

Valores y escuela pública. El reto fundamental de una educación para la democracia

José María BARRIO MAESTRE*

Introducción

La escuela pública está llamada a desempeñar un papel relevante en la configuración de una sociedad democrática. La reforma educativa que en este momento echa a andar en nuestro país encomienda al sistema escolar —tal como se subraya en el Título Preliminar de la LOGSE— la integración de la juventud en la sociedad democrática como uno de sus principales retos. Cómo hacer compatible la consecución de dicho objetivo con aquel otro señalado por la Constitución Española cuando propone el «pleno desarrollo de la personalidad humana» del educando (art. 27, 2), podría parecer problemático a más de uno: no es posible potenciar la propia personalidad —cabría pensar— al tiempo que se busca la integración en la colectividad: en la medida en que se pretende lo primero, nos iremos distanciando más de lo segundo.

No es difícil mostrar la falacia contenida en esa posible objeción. Basta comprender qué significa integrarse críticamente en la sociedad democrática. En efecto, la democracia se caracteriza esencialmente por la exigencia de abrir vías de participación en la gerencia de los asuntos que nos afectan a todos. La democracia pide siempre el aporte de todos y cada uno a la resolución de los problemas. Por eso mismo cabe decir que la democracia, más que un derecho de los pueblos, es una exigencia: de ahí su índole esencialmente moral. Vinculada formalmente a la idea de servicio, la

* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

democracia auténtica se distingue por la madurez intelectual y moral de los ciudadanos. El inmaduro es el que sólo sabe exigir a los demás, pero no sabe exigirse a sí mismo y, por ello, desconoce el valor del servicio. El reto más profundo que la idea de democracia incluye, además del respeto a las personas, es justamente éste: que cada ciudadano coopere al bien común. Pero integrarse en una sociedad —que en definitiva consiste en eso, en ayudarse (*subsidium*) mutuamente en la prosecución de un mismo fin— significa aportar lo mejor de sí, lo que se puede dar en función de lo que se es. Y esto es algo más profundo que el reparto económico de los bienes materiales. Participar lo que se es es más valioso que participar lo que se tiene. Ciertamente, la justa distribución de la riqueza material es un ingrediente básico de la justicia social, y un aspecto nuclear a tener en cuenta para el mantenimiento de un régimen democrático. Ello es necesario..., pero no suficiente. Hace falta, además, que cada uno aporte lo que es.

Por otro lado, la democracia no hay que «preservarla»: hay que «emplearla», ponerla en funcionamiento, porque de suyo es un medio, no un fin. El fin de la convivencia social en democracia es facilitar —al menos, no estorbar— la consecución de la felicidad, y para ello, en efecto, es preciso que el hombre conviva, pues como dice Aristóteles, ningún bien puede disfrutarse sin compañía. La democracia, en fin, es un buen medio —quizá el mejor que hasta ahora la experiencia histórica humana ha encontrado— para la promoción social de una «vida lograda», en expresión del Estagirita. Pero es menestar hacerla efectiva precisamente como lo que es: gobierno del pueblo. Y gobernar, disponer de poder, es siempre alguna forma de servir, en concreto, de hacer rendir las propias capacidades en favor de la comunidad, para hacer más llevadera la vida social y más hacedero su fin, que es la consecución de la vida lograda, o feliz, en la mayor dosis y extensión posible.

Por esta razón no cabe entender como contrapuestas las dos pretensiones básicas del sistema educativo, tal como son sugeridas en los instrumentos legales arriba mencionados. El pleno desarrollo de la personalidad, en efecto, es la mejor manera —ciertamente no la única— de integrarse en la sociedad como un miembro realmente activo y solidario. La razón estriba en que los bienes materiales pueden ser distribuidos entre varios, pero en sentido estricto, no pueden ser compartidos. Sean o no fungibles, su consumo es completamente individual y, lo que yo consumo, no lo puede consumir nadie más. Por el contrario, los bienes de la cultura —a los cuales se refiere el enriquecimiento del hombre como persona— invitan a la efusividad¹. Y sobre éstos puede —y debe— constituirse la so-

¹ A. Llano lo ha expresado así: «Los bienes a los que tiende el *deseo* son de tipo material: al compartirlos, disminuyen y se devalúan. Lo contrario acontece con los bienes a los que tiende la efusividad: aumentan cuando se participan. Si yo tengo una idea feliz o una gran ale-

ciudad, puesto que sólo ellos pueden, en último término, fundar relaciones de solidaridad profunda.

Estos «bienes culturales», patrimonio de la colectividad, pueden ser de carácter muy diverso: la memoria histórica de un pueblo, en la que se cuentan su lengua, su religión, sus creaciones artísticas y literarias, etc. También forma parte de la cultura el conjunto de técnicas de las que se dispone para modificar el entorno y hacerlo más habitable por el hombre, los usos y costumbres, las leyes, etc. Pero, como en el transfondo de todo ello, las aspiraciones de una comunidad configuran vigencias colectivas que son esenciales para entender la existencia de dicha comunidad; por decirlo claramente: sus ideales y valores.

Tal es la razón por la que me parece carente de sentido, si hablamos de una educación para la democracia, la pretensión de relegar del discurso educativo todo lo relativo a los valores. Se puede tratar de comprender las razones de dicha pretensión: el afán de objetividad científica y, sobre todo en el marco de la escuela pública, la inquietud por promover eficazmente en las nuevas generaciones el valor de la tolerancia y el respeto democrático a todos los puntos de vista. Comprender tales razones, empero, no significa asumirlas sin más. Habría que matizar varios aspectos.

a) En primer término, no está claro que la ausencia de valoración venga exigida por la objetividad científica. Aún más, no son pocos los que piensan que incorporar juicios de valor en las ciencias sociales resulta imprescindible, sin que ello las haga incurrir en una «contaminación ideológica» que las descalifique como ciencias. Como ha señalado A. Granese², es dudosa la interpretación de la *Wertfreiheit* weberiana según la cual las ciencias sociales han de abstenerse de toda discusión sobre los valores; más bien se trataría de someterlos todos a un examen crítico. En efecto, no puede haber explicación científica sin la presencia de elementos que no son determinables por el análisis empírico, si bien es preciso conocer dichos elementos y su procedencia para ponderar su auténtico valor. Incluso en la actividad científico-positiva tampoco cabe prescindir completamente de los valores, ni en su desarrollo ni en su aplicación. Véanse las discusiones éticas que se plantean, por poner algunos ejemplos de actua-

gría, lo que quiero es darla, compartirla, que se extienda y llegue a todos. La modernidad apostó unívocamente por los bienes que son objeto de adquisición y dominio; y así tiende a desembocar en el *individualismo posesivo*. Tal clausura volitiva da lugar a *espacios sociales incompatibles*: donde yo estoy, tú no puedes estar. La soberanía política y el poder económico se vinculan a la extensión, y suscitan una dialéctica disgregadora» (cfr. Llano, A. (1989) (2.ª ed.). *La nueva sensibilidad*. Madrid, Espasa Calpe, p. 158).

² Vid. Granese, A. (1992): «Filosofía de la Educación y teorización pedagógica». En VV.AA., *La Filosofía de la Educación en Europa*. Madrid, Dykinson, pp. 211-226, y Brubaker, R. (1984): *The Limits of Rationality. An Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*. London, citado por Granese.

lidad, en la ecología y en las ciencias biomédicas (aborto, contracepción, eutanasia, encarnizamiento terapéutico, fertilización artificial de embriones humanos, etc.), o acerca de los usos de la informática, de la energía atómica...

b) En relación al asunto de la tolerancia habría que aclarar que no necesariamente la actitud axiológicamente relativista es el mejor medio para promoverla. Una cosa es respetar a las personas y el derecho que cada una tiene a opinar como le parezca, y otra bien distinta pretender que todas las opiniones son igualmente «respetables». El titular del derecho a ser tratado con respeto es la persona que opina, no el contenido de su opinión. Si se niega esto habría que admitir, en estricta lógica, que cualquier modo de discrepar lo es de faltar al respeto debido al oponente. Por el contrario, como señala A. Millán-Puelles, cabe discrepar respetuosamente sin que el discrepante sea relativista e, inversamente,

«cabe ser relativista y comportarse de una manera incorrecta con quien no lo es: por ejemplo, haciéndole objeto de la acusación de intolerancia o fanatismo»³.

Por estas razones creo necesario replantear la legitimidad de la llamada «escuela neutra» en el marco social y cultural de un mundo —el occidental— afectado por una profunda crisis de valores. Esta consideración es indudablemente tópica, pero no por ello menos acuciante, sobre todo a la vista de situaciones que, en nuestro entorno, adquieren progresivamente matices preocupantes. Me refiero, en concreto, al hecho de que muchos jóvenes que han recibido una educación escrupulosamente «neutra» en cuestión de valores se dejan seducir peligrosamente por el influjo de doctrinas radicales, algunas de las cuales no rechazan de manera tajante, del elenco de posibilidades que se ofrecen para resolver determinados problemas sociales, el virtual recurso a la violencia política o militar. Por paradójico que parezca, este hecho se constata sociológicamente, y de manera especial en aquellos países en los que, como digo, se ha puesto más empeño por educar a los jóvenes en actitudes tolerantes y democráticas. Quizá quepa pensar que ningún sistema educativo puede garantizar el logro cabal de todos sus objetivos, o que siempre habrá, por mucho que sea

³ Cfr. Millán-Puelles, A. (1994): *La libre afirmación de nuestro ser*. Madrid, Rialp, p. 383. A continuación observa este autor: «Desde un punto de vista estrictamente lógico, y abstracción hecha de la diversidad de los matices psicológicos posibles, ha de negarse que el relativismo pueda constituir el fundamento teórico de la tolerancia, porque no puede dejar de ver en ella —si de verdad es consecuente— un valor meramente relativo, tan relativo como la intolerancia y, por lo mismo, no más defendible que ésta. O la tolerancia es en sí misma un valor y, por ende, un valor absoluto, del que resulta una peculiar exigencia absoluta en forma de obligación moral, o es un valor meramente relativo, y entonces no hay ningún fundamento objetivo (el relativismo lo excluye) para preferirla a la intolerancia» (*ibidem*).

el esfuerzo puesto en evitarlo, segmentos marginales de población escolar que se cierran sistemáticamente a cualquier influencia socializadora que provenga del Estado, que son completamente impermeables a cualquier razonamiento democrático y que, por tanto, tienden a refugiarse en actitudes revolucionarias o en posturas «alternativas». Sin negar su relevancia a estos argumentos, pondré, no obstante, una hipótesis distinta.

La crisis de valores o el desarraigo del hombre anómico

J. A. López-Herrerías ha dicho que «los valores son la bóveda celeste en que se sostiene la habitabilidad existencial del ser humano» (López-Herrerías, 1985, 43). Se entiende bien la crisis axiológica de una cultura en la que —por virtud del éxito de una mentalidad que sólo atiende a lo que es factorializable o técnicamente posible— la realidad queda reducida a los hechos, a «lo que hay». Una cultura en la que sólo cuenta lo fáctico, el orden de lo dado, no puede concebir lo que significa un «valor», pues los valores no son «lo que hay», o lo que «es», sino lo que «debe» haber, lo que «debe» ser. Los valores no reclaman ser «constatados», sino ser «apreciados», o como diría Scheler, no pueden ser percibidos por la inteligencia, sino que apelan exclusivamente a la capacidad estimativa humana. Por tanto, no encajan bien en el esquema de una cultura positivista, pues el deber no es un «dato», un *positum*. (Puede haber valores «positivos» —al igual que los hay negativos o, en el lenguaje de Scheler, contravalores—, pero la positividad de los valores según esta acepción es exclusivamente axiológica y, por ello mismo, metafáctica).

Pues bien, cuando lo fáctico va ganando vigencia a costa de lo axiológico sobreviene un proceso de desarraigo que precipita en el individuo insolidario y despersonalizado. La complejidad aparente de este proceso puede resolverse, no obstante, gracias a una profunda coherencia entre el *nómos* y el *tópos* humano. La vida del hombre es indisociablemente costumbre y cultura; reclama estabilidad, que no es estaticidad, sino lo contrario, a saber, fondo y matriz de lo diverso y variable. Dicha estabilidad resulta necesaria para el personal desarrollo. El intento de dar firmeza y sujeción a su comportamiento y el de convertir la naturaleza en un hogar humano, en un lugar habitable por el hombre, marcan dos características antropológicas muy centrales. Toda vida humana necesita del arraigo moral; reclama, para desarrollarse, un punto de arranque sólido y firme, el que proporcionan los hábitos culturales, sociales y personales de vivir y pensar. Esos *modi vivendi* y esos *modi cogitandi* proporcionan, así, la «morada» de la vida, el hogar o *éthos* en que surge y se desenvuelve la existencia humana.

El filósofo checo J. Patočka indica esta característica con su peculiar noción de mito como «*manifestidad* primera, radical y todavía *irreflexiva*» del mundo de la vida,

«nuestro entorno próximo, en el que estamos, por así decir, como en casa, donde tenemos nuestro pequeño rincón seguro al calor, algo así como un punto de partida (...) Estamos a tal punto racionalizados, a tal punto arrastrados a la abstracción, que todo lo vemos con un mismo estilo insípidamente realista y uniforme».

Patočka alude con esta noción de mito a lo que otros fenomenólogos se refieren con el término *Lebenswelt* (mundo de la vida).

«Hay positivistas que se representan el mito como un estado fantasioso del pensamiento humano, el estado ficticio, para emplear la terminología de Auguste Comte; luego viene el estado del pensamiento abstracto, y por último el estado real, en que el hombre se atiene a lo lado, a la realidad masiva a la que siempre es posible recurrir y remitirse y que, por ello mismo, es definitiva, visible. En cambio, el mito es a sus ojos una mera narración, no una instancia a la que se pueda acudir». Por el contrario, el mito «es la historia de lo *próximo*, recto y *diurno*, de un mundo en que los hombres tienen ambos pies sobre la tierra. Es la historia de un mundo en que los hombres viven continuamente —todos los días, cada hora, cada minuto— en contacto con lo *bueno*, con lo positivo, con un soporte que *sostiene*. Es el mundo que, en cierto modo, ha admitido a los hombres junto a él y en él, que los ha acogido y los sostiene en sus horas buenas y malas. Quien se atiene a este mundo no se equivoca. Pueden ocurrirle desgracias y cosas desagradables. No obstante, siempre hay en este mundo potencias capaces, llegado el caso, de salvar a un hombre, y eso lo sostiene» (Patočka, 1991, 45-46).

Una existencia humana sin hábitos —también en el sentido de modos de actuar coherentes y distendidos en el tiempo, fundados en una *tradio*— es una vida sin habitáculo y, en fin, carente de matriz y de sustento. Se ha dicho que el hombre posmoderno parece estar definitivamente abocado al vertiginoso abismo de la nada, por ser un individuo ahistórico, pues si la historia no existe, forzosamente la razón tiene que volatilizarse al no encontrar nada en que hundir sus raíces para fundamentarse y acrecerse.

Tal desfondamiento produce a la postre una vida «anómala» —por anómica— y, en último término, inhabitable. Es bien sabido que ambos sentidos concurren en la voz griega *éthos* que los latinos tradujeron, conservando la mencionada polisemia, por *mos*, *moris*. Heidegger ha reparado con honrada en la profunda concomitancia de esta doble dimensión del hombre como ser libre (ser moral) y como «casa» o *morada* del ser. El hombre es dueño de su destino, es el «pastor del ser» que ejerce la «cura» («pre-ocupación» o «pro-curación», en alemán *Sorge*), y lo hace desde su propia existencia (*Da-sein*), a donde hay que remitirse para encontrar el sentido del ser.

Tan benéfico en muchos sentidos, el evento histórico de la industrialización ha traído también toda una cultura del consumo y del afianzamiento del hombre en los medios que posee, olvidando acrecerse precisamente

como ser humano. Ahora bien, como dice J. A. Ibáñez-Martín, es muy difícil crecer cuando se maltratan las propias raíces. Una vida humana sin otro arraigo que el de la facticidad sociocultural es una vida alienada, enajenada de su propia mismidad, una vida inauténtica y sin asidero, que no se deja vivir. Aunque sea una existencia *regalada* —satisfecha en el terreno de lo fáctico— es una existencia *relegada* en el terreno del sentido: una vida que no vivo sino que me viven. Pero si no soy yo el que existo, sino que más bien *soy existido* por mi contexto fáctico, se comprende que la razón pueda rebelarse contra el sinsentido hasta llegar incluso a la violencia suicida. ¿Cómo explicar, si no, que el mayor índice de suicidios en nuestro tiempo se registre en aquellas sociedades en las que el vacío de sentido (ideales, valores) sólo es saldado con el espejuelo de una vida puramente satisfecha en lo fáctico, incluso cómoda? ¿Acaso el vacío existencial puede ser suplantado por el consumo y el bienestar material? (Bell, 1977).

Una de las mayores contradicciones del capitalismo neoliberal es el paroxismo del consumo, bien descrito por C. Díaz como

«marginalismo económico, gracias a la transformación de la fuerza de trabajo simple en fuerza de trabajo especializada, mano de obra más ligada al aparato de poder, y gracias también a la sustitución de la teoría del valor-trabajo (“el que más trabaja más produce, y más gana”) por una teoría subjetiva del valor que infiere la formación de capitales no de la plusvalía extraída al obrero, sino del ahorro marginal derivado del propio consumo. Usted vale en la medida en que consume, no en la medida en que produce. No valemos lo que comemos, pero valemos para comer, para gastar. El consumidor consumido por la sociedad de consumo. No somos creadores, sino destructoras y ávidas termitas que necesitan más y más productos para vivir, dando lugar al pleno funcionamiento de las máquinas, pues son éstas las que ganan más de lo que consumen. Consumir es progresar. El problema entonces es cómo hacer consumidores. No se trata de generar bienes, sino de hacerlos desear. ¡Un mercado democratizado en que todo el mundo pueda comprar!» (Díaz, 1980, 36-37).

Abundantes evidencias hay de que la vida o la sociedad humana *consumista* acaba siendo una vida o sociedad humana *consumida* por el vacío de sentido (De Miguel, 1987).

Anomía, insolidaridad, apatía

El concepto durkheimiano de «anomía» es descrito por Melver como cierta situación del espíritu en la que, como consecuencia de esta crisis de la tradición axiológica —y, por tanto, de la ruptura del *Lebenswelt*— se ha roto a su vez, o está mortalmente debilitado, el sentido del individuo para la solidaridad social. También Durkheim hace entrar en juego un concep-

to interesante para descubrir la profunda relación entre el individuo anómico y el individuo insolidario. Se trata de la distinción entre «solidaridad orgánica» y «solidaridad mecánica». Para entenderla bien, con todo, hay que remontarse a algunas nociones que hacen su entrada con el pensamiento político ilustrado, principalmente de la mano del *Leviatán*.

La filosofía política de Hobbes deja traslucir una idea profundamente pesimista del hombre. Éste no es más que un egoísta irremediable: va a lo suyo. Pero como resulta que, por desgracia, no vive «solitario», es menester que arbitremos un sistema que le obligue a ser «solidario». En efecto, cada vez vamos siendo más y, sin embargo, el planeta es limitado. La libertad y expansividad de cada uno tiene el límite fáctico de la existencia de los demás hombres: llega, como se suele decir, hasta donde comienza la de los demás. Aun así, su instinto egoísta le tentará a traspasar ese límite. Luego la única manera de conjurar la amenaza que supone la existencia de los demás (*homo homini lupus*) es constituir el Leviatán. ¿En qué consiste? Pues en que cada uno aliene una porción de su libertad, de manera que la suma de las libertades alienadas sea mayor, en total, que el resto que cada uno se reserva. Ese conjunto de libertades enajenadas por cada uno es el poder con que el Estado-Leviatán cuenta para obligarnos a convivir como si fuésemos racionales, es decir, como si no fuésemos lo que realmente somos. O, como dice Rousseau en *El contrato social*, esa libertad del Estado soberano es la coactividad necesaria para «forzarnos a ser libres». Ahora bien, con el resto de libertad no enajenada, cada individuo cuenta para usarla como le dé la real gana, sin ninguna otra intromisión posible por parte de nadie. Tal es el núcleo de la idea liberal-capitalista del Estado.

La expresión «solidaridad mecánica» es bien significativa del funcionamiento del Leviatán. El pensar en los demás ha de venir dado por la presión externa, por el empuje de una superestructura. Pasa lo contrario que en un organismo vivo. En éste, cada una de las partes está de manera espontánea al servicio de las demás y del mantenimiento del todo; su funcionalidad no procede de la violencia externa, sino que viene dada por una dinámica interna, justamente la que constituye al conjunto como un organismo. En cambio, el Leviatán necesita para funcionar la presión externa. El modelo aquí no es el organismo vivo, sino la máquina, en la que cada pieza se mueve sólo en la medida en que es empujada por otra. Esto puede verse bien en el caso de la hacienda pública. Parece que sólo somos solidarios para cargar con el gasto público cuando existe un ministerio de hacienda que nos obliga a ello, y unas leyes penales que nos compelen a ver que la «solidaridad» es, en el cálculo de nuestros propios intereses privados, lo que nos resulta más rentable⁴.

⁴ Una crítica profunda —y jocunda— a la base misma de este planteamiento puede verse en Díaz, C. (1986): «En Estado de Virtud: Amarás a Hacienda como a ti mismo (O de cómo los vicios privados cooperan a la salud del Estado)». *Taula* (Universitat de les Illes Balears), 6, 7-20.

Todo ello no es más que la consecuencia de la pérdida de una serie de valores morales y cívicos, y, en último término, el resultado de una visión mecanicista —casi fisicalista— de la sociedad y del individuo, que es la concepción que el positivismo —ya desde Comte— nos ha dejado en herencia. Pero esta solidaridad mecánica es un vínculo demasiado débil para fundar una convivencia realmente democrática. Ello se aprecia, de manera especial, en la extensión de una suerte de perplejidad apática —cada vez más llamativa en las sociedades europeas— frente a la política y la gestión de los asuntos públicos (Tenzer, 1992). Dicha mentalidad, enemigo mortal de toda auténtica democracia, debe suponer un fuerte aldabonazo, no sólo para los políticos, sino —y pienso que de modo muy particular— también para los que estamos empeñados en la tarea educativa.

El fenómeno de la despolitización y la «nomenclaturización» de la vida pública

La pasividad social y el desencanto político son fenómenos que poseen algo de novedoso, pero cuya etiología cabe rastrear en el decurso de la historia moderna. El final de la revolución francesa registra el surgimiento de algunas utopías políticas centradas en la idea de libertad —esto, ciertamente, no es tan nuevo—, categoría principal de la ideografía «ilustrada», pero que, con el correr del tiempo, irán precipitando en un afán de seguridad, de afianzamiento del hombre en sus propias conquistas científico-técnicas y civilizadoras hasta llegar a lo que hoy llamamos el «Estado del Bienestar» (*Welfare State*). Este estado tiene dos consignas muy claras: libertad y felicidad, pero enunciadas de esta manera: *mi* libertad y *mi* felicidad. Quien tiene el poder, en virtud de esta mentalidad, debe concentrarse en procurar la mayor dosis posible de libertad y felicidad a la mayor proporción posible de ciudadanos. Pero esto no es una cuestión de ideología, sino de buen hacer, de habilidad técnica para contentar a la mayoría. Con esto llegamos al otro gran fenómeno: la tecnologización de la gestión pública.

La actividad política ha ido progresivamente desvinculándose de la vida ciudadana. Cada vez más los ciudadanos de los países occidentales tienen la impresión de que los políticos — pese a su gran esfuerzo por aparentar lo contrario— cultivan su propia huerta con ese olímpico desdén que tenían en la mitología griega los dioses hacia las aventuras de los hombres. La «despolitización» de la *polis* tiene este rasgo peculiar: la cosa pública es coto cerrado para el Estado, y más concretamente para la tecnoestructura. Ésta se ha nomenclaturizado, se ha superespecializado: ella se ocupa de todos y de todo; cada ciudadano que se ocupe de sí propio, que con eso ya tiene bastante. El Estado nos acoge a todos, se preocupa de todo, pero, eso sí, todos deben bailar al son de su música.

Quien está fuera de la nomenclatura es, realmente, un ciudadano de segunda clase; a lo más que puede aspirar, es a fingirse soberano emitiendo cada cierto tiempo su voto. En definitiva, el tecnosistema es una consecuencia última del Estado concebido por Maquiavelo y la filosofía política ilustrada. Con ella, comenta J. L. Aranguren,

«comenzó a verse en el Estado —*stato*— el aparato estatal estable, administración, burocracia. La política real es, pues, entendida como *Realpolitik*, sí, pero sobre la base de una institución que ha de funcionar conforme a su propia regulación. El ejercicio, entre burocratizado, tecnológico y estratégico, del poder, retiene el “espacio público” en manos de los políticos y, por detrás de ellos, de sus tecnológicos asesores. (El funcionamiento de la Comunidad Europea nos ofrece, en su simplificación, un claro esquema del funcionamiento real: hay, sí, una presidencia rotatoria, mucho más nominal que efectiva, y también una asamblea o parlamento, de carácter simplemente consultivo; y son los Consejos y las Comisiones permanentes de los técnicos en «européismo» quienes, en realidad, conducen el aparato). Los ciudadanos se limitan a escoger, periódicamente, de un elenco que, sin intervención alguna suya, les es simplemente *dado*, sus representantes, quienes, a su vez, designarán a los gobernantes. Y éstos, forzados por la rigidez del aparato, las exigencias tecnológicas y las del juego “político”, se mueven ateniéndose a todo ello y dejada muy atrás la opinión pública» (López Aranguren, 1991, 210-211).

Posibles vías de solución

No es verdad que el hombre sea un egoísta irredimible; lo que pasa es que eso nos lo hemos creído. Pero, a la vez —y por lo mismo— el engendro de realidad social que hemos construido a partir de esa ficción es cambiante. Es bueno no tenerse en demasiada consideración, pero no lo es tanto desesperar de uno mismo y del mundo en general. Claudio Magris dice que el diablo es conservador porque no cree en el futuro ni en la esperanza, en la capacidad del hombre para regenerarse, para transformarse. Mas este cínico conservadurismo es la causa de muchos males, por inducirnos a aceptarlos como si fueran inevitables y, en consecuencia, a permitirlos.

En primer lugar se impone, por tanto, superar la mentalidad positivista en su vertiente de conformismo con lo ya ganado. Pongamos un ejemplo claro. El ambiente político en el que se desenvuelven las relaciones internacionales entre países está marcado por un acusado conformismo. Este término denota una actitud muy típica del positivismo: el ajustarse simplemente a lo que ocurre, a «lo que hay»; remitirse a los hechos y rechazar toda ley universal considerándola despectivamente como «metafísica». Por la misma razón, se rechaza cualquier capacidad de cambio o

transformación, por no estar «dada». Los hechos son indiscutibles —piensan los positivistas— y constituyen la única prueba para justificar los comportamientos⁵. Se remiten únicamente a la experiencia y a la práctica de determinadas acciones. Los positivistas piensan que todo aquello que se aleje de lo sucedido o de los acontecimientos es implantable desde la praxis. En definitiva, todo proceso de transformación moral, o es reductible a una mera fuerza social de tipo mecánico (en la línea de Durkheim), o es absolutamente utópico, vale decir, imposible. En este sentido podrían entenderse las relaciones entre las grandes potencias hasta hace poco tiempo; en ellas dominaba la desconfianza, el miedo y el escepticismo. Era la situación de la guerra fría. Así las cosas, el pragmatismo profundizaba todavía más la tensión y, así, nadie creía posible que tuviera lugar el cambio radical que hemos visto en el escenario político internacional con motivo de la caída del Muro de Berlín. Si hubiera triunfado en China la revolución estudiantil que acabó trágicamente sofocada en la plaza de Tiannmén, dispondríamos de otro contraejemplo para refutar ese tipo de positivismo que consiste en «atenerse a la situación», el pragmatismo político. Pero nadie duda de que eso, ahora, ya no es puramente «utópico». Hay hechos que van en contra de los «hechos» positivistas, y el puro sujetarse a los hechos de la mentalidad positivista supone un conservadurismo (Llano, 1990) que invita a adular el poder y el «triumfo», cuando no a la apatía y a la pasividad de dejar cómodamente que pasen las cosas —«es lo que hay; nada cabe hacer»—, que es lo que sucede de modo más habitual. Ante ello habría que recordar la advertencia de C. S. Lewis:

«Valorar algo —decía durante la segunda guerra mundial— simplemente porque sucede, equivale, en la práctica, a idolatrar el triunfo, como los varios Quisling o los hombres de Vichy. Hemos visto filosofías más perversas, pero ninguna tan banal»⁶.

⁵ Esta actitud tiene mucho que ver con el pragmatismo de la geoestrategia. En nuestros días, la guerra en los Balcanes pone trágicamente de manifiesto el cinismo de quienes llevan a cabo, justifican o pasan por alto los atropellos más salvajes con tal de llegar a la negociación en posiciones más ventajosas, aparentando incluso —y es quizá lo más sangrante— una voluntad de paz. Además de las víctimas directas, hay una gran perdedora en esta guerra: la Organización de las Naciones Unidas. Se suponía capaz de garantizar el respeto a los derechos humanos. Ahora todo el mundo sabe que era pura propaganda. Los derechos humanos siguen siendo objeto de violaciones brutales en la más pasmosa impunidad, y la guerra sigue siendo rentable (¿?) para unos pocos.

⁶ Cfr. Lewis, C. S. (1978) (3.ª ed.): *The Abolition of Man*. Oxford, Oxford University Press, p. 62, nota 3. (Hay traducción castellana en Madrid, Encuentro, 1990). Como se recordará, Quisling fue el jefe del gobierno títere que los nazis promovieron en la Noruega ocupada. Se trata de la misma filosofía presente en el *Panfleto contra el todo*, de F. Savater, para quien, «ni la conciencia ni la vergüenza deben asustarnos, pues quien de alguna manera vence no tiene por qué avergonzarse» (citado por C. Díaz, 1980, 120).

Todos los grandes progresos humanos son efectos de tantas otras utopías «contrafácticas» que hacen ilegítima la reducción positivista de la realidad a los hechos. La humanidad ha experimentado cambios profundos que no habrían sido posibles desde una mera aceptación de lo dado. En cierto sentido, para los pragmáticos el cambio es utópico porque lo real se reduce sólo a lo fáctico, sin poder ir más allá de lo que ha sucedido. Éste ha sido el clima existente en las relaciones políticas, excesivamente mercantilizadas por el *do ut des*. En general, la preocupación mezquina del individualismo, sólo inquieto por el propio beneficio, lleva a la comodidad y la conformidad, neutralizando todas las fuerzas personales y sociales que sería necesario emplear para lograr un clima de solidaridad.

Entre muchas otras tareas que es menester abordar frente al estancamiento político y cultural, sugiero la superación de la vieja mentalidad que hace de la escuela pública un santuario inaccesible para la educación en valores por el prurito de neutralidad y de evitar todo asomo de adoctrinamiento. Si, con esa excusa, la escuela se limita sólo a socializar a las jóvenes generaciones en los usos cívicos-políticos establecidos, es entonces cuando incurre en el adoctrinamiento y en la falta de respeto por las personas, como ha mostrado bien Heitger. En efecto, señala este autor que entender la educación como un proceso de mera adaptación bajo la perspectiva de lo dado conduce a la pérdida de la reflexión crítica:

«Con ello la ciencia de la educación se somete a las presiones dominantes de las fuerzas sociales. Esto implica que también las aspiraciones de las personas cualificadas quedan sometidas a las de la sociedad. El quehacer pedagógico, entonces, degrada a la persona a funciones estereotipadas, la instrumentaliza con vistas a fines sociales. Pero la instrumentalización del hombre rebaja al menos aquella aspiración de la Pedagogía clásica en virtud de la cual ésta se sabe obligada por el imperativo categórico de toda ética, aquel, a su vez, según el cual es menester respetar siempre al hombre también como un fin en sí mismo»⁷.

Ciertamente el adoctrinamiento es un peligro que debe ser conjurado, pero no veo que la mejor manera de evitarlo sea apartar de la escuela las cuestiones «doctrinales» y de valor. Cabe, efectivamente, una educación en

⁷ «Damit unterwirft sich die Erziehungswissenschaft dem Anspruch herrschender gesellschaftlicher Mächte. Das schließt ein, daß auch die von ihr zu qualifizierenden Menschen den gesellschaftlichen Ansprüchen unterworfen werden. Funktionsertüchtigung degradiert den Menschen auf festgelegte Funktionen, instrumentalisiert ihn für gesellschaftliche Zwecke. Die Instrumentalisierung des Menschen unterbietet zumindest den Anspruch einer klassischen Pädagogik, wenn diese sich jenem kategorischen Imperativ aller Ethik verpflichtet weiß, den Menschen immer auch als Zweck seiner selbst zu achten» (cfr. Heitger, M. (1992): «Über die Notwendigkeit einer philosophischen Begründung von Pädagogik». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (Münster), 68, 1, p. 33).

valores morales y cívicos que no sea una práctica injusta de adoctrinamiento ideológico (Ibáñez-Martín, 1981 y Barrio, 1988). Para ello hace falta en el educador un empeño sincero de buscar la verdad práctica, una coherencia de vida que ponga por delante de la teoría el afán por conducir la propia existencia con arreglo a los valores que se profesan*, y poner medios eficaces para que dichos valores no sean impuestos, sino propuestos, de una manera adecuada a la condición de seres libres y con capacidad de juicio propio que la educación debe promocionar en todas las personas.

No se trata, en definitiva, de otra cosa que de recuperar el viejo ideal de la «paideía», tal como lo concibieron los griegos: la educación cívica y moral del ciudadano, necesaria para una democracia que no sea puramente formal, sino real (Barrio, 1993a, 1993b).

Valores y educación para la democracia

En nuestros días se oye hablar frecuentemente de la relación entre la Ética y la Política. Quizá ante el lamentable espectáculo que dan quienes desde un puesto relevante en la vida pública, en vez de servir a la sociedad se sirven de ella para sus propios intereses, es posible plantearse la insuficiencia de un mero control *externo* —político, jurídico, legislativo, parlamentario, etc.— de la actividad pública. Es creciente la impresión de que sólo unos controles externos de poco o nada servirán, a la larga, si falta el necesario autocontrol moral.

Para que la democracia sea realmente una *forma de vida* —un *modus vivendi*— y no sólo un mecanismo puramente *formal* de organizar la convivencia, es preciso que los ciudadanos, todos ellos —puesto que a todos compete la participación en la cosa pública— hayan internalizado una serie de convicciones acerca de los valores morales, la conciencia de los cuales incluye también el darse cuenta que tales valores no lo son sólo por ser mayoritariamente valorados, sino porque objetivamente constituyen el fundamento de una convivencia pacífica orientada al bien común, a la justa distribución de la riqueza material y al solidario disfrute de unos bienes culturales de los que todos han de poder participar. Ahora bien, la conciencia de que dichos valores no lo son por ser sociológicamente valorados tampoco excluye la conveniencia de que efectivamente lo sean. Hemos de felicitarnos de que exista un consenso prácticamente universal en el aprecio de algunos valores esenciales como el respeto a la dignidad de las per-

* R. Guardini hace hincapié en esta misma idea al decir que «la primera cosa eficaz es el ser del educador; la segunda, lo que él hace; la tercera, lo que él dice» (cfr. Guardini, R. (1964) (2.ª ed.): «Las edades de la vida». En *La aceptación de sí mismo*. Madrid, Guadarrama, p. 49).

sonas. No es indiferente que hayamos llegado a percibir mayoritariamente la necesidad de subvenir a las necesidades básicas de todos y de considerarles sujetos de unos derechos fundamentales con independencia de la raza, el sexo, el país de origen o las convicciones políticas, religiosas, éticas, etc. de sus titulares. Si todo ello es valioso, no lo es por ser *de hecho* valorado, aunque, insisto, es muy bueno que lo sea.

La gran crisis sociocultural que representa el relativismo axiológico y que reproduce la llamada «escuela neutra» estriba justamente en pretender que *todo* es discutible en democracia y que, por tanto, no puede haber valores absolutos de ningún género. La necesaria cohesión social no vendría, así, de unos supuestos valores comunes a todos —¿cabría hablar de «valores comunes» en una sociedad pluralista?, se argumenta— sino de unas instituciones sólidamente establecidas que garanticen la pervivencia de un sistema de «libertades». En definitiva, el relativismo lo sería sólo respecto a los valores cívico-morales, pero no respecto a las instituciones democráticas.

De todos modos, resulta problemático dogmatizar las instituciones y relativizar los valores sin los cuales dichas instituciones son mecanismos vacíos. Cuando se piensa que en democracia todo es discutible también se puede llegar a poner en tela de juicio la democracia misma, puesto que previamente se han cuestionado sus fundamentos. No es posible mantener con coherencia ambas cosas, a saber, el origen *contingente* de los valores —su ser originados por un consenso fáctico— y la *necesidad* de un sistema democrático. En definitiva, las instituciones democráticas, por bien diseñadas que estén técnicamente, no garantizan por sí solas la consecución de la vida lograda si faltan las vigencias colectivas que hacen posible preferir un sistema a otro y, por tanto, que hacen razonable considerarlo más valioso. Es éste el gran problema de Europa, como ya advirtió Ortega:

«El derecho es operación espontánea de la sociedad, pero la sociedad es convivencia bajo instancias. Pudiera acaecer que en la fecha presente faltasen esas instancias en una proporción sin ejemplo a lo largo de toda la historia europea. En este caso, la enfermedad sería la más grave que ha sufrido el Occidente desde Diocleciano o los Severos» (Ortega y Gasset, 1983, 194).

La carencia de unos parámetros sociales de valor, en fin, hace imposible fundar sólidamente la convivencia democrática, a no ser que ésta quede reducida a meras formas sin contenido y, por tanto, en una situación de máxima vulnerabilidad. En tales condiciones, el mantenimiento de un sistema democrático sólo podría ser garantizado por los mecanismos de un derecho positivo dotado de grandes dosis de poder coactivo. En otras palabras, cuando la conciencia socio-moral —bien informada sobre los valores que hacen más digna la vida humana— deja de ser una ins-

tancia de apelación, sólo puede ser sustituida con eficacia por el Estado policial⁹.

Me parece que por todo ello es claro el papel que el sistema educativo ha de desempeñar para impedir que la convivencia democrática llegue a una situación de fragilidad y provisionalidad como la descrita. Ahora bien, ello no es posible si se desprecia la educación moral, puesto que los valores fundamentales de la convivencia en un sistema democrático son, en último análisis, valores morales: apelan a la conciencia del deber como imperativo categórico. El sentido de la justicia, el respeto a la dignidad de las personas, la actitud tolerante con quienes no comparten el propio criterio, la solidaridad, el espíritu de servicio, la laboriosidad, etc., son actitudes y modos de conducirse socialmente valiosos, pero a los que podemos no sentirnos espontáneamente inclinados, en cuyo caso —frecuente, por cierto— hemos de *esforzarnos* por traerlos a la realidad de nuestra vida y de nuestra conducta. Y tal esfuerzo es moral; es una *fuerza* que hacemos sobre nosotros mismos, concretamente sobre nuestra capacidad de querer para que ésta asuma libremente una orientación precisa y, en función de ella, gobierne nuestro comportamiento. Es lo que los antiguos llamaban *virtud*.

La importancia pedagógica de los modelos

La educación moral y cívica se había concebido desde siempre como la oferta pedagógica de modelos —personajes históricos o ficticios, entresacados muchas veces de la literatura— que encarnan una serie de valores por los que se les consideraba merecedores de una estima universal por parte de todo el género humano. Desde hace pocas décadas, el modelado y la teoría de los modelos, particularmente en educación moral, vienen siendo objeto de un pertinaz desprecio en buena parte de la bibliografía filosófico-educativa. El tradicional recurso a los modelos heroicos de la gran literatura suele aparecer como el resquicio de un talante pedagógico ya obsoleto. Se atiende sólo a la independencia personal y a la construcción autónoma del propio yo, y todo lo que sea una invitación a mirar y admirar un modelo de conducta se antoja a muchos prevaricación alienante, heterodirección y actitud servil.

Quizá un error de perspectiva impide percibir el desajuste entre tal postura y la realidad profunda del ser personal humano, que originariamente consiste en éxtasis y —valga decirlo así— enajenación. Entre otros, Heidegger ha contribuido —con su noción de «libertad trascendental» (*transzendentale Freiheit*)— a mostrar que la persona humana es respectividad, in-

⁹ Son significativas, en este sentido, las palabras de V. Camps: «Ni hay una moral pre-determinada, anterior a la acción, ni hay otra verdad que la que los hombres eligen como tal. Si optan por el fascismo, la verdad será el fascismo» (Camps, 1990, 58).

terpersonalidad, sin que ello merme en modo alguno la índole individual de la subjetividad humana y la correspondiente necesidad de que cada persona diseñe y ejecute un proyecto propio de existencia, proyecto en el que cada uno puede ser ayudado, pero en ningún modo suplantado (Barrio, 1994).

Si hablamos de educar en valores, esto tiene una importancia decisiva. Aunque no sea «realista» a los ojos del pragmático, es mucho más «práctico» ofrecer altos modelos de conducta, y concretamente en la educación moral y cívica. Hoy en día no se habla prácticamente nada, en contextos pedagógicos, del modelado, pero se practica masivamente en todos los ámbitos de la vida social y cultural. Y si se admite que la educación formal debe preparar a las personas para la vida, también para la vida en sociedad, no puede pretender mantenerse en una actitud de aparente —inexistente e imposible— neutralidad en relación a la esfera de los valores morales y sociales. Sí debe, por supuesto, y de manera particular la educación moral, ofrecer ayuda para desarrollar habilidades críticas, aptitudes para enjuiciar actitudes y valores, pero eso no puede hacerse desde una olímpica e, insisto, imposible neutralidad, sino proporcionando criterios de actuación y valoración, pautas concretas de conducta, valores que han sido ejemplarmente encarnados por algunas personas de quienes la raza humana, en algunos aspectos puede sentirse deudora y orgullosa.

Como se ha sugerido arriba, este modo de actuar necesita, naturalmente, atenerse a ciertas reglas que eviten que degeneren en prácticas injustas como el adoctrinamiento o la manipulación, pero ello es perfectamente posible si, al mismo tiempo, se proporcionan las bases necesarias para la internalización crítica de los contenidos normativos y los argumentos racionales —no sólo emotivos— que apoyan las valoraciones ofrecidas. También puede conjurarse dicho peligro *proponiendo* esas valoraciones —por tanto, evitando imponerlas—, admitiendo que no son las únicas que la historia ofrece. Sobre todo, la educación moral asertiva y propositiva será respetuosa con el educando —como también se ha sugerido— si lleva detrás el testimonio personal, por parte del educador, de una conducta que procura ser coherente con los valores que intenta trasladar a otros.

La necesidad pedagógica del modelado tampoco puede extrañar si se percibe su eficacia. Básicamente pueden resumirse en una las ventajas de su correcta aplicación. Las personas jóvenes tienden de manera espontánea a fijar su atención en grandes ideales y nobles ambiciones que requieran esfuerzos heroicos. Son incapaces de ilusionarse con pequeñeces y detestan, por principio, la mezquindad. Al educar es preciso partir de esta condición natural de la juventud que es la exigencia y la generosidad; hay que ofrecer muy amplios horizontes, valores e ideales magnánimos, y mejor todavía si han sido efectivamente encarnados por personas de carne y hueso, como han señalado las investigaciones sobre aprendizaje social. Subraya A. Bandura, en efecto, que hay determinadas conductas complejas que sólo pueden suscitarse con ayuda de modelos, gracias a los cuales es

posible acortar de modo muy considerable la adquisición de tales comportamientos¹⁰. Si el fin de la educación moral es ayudar a las personas a alcanzar ese grado de libertad que se caracteriza por la capacidad efectiva de querer el bien arduo, el educando se animará mucho más fácilmente a buscarlo si lo ve, no en ficciones o buenas palabras, sino en una vida concreta.

Por último, es menester darse cuenta de que si los jóvenes no pueden encontrar modelos adecuados que les proporcionen la estabilidad emocional y axiológica necesaria para construir críticamente su propio carácter, buscarán ese afianzamiento nomotético allá donde se les ofrezca. Y quizá esas certezas, esas convicciones que necesariamente buscan, de no hallarlas en la familia o en la escuela, sólo puedan encontrarlas —sincera pero equivocadamente— en el grupo de pares o al albur de organizaciones radicales, donde no existen las necesarias garantías de racionalidad. Especialmente en esas etapas primeras de la adolescencia y juventud, el crecimiento personal experimenta las crisis típicas de la inmadurez. Al ver que queda tanto por hacer, que el futuro se distiende por delante apelando a que la propia libertad le dé un contenido, es entonces cuando el adolescente advierte esa incertidumbre («in-firmitas») que se deja notar en forma de ansiedad y de falta de fijeza para todo. En tal situación, si los adolescentes y jóvenes no pueden encontrar en su entorno esas referencias existenciales y de sentido en modelos adecuados de conducta, necesariamente tenderán a buscarlos donde perciban el vigor de convicciones e ideales sólidamente mantenidos. En otras palabras, si la escuela no ofrece esas referencias axiológicas a partir de las cuales quepa fundar críticamente un proyecto existencial sólido —que compense la *in-firmitas* propia de esa edad— podemos decir que el sistema educativo habrá fracasado en ese grupo de edad.

La escuela pública, si quiere contribuir eficazmente al logro de una sociedad auténticamente democrática y solidaria, no puede permanecer cerrada al mundo de lo axiológico para concentrarse sólo en la instrucción en una serie de maneras, más o menos «externas» de comportamiento social. Desde el respeto al pluralismo que en el contexto de nuestra sociedad debe exigírsele, ha de admitir en su seno la discusión racional sobre lo bueno y lo mejor para la plenitud personal de los educandos y para el bien de la sociedad en la que han de integrarse activamente. Pienso, concretamente, en la posibilidad de abrir una discusión seria y detenida —como ya se ha hecho en otros contextos, concretamente en los Estados Unidos— acerca

¹⁰ Acerca de la teoría del aprendizaje social, vid. Bandura, A. (1966): *Principles of behavior modification*. New York, Rinehart. Hay versión castellana en Salamanca, Sígueme, 1983; del mismo autor (1977): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza; Bruschi, A. (1971): *La teoria dei modelli nelle scienze sociali*. Bolonia, Il Mulino; Gobry, I. (1962): *Le modèle en morale*. París, PUF.

de la conveniencia de que cada escuela —incluyendo las de titularidad estatal— pueda ofrecer un ideario educativo y un estilo pedagógico propio. Ciertamente esto no sería una tarea fácil en España. Pero creo que, por las razones aludidas en este ensayo, merecería la pena intentarlo.

Bibliografía

- APEL, H. J. (1979). *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- BARCO, J. L. del (1990). Virtud e interés. Fundamentos de la polis clásica y de la sociedad civil moderna. *Pensamiento*, 46, 181, 75-102.
- BARRIO, J. M. (1988). Educación moral e ideología. Sobre la función del profesor en la educación moral. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, 179, 225-240.
- BARRIO, J. M. (1993a). La educación moral y el futuro de la democracia en Occidente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 154, 199-211.
- BARRIO, J. M. (1993b). Reivindicación de la Paideia. ¿Una educación cívica sin educación moral?. *Pad'e* III, 1, 5-10.
- BARRIO, J. M. (1994). Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación. *Anuario Filosófico*, XXVII, 2, 527-540.
- BELL, D. (1977). *Las contradicciones del capitalismo*, Madrid: Alianza.
- BELL, D. (1990). Revalorización del «excepcionalismo norteamericano»: el papel de la sociedad civil. *Facetas*, 1.
- BERGER, F. (1960). *Toleranz, eine Grundforderung geschichtlicher Existenz*. Nürnberg: Verlag Freie Akademie.
- BOLLINGER, L. C. (1986). *The tolerant society*. New York: Oxford University Press.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CENTRO SALESIANO DI PASTORALE GIOVANILE (1993). *Educare i giovani alla politica*. Torino: LDC.
- CUETO, E. (1989). Libertad interior y educación para la democracia. *Revista de Educación*, 318, 111-114.
- DÍAZ, C. (1980). *Contra Prometeo*. Madrid: Encuentro.
- DE MIGUEL, A. (1987). Consumidores y consumidos. En *Ahora mismo. Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Espasa Calpe. 15-30.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J.; PETRUS ROTGER, A., y MUÑOZ SEDANO, A. (1988). Pedagogía sociopolítica. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, 181, 453-473.
- FERNÁNDEZ OCHOA, C., y CARRAL, C. L. (1978). *La educación ética y cívica, un reto a la práctica pedagógica*. Madrid: Narcea.

- FINA, K. (1970). Anthropologische Grundlegung der politischen Bildung. *Pädagogische Rundschau*, 24, 3, 187-211.
- FREINET, C. (1975) (3.ª ed.). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- GAMBRILL, J. M. (1992). Nationalism and civic education. *Teachers College Record*, 23, 2, 109-120.
- GARCÍA MADRID, A. (1984). La normativa ética de la educación política en el pensamiento de Mounier. *Revista de Ciencias de la Educación*, XXX, 119, 339-348.
- GARCÍA MARZÁ, V. D. (1986). Ética y política en el Bachillerato. ¿Es posible una educación cívica sin una educación moral? *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, IV, 4.
- GARCÍA MARZÁ, V. D. (1986). J. Habermas: Una alternativa ética. A propósito de la «Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln». *Pensamiento*, 42, 168, 459-475.
- HABERMAS, J. (1987). Sobre moralidad y eticidad. ¿Qué hace racional una forma de vida? *Diálogo Filosófico*, 9, 275-288.
- HEATER, D. (1990). *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*. London: Longman.
- HEITGER, M. (1974). Was erfordert demokratische Mündigkeit? En Asperger, H., y Haider, F. (eds.), *Das Werden sozialer Einstellungen*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 10-21.
- HEITGER, M. (1978). Emanzipation. Zum Problem personaler Freiheit und sozialer Bindung. En Rauscher, A. (ed.), *Die Herausforderung der Freiheit heute*. Köln, Verlag J. P. Bachen, 51-76.
- HORTON, J., y MENDUS, S. (1985). *Aspects on toleration*. London: Methuen.
- HORTON, J., y NICHOLSON, P. (1992). *Toleration: philosophy and practice*. Aldershot, Avebury.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1981). Introducción al concepto de adoctrinamiento *Revista Española de Pedagogía*, XXXIX, 153, 89-97.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1988). Formación cívica y sistema democrático. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, 181, 441-451.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1990). Educación formal y plenitud humana. En ALVIRA, R. (coord.), *Razón y Libertad*. Madrid: Rialp, 173-186.
- ICHILOV, O. (1990). *Political socialization, citizenship and democracy*. New York: Teachers College Press.
- JAEGER, W. (1988) (2.ª ed., 10.ª reimpresión). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: F.C.E.
- KOLDERIE, T.; LERMAN, R., y MOSKOS, Ch. (1993). Educación y ciudadanía. *Facetas*, 102, 4, 24-28.
- LOCKE, J. (1963). A letter concerning toleration. En *Works* (VI). Aalem, Scientia Verlag, 5-58.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1991). Ética comunicativa y democracia. En AA.VV., *Ética comunicativa y democracia*. Crítica, Barcelona.

- LÓPEZ-HERRERÍAS, J. A. (1985). Los valores, «sentidos» históricos de la existencia humana. *Revista de la Universidad Complutense*, nn. 1-4.
- LUHMANN, N. (1989). La moral social y su reflexión ética. En Palacios, X., y Jaraúta, F. (eds.). *Razón, ética y política. El conflicto de las sociedades modernas*. Barcelona: Anthropos, 48 ss.
- LLANO, A. (1990). El diablo es conservador. *Nuestro Tiempo*, nn. 427-428, enero-febrero.
- MARCEL, G. (1967). Phénoménologie et dialectique de la tolérance. En *Essai de philosophie concrète*. Paris: Gallimard, 309-326.
- MEDINA RUBIO, R. (1986). Educación moral y comportamiento cívico-político. *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 173, 315-338.
- MENDUS, S., y EDWARDS, D. (eds.) (1987). *On toleration*. Oxford: Clarendon Press.
- MONTORO, A. (1991). Sobre las razones éticas de la obediencia al Derecho. En *Obligatoriedad y Derecho*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 327 ss.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *La rebelión de las masas* (Epílogo para ingleses). Madrid: Orbis.
- PAGES, I. et al. (1984). *La educación cívica en la escuela*. Barcelona: Paidós/Rosa Sensat.
- PATOČKA, J. (1991). *Platón y Europa*. Barcelona: Península.
- POPPER, K. (1984). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Orbis.
- PUETTNER, G. (1977). *Toleranz als Verfassungsprinzip*. Berlín: Duncker & Humbolt.
- PUIG ROVIRA, J. M., y MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- SACRISTÁN, D. (1988). La función sociopolítica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, 181, 491-497.
- SANTOS, M. A. (1988). Escuela y fortalecimiento de habilidades sociales: una revisión de técnicas y procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, 181, 499-521.
- TENZER, N. (1992). *La sociedad despolitizada*. Barcelona: Paidós.

Resumen

El presente artículo aborda el tema de los valores desde el punto de vista de la educación cívica. La integración de las nuevas generaciones en una sociedad democrática no es el resultado mecánico de trasladarles unas habilidades sociales, sino que reclama del sistema educativo una profunda labor humanizadora. Ello hace necesario replantear la cuestión de la neutralidad axiológica de la escuela pública.

Summary

This article deals with the topic of values from the point of view of civic education. The integration of the new generations in a democratic society is not simply the mechanical result of communicating them certain social abilities, but it demands from the educational system a deep humanizing job. This makes it necessary to revise the matter of axiological neutrality in the public school.