

Los valores en los que educamos

POR

RICARDO SANMARTÍN ARCE*

La investigación de campo en Antropología de la Educación revela con cuánta frecuencia los padres y los maestros fallan en la transmisión de los valores culturales. Hay una inadecuada correspondencia entre los valores planificados en los *curricula* explícitos y los que, finalmente, pueden observarse en la conducta. Debido a tan constante fracaso los maestros sufren enfermedades psíquicas en una proporción mayor que la media de la población. El artículo estudia de qué modo el fracaso y el sufrimiento pueden entenderse como efecto no pretendido derivado de una situación cultural en la que la gente no tiene una clara conciencia de sus verdaderos y efectivos valores. Los científicos sociales tendrían que estudiar el *curriculum* oculto para develar cuáles son, de hecho, los verdaderos valores que están siendo transmitidos en la interacción en casa y en la escuela.

Fieldwork research in Anthropology of Education reveals how often parents and teachers fail when they try to transmit cultural values. There is an inadequate correspondence between the values planificated in explicit *curricula*, and those that, finally, can be observed in conduct. As a result of such constant downfall, teachers suffer psychic disease in a higher proportion than the average of population. The article studies how downfall and suffering can be understood as an unintended effect of a cultural situation in which people has no clear awareness of their effective and true values. Social scientists might study the hidden *curricula* to show which are, in fact, the true values that are being transmitted in interaction at home and in the school.

¿EDUCAMOS EN VALORES?

Al esbozar una reflexión sobre la razonabilidad del estudio de los valores en el campo de la educación, es fácil dar por sentado que todos percibimos la estrecha relación que existe entre la educación y los valores. A pesar de ello, *educar en valores* es una expresión que cada día oímos con más frecuencia. Quizá esa misma frecuencia es ya ilustrativa de un problema merecedor de nuestra atención, pues parece cuestionar esa estrecha relación que dábamos por sabida. Así parece entenderlo el legislador cuando incluye la expresión en recientes textos legales. ¿Pero es que cabe, acaso, educar prescindiendo de los valores?, ¿no se educa siempre *en valores*? Probablemente, que tengamos que acudir con frecuencia a esa expresión obedece a que sentimos la necesidad de subrayarlo, como si al recordarlo recuperásemos un saber que habíamos olvidado. ¿Y cómo hemos podido olvidar que educamos en valores? Sin duda, todas estas preguntas

* Catedrático de Antropología Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociológicas. Universidad Complutense de Madrid.

irrumper en la conciencia porque percibimos en los hechos un cierto malestar social, una insatisfacción con los resultados de la socialización. Tras haber extendido la enseñanza obligatoria y haber alcanzado un nivel de desarrollo económico antes solo deseado, nos sorprende, sin embargo, no ya la persistencia del fracaso escolar, sino también ciertas formas contemporáneas de ruptura generacional. Bien visto, ni el fracaso escolar ni la ruptura generacional son fenómenos nuevos. Ya en 1693 reconocía John Locke haber sido consultado “a menudo por personas que declaraban no saber cómo educar a sus hijos [así como que] la corrupción de la juventud se ha convertido en un tema tan universal de lamentaciones”.¹ Se trata, pues, de problemas humanos persistentes en la historia. Mas no por ello debemos concluir, con desánimo, que hemos fracasado o que los problemas son insolubles, sino que debemos constatar la naturaleza histórica de la tarea, la necesidad de esa constancia en el empeño, la renovación continua de ese par formado por la llegada de nuevas generaciones y la necesidad de socializarlas. Tendremos que volver a pensar los problemas y proponer de nuevo maneras de abordarlos porque no solo son nuevos los actores, padres e hijos, maestros y alumnos, sino porque también es otra la época en la que estamos, y con ella cambia la ubicación precisa de los problemas.

En la educación, como en todo lo que se cultiva, cosechamos aquello que hemos sembrado. Hoy, tras los avances apuntados, tras haber ampliado la extensión y los instrumentos, con más abonos y fertilizantes, transcurrido el plazo entre siembra y cosecha, nos sorprendemos al comprobar que es otro el producto recogido, como si no supiéramos qué es lo que habíamos sembrado. Con razón se ha apuntado como causas de esos efectos a la velocidad del cambio en los saberes, al efecto multiplicador de las transformaciones técnicas que los impulsan, al menor tiempo del que disponen las familias para educar a sus hijos, a la disminución en tamaño y a la pérdida en la variedad de edades y género con las que se estructuran las familias actuales, a la mala calidad de los programas y al uso irresponsable de la televisión, a la sobrecarga de tareas que se asignan a los centros educativos, a la incorrecta preparación de los docentes y a su escasa vocación. A todo ello se suma la enorme y *desleal* competencia que los agentes socializadores tradicionales sufren ante los amigos y esos nuevos agentes de socialización indirecta y no pretendida como son la publicidad, el cine, la televisión, Internet y la moda. Ninguno de esos cambios se genera con la intención de transformar la educación y, sin embargo, lo ha logrado. Su efecto transformador es doble: por un lado, esos factores han transformado la sociedad y la época, su cultura, nuestra cultura; y, por otro, han ofrecido unos modelos de conducta de cuya gran difusión ningún agente socializador pretendió responsabilizarse. Si tan imprevistos —o no buscados, al menos— han sido esos efectos,

¹ Citado por SAVATER, F., 2002: *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, p. 170.

quizá fuera más justo corregir aquella afirmación enraizada en la metáfora agrícola y así quedase justificado —ya que no explicado— que la cosecha educativa difiera de lo sembrado. En alguna medida siempre se da esa diferencia, y con ello se muestra también la indeterminación humana, la complejidad de un proceso que integra su dosis de azar, de mutación y de libertad. Pero si de todo ello solo infiriésemos tan exonerantes conclusiones, mal podríamos ponerles remedio. Aunque, al aceptar que no siempre se cosecha lo que se siembra, contemplemos con humildad la complejidad de la socialización, también renunciamos a nuestra responsabilidad y al esfuerzo que la corrección de los efectos nos exige. Creo más sensato mantener la metáfora y matizarla. Cosechamos, pues, cuanto sembramos, si bien, además del azar del clima y de la libertad, tendremos que reconocer que somos más inconscientes de lo que pensamos y que, por tanto, no sembramos con la diligencia exigible a un buen sembrador. Lo hacemos sin la atención debida, con una elevada dosis de autoengaño y creyendo que cambiando los nombres ocultamos las cosas. Digámoslo, pues, sin ambages: el ser humano no es una planta, no está tan determinado por su biología, como tampoco es, sin más, un fruto pasivo de la educación recibida. Hay que contar con la libertad del individuo y con el azar de la historia. Pero no estará aquí de más recordar que, según el humanismo sartriano, “si hemos definido la situación del hombre como una elección libre, sin excusas y sin ayuda, todo hombre que se refugia detrás de la excusa de sus pasiones, todo hombre que inventa un determinismo, es un hombre de mala fe”.² Por ello, y aunque solo fuera por contemplar el problema desde una perspectiva que permita una activa intervención solvente, tendríamos que aprovechar ese margen de acción correctora que la educación nos brinda y reconocer que la cosecha, a pesar del azar y la libertad, es fruto de la siembra, del riego y del cultivo. La responsabilidad, por tanto, es nuestra. Así pues, si optamos por la perspectiva de la responsabilidad no es solo por ser una opción ética, sino porque, a la vez, constituye un punto de vista fértil.

Me preguntaba al principio si no siempre se educa en valores y, tras esta primera reflexión en la que encaramos nuestra responsabilidad, cabría esperar una respuesta negativa: a la vista de ciertos resultados parecería que *no* siempre educamos en valores. Sin embargo, no es esa la conclusión correcta. *Siempre* educamos en valores. Lo que constatamos es la diferencia producida entre los valores que creíamos transmitir y los efectivamente transmitidos. Se trata de una diferencia detectada entre la imagen con la que nos representamos la educación —aquella que usamos para la reflexión y formulación de proyectos, la imagen de la que derivamos nuestras expectativas— y aquella que los hechos posteriores a la aplicación de las medidas educativas nos devuelven. No me

² SARTRE, J. P., 2002: “El Existencialismo es un humanismo”, en GÓMEZ, C.: *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo xx*. Madrid, Alianza, p. 157.

refiero simplemente a ese desajuste entre teoría y práctica, entre intención y logro, que se produce en todo lo humano, y que no hace sino mostrar la alteridad de la vida, su autonomía y vitalidad, el carácter imprevisible de lo histórico que así nos muestra su realidad. Me refiero a ese grado en el que la distorsión de lo pretendido es sentida con mayor intensidad y genera, entre padres y educadores, sorpresa y honda preocupación. Si eso es así, y si la diferencia no consiste entre educar o no en valores, sino entre los valores con los que se educa, deberíamos reconocer que cabe producir y transmitir valores aun en contra del saber consciente y explícito de los educadores. Lo que esta afirmación plantea es que no solo convendría revisar lo que entendemos por valor, sus estados y modos de funcionamiento, sino que la distorsión misma resulta reveladora de un modo humano de estar en el mundo, de un modo peculiarmente cultural no ya de educar, sino de ser hombre. El problema resulta revelador, por tanto, de ese modelo antropológico en el que, de hecho, estamos embarcados en este momento de la historia. Pero vayamos por partes y reflexionemos antes sobre los valores, su naturaleza y sus modos de funcionamiento.

¿CÓMO SON LOS VALORES?

Los valores son modelos culturales del bien. En la medida en que el hombre, como las ciencias y la filosofía han señalado, no tiene una única respuesta predeterminada ante su medio, sino que, haciéndose cargo de su situación, ha de elegir entre posibilidades significativas hasta encontrar un sentido a su existencia, necesita la cultura para subsistir. Ser humano supone usar criterios, más o menos compartidos con los miembros del propio grupo, para dirimir entre las alternativas que su inteligencia le hace ver como posibles en la realidad. La elección es motivada, implica una preferencia y, por tanto, una valoración diferenciada de las alternativas. “Elegir ser esto o aquello es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos”.³ “Pero, a menos que ciertas opciones tengan más significado que otras, la idea misma de autoelección cae en la trivialidad y por lo tanto en la incoherencia. La autoelección como ideal tiene sentido solo porque ciertas *cuestiones* son más significativas que otras [...] Y qué cuestiones son las significativas no es cosa que yo determine [...] Cerrarse a las exigencias que proceden de más allá del yo supone suprimir precisamente las condiciones de significación”.⁴ La fuente de la significación nos trasciende. No solo nacemos en el seno de una tradición cultural cuyo patrimonio de significados aprende-

³ Ibidem, p. 140.

⁴ TAYLOR, C., 2002: “La ética de la autenticidad”, en GÓMEZ, C.: *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo xx*. Madrid, Alianza, pp. 236-237.

mos, sino que incluso nuestra contribución a su transformación no puede prescindir de su dimensión colectiva. Aunque la trayectoria de nuestras decisiones individuales sea la que va constituyéndonos como personas, como seres únicos, siempre es social, histórico, lingüístico y cultural, el horizonte de la significación. “El significado es lo que yo no puedo inventar, adquirir ni sostener en aislamiento [...] Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto *entre* sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral”.⁵ No solo la raíz de la significación nos trasciende. También para elegir entre significados diferentes usamos modelos culturales: aquellos que la figura del valor nos ofrece. Esto no significa que ante cada situación desarrollemos un análisis lógico, fríamente racional y plenamente explícito. Si observamos el comportamiento humano veremos cómo entre esa metódica elección y la mera reacción impulsiva hay grados distintos de claridad y oscuridad en la conciencia del modelo usado. Esa gradación encierra una gama de estados y procesos, en el campo de los valores culturales, que creo útil comprender antes de acercarnos al estudio de la socialización.

No es necesario que esos modelos culturales del bien contenidos en cada figura de valor se presenten con toda claridad en la conciencia del actor para resultar eficaces en su acción. Más bien es cierto lo contrario.⁶ El estado más firme del modelo está presente en el sujeto bajo su forma de creencia inadvertida, inconsciente. En ellas estamos, como decía Ortega, aun sin saberlo. Tan convencidos estamos de aquello en lo que creemos que ni se nos ocurre pensar que esa manera de entender las cosas —la realidad— sea una construcción cultural. Así son las creencias: creadoras de realidad. Pero no por sostenerse en la fe pierde la realidad su consistencia. Tampoco la norma, nacida de convenciones humanas, deja de ser obligatoria. Si insistimos en esa dualidad de lo humano, como artificio y realidad a un tiempo, como convención y deber, como fe y verdad, es, más bien, para subrayar la raíz de su fuerza. Que la fe y el acuerdo sostengan las más humanas realidades no convierte a estas en meras irrealidades, no las falsifica (a menos que la fe y el acuerdo ya lo fueran), sino que nos señala el único modo que tiene lo humano y normativo de alcanzar estatuto de realidad. Claro que, al percatarnos de esto, hemos de recordar que no cabe hacer creer cualquier cosa, ni forzar cualquier acuerdo. Las creaciones humanas

⁵ SAVATER, F., 2002: *op. cit.*, pp. 32-34.

⁶ Para un estudio metodológico de los valores véase SANMARTÍN, R., 2003: *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona, Ariel. Para un estudio de valores culturales con ejemplos etnográficos tomados del trabajo de campo, puede verse SANMARTÍN, R., 1999: *Valores culturales. El cambio social entre la tradición y la modernidad*. Granada, Comares.

nacen y obligan porque nos convence el bien que vemos en ellas como posibilidad o ya encarnado, y esa percepción no puede falsearse sin daño para quien de ese modo se engañaría. En la innegable bondad del bien encuentran esas creaciones la firmeza que el rigor del conocimiento exigiría a cualquier saber. Con todo, esa raíz indudable en el bien percibido no fija la creación ni evita su cambio histórico. La variabilidad de la figura concreta de una creencia moral, en tiempo y lugar, prueba la naturaleza relacional y crítica de sus formas, muestra cómo la modelación del bien no se produce de un modo innato y abstracto, sino en tanto seres humanos concretos enfrentan situaciones reales en las que aprecian alternativas, y tanto unos como otros cambian, obviamente. Aunque el bien es la raíz del convencimiento, la guía segura y rigurosa del saber moral, no obstante ha de ser apreciado por hombres, en circunstancias concretas y cambiantes. De ahí que tengamos que observar en la práctica qué forma toman esos modelos del bien en cada caso y no nos baste con la reflexión ética. Por eso tampoco debemos presuponer que ya sabemos lo que significa la dignidad de la persona, la verdad, la libertad, la justicia, la igualdad o cualquiera de los valores como modelos culturales de actores sociales concretos. Eso es algo que siempre ha de determinar la investigación empírica.

Aunque ese estado *creencial* de los valores sea el más eficaz en su poder configurador de la conducta, también pueden concienciarse con mayor claridad los valores. Diremos entonces, con Ortega, que se hallan en estado de *idea*. En dicho estado podemos nombrar y describir la idea que poseemos de cada valor. En su estado creencial es, más bien, la creencia la que, sin darnos cuenta, nos posee. De ahí su eficacia. De ahí también que tengamos que inferir el modelo del valor creído a partir de la observación repetida de las conductas que en él se han inspirado, ya que se dan sin que el actor se percate lo suficiente como para poder contarle al observador. Por otra parte, en la medida en que esa conducta se produce siempre en el contexto de situaciones reales y concretas, y ante un determinado horizonte, también tendremos que escrutar ese horizonte hasta percibir el complejo conjunto de dilemas, retos, aspiraciones y concepciones que lo constituyen, así como estudiar el más inmediato marco circunstancial que la conducta toma como referente. Conducta, contexto y horizonte nos dan ya una pista sobre la metodología y técnicas que habremos de emplear para estudiar la figura concreta de los valores del grupo humano que observemos. Por *figura concreta del valor* entiendo la interpretación específica que hacen los actores de lo que un valor significa al encarnarlo en la elección de alternativas en la que fundan su conducta observable. Que sea *suya* esa interpretación no quiere decir que la formulen explícitamente, con palabras, o al responder a nuestras preguntas en una entrevista de campo. El actor ofrece su interpretación en su acción misma. Son sus actos los que nos prueban el sentido y significado que tiene para ellos, en las situa-

ciones reales, la dignidad, la justicia, la libertad, el orden, la igualdad, etc. Claro que esa interpretación *suya* la hemos de inferir *nosotros*. Ese es nuestro trabajo: encontrar cómo interpretan ellos el bien de cada situación. No me refiero al bien teórico, al que debería haber, sino al que de hecho aspiran, el que buscan alcanzar con su acción. Si se me admite la expresión, diría que el bien al que me estoy refiriendo es el *ideal real*, no el ideal teórico, no el ideal ideal, sino el que encarnan al preferir, al elegir, al actuar, pues ese es el que en realidad, de verdad, les mueve, el que, de hecho, les ha movido contando incluso con la lucha frente a las constricciones.

Esto nos lleva a una más honda reflexión sobre la naturaleza de los valores culturales. No pretendo negar el carácter ideal de los valores ni su papel justificador de la conducta. Lo que quisiera es recordar la vieja distinción entre cultura ideal y cultura real. Como adelantaba Malinowski en su obra, no es lo mismo “el verdadero comportamiento [...] y [...] los relatos de los informantes [...]. El investigador de campo [con su] observación imparcial y desprejuiciada, [...] viviendo [entre los informantes, logra] ejemplos de las creencias tal y como son vividas en realidad”.⁷ Tras esa distinción subyace una imagen del hombre en la que cabe esa disparidad entre la representación consciente y la que se encarna en la acción, entre la idea y la creencia. Claro que, aunque difieran relato y comportamiento, ambos son culturales, fruto de una misma cultura. La cultura ideal y la real, la idea y la creencia, son, las dos, cultura. Es más, como indicaba, el actor puede concienciar su creencia y analizar los componentes ideacionales que la forman. De hecho, los valores, en ese proceso, pueden pasar del estado de creencia al de idea. Pero lo que ahora quisiera señalar no es ese paso, sino la posibilidad de que, en unos mismos actores, difieran las representaciones ideales y las creencias morales encarnadas en el *verdadero comportamiento, tal y como son vividas en realidad*, pues ese es, a mi entender, un aspecto importante del problema de la educación actual. Entre el ideal ideal y el ideal real, entre el valor relatado y el valor encarnado, existen diversas situaciones. El valor inferido, tras observar y comparar los hechos, podemos entenderlo como resultado del intento de aplicar el modelo ideal. Si entendiéramos así la relación entre ambos, sus diferencias serían fruto de las limitaciones que las condiciones reales imponen a las aspiraciones humanas. El valor encarnado en los hechos no sería sino el logro del bien posible al que quedaría reducido el ideal deseable. Siempre hay que contar con esa reducción, y siempre nos ilustra acerca de la densidad del contexto en el que se inscriben los hechos humanos y en el que cobran su sentido. Pero no es esa la única razón de la diferencia. En realidad son tan distintos los grados de esa diferencia que

⁷ MALINOWSKI, B., 1973 (1922): *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona, Península, p. 35.

en los casos en que esta es mayor sorprende la falta de reacción de los actores, sobre todo cuando esa distorsión persiste en el tiempo. En el campo del que hablamos, la persistencia de la distorsión entre los valores idealmente deseables y los efectivamente asimilados en la educación conduce a una clara frustración entre los docentes, y es síntoma de una situación social en la que, además de los docentes, está implicada la cultura de la sociedad.

Según señala un reciente estudio, el 9,88 % de los profesores consume tranquilizantes y el 16,9 % de los enseñantes afirma tener mala salud. Ambas proporciones superan el doble de lo que ocurre en el resto de la población.⁸ “Dos de cada 10 profesores de secundaria piden baja por enfermedad a lo largo de un curso [y] el 22’4 % de los docentes de secundaria solicitó una o más bajas durante el curso 2001-2002. [Asimismo] se confirma que los trastornos relacionados con la salud mental figuran entre los más frecuentes problemas del profesorado [...]. A veces la baja no es más que una vía de escape para desconectar de un trabajo que está resultando demasiado estresante [...] los docentes perciben como nocivos para su salud [...] la desmotivación y el poco interés del alumnado, la complejidad de la enseñanza a alumnos con déficit y ritmos de aprendizaje diferente, la delegación a la escuela de problemas y conflictos que corresponde resolver a las familias y la falta de disciplina [...]. Los profesores [...] tienen la sensación de que han perdido la capacidad de control y que ya no tienen nada que ofrecer [...] se sienten incapaces de dar clase debido a una espiral que les lleva a un cuadro de ansiedad que es percibido por los alumnos, al cual responden con mayor indisciplina y falta de respeto, que alimenta a su vez el malestar del profesor”.⁹ Tras ese malestar, cuyas tasas superan significativamente lo que sucede en el resto de la población, se esconden, sin duda, muchos factores que no puedo abordar, pero creo que sí cabe destacar como uno de ellos la educación ética. Es decir, los docentes, incluidos los padres, aunque se resistan a formularlo de un modo explícito, sienten un tipo de fracaso que ni es solo profesional, ni afecta solo a los alumnos, sino a su propia conciencia. En su preocupación e impotencia, además de la decepción por el trabajo, late una apelación a su capacidad de ofrecer una imagen humana digna para el futuro de los jóvenes. De ahí que sientan ansiedad, malestar, estrés, soledad, falta de respeto, pérdida del control, incapacidad y ganas de escapar. La preocupación no es solo una lógica reacción ante los problemas de los jóvenes, ni la angustia es un simple fruto de la incomodidad de soportar una clase con poca disciplina. Es la propia persona y su dignidad la que resulta cuestionada, la que no se siente justificada. Y eso

⁸ Informe elaborado por Isidre Rabadà Molina, de la Asociación Rosa Sensat y Agencia de Salud Pública de Barcelona. *El País*, 29-IV-2003, p. 32.

⁹ *Ibidem*.

les sucede luego de haber desarrollado un trabajo en el que creen que se encarnan unas figuras de valor que luego no ven asimiladas en la conducta de sus hijos y alumnos, ya que estos no han movido sus actitudes en la dirección esperada.

Nos atrae cumplir los valores porque encierran una figuración del bien. Todo valor posee una capacidad motora dado que, al encarnar el bien, encierra en su significado aquello que atrae e impulsa al ser humano hacia su logro y a identificarse con él. Al aprehender lo que la figura de un valor encierra nace en nosotros esa específica energía que solo el valor logra suscitar. Es así como al emplear en la conducta la energía que la aprehensión del valor nos ha otorgado, nos vemos trasladados cambiando la posición moral desde la que contemplamos el mundo. Libertad, igualdad, solidaridad, justicia, orden, respeto, honor, tolerancia, dignidad, inocencia y tantos otros valores, no son solo palabras. No son solo ideas cuya descripción tengamos que aprender. Son creencias morales, convicciones acerca de la bondad que ciertas conductas encarnan. Los términos con los que describimos los valores son formas del bien —específicas, según la época y la sociedad— que, al vivirlas con intensidad, no solo emocionan, sino que nos mueven interiormente y transforman la conducta. Si asimilamos unos valores, dada su naturaleza creencial, estos, en tanto que convicciones, nos instan a la acción en la dirección que ellos apuntan. Al sentir que los cumplimos, nos restituyen y justifican. Cumpliéndolos, nos ubicamos ante la época, y así nos conducen, por un instante al menos, al logro de una plenitud humana, a la posesión, en su unidad y redondez, de una figura del hombre en el mundo.

Para facilitar tales logros las emociones operan como detonantes de la acción. El miedo, la alegría, la tristeza, la ira, la vergüenza, la repugnancia o la sorpresa no son valores, solo son emociones, pero estas irrumpen precisamente cuando los hechos de la experiencia afectan a objetivos o proyectos importantes, es decir, a aquellos planes vitales que más valoran los actores. Tanto atrae al actor el bien que la figura del valor encarna, como hacia su logro se ve ayudado por la emoción que nace del choque entre los hechos y los valores integrados en sus planes vitales. Es decir, los valores son modelos culturales del bien con los que se diseñan los planes vitales y que, al chocar con la realidad, despiertan emociones que contribuyen a evaluar los resultados e iniciar la reacción. Esos planes apuntan, en última instancia, a ese proyecto de construcción de uno mismo y del propio mundo, que es vivir haciéndose cargo de la situación, eligiendo entre posibilidades significativas hasta encontrar un sentido a la existencia. De ahí que al cumplir los valores se encarna esa figura humana valorada en la cultura de los actores. Pero tanto dicha figura como los planes que los actores diseñan nunca se representan con nitidez. En realidad ese diseño humano es un proyecto colectivo, siempre inacabado, gestado en gran medida a ciegas y que alumbró a oscuras la

historia. Sin embargo, en torno a esa imprecisa figura de lo humano gravita toda la educación. Por eso padres y docentes no pueden evitar el esfuerzo de contribuir personalmente a alumbrar lo humano en sus hijos y alumnos, pues no sirven, como cosa ya hecha, los logros heredados. Claro está que la ceguera y oscuridad de cada época varían de intensidad. Los síntomas antes apuntados, y el desasosiego de padres y docentes, parecen sugerir que hoy se siente escasa la luz para mirar hacia delante y ver la figura humana que entre todos estamos construyendo. De ahí que nos sorprendan los primeros resultados, la cosecha más primera. De ahí también que la sorpresa incida en la estabilidad personal y eso nos desvele la debilidad del suelo que sostiene a los actores, la poca firmeza de la creencia cultural en el hombre. Al respecto Fernando Savater señala algo que conviene matizar: “No hay educación si no hay verdad que transmitir, si todo es más o menos verdad, [...] y no se puede decidir racionalmente entre tanta diversidad. No puede enseñarse nada si ni siquiera el maestro cree en la verdad de lo que enseña [...]. Las verdades [...] se nos parecen mucho: son frágiles, revisables, sujetas a controversia [...]. Pero no por ello dejan de ser verdades, es decir más sólidas, justificadas y útiles que otras creencias que se les oponen. Son también más dignas de estudio”.¹⁰ Sin duda, Savater acierta al destacar la debilidad de la fe en las verdades como base del problema pedagógico, pero no es cierto que no pueda enseñarse nada sin esa fe. Lamentablemente siempre se enseña lo que se posee. Comentado Geertz lo que aprendió de J. Dewey señala que: “al ser el pensamiento conducta, los resultados del pensamiento reflejan inevitablemente la calidad del tipo de situación humana en la que se obtuvieron”.¹¹ En esa situación escolar y familiar, en la que la calidad de la fe y las verdades es tan débil, es en la que, de hecho, se obtiene lo aprendido. Esa debilidad es, pues, lo que de hecho estamos enseñando.

LOS VALORES EN LOS QUE EDUCAMOS

Enseñar es un prolongado acto humano que integra muchos aspectos: información, explicación, aliento a la autonomía del pensar, entrenamiento, corrección, orientación y muchos más, pero en el que nunca puede faltar el ejemplo, el testimonio, la presencia del maestro, su convicción como sostén que da vida a cuanto explica, describe o informa. Sin duda, el estudio y aplicación de buenas técnicas pedagógicas puede ayudar, pero nunca puede paliar la carencia de esa fe en los valores humanos que en su acción testimonia el buen maestro. Enseñar y educar son actos humanos plenos que, como amar, decidir, arrepentirse, perdonar, crear una obra de arte, gozarla, conver-

¹⁰ *Op. cit.*, pp. 134-135.

¹¹ GEERTZ, C., 1996: *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós, p. 40.

tirse o rezar, se hacen de un modo inevitable; actos que, o bien se hacen con todo nuestro ser, o no se hacen, y que cuando se hacen solo llegan allá donde nuestro limitado ser alcanza. Este es, especialmente, el caso de los valores. Los valores solo existen en la efectiva valoración que hacen los actores al preferir, al elegir, al juzgar, al realizar una acción que tiende a encarnar esa figura del bien en la que efectivamente se cree, y todo eso solo existe si hay una persona haciéndolo. Poseen, pues, un modo precario de existencia, tan frágil como nuestra propia fe, tan potente como nuestra convicción. No es el valor, por tanto, algo que pueda asimilarse partiendo de la mera información sobre sus contenidos, ni algo que, una vez adquirido desde el ejemplo y la interacción, se logre de una vez por todas. Tampoco es algo que pueda simularse. Si así pensáramos, estaríamos olvidando características básicas de la verdad: su transitividad e invulnerabilidad. Hagamos lo que hagamos no podemos alterar ni un ápice la verdad de lo que hacemos. Por más que cambiemos el nombre de nuestras acciones, son estas las que obran y, aunque queramos transmitir una determinada interpretación de su sentido, no está eso en nuestras manos. El sentido no lo infieren los hijos y los alumnos de nuestra representación, de cómo la nombremos, ni de nuestro deseo, sino de la lógica total de las situaciones y del horizonte cultural de la época que compartimos. En ese marco gana nuestra acción el sentido que se merece, y ese es el que se capta, ese el que integra la cultura real, el que realmente enseñamos. No olvidemos que la fuente de la significación trasciende siempre al sujeto.

Esos valores reales, contenidos en lo que de hecho estamos prefiriendo, no pierden su naturaleza ideal. Siguen constituyendo la estrella que orienta las aspiraciones, la imagen del bien todavía ausente y que por ello se persigue con esa línea de conducta que hemos preferido tomar. Aun sintiendo la limitación de nuestras posibilidades, son esos los valores que nos mueven, aunque no nos atrevamos a reconocerlo y acostumbremos a nombrar otros valores más ideales, más correctos, como guía convencional y aceptable. Detectamos la disparidad entre ambas figuras de valor contrastando la conducta observada y los relatos de los actores o sus documentos, como los Proyectos Educativos de los Centros. Por ello, como decía, solo un estudio empírico de la conducta puede desvelar la realidad de los valores. Esto nos remite al *currículum oculto* de cada centro docente y al estilo educativo en el seno de cada familia. La Administración y las comunidades educativas son conscientes de esa disparidad. Reconocen que “de hecho no vale nada ‘predicar’ en las aulas ciertos valores y, en cambio, organizar el centro u ofrecer modelos de actuación, tanto por parte del profesorado como por los padres, que den un mensaje claramente contradictorio. Cuando esto sucede el ‘currículum oculto’ acaba imponiéndose, anulando el discurso teórico”.¹² Bajo el término *currículum oculto* entienden

“todo aquello que se enseña y aprende en la escuela de manera implícita y que pasa, en gran medida, inadvertido por su propia cotidianeidad y ausencia de intencionalidad”.¹² Pero eso es, precisamente, lo que importa estudiar: el *currículum* oculto, y no como algo excepcional, sino tomándolo como el *currículum* auténtico, al menos en el campo de los valores. La insuficiente atención que los educadores prestan al *currículum* oculto, o la ausencia de distancia crítica de los padres ante su propia acción diaria en la familia, sitúa a unos y a otros en una actitud ingenua, más próxima a la que Lévi-Strauss atribuía a los historiadores al distinguir su trabajo del de los antropólogos. Decía Lévi-Strauss en 1949 que “la célebre fórmula de Marx: ‘los hombres hacen su propia historia, pero no saben que la hacen’ justifica, en su primer término, la historia, y en su segundo, la etnología”,¹⁴ entendiendo que “la historia organiza sus datos en relación con las expresiones conscientes de la vida social, y la etnología en relación con las condiciones inconscientes”.¹⁵ No pretendo derivar de la cita una orientación estructuralista hacia las leyes del inconsciente al estudiar los valores, sino subrayar como cometido antropológico esa orientación hacia los hechos que nos ocultamos, cuya relevancia siempre han destacado los *filósofos de la sospecha* (Marx, Nietzsche, Freud) y que, con otras palabras, también se subrayaba en la distinción malinowskiana entre cultura ideal y real. Se trata de una distinción antropológica, propia de todo fenómeno humano y, por tanto, no es una mera disfunción fácilmente corregible. Por eso exige del observador, del analista de la educación, una constancia de la atención en esa dirección. Por eso, también, confiar excesivamente en la estrategia pedagógica de la *clarificación de valores* entre los alumnos y remitir la educación en valores a los *temas transversales* (educación moral y cívica, educación para la paz, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, para la salud, educación sexual y vial, educación del consumidor) implica un olvido ingenuo del carácter estructural de lo oculto, como si solo operase con eficacia el discurso explícito de los actores, o como si la explicitación de contenidos ocultos eliminase esa dimensión implícita de toda acción humana. Siempre habrá un *currículum* oculto por más que se vaya explicitando. Siempre nuestras acciones encarnarán ese hondo nivel de la voluntad que nace de su querer más radical y personal, ese fondo vital y primero al que se refería Ortega cuando señalaba que “no somos [...] en última instancia, conocimiento, puesto que este depende de un siste-

¹² Véase *Temas Transversales y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ LÉVI-STRAUSS, C., 1968: *Antropología Estructural*. Buenos Aires, EUDEBA, p. 24.

¹⁵ *Ibidem*, p. 19.

ma de preferencias que más profundo y anterior existe en nosotros”.¹⁶ “Lo importante es que sepamos a cuáles valores sirve ese fondo secreto del hombre”.¹⁷ Que los alumnos pongan en claro sus valores o que los docentes traigan a la luz su *currículum* oculto ni es la única solución ni puede ser una solución definitiva. Los problemas no se solucionan modificando las representaciones explícitas —las ideas— ni exponiendo los valores reconocidos públicamente como propios de la sociedad. Así solo se alcanza lo *políticamente correcto*. Es en los hechos, en la acción —en las creencias— en la moralidad real de los actores, donde los cambios, si se realizan, acaban siendo eficaces. Sin duda hay que hacer ver, con explicaciones, el sentido de los valores, pero esa explicación, por más arropada que esté en el *currículum*, será papel mojado sin el sostén constante de los valores por parte de los padres y maestros. Educar no es introducir una información en la memoria de los hijos y alumnos. Tampoco consiste en lograr de estos una obediencia formal que haga fácil la vida familiar y cómodo el trabajo en el aula. De ese modo, lo que entonces transmitimos son *comodidad, facilidad y formalismo* como valores que efectivamente mueven a padres y educadores en su acción, pues ese es el fondo humano que impregna en esos casos la interacción con hijos y alumnos, y eso es lo que reciben.

Educar es algo que nos hacemos unos a otros, como cuando nos queremos o nos maltratamos. Ese *hacernos* es una relación de persona a persona. Captar el valor en el testimonio personal de aquellos con quienes nos educamos constituye una aprehensión cualitativamente diferente del aprendizaje curricular basado en la explicación y el estudio. Solo así se captan las creencias. No podemos transmitir una creencia con la mera información de sus contenidos, como si de una idea se tratase. El valor que la persona encarna en el testimonio de su conducta nos penetra como un dato de experiencia, nos impone su realidad no *a la fuerza*, sino *por* la fuerza de su verdad, al ver el bien en acto, haciéndose, aunque no se nos informe de su nombre y todavía no lo hayamos analizado. Pero el bien en acto, haciéndose —el valor valiendo— solo opera a través de la voluntad, por eso, más que del conocimiento, su transmisión depende de la fe de quien lo encarna, de la vitalidad efectiva de ese convencimiento, de la autenticidad con la que el sujeto vive sus convicciones. Sean estas las que fueren, son esas las que acaban transmitiéndose en casa y en la escuela porque esas son las que hijos y alumnos sienten como condimento de la convivencia, esas creencias morales implícitas, que ni sus portadores han puesto en claro, son las que, como un marco u horizonte esférico que todo lo envuelve, crea la atmósfera que res-

¹⁶ ORTEGA Y GASSET, J., 1986 (1940): *Ideas y creencias y otros ensayos de filosofía*. Madrid, Alianza Editorial, p. 143.

¹⁷ *Ibidem*, p. 150.

piramos y, como una savia que circula en la red de relaciones, llena de energía y de sentido nuestras vidas.

Si entre esas creencias implícitas y las ideas con las que nos representamos los ideales educativos existe, efectivamente, la disparidad observada, es posible concluir que no solo tenemos un problema en las aulas, sino un problema antropológico, puesto que deriva de nuestra manera de estar en el mundo, de un modo peculiarmente cultural no ya de educar, sino de ser hombre, según el cual vivimos sin tener una clara conciencia de lo que estamos prefiriendo, sin un contacto adecuado con ese fondo silencioso y oscuro en el que se gesta el querer de la voluntad. Ese divorcio entre las representaciones explícitas —las ideas y modelos conscientes— y los valores reales —como modelos culturales implícitos— es también fruto de una valoración cultural: nos encontramos en una situación cultural en la que el sujeto humano se identifica con el discurso de sus sensaciones y representaciones explícitas. Se valora, como modelo de Hombre, a una especie de *espectador* que disfruta consumiendo sus representaciones, a una especie de jugador ludópata que, con el continuo discurso que le posee, ahoga la alteridad *adiscursiva* de la experiencia y, de ese modo, pierde contacto con toda trascendencia. Ese cierre del sujeto en el discurso de sus representaciones dificulta la apertura de su atención para percibir las mociones *adiscursivas* de la voluntad y, por ello, también pierde contacto con su propia moralidad. No creo, pues, que para educar en valores sea suficiente con clarificarlos. Tendríamos, más bien, que integrar los valores en ese fondo verdadero de todo *curriculum* oculto en el que operan como creencias, y hacerlo con cierta determinación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1968). *Antropología Estructural*. Buenos Aires, EUDEBA.
- MALINOWSKI, B. (1973). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona, Península [1922].
- ORTEGA Y GASSET, J. (1993). “Ideas y creencias”, Madrid, Revista de Occidente [1940].
- RABADÀ MOLINA, I. (29-IV-2003). “Informe. Asociación Rosa Sensat y Agencia de Salud Pública de Barcelona”, *El País*.
- SANMARTÍN, R. (1999). *Valores culturales. El cambio social entre la tradición y la modernidad*. Granada, Comares.
- (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona, Ariel.
- SARTRE, J. P. (2002). “El Existencialismo es un humanismo”, en GÓMEZ, C., *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*. Madrid, Alianza.
- SAVATER, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- TAYLOR, C. (2002). “La ética de la autenticidad”, en GÓMEZ, C., *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*. Madrid, Alianza.
- Temas Transversales y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.