas teorías de la educación nurturistas (es decir, en base a la crianza y la salud física de los hijos como

factores del éxito o del fracaso escolares) y padres que piensan en teorías más constructivistas. Esto existe, pero además existe de un modo social y económicamente sesgado, y constituye un importante elemento a tener en cuenta. Así, no se puede hablar de los padres en general, del mismo modo que no se puede hablar del sector del profesorado como un todo, ni de los alumnos globalmente, sobre todo si es en relación con el tema de los valores.

Hay otra cuestión que también tiene su importancia, quizás mayor que todo lo anterior: cualquier reforma que afecte de forma substancial al sistema educativo o a lo que se hace en la escuela, (y que lo haga no en la modificación o en la didáctica de unos contenidos, sino desde una perspectiva más global, como la que aquí se está discutiendo), difícilmente es alcanzable sin el trabajo en equipo de los profesores de un centro. Este es un valioso elemento que hay que potenciar, sobre todo en los centros públicos; lo que en ningún caso quiere decir que los centros privados no tengan equipos: se da por supuesto que sí los tienen, aunque en ocasiones no ocurre así. Hay que considerar, por tanto, que en los centros públicos habrá que potenciar el trabajo en equipo de los profesores si de verdad se quiere afrontar el reto de una educación más integral y menos organizada por áreas estancas.

Desde este punto de vista, y en relación con el tema de los valores y de la educación moral, son muchas las cosas que los profesores están haciendo en las escuelas. Ello no es óbice para que entre todos intentemos ayudar, tratemos de sistematizar lo que se está haciendo y busquemos los déficits en nuestras actuaciones y aquellos aspectos que, por el contrario, se trabajan en exceso. Por ejemplo, seguramente podríamos acordar que trabajamos en demasía el uso del verbo, el discurso verbal, en torno a si determinadas cuestiones están, o no, bien hechas, o en torno a las asambleas de los alumnos de los niveles más inferiores respecto a si son capaces de hacer auténticos discursos sobre la bondad o maldad no sólo de sus actos, sino también de sus ideas y de sus creencias, etc. El problema está en la coherencia que después eso tenga con la práctica. Puede ser que se esté trabajando mucho el nivel discursivo racional y, al mismo tiempo, se esté descuidando por sistema el nivel conductual (no en el sentido conductista, sino en un sentido mucho más amplio).

Se ha dicho muchas veces, y con razón, que antes de que Piaget expusiera sus primeras ideas ya había maestros piagetianos, y que antes de que alguien hablara del aprendizaje significativo ya existían maestros que, sin haber leído a Ausubel, sabían perfectamente que estaban haciendo aprendizaje significativo. No obstante, lo que quizás haga falta sea una ayuda en la sistematización, una cierta relación teórico-práctica que permita reconducir, sin tener que empezar de nuevo, lo que se está haciendo; se trata, en suma, de enfatizar con optimismo que lo que estamos realizando puede mejorarse, introduciendo aquello que falte y eliminando lo que sobre. Este es un trabajo muy lento, que no se puede hacer en un libro, sino que ha de abordarse desde una perspectiva muy larga en el tiempo y además muy expansiva, es decir, por ósmosis, contagiando. Hay que abordarlo, por consiguiente, con mucho optimismo, porque nos vamos a encontrar con dificultades y resistencias. No obstante, el trabajo pedagógico en torno a esta cuestión puede ser en estos momentos de los más motivadores para cualquier profesional.

Tras las consideraciones realizadas en los párrafos anteriores, se inicia a continuación la exposición, *grosso modo*, de los principales aspectos y las características fundamentales del proyecto GREM.

Nos encontramos en una sociedad conocida como *sociedad de la información y de las tecnologías*. Transformar esta sociedad en una *sociedad del conocimiento, de las comunicaciones para todos los ciudadanos*, va a resultar imposible si no se hace algo concreto al respecto. Es decir, dadas las diferencias individuales que existen en nuestra sociedad, y en cualquiera, esta transformación no va a tener lugar por generación espontánea, sino que requerirá el concurso de acciones pedagógicas que la hagan posible. Pero ¿qué quiere decir, de una manera simplista, transformar una sociedad de información en una sociedad de conocimiento? Significa dotar de significación aquello que nos rodea. Esto es, captar las cosas que nos digan algo y poder estructurarlas dentro de nuestro conjunto general de conocimiento.

Es evidente que pasar de una sociedad de las tecnologías a una sociedad de las comunicaciones exige trabajar, y trabajar fuerte. El modelo de escuela actual no puede limitarse a —e incluso tendría que dimitir un poco de lo que es— una mera labor

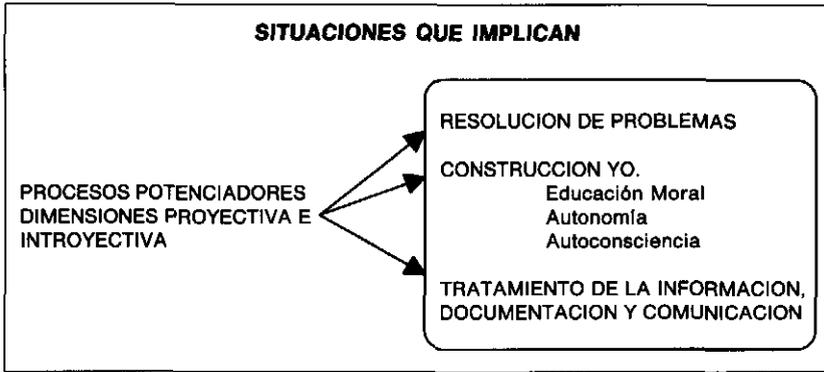
transmisora de informaciones. La escuela debe ayudar a construir conocimientos, pero no a partir de planteamientos carentes de previsión, como se ha venido defendiendo durante mucho tiempo. No abogamos, por tanto, por una escuela que improvise; al contrario, lo que pretendemos es cambiar la forma de entender lo que hay que hacer bien, y ello sólo es posible con método.

Para hacer posible este paso, para posibilitar que la información sea significativa, es decir, que cada persona le dé su significado, y que las tecnologías sirvan para comunicarnos mejor en el sentido más amplio de las comunicaciones, valdría la pena quizás que la escuela hiciese una breve reflexión sobre diferentes *dimensiones de la persona*, del educando.

Es evidente que la persona tiene una dimensión codificadora, una dimensión que le faculta para captar lo que le rodea, entenderlo, decodificarlo y codificarlo. Existe también una dimensión adaptativa, que permite adaptarse al entorno y entender cómo hay que funcionar para cumplir con unos patrones, con unas normas de carácter social. Asimismo, hay una dimensión proyectiva, que sería la capacidad que tiene el hombre para crear un orden a su alrededor, un orden en función de sus valores; es decir, la capacidad de organizar su entorno en función de criterios propios. Y, por último, una dimensión "introyectiva", que no solamente facilita a la persona adaptarse a lo que hay fuera, a las normas establecidas desde fuera, proyectarse y organizar lo que le rodea, sino que además le permite ser consciente de que es él quien está actuando: "pienso, actúo y soy capaz de pensar que estoy pensando y actuando"; este segundo nivel de la dimensión "introyectiva" es la autoconciencia.

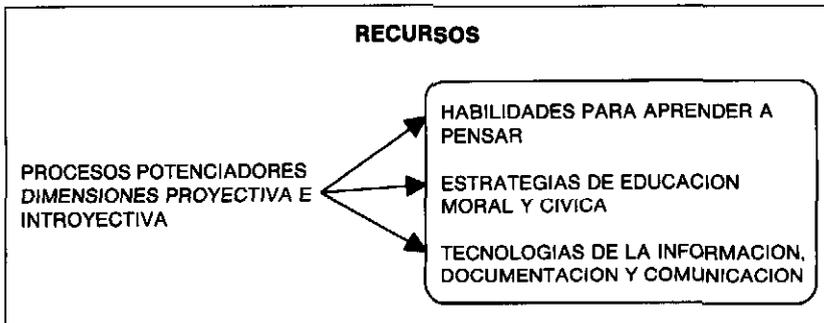
La escuela actual trabaja especialmente la primera y la segunda dimensión, pero escasamente se ocupa de la tercera y muy poco de la cuarta. En efecto, la capacidad de conciencia y autoconciencia de la persona y su capacidad para crear orden en función de sus valores son dos dimensiones que no están suficientemente atendidas en el sistema educativo formal actual. Precisamente con objeto de potenciarlas, es interesante insistir en que en el ámbito de la educación formal, de la escuela, han de desarrollarse con mayor asiduidad situaciones que impliquen resolución de problemas, que faciliten la construcción del yo, que impliquen el tratamiento de la información (cuadro 1). Dicho de

CUADRO 1



otra forma, la escuela tendría que organizarse transversalmente para que las personas que están en ella, los que se educan y los propios educadores, pensasen en función de una serie de recursos, como por ejemplo, las habilidades para aprender a pensar, las estrategias de educación moral y cívica y las tecnologías o los medios que permitan jugar con la información (cuadro 2). Esto puede hacerse en matemáticas, en educación plástica, en educación física, en geografía, etc. No estamos hablando de áreas particulares ni de procedimientos, sino de unas dimensiones transversales de la actividad educativa. No se trata tampoco de que de 9 a 10 de la mañana se practiquen habilidades para pensar y

CUADRO 2



de 10 a 12 estrategias de educación moral. Lo que se pretende (aunque somos consciente de su dificultad) es que el profesor y, ¿por qué no?, también los padres y los alumnos cambien la mirada y se planteen una evaluación de la escuela como si en ella no hubiera matemáticas, historia, geografía...; concentrando sus preguntas en torno al nivel alcanzado en las habilidades de pensamiento, en las estrategias de desarrollo moral y de educación cívica y en las destrezas para jugar con la información. Y a partir del éxito o el fracaso en la potenciación de estos recursos en función de las características individuales de cada uno de los alumnos, podríamos pensar que se está evaluando el éxito o fracaso escolares no del alumno, sino de la acción pedagógica.

Es en este conjunto, expresado de manera somera, en el que situamos el tema de la educación moral. Es necesario, sin embargo, volver a repetir o insistir en lo que ya se ha dicho antes en relación a cómo hay que entender esta cuestión. No estamos hablando de una asignatura (más adelante trataremos el problema de la "transversalidad" y su importancia), estamos hablando de un cambio en la forma de mirar, por parte de los profesores, lo que hacen; por parte de los padres, lo que esperan, y por parte de los alumnos, lo que están protagonizando. No nos referimos a cuestiones estructurales; se trata de aspectos funcionales, y que quizás sólo se podrían reflejar en cómo se evalúa no al alumno, sino a la acción pedagógica que se desarrolla.

Desde este punto de vista, ¿cómo se puede enfocar, cómo se ha enfocado en la práctica el problema del desarrollo moral o de la educación moral? Aquí convendría primeramente matizar por qué no decimos *ética* o por qué, aunque lo decimos a veces, no decimos siempre *ética*. La razón es que nos parece que la educación moral (y esto sería motivo de discusión filosófica) hace referencia a la potenciación de aquellas cualidades que permiten trabajar las disposiciones hacia el bien, sin simplificar nada; mientras que la *ética* sería la reflexión sobre eso. Esta distinción no es del todo correcta, porque etimológicamente, según la raíz de la que derivan, quieren decir lo mismo. Tampoco estamos dispuestos a no utilizar la palabra moral por un problema de tradición histórica, por la utilización que de ella se ha hecho en otras épocas, porque sería dar demasiado la razón a quien la ha utilizado mal. Es decir, no porque la moral se haya entendido en Es-

pañía como moral privada, como moral represiva o como una moral cualquiera vamos a tener que prescindir del uso de un término que tiene valor pedagógico y que incluso va más allá o abarca sectores de la población más amplios de los que permite la reflexión ética; así, por ejemplo, con alumnos menores de 11 años, difícilmente se puede decir que se está haciendo una verdadera reflexión ética y, en cambio, sí se puede decir que se está trabajando su dimensión moral.

Evidentemente, la educación moral no puede confundirse con la educación cívica, porque hay muchos temas de educación cívica que no son temas de educación moral, como hay muchos temas de socialización que no son temas de educación moral. Para que haya educación moral se necesita la presencia de un cierto conflicto de valores, cosa que no siempre ocurre en la educación cívica: en la educación cívica hay situaciones que no tienen por qué plantearse en términos de conflicto, dado que se trata de necesidades para la convivencia. No obstante, no pretendemos mantener una posición rígida o dura sobre estas cuestiones de nombre; al contrario, creemos que son cuestiones que se pueden comentar y corregir.

Hay tres grandes formas, tres grandes modelos de abordar la educación moral. El *modelo de valores absolutos*, que goza de tradición pedagógica, esto es, que ha sido utilizado en técnicas didácticas y pedagógicas de diversas teorías del aprendizaje, conductistas y de otro tipo; según el cual nos vamos haciendo cada vez más perfectos a medida que nos aproximamos a la idea o imagen representada por un patrón previamente establecido. Así pues, cualquier actuación que se desvíe de ese patrón hay que corregirla. Se trata de un trabajo bastante poco proyectivo que puede llegar a ser "introyectivo", pero cuya dimensión es, sobre todo, adaptativa. En la pedagogía y en la historia de la educación hay claros ejemplos en los que puede estudiarse este modelo. Para nuestros propósitos, no es el que nos interesa.

Existe, asimismo, un *planteamiento de la educación moral basado en valores relativos*. Aquí la pedagogía y la educación no tiene nada que hacer, porque todo depende, planteado de una manera simplificada, de cada uno de nosotros, de cómo apreciamos lo que tenemos. En un modelo así, nada útil se desprendería del concurso de las diversas ideas pedagógicas, dado que todo, lo

que está bien y lo que no lo está, va a depender, en último término, de las preferencias, de las actitudes, de las predisposiciones, de las emociones, de los sentimientos, etc. No tiene sentido, por tanto, plantearse desde una perspectiva pedagógica.

En cambio, sí es posible (y en esa línea hay mucha gente que está trabajando, entre los que se encuentra el GREM) abordar la *educación moral desde una posición basada en la construcción autónoma y racional de principios y normas*. Es de todos sabido que esta propuesta tiene cierta relación con los planteamientos de Habermas, Kohlberg y Piaget, aunque no exclusivamente. Esto no quiere decir que seamos kohlbergianos, aunque creemos que sus aportaciones son muy útiles. En el campo de la pedagogía resulta difícil afincarse en una línea o escuela determinada; es bueno ser ecléctico, pero no para evitar implicarse, sino para saber utilizar en cada momento las teorías o las posiciones teóricas que mejor se ajusten al momento evolutivo o a la tarea concreta que pretendemos desarrollar. Por consiguiente, sin ser únicamente kohlbergianos, pero siendo, evidentemente, más kohlbergianos que otra cosa, y manteniéndonos también fieles a una línea habermasiana, somos partidarios de un modelo que se basa en la construcción autónoma y racional de principios y de normas. En suma, trabajar la dimensión moral de la persona significa trabajar su autonomía, su racionalidad y el uso de la razón dialógica con el fin de construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales, que afecten por igual a la forma de pensar y a la de actuar.

Y estos son, brevemente, los criterios que hay que manejar para poder hablar de educación moral en una sociedad pluralista: el primero, la autonomía del sujeto; el segundo, la razón dialógica.

¿Qué se entiende por *autonomía del sujeto*? ¿Cómo se trabaja? La expresión *autonomía del sujeto* significa que es la propia persona la que formula la ley por la cual gobierna su propia conducta, la elabora y la acepta. Dentro del ámbito educativo, trabajar la autonomía del educando y del profesor implica facilitarles los recursos y los instrumentos que les permitan oponerse a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia libre de cada uno.

Por otra parte, la *razón dialógica* se cultiva cuando se esta intentando que las decisiones no sean solipsistas o individualistas, cuando se trata de que se entienda que hay una dimensión básica sobre la cual hemos de construir prácticamente todos los principios y normas, tanto los individuales como los colectivos; y esto constituye el uso del diálogo, es decir, poder hablar de todo aquello con lo que no estamos de acuerdo.

Trabajar la autonomía del sujeto y cultivar el diálogo son dos tareas que deben contextualizarse evolutivamente. Ninguna de ellas puede llevarse a la práctica de igual manera con los niños más pequeños, con los adolescentes y con los adultos. Se ha de trabajar partiendo de ambos principios y sentirlos como propios; es decir, ejemplificarlos también como profesionales, con todas las consecuencias que ello implica, pero sin llegar a los límites del puritanismo ni a querer hacer del profesor un cristiano.

Una persona puede no ser del todo dialógica o del todo tolerante, pero si quiere ser profesor, ha de ser consciente de que durante una parte del día tiene que hacer teatro (ésta no es la única profesión que funciona bajo este condicionante). Se trata de entender cuál es su profesión. La profesión de maestro exige grandes dosis de actuación, y entre los papeles que hay que saber representar están el cultivo de la autonomía del sujeto y el empleo de la razón dialógica, esto es, la utilización del diálogo como instrumento clave.

Bajo esta perspectiva, entendemos la educación moral como:

- 1) Ambito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar de manera racional y autónoma principios generales de valor.
- 2) Crítica de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes.
- 3) Elaboración creativa de formas más justas y adecuadas de convivencia.
- 4) Adquirir conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que los sustentan.

Es decir, no se entiende la educación moral en un sentido estrictamente cognitivo; ésta debe incluir también una dimensión conductual, que no conductista. Esta idea guarda estrecha rela-

ción con algunos conceptos, como por ejemplo, los de esfuerzo, perseverancia, autocontrol o autorregulación de la conducta (este último no significa reprimir, sino hacer la conducta menos probable y depende, por tanto, de las circunstancias ambientales y de lo que cada uno piensa).

Somos partidarios de que cada uno construya sus propios valores. La escuela, a nivel personal, no debe transmitir valores; lo que ha de hacer es trabajar sistemas y medios que permitan desarrollar el cultivo de la autonomía y de la razón dialógica. Para hacer esto posible es necesario que la persona, además de crear valores propios, de construirlos, o de asumir aquellos que hay en el exterior porque los hace propios, sea capaz de actuar coherentemente con aquello que piensa, aunque el valor que sostenga sea un valor socialmente poco valorado, socialmente difícil de defender. Es importante que el individuo sea capaz de mantener una conducta coherente, especialmente si ésta no coincide con la conducta mayoritaria y le lleva a hacer frente a la presión colectiva. No se trata de que las personas de 30, 40 ó 50 años vayan por la calle siempre con actitudes antisociales; éstas podrían llegar a ocurrir, pero, si así fuese, habría que resolverlo y no sería la escuela la encargada de hacerlo, sino toda la sociedad. En la escuela hay que trabajar como si eso no pasara, y no por el miedo de que pudiera ocurrir, intentar eliminar la capacidad de crear valores propios y personales, que incluso aunque fueran disonantes, podrían ser un ejercicio pedagógico bueno para la convivencia y para la construcción de personas autónomas.

¿Sobre qué dimensiones se puede trabajar para el desarrollo de una personalidad moral? En primer lugar, sobre el **juicio moral** y los principios de valores universales; también sobre la **capacidad de análisis crítico** y creativo de la realidad y la formulación de normas y proyectos contextualizados en los que se pongan de manifiesto valores como la implicación y el compromiso, que tan escasamente se trabajan hoy en día; y, finalmente, sobre la **fuerza moral y las habilidades interpersonales**, que son las que permiten hacer coherentes los criterios personales y el comportamiento.

El desarrollo de estas dimensiones, el trabajo sobre la educación moral (que no tiene por qué ser idéntico al trabajo sobre actitudes, valores y normas, aunque en alguna medida se puede entender así en general) debe afectar a las dimensiones cognitivas

CUADRO 3

DISPOSICIONES MORALES
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad cognitiva.• Capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales.• Autoconsciencias.• Juicio moral.• Capacidades de argumentación y diálogo.• Espíritu crítico y creativo a propósito de la información moralmente relevante.• Capacidad de autorregulación.• Habilidades para la relación interpersonal y la transformación del entorno

y conductuales, pero no exclusivamente; existe también una serie de disposiciones morales a las que hay que dedicar tiempo y esfuerzo (cuadro 3).

Se está trabajando la educación moral cuando a partir de cualquier ámbito del currículum se intenta apelar a la capacidad cognitiva. ¿Por qué? Porque el desarrollo cognitivo e intelectual es importante para alcanzar niveles de juicio moral postconvencionales o superiores. No hay que olvidar que las diferencias a nivel cognitivo pueden marcar diferencias también en el juicio moral; de ahí, entre otras razones, la importancia de desarrollar la capacidad cognitiva.

Es posible cultivar en el aula la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales, obligando al alumno a que se ponga en el lugar del otro, obligándole pedagógicamente a que adopte distintas perspectivas o puntos de vista o, únicamente, pidiéndole que dé el suyo propio. Adoptar perspectivas sociales es un elemento clave para poder trabajar el diálogo y la razón dialógica. Puede hacerse factible de diversas formas, más simples o más complejas, dependiendo de como se quiera, pero siempre con la máxima habilidad.

La atención a la autoconciencia y a la imagen de uno mismo es una tarea compleja. Una buena manera de llevarla a cabo es a través de áreas curriculares como la expresión plástica y dinámica, el teatro o la educación física, según el momento evolutivo de que se trate. No se están planteando unidades temáticas, tan sólo notas que el profesorado debe tener en cuenta para saber si está incidiendo en estas capacidades de la persona o si se descuida y algunas de ellas no las trabaja o las trabaja en exceso.

El juicio moral, las capacidades de argumentación y diálogo han de emplearse de forma sistemática.

También hay que dedicarle atención al espíritu crítico y creativo, a propósito de la información moralmente relevante. Evidentemente, no se trata de estar el día entero con un espíritu crítico y creativo delante de todo: si hay una teoría científica y dice que una cosa es así, no hace falta ya hacer un ejercicio de crítica o una elaboración mental, que no se la va a creer ni el que la provoca ni los alumnos, sino que hay que buscar temas moralmente relevantes que sean susceptibles de conflictos de valor e intentar trabajar las capacidades críticas y creativas sobre los mismos.

La capacidad de autorregulación o autocontrol es otra disposición moral que se ha de considerar. Como ya se ha dicho, para la teoría conductista este concepto quiere decir corregir el comportamiento con objeto de adaptarlo a un patrón exterior. En la perspectiva cognitiva y constructivista, en la que se sitúan Piaget y Kohlberg, significa que es el propio individuo el que establece el valor (éste no le viene desde fuera), siendo él mismo quien se organiza para actuar de acuerdo con él.

Por último, hay que considerar las habilidades para la relación interpersonal y para la transformación del entorno. Con ellas se pretende dar un toque de atención para que la educación moral, dependiendo de los momentos evolutivos, no quede ni cognitiva ni conductualmente reducida al ámbito del aula. En este sentido, algunas de las cuestiones que aquí se plantean son aconsejables y susceptibles de ser trasladadas a los ámbitos no formales de la educación, como por ejemplo, la animación sociocultural, el tiempo libre, el ocio, las actividades recreativas, etc. Esto supone elaborar otro discurso sobre la educación informal, porque lo primero que se debería tener en cuenta es si resulta

conveniente o necesario que la educación informal se formalice más de lo que está.

Finalmente, se van a analizar, de nuevo de una manera somera, cuáles serían los **objetivos de la educación moral**.

Hasta ahora se ha tratado de examinar qué entendemos por educación moral en una sociedad pluralista como la nuestra y qué dimensiones y disposiciones morales de la persona hay que trabajar para desarrollar una personalidad moral. También hemos hablado de la necesidad de atender no sólo las actitudes, sino también los hechos y conceptos, los procedimientos relativos a la educación moral; todo ello, de una manera transversal. Somos partidarios de la "transversalidad", de que todo lo que aquí se ha dicho se plantee de una manera transversal, especialmente las habilidades para pensar. La transversalidad no conlleva la eliminación del espacio horario; al contrario, éste, hoy por hoy, es uno de los pocos elementos del sistema educativo que garantiza que a aquello se le va a conceder una relativa importancia. Somos conscientes de que el argumento es triste, pero sin espacio horario, la relativa importancia desaparece y con espacio horario, se mantiene o, cuando menos, se posibilita su trabajo y puede ser un motor para que aquello se aborde de una manera transversal.

La escuela no puede estar orientando la formación de las generaciones en función de valores exclusivamente ligados al mundo productivo. ¿Por qué? Primero, porque ese no va a ser su futuro y segundo, porque ligar exclusivamente la autoestima y la autodignidad personal a la dimensión productiva constituye una equivocación. Así pues, el profesor no debe buscar tanto la productividad como lo viene haciendo hasta ahora. Es el propio docente quien está transmitiendo los valores de la productividad y lo que tiene que intentar es que la dimensión competitiva en la clase funcione por elementos que no sean simplemente productivos (productivos en el sentido escolar del término, ya que no tiene sentido hablar de productividad empresarial en el marco de un aula); es decir, hay que saber valorar otras cosas y no sólo el producto. En consecuencia, el profesor ha de saber ponerse delante de su trabajo con una visión diferente, no exclusivamente productiva. Esta es la idea que intentamos transmitir cuando sugerimos que la educación moral se plantee de manera transver-

sal. En otras palabras, que empape o bañe toda la forma de trabajar del profesor; lo que supone cambiar la perspectiva con la que afronta su trabajo. Pero por si acaso dicho cambio no fuese posible, por si acaso quedará limitado a cuatro iluminados, es bueno que haya un espacio horario para que alguien pueda preguntar: ¿Y aquí qué se hace?

Entre los objetivos que hay que buscar por medio de la educación moral cabe mencionar tres fundamentalmente: 1º el **desarrollo de las estructuras universales de juicio moral** que permitan la adopción de principios generales de valor, 2º la **formación de las capacidades y la adquisición de los conocimientos** necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad que permita elaborar normas y proyectos contextualizados y justos; y 3º la **adquisición de las habilidades necesarias** para hacer coherentes el juicio y la acción moral y para impulsar el desarrollo de una forma de ser que satisfaga al propio individuo.

Otra de las razones que justifican la presencia de un espacio horario es la necesidad, a partir de determinados momentos evolutivos, de introducir **contenidos** en la educación moral. La educación moral no es, al menos exclusivamente, un problema de actitudes. Su impartición o su desarrollo en algún momento exigen la introducción de una serie de contenidos, que pueden ser de tipo informativo, como hechos o situaciones que planteen un conflicto de valores de raíz social; de tipo procedimental, como el diálogo, que sirve de herramienta para considerar y solucionar los conflictos creados; o de tipo actitudinal y de valor, como la tolerancia, el respeto y la solidaridad, como valores deseables, y el compromiso activo y coherente entre los criterios personales y el propio comportamiento.

Estos contenidos podrían reflejarse a través de ideas relacionadas con el significado y el alcance de términos relativos a la moral y los valores; al conocimiento de acontecimientos, declaraciones, leyes, personas, etc.; al conocimiento de teorías y conceptos éticos y al estudio de hechos y situaciones personal o socialmente conflictivos o problemáticos desde el punto de vista de los valores. Estos son hechos y conceptos que nosotros empleamos para crear situaciones de trabajo moral.

En cuanto a los **procedimientos**, cabe preguntarse: ¿cuáles son?, ¿qué habilidades tendríamos que desarrollar en este ámbi-

to? Se vuelve de nuevo a la transversalidad para explicar que no podemos dedicarnos en exclusiva a las actitudes, sino que la atención debe centrarse en los tres bloques de los contenidos de aprendizaje que distingue la LOGSE. La transversalidad es, sin duda alguna, una de las grandes aportaciones realizadas por la ley. No obstante, la dimensión transversal no se agota en los tres bloques de los contenidos de aprendizaje. También se hace referencia a ella en diferentes apartados de los ámbitos curriculares y se convierten en hechos y conceptos susceptibles de abordarse como trabajo moral. No hace falta, por consiguiente, añadir más contenidos; tan sólo, quizás, alguno relativo a los derechos humanos y algunas teorías éticas, a partir de determinados momentos evolutivos. Se trata de aprovechar los numerosos contenidos que ya existen en el currículum susceptibles de ser enfocados desde la perspectiva moral, para lo cual podemos emplear procedimientos como el desarrollo intelectual, la conciencia del yo, el autoconocimiento, la perspectiva social o empatía, las habilidades comunicativas y el razonamiento moral.

Junto al desarrollo de las habilidades comunicativas y del razonamiento moral, ¿qué **actitudes, valores y normas** debemos formar?

Entre las normas y actitudes estarían las que se encuentran implícitas en los diferentes procedimientos y en la consideración de los hechos y conceptos, y aquéllas convencionales que se refieren a la convivencia. En cuanto a los valores, consideramos que hay dos tipos básicos que hay que atender. Por un lado, los de consenso, que no implica que necesariamente tengamos que alcanzar dicho consenso, sino que la actitud con la que trabajemos ha de ser la creencia de que vamos a conseguirlo; es decir, en el límite hemos de buscar el consenso, pero si no lo conseguimos, hemos hecho el trabajo igual de bien. Buscar el consenso supone poner en juego diversas actitudes, como el reconocimiento de la competencia comunicativa del otro, el diálogo, la crítica, la apertura autónoma a la definición de los propios valores, etc. Todo ello sin tener que llegar al consenso, pero procurando que la actitud de búsqueda del mismo siempre esté presente.

Por otro lado, se hallan los valores personales. En este apartado no hay ningún valor que la escuela deba transmitir en el sentido más estricto de la transmisión de valores. Cuando deci-

mos que todo lo expresado hasta ahora no es transmitir valores, hay gente que lo interpreta como que estamos vendiendo los valores del diálogo, de la razón dialógica, del estado del bienestar. Obviamente, cada uno hace su discurso. Pero creemos que no estamos transmitiendo ningún valor, sino potenciando que se descubran valores; lo cual resulta bastante difícil, e incluso poco verosímil, si no es a partir del uso de la razón, del diálogo y del cultivo de la autonomía.

Ahora bien, el uso de cada uno de los tres elementos que se acaban de mencionar requiere el manejo de un conjunto de **estrategias**. Entre las estrategias que estamos empleando para la educación moral están la comprensión y el comentario de textos, la discusión de dilemas morales en el sentido clásico de Kohlberg, la clarificación de valores, el role-playing, las técnicas de autorregulación, el diagnóstico de situaciones, los juegos diversos, las técnicas de debate y los procedimientos de construcción conceptual. Todas ellas pueden ser utilizadas en lengua, literatura, teatro, matemáticas, en diferentes ámbitos.

Una vez formulado nuestro planteamiento en su totalidad, realizamos un estudio aproximativo, sin ningún valor sociológico ni estadístico fiable, encaminado a ver cuáles eran los temas susceptibles de constituir un conflicto de valores en los niños cuyas edades oscilan entre 6 y 16 años. En dicho estudio manejamos tres fuentes de información: se realizaron entrevistas individuales y se pasaron cuestionarios a unos 1.400 niños de 6 a 16 años, a partir de los cuales conocimos cuáles eran los temas que les preocupaban desde el punto de vista del conflicto de valores; en diferentes momentos del año se analizaron varios medios de comunicación de masas y los temas que sugerían como conflictivos desde el punto de vista moral; por último, se consultó a distintos expertos sobre los aspectos o cuestiones que se debían de trabajar en este período.

A partir de los datos facilitados por estas tres fuentes de información surgieron los **campos temáticos** en torno a los cuales, con la ayuda de las estrategias mencionadas con anterioridad, estamos diseñando las unidades didácticas para el período 6-16 años. Cada una de ellas consta de una serie de conocimientos y actividades sobre los que trabajar con la ayuda de un amplio abanico de estrategias. Se facilitan diferentes pautas de interven-

CUADRO 4

CAMPOS TEMATICOS	
1)	Conocimiento y trabajo sobre uno mismo (el yo).
2)	La interrelación con los iguales.
3)	La vida en el ámbito familiar.
4)	Sexismo/Feminismo. Análisis de las discriminaciones que surgen en la relación interpersonal o en la vida social por razón de la diferencia de sexo.
5)	La institución escolar como ámbito de convivencia y trabajo.
6)	Habilidades para el diálogo.
7)	Organización y regulación de la vida en común.
8)	Análisis y uso del poder que ha adquirido el hombre respecto a todo lo que le rodea.
9)	Problemáticas cotidianas de convivencia y sobre las diferencias como génesis y justificación de injusticias.
10)	El medio cívico cercano a los jóvenes.
11)	Estudio y análisis de los Derechos Humanos.

ción, pero teniendo siempre presente la idea central de que el profesor no ha de aplicarlas como una receta; tan sólo pretendemos aportarle sugerencias para que contextualice la actividad, la recree y la lleve a cabo en su propio medio y en su propia aula. Después de dos años o dos años y medio de trabajo, actualmente nos encontramos en la fase de prueba, para lo cual las estamos aplicando en diferentes escuelas.

Los diferentes campos temáticos extraídos afectan aspectos de complejidad muy variable, desde los muy elementales hasta los más difíciles o elaborados. Así, varían desde el conocimiento

y el trabajo sobre uno mismo hasta el estudio y el análisis de los derechos humanos y de diversos elementos conceptuales y filosóficos, pasando por una amplia gama de ámbitos o cuestiones de interés de carácter más cercano o cotidiano, como el espacio familiar, la institución escolar como ámbito de convivencia, la interrelación con los iguales, el desarrollo de las habilidades para el diálogo y la organización y regulación de la vida común, entre otros (cuadro 4).

REFLEXIONES FINALES

Síntesis elaborada por D. Miguel Soler, D. Patricio de Blas y Dña. Mercedes Muñoz-Repiso, con la colaboración de D. Javier M. Valle y D. José Luis Villalain y expuesta por los tres primeros.

Lo que se trata de presentar aquí es, más que unas conclusiones propiamente dichas, un esbozo, elaborado de forma sintética, de las líneas generales de reflexión que han servido de eje a las distintas intervenciones del seminario.

El debate ha resultado muy rico y los encargados de presentar una síntesis del mismo, disponen en sus notas de un material relativamente disperso. Puesto que el seminario no ha trabajado en grupos (que siempre producen algún tipo de síntesis parcial) ni ha seguido una agenda temática, el material está compuesto de los comentarios personales a una serie de exposiciones, cada una de ellas a su vez, con su propia riqueza y amplitud. De esta manera, el equipo se ha encontrado frente a una enorme variedad de reflexiones, muy difíciles de resumir y de organizar en una estructura. Por consiguiente, se ha limitado a seleccionar los puntos que a su juicio han concitado una especie de consenso entre los participantes y que parecen tener mayor importancia que otros. Y en esta tarea se ha procurado una fiel interpretación, hasta donde esto es humanamente posible, de las opiniones vertidas en la sala, tanto por parte de los ponentes, como por parte de quienes con tanta riqueza y profundidad, han participado en los debates posteriores. De todos modos debe tenerse en cuenta que se trata de un material abierto en la medida de lo posible a complementos, aportaciones, comentarios o discrepancias.

1. Valores y crisis de valores en general y en España

No se intenta empezar, como quizás sería más académico, con una definición de los valores, pero sí recordar que el primer orador, el Sr. D. Antonio Pascual Acosta, señaló que éstos debían ser entendidos como "*ideales que actúan al modo de causas finales*", y parece que esto dice lo esencial.

De diversas intervenciones surge la idea de que los valores en general presentan un conjunto de **características**:

- 1) La primera es su historicidad; es decir, el hecho de que estos valores no están en los diccionarios, no están en los volúmenes de la enciclopedia universal, sino que fundamentalmente **están en el espacio y en el tiempo, están en la historia.**
- 2) En segundo lugar, de lo anterior se desprende la **relatividad** con que los valores deben ser considerados. En tanto que productos de la cultura humana, la idea de valores permanentes, inmutables, absolutos, de validez universal, se presenta arriesgada y ha sido mirada con cierto recelo por gran parte de los asistentes al seminario.
- 3) Una tercera característica de estos valores es que son **dinámicos**, es decir, que se mueven, como toda obra humana, y que están asociados a la vida, y principalmente a la lucha de los pueblos por mejorar su condición o por alcanzar niveles de vida más altos. Así pues, resultan tangibles en ciertos momentos en los que se requiere un compromiso, una toma de posiciones. Es en ese momento cuando justamente actúa la necesidad de identificación de estos valores y de pronunciamiento con respecto a ellos; y todo esto se produce en situaciones dinámicas.
- 4) Finalmente los valores están **asociados con las contradicciones** que creamos los hombres y vinculados con el conflicto social que en mayor o en menor grado marca la historia de la Humanidad. Es justamente en momen-

tos determinados en los que surgen conflictos sociales —como puede ser el momento que vivimos actualmente— cuando se produce la sensación de que hay una crisis de valores. En esas circunstancias, una función de la sociedad sería hacer de estas crisis un punto de partida para el crecimiento, convirtiendo la crisis en la base para una nueva etapa.

Otro punto de interés en el seminario es la caracterización que se ha hecho de esa **crisis axiológica actual en Europa y en España**. No se ha entrado en comparaciones porque requeriría otro tipo de trabajo, sino que se ha hablado en términos generales.

En esos términos, se podría decir que se ha estado produciendo en los últimos tiempos, como inicio de esta crisis, un proceso de cuestionamiento de unos valores que con su omnipresencia y su carácter imperativo, impregnaban las relaciones humanas en el pasado —esto parece particularmente cierto y evidente en el caso español—. Tales valores —denominados “tradicionales”— no han sido reemplazados por nuevos valores que fueran claramente decididos y aceptados por una base social importante y con un consenso significativo. Antes bien, se ha producido una coexistencia de escalas de valores diferentes —e incluso opuestas— que ha generado ciertos conflictos provocando en algunos casos la sensación de vacío axiológico, de falta de definición en áreas fundamentales, como la referida a los valores rectores. Todo esto ha llevado a grandes sectores de la población a una situación calificada aquí como de desconcierto.

¿Cuáles serían las **manifestaciones de esta crisis**? La primera de ellas es un **debilitamiento de aquellos valores relacionados con lo colectivo**. Se ha señalado, por ejemplo, un inexistente, o al menos muy débil asociacionismo; una tendencia muy marcada al individualismo, a encerrarse en lo propio negando todos aquellos valores relacionados con la colectividad; y también una tendencia al hedonismo, llegando en algunos casos a la manipulación de personas y de la naturaleza al servicio de intereses individuales.

Otra manifestación sería una **supra-valoración de lo efímero**, lo pasajero, lo aparente, de las modas en definitiva; y por contraste una sub-valoración de algunos bienes que para ciertas ge-

neraciones constituían asideros fundamentales a las raíces culturales de la nación.

También podría señalarse una gran **dificultad para adaptarse a los cambios derivados del desarrollo de las ciencias y de la tecnología**, dificultad derivada de la vertiginosa velocidad con la que dichos cambios se producen. Asimismo, se tiene la sensación de que en algunos casos la ciencia y la tecnología han pasado de ser herramientas creadas, controladas y dominadas por el hombre, a ser fuerzas independientes que actúan de forma relativamente autónoma y con una lógica propia que escapa a nuestro control, por lo menos a nuestro control de ciudadanos, aunque no necesariamente al control de ciertas fuerzas que podrían estar detrás de ese desarrollo de la ciencia y la tecnología.

También sería manifestación de esa crisis la **multiplicación aceleradísima, tal vez exponencial, de la información** que nos está llegando por múltiples vías y, naturalmente, una dificultad progresiva en la asimilación de esa masa informativa que es creciente, dispersa, contradictoria, y que a veces nos impide situarnos ante una globalidad comprensible de la que podamos extraer una interpretación general y no sectorial.

En este panorama, las **organizaciones internacionales** surgidas de la 2ª Guerra Mundial, viven también sus propias debilidades y sus contradicciones particulares, como nueva experiencia colectiva que son. Por ello, hay que reconocer que tal vez no estén ofreciendo una respuesta del todo adecuada y completa a las expectativas que suscitaron cuando fueron creadas. Aun así, estos organismos constituyen un foro privilegiado de reflexión y un ámbito único tanto de pensamiento como de acción en favor de la paz, de la cooperación solidaria entre los pueblos, de la búsqueda pacífica de solución a los problemas pendientes, y de la atención a las ingentes y no satisfechas necesidades de los países con bajo nivel de desarrollo. Son, además, el entorno apropiado en el cual cada pueblo puede recolocarse ante sus propios valores, replanteárselos críticamente, tener una visión amplia ante los valores en juego: los que emergen, los que se devalúan, etc.

Es la primera vez que esto ocurre en la historia de la humanidad, la primera vez que puede obtenerse una **visión planetaria** de los problemas y de las repuestas a esos problemas. Tal vez aquí habría que señalar que varios de los participantes de la reu-

nión insistieron bastante en la necesidad de desmarcarse de lo que podría ser el etnocentrismo europeo (que en ocasiones invade a esas organizaciones) y reflexionar en función también de “otras” realidades, de “otras” culturas, de “otros” jóvenes, de “otras” regiones que forman parte del mismo planeta.

En este entramado de organizaciones internacionales, la UNESCO, por la naturaleza misma de los sectores de los que se ocupa (educación, ciencia, cultura, comunicación), está en el centro de la cuestión de los valores, y resulta honesto para el grupo de los cinco redactores poder decir —tal vez interpretando las opiniones vertidas en esta reunión— que sería fundamental que la UNESCO asegurase, si pudiese, su papel de conciencia moral de la humanidad. Por supuesto, no única, no exclusiva, sino una entre otras muchas fuerzas morales que pueden actuar a este nivel tan amplio.

2. Agentes responsables de la transmisión de los valores

Se intenta recoger aquí las ideas que han surgido relativas a los agentes responsables de la transmisión de valores, como la escuela y otros más. Asimismo, y concretando en el ámbito de la escuela, las ideas referentes a cómo se percibe por parte de los protagonistas de la educación, de los verdaderos actores del proceso educativo, esa transmisión de los valores de la sociedad.

En primer lugar sorprende —y al mismo tiempo estimula— la confianza que la sociedad española tiene en la **escuela**. Se ha visto aquí, que existe en España un elevado porcentaje de personas que sitúan a la escuela como una de las instituciones que más confianza les merece. Igualmente se constata la esperanza de la sociedad en la educación, ante la evidente tendencia a “pedagogizar” los problemas; esto es, cuando la sociedad experimenta alguna ansiedad, alguna necesidad, la conciencia de algún problema, se tienden a proyectar responsabilidades sobre la escuela para que desde ésta surja una respuesta adecuada. Pero es también evidente que la respuesta que la escuela es capaz de dar no debería ir por el análisis y la toma de conciencia aislada de los

problemas o por la respuesta concreta a cada uno de ellos, sino que lo propio de la escuela, su objetivo, debería ser el desarrollo de una dimensión moral y cívica de la personalidad. Esta sería la gran respuesta de la escuela a esta demanda y a esta necesidad de la sociedad.

Sin embargo, dicho esto, inmediatamente habría que constatar, —se constató aquí por parte de muchos—, que la escuela responde mal a esta demanda de la sociedad.

Para empezar, la escuela misma discute si su campo de actuación es simplemente lo instructivo, como ha venido ocurriendo (especialmente en algunos niveles de la escolaridad) o si debe comprometerse con lo formativo. Esto, que parece claro para los participantes en esta reunión, aún no está asumido realmente por la propia escuela, según manifestaron algunos intervinientes.

Por otra parte, los agentes de la escuela actúan —y es importante resaltarlo— en soledad e incomunicados. Lejos de poner en común sus aspiraciones, de discutir las líneas del trabajo que cada uno hace por su cuenta, se tienen en muchos casos expectativas no coincidentes, viviéndose la realidad del día a día educativo en medio de un gran aislamiento.

Además, la escuela vive en su seno grandes contradicciones de valores: mientras por una parte pretende promover la solidaridad y el diálogo, por otra aumenta la competitividad. En definitiva, la escuela tal como hoy funciona se dedica más a impartir conocimientos, que a tratar de hacer inteligible para los alumnos la sociedad en la que se están moviendo y los valores que priman en ella.

Hemos visto cómo la sociedad refleja gran confianza en la escuela y mantiene frente a ella altas expectativas; expectativas que por su parte, la escuela no cubre. Veamos ahora, como tercera idea, cómo es la concepción que los protagonistas tienen del modo en que se desarrolla en la propia escuela esa preocupación por los valores. El repaso de esa concepción confirmará el “diagnóstico” que acabamos de realizar.

Los **alumnos** manifestaban que lejos de concebir una coherencia en los mensajes que transmite la escuela, los grandes valores y principios institucionales que se pretenden transmitir no se hacen patentes de ninguna forma. Se tiene la conciencia de que se les transmiten unos contenidos, que tienen que realizar unos

aprendizajes, pero de alguna manera se dejan de lado aquellos aspectos referidos a la transmisión de valores.

Así pues, reclaman una relación más personal por parte de los profesores, poniendo el énfasis en la necesidad de la mejora de las relaciones personales en la escuela, y solicitando una consideración real como personas y un trato respetuoso. Al mismo tiempo, los alumnos entienden que la convivencia entre iguales es también sumamente importante para crear, difundir y asumir valores o contravalores.

Perciben, por otra parte, que ese grupo suyo de iguales, el colectivo de "los alumnos", es más sensible que "los otros" a los problemas de injusticia, opresión, etc., que se plantean en el mundo; que están más abiertos, en general, a los sentimientos solidarios y que son más conscientes de la existencia de otros pueblos y culturas.

Los padres, por su parte, denunciaron con insistencia la falta de participación (sobre todo en algunos niveles) en los procesos decisivos de las cuestiones educativas "de fondo". Ello les resta la oportunidad de intervenir más activamente en la definición de fines para la educación diferentes a los "ya establecidos". Por otra parte, se lamentan de que su concurso es solicitado habitualmente más para resolver problemas concretos, inmediatos, que para discutir las grandes líneas educativas de los centros.

En cuanto a los **profesores**, que deberían ser un elemento fundamental de esta discusión, se constata la existencia de sus propias contradicciones como individuos inmersos también en los problemas sociológicos y en los grandes cambios que se comentaban en la primera parte. El profesorado vive también esos cambios con tensión. En medio de esa tensión, le es difícil asumir el papel de "estimulador de valores" que la sociedad le reclama. Sin embargo, se observa en ellos una gran apertura hacia los valores solidarios quizá como inercia histórica de su influencia en otros tiempos. Alguien recordó aquellos años en los cuales los profesores eran activos en el quehacer de la democratización de nuestro país.

En cualquier caso, se ha manifestado de forma generalizada una preocupación fundamental por la **formación de los profesores**. Esta formación se juzga muy negativamente por cuanto no incluye un tratamiento adecuado de la función del profesor en

tanto que educador y, por consiguiente, como un profesional que ejerce un papel importante en la socialización de los niños. Se ha señalado, sobre este punto, la ausencia de una revisión profunda de la formación del profesorado que sigue centrada, aún hoy, en torno a las diversas especialidades que se incluyen en los programas escolares, y que no se preocupa por la dimensión social y moral que implica la tarea del educador.

Es necesario hacer una referencia a esos otros agentes que también participan en la sociedad y son, por tanto, difusores de valores.

En primer lugar, hay que hablar de los **medios de comunicación**. Se ha aludido al gran papel que juegan los medios de información, y sobre todo la televisión. Se ha puesto de manifiesto la doble y contradictoria sensación de la escuela ante estos medios. Por una parte, aparecen como negativos debido a su contribución a la transmisión de contravalores. Por otra, también aparecen como elementos con un enorme potencial educativo, por varias razones: su influencia, de carácter masivo; su capacidad de llegar a muchos temas con referente axiológico; el gran potencial de imitación que tiene un vehículo como la imagen, soporte básico de la información transmitida por la televisión; la eficacia demostrada en aquellos casos, todavía pocos, en los que se le ha empleado como un elemento de instrucción y de formación...

Como conclusión respecto a este problema que plantean los medios de comunicación, se pone de manifiesto la necesidad de que los alumnos sean instruidos como "buenos usuarios" de los mismos; como usuarios críticos y reflexivos de la información ofrecida por esos medios.

Y por último, en lo referido a la **familia**, otro agente que participa —y mucho— en la educación y por tanto en la difusión de valores, destaca la alta consideración que recibe hoy por hoy el entorno y la vida familiares, la importancia que la familia tiene en la vida de las personas. Pero quizá, y esto se ha comentado mucho, esa consideración sea más fruto de un deseo de refugiarse en lo privado —frente a la huida de lo público—, como una caseta de integridad y seguridad —frente a lo "hostil" de lo circundante—, que como una unidad realmente forjadora de valores.

3. La educación intencional en valores

Se abriría este amplio conjunto de temas con la pregunta que ha estado aquí latente e incluso ha sido explicitada en algún momento y que también está presente en la sociedad: ¿la escuela, o la institución escolar, debe sólo enseñar, sólo instruir o debe también educar, entendiendo que educar es “ocuparse intencionalmente” de los valores?

Vamos a asumir que educar sería hacer un esfuerzo “intencional” por “ocuparse” de la cuestión de los valores. Con estas palabras, evitamos vocablos que son difíciles de entender neutramente; es decir, empleamos la palabra “ocuparse” para no utilizar palabras como “transmitir” o “modelar”, que podrían resultar discutibles. En cualquier caso, la gran pregunta, quedaría, de alguna manera, formulada y encima de la mesa.

Y esta pregunta que ha estado sobre el tapete en este seminario, es especialmente indicada en un momento en que en España hay una **reforma educativa**, y de alguna manera se dispone de una gran ocasión para volver a replantear el tema de la educación y por tanto el gran problema de los valores en la educación.

Analizando lo que dice la LOGSE, para contextualizar el sentido que tiene nuestra reforma en este campo de lo axiológico, se encuentran algunas frases que recogen muy bien algunas de las ideas que se han expuesto aquí. Por ejemplo, en el segundo párrafo del Preámbulo se señala:

“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”.

Lo que pone de manifiesto en la LOGSE una referencia explícita a la dimensión moral de la educación.

Más adelante, aún en el preámbulo, se sigue afirmando:

"En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y ámbitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente".

Todo esto se asemeja a numerosas ideas de las que se ha tratado en el Seminario. No sólo está presente en la LOGSE la preocupación por educar, sino que se hace muy patente el interés por educar desde la perspectiva que se ha asumido arriba. Es decir, la LOGSE, y las escuelas también, denotan una profunda atención a la dimensión de la educación referida a la educación en valores.

La respuesta a esa primera pregunta, aunque no se ha contestado explícitamente en estas sesiones de trabajo, se ha ido decantando de alguna manera, por parte de los participantes en el Seminario, en un sentido afirmativo. Esto es, parece haberse rechazado la interpretación de que la misión de la escuela es un mero dar clase, una simple enseñanza de contenidos y técnicas, una mera instrucción, para aceptar una interpretación, casi por parte de todos, de que la escuela tiene además, y sobre todo, la misión de educar; y educar en el sentido señalado anteriormente, es decir, "ocupándose intencionalmente" de los valores.

Ello, por supuesto, sin dejar de lado los papeles que deben asumir otros agentes de socialización, tales como la familia, los medios de comunicación, el grupo de iguales, etc. Así como la escuela sigue transmitiendo conocimientos a pesar del bombardeo informativo que existe en la sociedad actual, aunque exista un bombardeo axiológico desde todos los ángulos de las sociedades contemporáneas, no por ello la escuela debe renunciar a trabajar el aspecto educativo referido a los valores.

Respondida la pregunta que nos formulábamos al principio, habiendo aceptado que no sólo se debe instruir sino educar, habría que avanzar un paso más y plantearnos el siguiente gran tema. Sería el referido al "qué" de esa ocupación intencional de valores. Dicho de otro modo, habría que pensar acerca de sobre

qué valores nos tenemos que ocupar y qué contravalores deben evitarse en el transcurrir del quehacer educativo.

Esta es una cuestión de muy difícil respuesta, y más dentro de una sociedad plural como es la nuestra. Aquí se ha puesto de manifiesto que existe una gran dificultad para llegar a un “acuerdo”, o a un “consenso” sobre cuáles serían aquellos valores que “todos” podríamos aceptar como “los adecuados” para ser “trabajados” en la escuela.

A este respecto se han insinuado distintas líneas posibles para llegar a ese consenso:

Por un lado, se ha hablado de **la construcción de los propios valores** individuales, como una potenciación a la vez de la autonomía personal y colectiva; ello supondría a la larga una “construcción” individual y colectiva de los valores.

Por otra parte, se ha mencionado la posibilidad de que la comunidad educativa llegase a determinar una serie de **valores socialmente aceptables y aceptados**, deseables socialmente. Desde esta segunda perspectiva se da por supuesto que existe una serie de valores que son asimilados como positivos por toda la sociedad. Esos valores podrían obtenerse, por ejemplo para una sociedad democrática como la nuestra, a partir de la reflexión crítica sobre los valores de la democracia y, yendo más allá, sobre los valores contenidos en nuestra Constitución (marco político de los españoles) o llegando aún más lejos, sobre los contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (marco mínimo de convivencia de todos los seres humanos).

Ambas líneas no se excluyen entre sí, sino que se complementan y por ello ninguna de las dos debe ser olvidada en una educación en valores que se precie de ser completa.

Después del “qué”, otro gran bloque de preguntas estaría en torno al “dónde” o al “cuándo”. Este siguiente paso supondría delimitar el **espacio que en el marco de la institución escolar debe asignarse a esa “ocupación intencional” de los valores** que debe asumir la educación. Llegados a este punto, la cuestión sería: ¿Aceptar que la educación tiene que ocuparse intencionalmente de los valores significa necesariamente y en todos los casos que en las escuelas deba haber una **asignatura de ética, o de educación cívica o moral** (o como quiera llamarse), es decir, una asignatura concreta que se ocupe de ello?

Se ha dicho, y con un alto grado de consenso, que precisamente la dimensión moral de la educación, más que un elemento concreto de la enseñanza al que se le asigna un espacio y un tiempo determinados, debería ser un ámbito educativo que impregnase toda la actividad docente y que obligase a replantear globalmente la escuela.

Pero estas opciones no son, sin embargo, excluyentes. Así pues, podrían definirse al respecto básicamente tres líneas posibles de acción:

- 1ª) Una sería que toda la comunidad escolar así como todas las actividades de la misma se impregnasen de aquellos valores que se pretenden construir en esa comunidad. Esto es, asumiendo que ninguna acción dentro de la escuela es neutra axiológicamente, hay que plantearse que la construcción de valores afecta a todos los ámbitos de acción de la comunidad educativa y por tanto a toda la organización de la escuela: desde la disposición del mobiliario de las aulas, hasta la forma de canalizar la participación estudiantil, pasando por las actividades del Consejo Escolar, por el modo de explicitar las normas de conducta del centro o, "simplemente", por las formas de dar clase. Todos estos son elementos que están jugando un papel muy importante en la construcción de los valores y por eso toda la comunidad educativa debe implicarse en ellos y reflexionar mucho acerca de cómo se están llevando a cabo. Según esta primera alternativa, pues, hay que asumir de forma intencional que todos estos factores, que constituyen el "clima escolar", están impregnados de valores y por tanto, son un medio clave en los grandes procesos de construcción de los valores de los alumnos.
- 2ª) La segunda alternativa, que por supuesto no excluye a la anterior, sería realizar esa construcción de valores de una forma interdisciplinar, es decir, a través de todo el currículum escolar, a modo de tema transversal, que afectase a distintas disciplinas, que implicase de alguna manera a todos los saberes, que fuese una dimensión común a todos ellos.

- 3ª) Por último, habría una alternativa consistente en asignar a la educación en valores un lugar o un tiempo precisos dentro del proceso educativo. Esto, a su vez, puede interpretarse de dos formas: considerarlo como una asignatura específica propia, a la que se le asigna un horario determinado, o considerarlo como una parte o como un bloque temático de otras asignaturas. En ambos casos, cabe preguntarse acerca de cuál sería su tiempo preciso.

Estas tres líneas de acción no son excluyentes entre sí. No obstante, parece que el sentir general apuesta por considerar como ideal una impregnación de la dimensión moral de la educación en todo el quehacer docente. En este sentido, las dos primeras se presentarían a priori como las más deseables. Pero hay que tener presente la realidad actual, y dada la falta de medios y la dificultad para llevar a cabo de una manera verdaderamente eficaz estas dos primeras formas de actuación, se ha señalado por parte de algunos ponentes que sería sensato asignar a la educación moral, cuando menos, un espacio concreto dentro del currículum, con un horario determinado, más que nada para garantizar que se cubra mínimamente de alguna manera esa dimensión de la educación. Según los defensores de esta idea, si la educación en valores no se integra en el currículum en forma de asignatura, se corre el riesgo de que no se integre de ninguna forma y de que no se atienda en la escuela la dimensión moral de la educación. Estas ideas han sido muy debatidas en el seminario y es un debate que aún no ha quedado, ni podrá quedar, cerrado del todo. Parece existir cierto rechazo para admitir una asignatura de ética o de moral o de educación cívica, quizás por los miedos al adoctrinamiento en que se puede incurrir con estas asignaturas, haciendo paralelismo con otras asignaturas afines desarrolladas en el pasado.

Otro gran bloque de temas que se han suscitado aquí, y que debería plantearse a continuación ha estado en torno al "método". Una vez que se asume que hay una educación intencional en valores, una vez que se asume de qué valores tendría que ocuparse esa educación, y el modo de integrarla en la dinámica de la

escuela, tienen que plantearse de algún modo aspectos relativos al "cómo" ocuparse de esa "educación intencional en valores".

En esta cuestión, ha habido un rechazo absoluto, por parte de la generalidad de los participantes, hacia métodos que puedan hacer entender la educación en valores como un adoctrinamiento o, incluso, como una transmisión explícita de unos determinados valores que deben prevalecer sobre otros. Esto ha sido rechazado por considerar que viola la propia esencia de una educación en valores inscrita en el marco de una sociedad plural y democrática. Además, nuestra propia historia reciente nos ha mostrado cómo un planteamiento de este tipo no sólo no es eficaz sino que incluso genera un rechazo manifiesto hacia aquellos valores impuestos por un determinado grupo y de los que se pretende que sean asumidos "por la fuerza", sin una asimilación reflexiva, crítica y vivencial por parte de aquellas personas que tienen que interiorizarlos como propios.

Se ha percibido un cierto consenso en lo referente a que no se trata tanto de dar clase cuanto de buscar aquellas iniciativas que faciliten la asimilación de los valores por parte de los alumnos, a través de experiencias significativas. En esas iniciativas no sólo debe implicarse a los alumnos, sino que también debe contarse con la totalidad de la comunidad educativa, ya que la construcción de valores no es sólo cuestión de los alumnos sino que es también un asunto que afecta a toda la comunidad educativa. Ella debe participar activamente en la dialéctica que conduzca a las decisiones pertinentes en estos asuntos.

Para toda esta dinámica el diálogo es un elemento que ha sido considerado de primordial importancia. Por un lado, el diálogo debe ser el canal por el que fluyan todas las ideas que ayuden a la comunidad educativa a organizar y estructurar la educación en valores. Sin ese canal de diálogo, no podrá llegarse a ofrecer una educación en valores que tenga en cuenta todas las pluralidades existentes en el entorno de la escuela, y la educación en valores que se pretenda ofrecer estará, por tanto, incompleta. Por otra parte, el diálogo mismo debe constituir un elemento ineludible en el proceso que tenga lugar dentro o fuera de las aulas para llevar a los alumnos a la construcción de valores. Por todo ello, el diálogo debe darse en todos los niveles de la activi-

dad educativa: Entre los alumnos, entre los profesores y alumnos, y entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Se ha destacado también la importancia de encontrar ámbitos de reflexión para facilitar a los alumnos la construcción de valores. Es muy necesario que estos ámbitos de reflexión no se basen exclusivamente en la palabra, en la reflexión verbal, sino que deben tener distintos niveles y deben incentivarse desde distintas clases de estímulos (cine, televisión, radio, prensa, etc.). Esa reflexión no debe, por otra parte, ser algo meramente intelectual, racional y crítico, sino que debe ser también una reflexión vivencial, una reflexión que pueda traducirse en elementos vividos por los alumnos y que pueda después definirse como hábitos de conducta en sus propias vidas.

Todo esto, evidentemente, no es fácil de llevar a la práctica, pero ha de intentarse en la medida de lo posible. Es esta cuestión, la del método, una de las más difíciles de resolver. A pesar de ello, se nos han presentado aquí algunos ejemplos concretos, algunas experiencias específicas que han encontrado un qué, un cuándo y un cómo.

Así, por ejemplo, hemos tenido oportunidad de conocer el proyecto CIVES, como una forma de tratar la educación en valores democráticos, o el GREM como ejemplo de forma de llevar a cabo la educación moral y también se ha explicado el sentido de las Escuelas Asociadas de la UNESCO, que han logrado encontrar un qué, un cómo y un dónde para poder incluir esta educación en valores dentro de su quehacer educativo cotidiano.

Todos ellos son buenos ejemplos que nos acercan un poco a la idea de que las utopías planteadas por los educadores no son tan imposibles. La existencia de este tipo de experiencias debe animar a los agentes educativos a buscar fórmulas para llevar adelante esta educación en valores, aunque se perciba como algo muy difícil.

El siguiente bloque de cuestiones que habría que plantearse es el referido al "quién". Parece evidente que la educación en valores dentro del ámbito escolar afecta sobre todo a los profesores. Pero no es menos evidente que resulta imprescindible que toda la escuela se impregne de esa educación en valores y para ello es necesario el concurso de todos los miembros de la comunidad educativa. No obstante hay que ser realistas y la realidad indica

que en numerosas ocasiones la mayoría de los agentes de la comunidad educativa se desentienden de la cuestión de los valores y ésta recae fundamentalmente bajo la responsabilidad directa, y casi exclusiva, de los profesores. Dentro del grupo de profesores merece especial atención el **profesor-tutor** por el importante papel que puede desempeñar en la construcción de los valores de los alumnos. En cualquier caso son los profesores el principal motor de la escuela en lo que a la dimensión moral de la educación se refiere.

Aquí se vuelve al problema, del que algo se ha mencionado ya, de la **formación del profesorado**. Se ha hablado de la especialísima responsabilidad que tendrían ciertos profesores encargados de desarrollar la asignatura de educación moral en caso de que se optara por esa vía para llevar a cabo la educación en valores. Si la educación moral va a integrarse en el currículum en forma de asignatura específica, con un horario y unas responsabilidades que en muchos casos pueden desbordarle, el profesor que se encargara de impartir esa asignatura y, por tanto, de asumir esa "responsabilidad moral" debe poner en práctica cotidiana aquellos valores que pretende construir en sus alumnos. En este sentido se mencionó la "profesionalización necesaria" del docente. Los profesionales de la educación moral, con la misma profesionalidad que los que enseñan matemáticas adquieren unas destrezas didácticas adecuadas a su asignatura, deberían adquirir destrezas para llevar a cabo, en la práctica real, una educación moral. De alguna manera ello implicaría también ser un poco actor. Así como el funcionario que está triste detrás de una ventanilla debe esforzarse por atender amablemente y con una sonrisa si es posible al usuario de turno, así debe el profesor de educación moral comportarse de acuerdo a los valores que quiera construir en los alumnos, aunque luego él, en su propia vida privada no los tenga asumidos. Aquí se plantea el problema de hasta qué punto puede un profesor "ayudar" a sus alumnos a construir unos valores que ni siquiera él mismo tiene asumidos. En el terreno de lo moral, esa profesionalidad exigiría mucho más que ese simple "ser actor". En cualquier caso, el profesor que esté al cargo de educar en valores, lo hará tanto mejor cuanto más inspirada esté su propia vida pública y privada por los valores que preconiza en su acción educativa.

Por otro lado, hay otro aspecto que está muy claro (y así lo han hecho sentir los alumnos) y es que cuando el profesorado deja su papel de profesional de la educación y se relaciona como ser humano con sus alumnos y con todos los demás miembros de la comunidad educativa, los valores que trata de construir tienen que percibirse en su propia persona, pues no cabe duda que en esos momentos está sirviendo de modelo para aquellos con los que está tratando.

Podría parecer que a todos estos temas que se han señalado se les ha tratado de dar soluciones e incluso que éstas son, en muchos casos, idílicas. Pero no somos ajenos a que detrás de todas esas asunciones hay **grandes riesgos y graves problemas**.

El primero y quizás el más grave surge de la propia materia en sí. La educación moral no es como cualquier otra. Es un tema, *por decirlo coloquialmente*, “de alto riesgo” y de “bajo estatus”. La escuela siempre se ha entendido mal con aquellas materias que no son estrictamente cognoscitivas o puramente instructivas y está claro que la educación moral no es de ningún modo solamente cognoscitiva.

Ello lleva a que la educación moral debe considerarse como un elemento más de los necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza. Si se plantea como tal deberá dotarse de una riqueza de medios adecuada, no sólo materiales, sino también, y más importante, humanos. Estos recursos humanos no pueden llegar si no es por la vía de la mejora de la formación del profesorado y de su perfeccionamiento y actualización docente en el terreno de la educación en valores.

Otro núcleo de problemas surge de los propios profesores. No ya de una formación deficiente o de un inadecuado perfeccionamiento, sino de su propia dificultad para asumir ese papel de “educador en valores”, para asumir esa “responsabilidad moral” de la que antes se ha hablado. Puede haber muchos profesores, incluso un porcentaje mayoritario, que acepte ese papel, pero no hay que negar la realidad del gran número de profesores que no suscribirían gustosamente esa responsabilidad; no, al menos sin una reflexión y un trabajo previo. En esa línea de reflexión y de trabajo deben ir las actuaciones más inmediatas con el profesorado.

Otro grave problema es el de la **evaluación**, que no se puede olvidar puesto que la evaluación es un elemento más del quehacer educativo tal y como está planteado. Ello exigiría, por tanto, un replanteamiento de la escuela, que hiciese cambiar ese sentido tan productivo que se le otorga hoy por hoy. Sólo tras ese replanteamiento podrá adquirir carácter la educación en valores y sólo tras él podría incardinársela en el resto de la acción educativa. Ese replanteamiento requiere un cambio de mentalidad a todos los niveles, desde la administración a los padres, pasando por los profesores o los propios alumnos, ya que al fin y a la postre siempre que se habla de evaluación lo que se está demandando es la presencia de un número valorativo que "juzgue" a los alumnos y que los ordene a unos por encima de los otros. Si esto no se modifica, integrar esa educación en valores en una educación básicamente competitiva será hartamente difícil.

Pero, a pesar de todos esos problemas —pues somos conscientes de que nada se ha solucionado aquí—, se ha intentado echar a rodar la piedra de la discusión y del diálogo en torno a este tema tan importante de la educación en valores, con la conciencia clara de que ese diálogo y esa discusión son la única forma posible de empezar a hacer conscientes a las comunidades educativas de que debe comenzar a hacerse algo por que la educación no sólo sea instrucción sino incluya además la dimensión moral del desarrollo humano.

INTERVENCION DE CLAUSURA*

*D. Isidoro Alonso Hinojal***

En esta intervención mía, que no será realmente una clausura porque estas cuestiones siempre permanecen abiertas, no se pretende introducir ideas que ya se hayan repetido antes en estos días. Pero sí decir que, tanto en los aspectos organizativos como académicos, todo el funcionamiento del seminario ha transcurrido de una forma admirable. Además, que el modo de trabajo ha sido, ante todo, muy fluido e informal, en su sentido más positivo.

A propósito de la síntesis del seminario, he tenido la tentación profesional, o el sesgo profesional, de echar mano de mis ideas sobre el cambio social, y dentro de él, sobre los desfases entre el avance de realidades sociales como la ciencia, la tecnología o los medios de comunicación, y otras realidades sociales u otros sectores de la sociedad que no tienen ese ritmo tan rápido de avance. Esta diferencia de ritmos es lo que produce un fenómeno que habría que llamar "desfases del cambio social". En parte, el conflicto de valores que experimenta hoy la sociedad proviene de ahí, de ese desfase. Desfase que a veces se manifiesta en una clara resistencia al cambio social.

Hay que recordar, por ejemplo, que hace ya bastantes años algunos de los participantes en este seminario planteaban, como tema de investigación el estudio de las resistencias al cambio dentro del profesorado. No quiero indicar con esto ni mucho menos

* Transcripción de la intervención oral.

** Secretario de la Comisión Española de UNESCO.

que el lento cambio de los valores sociales en la educación se deba a ese tema que intentaban investigar, a la resistencia del profesorado. Es evidente que hay otras resistencias que bloquean ese avance del cambio de valores sociales, y una de ellas, quizá la principal es la propia naturaleza de las cosas. Sin embargo, esa resistencia del profesorado es algo que estaba ahí, que sigue estando de algún modo, y que puede apoyar la idea que les comentaba.

Pero quisiera detenerme ahora en una perspectiva quizá más global. Este Seminario se ha ocupado principalmente de los valores en la educación, y de la educación en valores, pero se ha hecho alguna alusión, a otra relación posible —distinta a las anteriores— entre valores y educación: es el valor de la educación en la sociedad; dicho de otro modo, la posición de la educación dentro de la jerarquía de valores de una sociedad. Ha habido varias referencias a ello, y naturalmente podría haber sido el tema de otro Seminario. Por ello me gustaría retomar esa alusión, con simples pretensiones de cierre.

Pienso que no hay una posición única ni una ubicación concreta de la educación en el esquema de valores de nuestra sociedad, ni, seguramente, en el de otras. Si hacemos una diferenciación horizontal —de unas áreas geográficas, o regiones, o Comunidades Autónomas— a otras, probablemente detectaríamos una posición distinta, un nivel diferente, en unas y otras. Sería complejo definir a qué se debe esto, pero lo que sí está claro es una tendencia a que ahí donde hay más educación hay más demanda de educación. De ello yo saco la conclusión de que posiblemente en las zonas donde la sociedad hace una mayor demanda de educación, es porque también hay más alta valoración de la educación dentro de esa sociedad.

De una consideración horizontal, podemos pasar a una vertical en la que podríamos analizar qué ocurre al respecto en los distintos estratos sociales, esto es, dónde sitúan la educación en su esquema de valores las personas de distintos estratos socio-económicos, qué importancia le dan, en definitiva, qué valor le conceden. Hay muchos fenómenos en las ciencias sociales cuyo estudio nos lleva a poder decir que en los extremos de la pirámide social, de la jerarquía social, se encuentran posiciones axiológicamente muy próximas. Es decir, los situados más alto y más

bajo dentro de esa pirámide llegan a tener algunas posiciones en el terreno de los valores que no están tan distanciadas como cabría esperar dado el alejamiento de sus posiciones sociales dentro del Estado. Y concretamente en el terreno de la educación sucede algo de eso. Parece bastante aceptable que las clases medias valoren más la educación y detrás de esta hipótesis hay una lógica bastante coherente. de ser cierta, las clases altas y bajas la valorarían menos.

Otro análisis diferencial que aquí se ha hecho, muy interesante, y del cual hay datos incluso para corroborarlo, es si la educación como tal valor, es un valor en sí mismo o de referencia, un valor instrumental. Creo que es más bien esto último, un valor instrumental, y en varias intervenciones se ha reflejado. Desde la sociología por ejemplo, sin ir muy lejos, se habla desde hace años del "capital cultural". Ese préstamo terminológico de la economía a la sociología quiere decir muchas cosas, y este uso del término alude, en buena parte a que la educación no tiene un valor en sí mismo, sino en función de otros. Quizá en el pasado no fuera así, pero en el presente creo que sí lo es.

Cuando se intenta valorar la educación en esta sociedad y en otras se da muy frecuentemente también una contradicción, una especie de ambivalencia (que no es única del ámbito de la educación sino que se refleja en otros). Es la diferencia existente, la distancia enorme, entre las posiciones que se declara tener y las que se poseen realmente. Es a lo que un anterior Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia aludía como la "distancia entre los discursos y los recursos".

Antes de venir a este Seminario, preocupado por el tema de la valoración de la educación en nuestra sociedad, encontré una encuesta nacional del año 1982 [1], sería hasta donde pueden ser las encuestas, que preguntaba acerca del grado de importancia que tenía la educación para los españoles de aquel momento. A los encuestados se les ofrecía (la cuestión de cerrar las respuestas en alternativas es una de las más graves limitaciones de toda encuesta) tres alternativas:

- 1) Es un tema de los más importantes,
- 2) Es un tema importante pero como otros muchos,
- 3) Es un tema poco importante.

Hoy probablemente las respuestas podrían ser algo diferentes (no dispongo de datos para contrastarlo), pero en el año 1982, el porcentaje de los encuestados que respondían la primera alternativa no llegaba a la mitad. Un 47% estaba de acuerdo en que lo más importante era la educación, un 37% consideraba que era importante, pero como otros temas y un 10% (quizá esto sea lo más llamativo) pensaba que era un tema poco importante.

Teniendo en cuenta las diferencias horizontales a las que aludía antes, en esa encuesta nos encontramos con una Comunidad Autónoma en la que la opción que recibía más adhesiones era la intermedia. El 57% de los habitantes del país Vasco aceptaban el planteamiento de que la educación era un tema importante pero como otros muchos.

Quiero traer a colación otro dato de esa misma encuesta, primero porque fue muy discutido y segundo porque es un tema muy propio para este seminario. Es el referente a si la escuela debe sólo formar intelectualmente o debe además formar en valores morales y sociales, o incluso además en valores religiosos (sobre esta cuestión ya se han anotado en este seminario elementos muy valiosos que creo que merecen ser destacados para su publicación). Pues bien, de esas tres posiciones, en el año 82 (seguramente esto también ha cambiado mucho desde entonces) la primera es la minoritaria. Solamente un 11% por ciento de los encuestados se conformaban con que la educación se limitase a su función de formación intelectual; mientras que el 32% exigía además formación en valores morales y sociales y el 51%, añadía además la formación en valores religiosos.

Pero también esto, como todos los promedios y demás datos estadísticos puede ser una manera de no enseñar la realidad tal cual es, porque en esos porcentajes había diferencias muy grandes entre unas regiones y otras. Por poner un ejemplo, en dos regiones muy próximas geográficamente, como son Castilla-La Vieja y el País Vasco, había grandes diferencias en sus valoraciones. En el país Vasco, el porcentaje de los que se adherían a la primera función, la intelectual, era casi del 25%, mientras que se limitaba al 43% los que incluían los valores en el otro extremo de la escala. Mientras tanto, en Castilla-La Vieja sólo el 6% se limitaba a atribuir exclusivamente la función intelectual a la

educación, mientras llegaban a ser el 71% los que querían que ésta formase también en valores religiosos.

Efectivamente, la cuestión no sólo es compleja, sino también muy variada, y con planteamientos muy distintos. En este sentido, el Seminario ha tratado de llegar, haciendo unas aproximaciones que son las del futuro, a los mínimos comunes. Hay unos mínimos comunes que están muy consolidados en la sociedad y llegando incluso a formalizarse de una manera que nos obliga, porque son los que están en la Constitución, en la LODE, en la LOGSE y que también están en la filosofía de las "escuelas asociadas" que se impulsan desde la UNESCO. Hay en todas ellas una confluencia digna de animarnos dentro de esa diversidad de posiciones y dentro de esa lentitud en los cambios que, a pesar de todo, se producen.

No voy a demorarme más en mi intervención, restándome ya solamente agradecerle a la Junta de Andalucía y a la persona del Director General, la ayuda y apoyo que ha prestado a este Seminario, en cuanto a sus actividades propias y a las colaterales, que a veces son más importantes.

Notas

- [1] ÁLVARO, M., FUENTE, C. y MUÑOZ-REPISO, M. (1983): *Lo que piensan los españoles de la Educación*. M.E.C., Sub-dirección General de Investigación Educativa.

DISCURSO DE CLAUSURA*

*D. Casto Sánchez Mellado***

Quisiera destacar la oportunidad e interés del tema objeto del Seminario que se ha desarrollado durante estos días, ya que si el problema de los valores y la educación tiene un interés permanente, ahora, en el momento en que realizamos la reforma del sistema educativo y del diseño curricular que estará vigente durante los próximos años, alcanza especial relevancia.

El hombre, en su evolución social y cultural, ha procedido, a veces de un modo sistemático y las más de una manera informal, a una evaluación-medición de sus acciones en todos los ámbitos. Tras esa primera evaluación, venía un proceso más complejo de enjuiciamiento, suficientemente fundamentado, de valoración reflexiva y cualitativa.

Fruto de ese procedimiento cognitivo realizado por la humanidad a lo largo de los siglos es la identificación de determinados ideales, considerados positivos, a lo largo de la historia en las distintas civilizaciones.

Las características y el tipo de valores socialmente aceptados han ido cambiando en cada momento histórico. Si bien es cierto que fueron quedando en el bagaje cultural de cada pueblo valores heredados y propios que le caracterizan, también es igualmente cierto que la civilización occidental comparte unos valores comunes provenientes del racionalismo y la modernidad que la

* Transcripción del discurso oral.

** Director General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

diferencian de otras civilizaciones y que son el eje sobre el que se sustenta nuestra sociedad.

En la asunción de los valores que cimentan la actuación del hombre y de los pueblos, juega un papel destacadísimo el sistema educativo. No es por supuesto el único medio, ya que la familia, los iguales, los medios de comunicación... entre otros, son quizás tan fuertes o más cada uno de ellos que la acción aislada de la escuela.

En la sociedad tradicional (preindustrial, artesana, rural), el papel de la institución educativa estaba muy poco desarrollado y limitado a capas sociales acomodadas. La formación de los individuos tenía lugar en su entorno inmediato (familia, iguales...), la socialización se realizaba de una manera no formal.

Con el tránsito de la sociedad tradicional a la sociedad moderna (racionalidad, industrialización, división del trabajo, desarrollo de los núcleos urbanos, incremento de las exigencias intelectuales para acceder al mundo laboral) ya no es suficiente con el entorno inmediato y con el primitivo núcleo social para llevar a cabo la socialización que la moderna sociedad demanda. Es necesario una acción educativa formal y generalizada. Se delegan, pues, cada vez más atribuciones a la institución educativa, a la vez que se reconoce el principio de igualdad de oportunidades y se hace realidad el derecho a la educación para todos los ciudadanos.

Esto supone que la escuela reciba de la sociedad el encargo, cada vez más complejo, de formar y socializar a sus miembros, asumiendo el importante papel de transmitir los valores que ella misma fue construyendo a lo largo del tiempo.

La institución escolar, que fue evolucionando en sus planteamientos y concepción a la vez que lo hizo la sociedad, pasó de un modo impositivo y autoritario de transmisión de tradicionales valores, que por su propia naturaleza coercitiva eran posteriormente rechazados por los individuos, a unas estrategias de construcción de valores.

La escuela actual tiene el gran reto de propiciar la asunción constructiva de los valores por el alumnado. Valores que sustenten el desarrollo integral del individuo y la evolución de la Sociedad a la que pertenece.

El respeto y consideración de las peculiaridades individuales, el pluralismo, la tolerancia, la solidaridad, la paz, la defensa del medio natural... los derechos humanos en suma, tienen un espacio en nuestras aulas por necesidad social y derecho de la persona.

La Constitución de 1978 que articula la vida social y política de nuestro Estado se ha concretado para el ámbito educativo en la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, en la que se legitima la potenciación y el cultivo de los valores, no solo dentro de la formación ética y cívica, sino como filosofía que inspira toda la acción educativa. Fomentar el espíritu crítico, la autonomía personal, la convivencia y la afectividad, la participación y la representatividad como valores que contrarresten la influencia negativa de los contravalores tiene que ser el compromiso de todos los agentes que componen la comunidad educativa. Contravalores generados por la sinergia de los rápidos y continuados cambios que experimenta la sociedad actual y que origina modelos que al poco tiempo de ser propuestos ya han fenecido, velados por el consumismo, la alienación, el individualismo insolidario, la competitividad, la aculturización...

Siendo una realidad que la situación general a nivel mundial tiende a escorarse hacia el menosprecio de los valores mayoritariamente aceptados, no debemos dejarnos impresionar por destellos aislados que no representan a la globalidad de la población y apostemos por la superación de esta dualidad, posibilitando que nuestra escuela olvide de una vez la concepción reduccionista de "transmisora de conocimientos" y asuma como objetivo real la "formación integral de la persona".

La tarea no puede realizarse en solitario. La sociedad ha de contribuir al fomento de los verdaderos valores. Ha de apoyar a la institución educativa desde las familias, las instituciones, los medios de comunicación. Estos últimos abandonando posiciones informativo-deformativas y adoptando, en cambio, actitudes de información-formación y aceptando una posición social de progreso y culturización.

La escuela ha de recuperar los espacios necesarios que permitan unas relaciones abiertas y plurales y que fomenten el diálogo y la actitud crítica para buscar soluciones que contribuyan a

la superación de los problemas y necesidades que la sociedad plantea en cada momento y situación.

El compromiso internacional que Naciones Unidas asume a través UNESCO, la convierte en referente universal, guía y modelo en la defensa de los derechos de la persona, y constituye para España y más concretamente para la Comunidad Autónoma de Andalucía una fuente prestigiosa y reconocida de inspiración y orientación de la labor de planificación y ordenación educativa.

RELACION DE ASISTENTES

ALONSO HINOJAL, ISIDORO.
Comisión Española de la UNESCO.
Secretario Ejecutivo.
Avda. Juan XXIII, 5.
28023 - Madrid.
Tel.: 91-5543516

ARROYO POVEDA, JULIAN.
Liga Española para la Educación y
Cultura Popular.
Coordinador Proyecto CIVES.
Paseo Alameda de Osuna, 69, 2º B.
28042 - Madrid.
Tel.: 91-7474043

BENITEZ HERRERA, ANTONIO.
Grupo de Educación de la Comisión
Nacional de UNESCO.
Consejería Educación y Ciencia. Junta de
Andalucía.
Asesor Técnico de Ordenación Educativa.
C/ Benito Mas y Prat, 7, Bajo A.
41005 - Sevilla.
Tel.: 954-577600

CAIVANO QUARA, FABRICIO.
Grupo de Educación de la Comisión
Nacional de UNESCO.
Revista Cuadernos de Pedagogía.
Director.
C/ Valencia, 359.
08009 - Barcelona.
Tel.: 93-2070750

DE BLAS ZABALETA, PATRICIO.
Grupo de Educación de la Comisión
Nacional de UNESCO.
Ministerio de Educación y Ciencia.
Subdirección General de Ordenación
Académica.
C/ Juan Esplandiú, 4.
28007 - Madrid.
Tel.: 91-5730148

DE LARA PEREZ, ANTONIO.
Consejería de Educación y Ciencia. Junta
de Andalucía.
Catedrático de Filosofía en el I.B. Ciudad
Jardín.
Av. Pedro Gual Villalbi, 5.

41001 - Sevilla.
Tel.: 954-961029

**FERNANDEZ PEREZ, JUAN
ANTONIO.**
Instituto de Bachillerato La Chana,
Granada.
Catedrático de Geografía E Historia.
C/ Washington Irving, 1.
18015 - Granada.
Tel.: 958-280908

**FERNANDEZ-VICTORIO DE LA
FUENTE, MANUELA.**
Liga Sevillana de Educación. Consejería
de Educación y Ciencia. Junta de
Andalucía.
Jefa del Departamento de Cultura
Andaluza.
Avda. República Argentina, 21, 3º Planta.
41010 - Sevilla.
Tel.: 954-459999

GARCIA GUZMAN, JOSE MARIA.
Instituto de Bachillerato Velázquez.
Catedrático de Filosofía.
41003 - Sevilla.
Tel.: 954-422694

GELPI, ETTORE.
UNESCO.
Responsable de Educación Permanente.
Place de Fontenoy s/n.
París VI
Tel.:331-40659405.

GONZALEZ BLASCO, PEDRO.
Universidad Autónoma de Madrid.
Catedrático de Sociología.
Carretera de Colmenar Viejo, km. 15,50.
28693 - Cantoblanco - Madrid.
Tel.: 91-3975000

**GUTIERREZ COTRINA, M^e DEL
CARMEN.**
ICAI-ICADE.
Estudiante de 2º de Derecho.
C/ Alberto Aguilera, 23.
28015 - Madrid.
Tel.: 91-4605807

HERRERO MOLINO, CRISTINA.
Comite Español de Medio Ambiente
(UNESCO).
Secretaria Ejecutiva.
Paseo de la Castellana, 67.
28071 - Madrid.
Tel.: 91-5531600

MARTI SOLER, MIQUEL.
Centre UNESCO de Catalunya.
Coordinador Estatal del Plan de Escuelas
Asociadas de la UNESCO.
C/ Mallorca, 285, Portal 2º.
08037 - Barcelona.
Tel.: 93-2071716

MARTINEZ MARTIN, MIQUEL.
Facultad de Pedagogía. Universidad de
Barcelona.
Catedrático de Teoría de la Educación.
C/ Baldiri Rexach, s/n, Torre D, 2º Piso.
08028 - Barcelona.
Tel.: 93-3333466

MAYORAL, VICTORINO.
Liga Española para la Educación y
Cultura Popular.
Secretario General.
C/ Carranza 13.
28004 - Madrid.

MENENDEZ-PIDAL, JUAN ANTONIO.
Grupo de Educación de la Comisión
Nacional de UNESCO.
Delegación Permanente de España en
UNESCO.
Consejero de Educación y Ciencia.
1, Rue Miollis.
75015 - París.
Tel.: 331-45683385.

MORENO RODRIGUEZ, GONZALO.
Federación Provincial de Asociaciones de
Padres-Madres. Cádiz.
Presidente.
C/ Beato Francisco Camacho, 7, 3º D.
11401 - Jerez de la Frontera - Cádiz.
Tel.: 956-322168

MUÑOZ LUQUE, BERTA.
Delegación Provincial de Educación y
Ciencia. Cádiz.
Inspectora Jefe de Educación.
Plaza de la Mina, 8 y 9.

11004 - Cádiz.
Tel.: 956-229154

**MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE,
MERCEDES.**
Grupo de Educación de la Comisión
Nacional de UNESCO.
Centro de Investigación, Documentación
y Evaluación (C.I.D.E.).
Jefe del Servicio de Investigación
Educativa.
Ciudad Universitaria s/n.
28040 - Madrid.
Tel.: 91-5497700

NUÑEZ CUBERO, LUIS.
Universidad de Sevilla. Facultad de
Filosofía y CC. Educación.
Profesor Titular de Teoría de la
Educación.
Avda. San Francisco Javier s/n.
41005 - Sevilla.
Tel.: 954-557722

PASCUAL ACOSTA, ANTONIO.
Consejería de Educación y Ciencia. Junta
de Andalucía.
Consejero de Educación y Ciencia.
Avda. República Argentina, nº 21.
41011 - Sevilla.
Tel.: 954-274674.

POVEDA DIAZ, FRANCISCO.
Delegación Provincial de Educación y
Ciencia. Cádiz.
Jefe Servicio Ordenación Educativa.
C/ Santa Cruz de Tenerife, 5, 4º D.
11007 - Cádiz.
Tel.: 956-280989

PUELLES BENITEZ, MANUEL.
Universidad Nacional de Educación A
Distancia.
Profesor Titular de Política y
Administración educativas.
Senda del Rey s/n.
28040 - Madrid.
Tel.: 91-5438700

RIBOT ROSELLO, ANTONIO.
Conselleria de Educación, Cultura y
Deportes.
Director General de Colegios Diocesanos.
C/ San Juan de la Cruz, 58.

07198 - San Ferviol - Palma Mallorca.
Tel.: 971-243705

SANCHEZ ESTUDILLO, JOSE ANTONIO.

Colegio Publico Campo del Sur. Cádiz.
Profesor Tutor de E.G.B. (Ciclo Superior).
Avda. María Auxiliadora, 3, 2º B.
11009 - Cádiz.
Tel.: 956-273905

SANCHEZ GARCIA, ALEJANDRO.

Instituto Bachillerato Menéndez Tolosa (La Línea).
Alumno de 3º de BUP.
C/ Carboneros, 13.
11300 - la Línea de la Concepción - Cádiz.
Tel.: 956-764391

SANCHEZ MELLADO, CASTO.

Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
Director General de Ordenación Académica.
Avda. República Argentina, nº 21.
41011 - Sevilla.
Tel.: 954-459999

SEGOVIA PEREZ, JOSE.

Sección de Enseñanza de la Fundación Hogar del Empleado.
Director Técnico.
Plaza Luca de Tena, 13.
28045 - Madrid.
Tel.: 91-4673989

SOLER ROCA, MIGUEL.

Grupo de Educación de la Comisión

Nacional de UNESCO.
Especialista de UNESCO.
C/ Graus, 10.
08017 - Barcelona.
Tel.: 93-2044107

VALLE LOPEZ, JAVIER M.

Centro Investigación, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.).
Becario.
Ciudad Universitaria s/n.
28048 - Madrid.
Tel.: 91-5497700

VAZQUEZ REYES, CARLOS MARIA.

Centro Andaluz de Documentación.
Consejería de Educación y Ciencia.
Asesoramiento Técnico Pedagógico.
Antigua Universidad Laboral. Crta. Utrera.
41071 - Dos Hermanas - Sevilla.
Tel.: 954-610569

VILLALAIN BENITO, JOSE LUIS.

Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Becario.
Senda del Rey, s/n.
28040 - Madrid.
Tel.: 91-3986989

ZAMORA PEREZ, ALICIA NEFTALI.

Grupo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO (Presidente).
Inspectora Central (Ministerio de Educación y Ciencia).
Paseo del Prado, 28.
28014 - Madrid.
Tel.: 91-4203853



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica