

La educación en valores.

José Antonio Marina Torres.

Catedrático de Bachillerato.

Premio Nacional de Ensayo.

Premio Giner de los Ríos de Innovación Educativa.

La transmisión de valores morales ha sido una preocupación constante de todas las culturas, porque eran los encargados de asegurar la supervivencia y el bienestar de las comunidades. Una larga historia de equívocos y malentendidos es la responsable de que en este momento nuestra cultura valore más la formación intelectual que la educación afectiva o moral. Hasta hace muy poco tiempo, hablar de "educación moral" era una redundancia tan absurda como decir "hielo frío" o "agua húmeda". Pero en los dos últimos siglos las cosas han cambiado, y ya a finales del XIX se vio la necesidad de implantar una educación moral, con el objetivo de transmitir más eficazmente los valores cívicos, como contrapeso a la cultura técnica y materialista. Se crearon entonces asociaciones para promoverla, como la Liga para la Instrucción Moral, fundada en Inglaterra en 1897.

En la actualidad, se habla mucho de educación en valores. Pero menos sobre lo que sean los valores y su justificación. Hablo con muchos profesores de la secundaria y es fácil percibir en ellos un escepticismo generalizado acerca de la posibilidad de elaborar una ética universal. Sospecho que lo que se ha pretendido con el título "educación en valores" es, precisamente, evitar hablar de "educación ética". Y me temo que muchos profesores pretenden enseñar valores sin ética. De echo, los programas de estas enseñanzas más populares (por ejemplo, el de Kohlberg) acaban en un relativismo más o menos disfrazado. Una visión crítica de las propuestas actuales puede verse en el libro de María Victoria Gordillo, titulado "Desarrollo Moral y Educación".

Lo máximo que se acepta es una moral cultural propia de nuestra sociedad. La tolerancia se ha convertido frecuentemente en una equiparación de todas las opiniones y creencias. Estas ideas, muy posmodernas y muy de pensamiento débil, van a privar de contenido, entusiasmo y eficacia, a toda la educación en valores prevista en nuestros planes de estudio.

No es un problema exclusivamente nuestro, sino de toda nuestra área cultural. Pondré solo dos ejemplos. El año pasado, Juan Carlos Tedesco, director del Bureau de l'Education de la UNESCO, publicó "El nuevo pacto educativo" (Anaya), donde decía que la crisis actual de la educación es distinta

de las crisis pasadas, y más grave, porque ahora no sabemos lo que tenemos que enseñar, quien tiene que enseñarlo, que se puede exigir y si hay algún valor que pueda transmitirse. En otro libro recientemente publicado, "Profesorado, cultura y modernidad", de Andy Hargreaves, el autor, un experto en sociología de la educación sostiene que una de las principales dificultades de los profesores es que tiene que enseñar en un tiempo que vive "el final de las certezas". Esta situación de crisis reconocida nos obliga a no contentarnos con piadosas consideraciones sobre lo importante que es una educación en valores, sino que tengamos que hacer un serio esfuerzo de fundamentación.

Hay dos maneras de hablar sobre educación en valores. Una de ellas da por supuesto que el contenido de los valores no ofrece ninguna dificultad. Todos sabemos que la solidaridad, la tolerancia, el amor y la amistad son buenos, y que la violencia, la envidia, la crueldad y la mentira son malas. La misma Constitución Española nos impone un conjunto de valores que se compromete a defender y que son algo más que una declaración de ideales. Son las metas efectivas a conseguir por los ciudadanos: "Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en el que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulte su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social" (Art. 9.2.). El fundamento de estos valores, se nos recuerda, está en la dignidad de la persona: "La dignidad de la persona. los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son el fundamento del orden político y de la paz social" (Art. 10.1). Parece, pues, que el asunto no presenta ningún problema teórico y que la única dificultad es de tipo pedagógico. ¿Cómo podemos enseñar estas conductas?, ¿Cómo podemos hacer que los valores se defiendan, realicen o respeten?.

Estas preguntas pueden responderse de dos maneras. Una de ellas es psicológica y otra jurídica. Los psicólogos de la educación en valores nos dirán que hay que dotar al niño de las destrezas necesarias para resolver los problemas personales y sociales que obstaculizan las conductas adecuadas. Defienden que la solución está en una pedagogía de las actitudes, en un educación emocional. Como ejemplo mencionaré los resultados de un proyecto de cinco años financiados por la W.T. Grant Foundation. Los investigadores llegaron a la conclusión de que los elementos que debería cuidar una educación afectiva son los siguientes:

Habilidades emocionales: Identificar y etiquetar los sentimientos, expresarlos, evaluar su intensidad, manejarlos, aplazar la gratificación, controlar los impulsos, reducir el estrés, conocer la diferencia entre sentimientos y acciones.

Habilidades cognitivas: Hablarse a uno mismo, conduciendo un

diálogo interior como método para enfrentarse con un asunto o un reto, y para reforzar la propia conducta. Leer e interpretar las claves sociales; por ejemplo, reconocer las influencias sociales en la conducta y verse a uno mismo en la perspectiva de una comunidad. Usar métodos para resolver problemas y tomar decisiones, controlando impulsos, proponiéndose metas, identificando acciones alternativas, anticipando consecuencias. Comprender las perspectivas de los demás. Entender las normas conductuales (la conducta que es aceptable y la que no). Adoptar una actitud positiva ante la vida. Educar la autoconciencia, por ejemplo, desarrollando expectativas realistas acerca de uno mismo.

Habilidades conductuales: Comunicación no verbal: a través de contacto ocular, expresiones faciales, tono de voz, etc. Comunicación verbal: hacer preguntas claras, responder efectivamente a las críticas, resistir las influencias negativas, escuchar a los otros, ayudarles, participar en grupos de personas positivas. (W.T. Grant Consortium on the School-Based promotion of Social Competence, "Drug and Alcohol Prevention Curricula", en J. David Hawkins et al. *Communities That Care*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1992).

Según este enfoque, lo importante es proporcionar al sujeto capacidades psicológicas para enfrentarse con los problemas, las soluciones conflictivas y para realizarse personalmente. Muchas escuelas psicológicas o psicoterapéuticas que ponen el énfasis en la autorrealización (Fromm, Rogers, May, Maslow, etc.) consideran que una vez conseguida una personalidad creadora, su propio dinamismo conducirá a la realización de los valores debidos.

La segunda tendencia la he llamado jurídica. Considera que lo importante es cumplir el deber. Que no se trata de sintonizar psicológicamente con un valor, sino de tener la firme decisión de cumplir con las obligaciones. Considera que el énfasis en los antecedentes subjetivos, en el aprendizaje de destrezas, supone en el fondo una desconfianza en la existencia de deberes o una desconfianza en la capacidad del ser humano para tomar decisiones voluntarias. En todo caso, lo que había que enseñar a los niños son dos únicas máximas de conducta: "El deber es el deber". "Los deberes hay que cumplirlos". Cualquier análisis psicológico resquebraja la rotundidad de estos preceptos. Bergson en su obra "Las dos fuentes de la moral y de la religión" describe agudamente este funcionamiento de las normas, que es el que tradicionalmente han impuesto las sociedades a lo largo de la historia.

Estamos, pues, ante un interesante problema. ¿Basta la presión social, la apelación del deber, para resolver los problemas de conducta? Al insistir en la capacitación psicológica ¿no estaremos admitiendo implícitamente que nuestra capacidad de decidir es débil o inexistente? ¿No pretendemos forzosamente que elegir entre una llamada al deber, que nos convierte en

voluntades todopoderosas, y una comprensión psicológica, que acaba por excusarlo todo?

Sin resolver estos problemas no podemos decir nada sensato acerca de la educación en valores. Si tuviera razón la teoría jurídica, al poner el énfasis en un educación afectiva estaríamos alejándonos de nuestra meta en vez de facilitándola, ya que al psicologizar las decisiones fomentaríamos de paso las justificaciones dolosas, las declaraciones de impotencia, el descrédito del comportamiento voluntario. El asunto me parece de tal gravedad que voy a plantearlo respecto de dos ejemplos muy actuales:

El primero de ellos es la **educación para la tolerancia**. Es uno de los temas que están incluidos en las enseñanza transversales de la LOGSE. Los programas que hay para fomentar la tolerancia intentan crear hábitos apropiados, ensañando a detectar y a combatir el racismo, favoreciendo cambios emocionales, fomentando una identidad basada en la tolerancia, y en especial educando para la colaboración dentro del aula. Todo ello parecería bien, sin duda, al defensor de la teoría jurídica, que, sin embargo haría una crítica severa de los presupuestos del método. El concepto de tolerancia que hay por debajo, nos diría es inadmisibile. No hay nada que "tolerar". Lo que hay que hacer es cumplir los deberes hacia los demás, respetar sus derechos y punto. La misma palabra tolerancia está equivocando las cosas. ¿Qué es lo que tengo que tolerar? ¿Lo malo? No. ¿Lo bueno? tampoco. ¿Los derechos ajenos? menos aún. La crítica del jurista continuaría diciéndonos que si todo lo reducimos al aprendizaje de habilidades psicológicas, también habría que educar para respetar la propiedad ajena, la naturaleza, la información, para ser educado en casa, para no dejarse llevar por la violencia, para no ser imputual, etc. etc. etc. Si cada una de esas situaciones exigen una adecuada educación afectiva siempre estaríamos en precario, porque tal vez hubiera un problema para el que nos hubiéramos proporcionado las destrezas psicológicas adecuadas. Y cualquiera podría aducir que no las había aprendido. La única educación ha de ser de tipo muy general: los deberes están para cumplirlos, diría el jurista.

El segundo tema son las drogadicciones. Según Bickman hay cuatro modelos de interpretar la situación adictiva. Cada uno de ellos exigiría un tipo distinto de educación preventiva.

1.- **Modelo moral:** se supone a la persona responsable tanto en la iniciación del problema como de su resolución. La adicción es considerada un signo de debilidad de carácter y a los adictos se les urge a ejercer una mayor fuerza de voluntad para superar sus faltas. Aunque este modelo encuentra hoy poco apoyo en la literatura científica sobre las adicciones, ha sido en momentos no lejanos el enfoque dominante.

2.- **Modelo de esclarecimiento:** se entiende que la persona es

responsable del desarrollo de la adicción, pero se la considera incapaz de cambiar sin ayuda de una fuerza superior. El cambio solamente es posible si el control personal se delega en un poder o entidad colectiva superior, como la que puede representar los diversos grupos de autoayuda.

3.- El modelo médico surgió como alternativa a la orientación culpabilizante de la víctima, común a los dos modelos anteriores. Pese a sus ventajas (las personas pueden buscar ayuda sin sentirse culpables) presenta problemas. En concreto, este modelo no puede dar razón de los rasgos comunes en las adicciones. Además, puesto que se sugiere que los individuos no son responsables del cambio de su conducta, queda sin explicar cómo y por qué muchas personas pueden superar su adicción sin tratamiento profesional, o por qué los drogodependientes pueden beneficiarse de un amplia gama de orientaciones terapéuticas diferentes.

4.- Modelo compensatorio. A los individuos no se les considera responsables del desarrollo inicial del problema, puesto que su etiología implica factores biológicos y de aprendizaje que en cierto modo escapan a su control, pero se les supone capaces de compensar la adicción tomando un papel activo en el proceso de cambio.

El debate anterior puede repetirse aquí. Si la propensión a las drogadicciones se considera demasiado fuerte, hasta el punto de que la prevención tiene que dedicarse a mejorar las capacidades subjetivas, siempre dejamos la puerta abierta a una justificación también psicológica: yo no puedo evitarlo. Si únicamente atendemos al acto de decisión de quien elige tomar drogas, tal vez estemos olvidando injustamente el poder de los antecedentes, pensando que el acto de voluntad es un acto absoluto, desligado de todo, fruto de una libertad total.

En resumen, mal si enfatizamos solo los antecedentes psicológicos, mal si apelamos a la libertad y a la voluntad. Aquella postura puede diluir la capacidad del ser humano para tomar decisiones. Esta, puede hablar de la voluntad como un poder absoluto y real. La polémica se ha dado a lo largo de la historia de la filosofía. Ha habido una ética de las virtudes, que pretendía alcanzar un buen carácter moral, y que daba gran importancia a los componentes psicológicas del sujeto moral. Y ha habido una ética del deber, que solo tenía en cuenta la propia decisión. Aristóteles y Dant serían egregios representantes de cada una de estas tendencias.

¿Hay algún camino para salir de este callejón? Para averiguarlo vamos a empezar por el principio, asistiendo al origen de los valores y, también, al nacimiento de la voluntad. Así llegaremos a la consecuencia de que la educación en valores, lo que podríamos también llamar educación afectiva,

tiene que darse en tres niveles: educación sentimental, educación motivaciones y educación ética. La noción central del primer nivel es **carácter**. La del segundo, **voluntad**. La del tercero, **dignidad**.

La educación sentimental.

Es el origen de los valores hay un acto de evaluación. Apreciamos o despreciamos una cosa, un comportamiento, una persona. No vivimos en un mundo de conocimientos puros sino de atracciones y repulsiones. Cuando el niño nace está acuciado por necesidades que tiene que satisfacer, sin saber como hacerlo. Afortunadamente tiene unos **sensores de dirección**, unas experiencias evaluativas, que le van a permitir orientar su comportamiento. Estos sensores de dirección son tres: (1) las sensaciones de placer y dolor, (2) los deseos y las actividades consumatorias, (3) los sentimiento. Gracias a estas experiencias la realidad se nos presenta dotada de cualidades positivas o negativas, atractivos o aversivos. Los seres se vuelven acogedores o peligrosos, divertidos o aburridos, amistosos u hostiles. Estas cualidades son lo que llamamos valores. Se nos dan en las experiencias que he descrito. Por eso, el máximo representante de la filosofía de los valores, Max Scheler, dijo que captábamos los valores mediante los sentimiento. Esto tiene una parte importante de la verdad, lo que bastó para convencernos de la necesidad de una **educación sentimental** que nos ponga en buenas condiciones para captar los valores. La textura subjetiva de una persona envidiosa va a incapacitarla para captar la generosidad ajena, en la que siempre cera una acción malévol y ofensiva. Unos de los problemas que dificultan la rehabilitación de muchos drogadictos es su absoluta falta de autoestima. Desean reventar de una vez. Y esta actitud convierte en vacías todas las advertencias sobre los peligros de las drogas.

La primera finalidad de la educación afectiva es ayudar a formar un talante básico adecuado para captar los valores debidos, es decir, aquellos que nos van a facilitar la tarea de llevar una vida feliz y digna. Hace muchos siglos, Aristóteles dijo que la finalidad de la educación era enseñar a alegrarse con lo conveniente. El Progreso de la humanidad ha consistido, sobre todo, en ir creando nuevos sentimientos que nos han permitido captar nuevos valores. Norbert Elías ha estudiado el proceso de mitigación de la crueldad. En los últimos siglos ha cambiado nuestra sensibilidad hacia la esclavitud, hacia los niños, hacia las mujeres, hacia la naturaleza. Basten estos ejemplos.

Estas variaciones son posibles porque nuestros deseos y necesidades son abiertos. Lo que tradicionalmente se ha llamado felicidad es una inagotable aspiración del ser humano. Una meta inevitable, indefinida y poderosa. Necesitamos, por ejemplo, ser queridos. A la vista está que es una necesidad sin límites precisos. Tenemos necesidad de autoafirmación, de juego, de relacionarnos con otros seres, pero más que un hueco que llenar estas necesidades son un dirección que seguir. Mediante las anticipaciones,

proyecciones, invenciones de la inteligencia, nos seducimos a nosotros mismos desde lejos, con planes remotos y magníficos. Antes me referí a Bergson y a las dos fuentes de la moral que creyó descubrir. Una era, ya lo ha dicho, la presión social. La otra tiene que ver con lo que estoy explicando. Bergson decía que hay grandes creadores morales que descubren valores nuevos y los proponen al resto de la gente, que acaban por sentirse atraídos por el vigor de esa nueva visión. "De un modo u otro -escribe-, siempre hará falta volver a la concepción de los creadores morales, que se representan por el pensamiento una nueva atmósfera social, un medio en el cual se vivirá mejor, quiero decir, una sociedad tal que si los hombres llegaran a tener la experiencia de vivir en ella, ya no querrían volver a su estado anterior. Sólo así se definirá el progreso moral, pero no se le puede definir más que una cumplido, cuando una naturaleza moral privilegiada ha creado un sentimiento nuevo, similar a una música, y lo ha comunicado a los hombres, imprimiéndole su propio impulso". ("Las dos fuentes de la moral y de la religión"; Taurus, 1996, p.97).

Ahora empezamos a saber como llevar cabo esa educación sentimental. Tenemos muchos datos sobre la evolución afectiva del niño, sobre los elementos que determinan su carácter, sobre los mecanismos de aprendizaje de los miedos, la violencia, la angustia, la inseguridad. Sin embargo, esta buena disposición sentimental no basta. Sería espléndido que nuestro carácter fuera tan excelente que pudiéramos confiar en los movimientos de nuestro corazón, en la percepción sentimental de los valores, para guiar nuestra conducta. Pero por desgracia carecemos de esa garantía. Tenemos que suplir las intermitencias del afecto, las confusiones de la emoción, con algún otro criterio. Para explicarlo tengo que dar un salto atrás para hablar de nuestra relación con los valores.. Los sensores de dirección, las experiencias afectivas en el sentido más amplio de la palabra, nos ponen en relación con **valores vividos**. En esa misma experiencia sentimos atracción o repulsión, las cualidades de amabilidad, belleza, horror, hostilidad, benevolencia que tienen los seres del mundo. Pero, además, podemos **pensar valores**, es decir, proyectar valores que en ese momento no vivimos como tales pero cuyo valor podemos justificar. Cuando me siento ofendido por una persona, siento un fuerte deseo de vengarme. Mi ofensor se me aparece dotado en un valor negativo, que me incita a dañarle. Esto es un valor vivido. Al mismo tiempo puedo pensar que dejarse llevar por la ira no es bueno, que la índole de esa persona no se agota en su carácter de ofensor o muchas razones mas para no atacarle.. Estas son consideraciones que me hago, pero que no siento. Tienen, sin duda, una lejana relación con mis experiencias afectivas, ya que sin ellas no entraría en el ámbito de los valores, pero demasiado remota y laxa para que me llegue su fuerza motivadora. Tengo que decidir sobreponerme a mis sentimiento y atender a razones.

Esta doble relación con los valores me parece de extrema importancia. Introduce en nuestra vida simultáneamente la complicación y la libertad. La complicación porque en muchas ocasiones los valores vividos se van a

enfrentar con los valores pensados, lo que va a sumirnos en un lucha íntima. La libertad, porque esa posibilidad de dirigir nuestra acción no solo por lo que vivimos, sino también por lo que pensamos, nos va a permitir liberarnos de la tiranía de nuestros movimientos afectivos, que son difíciles de dirigir.

¿Cómo surgen esos valores pensados?. Por de pronto, aplicando la inteligencia a los sentimientos. Citaré solo a tres ilustres precedentes de esta pedagogía de los afectos: Spinoza, Hume y Rousseau. Los tres consideran que las pasiones deben ser perfeccionadas por la razón. No podemos vivir sin sentimiento y no podemos confiar en ellos. Rousseau expone con claridad la solución. Los sentimientos naturales son perfectibles. El ser humano se diferencia del animal por su **capacidad de perfeccionarse**, "facultad que, con ayuda de las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las demás, y reside en nosotros tanto en la especie como en el individuo". En el "Emilio", desarrolló una pedagogía de la piedad. La inteligencia puede evaluar los sentimientos, descubrir sus excesos, contradicciones, malas consecuencias y, de esta manera, alcanzar una ampliación pensada de los valores embrionariamente sentidos.

Pero hay otra génesis de los valores pensados que me interesa mencionar. Continuamente nos vemos enfrentados con problemas. Mis deseos no se cumplen, o chocan con los de otros. La convivencia es irremediablemente conflictiva. La finitud del hombre y la escasez de los recursos nos ponen en situaciones difíciles. Encomendamos a la inteligencia la resolución de esos problemas. Y la solución aparece dotada de un valor positivo... que, sin embargo, puede vivirse como desagradable. Pondré un ejemplo superficial: El sediento capta inmediatamente el valor atractivo del agua. No necesita explicaciones ni prédicas para que beba. En cambio, el enfermo del riñón a quien el nefrólogo ha recomendado beber cinco litros de agua, no experimenta su valor. Tienen que pensar en la utilidad para animarse a beberla.

Aquí aparece otra posible tarea de la educación sentimental. Una vez justificados los valores -por ejemplo, la igualdad racial. deberíamos desarrollar los sentimientos necesarios para poder **vivir** lo que previamente habíamos sido solo capaces de **pensar**. Este sería el lugar de la educación en valores que he mencionado antes.

Pero, una vez más, confiar en la plasticidad y educabilidad de los sentimientos puede ser excesivo. También hay que educar para ser capaces de guiar la propia conducta por valores pensados, incluso en ausencia de los sentimiento correspondientes. Ser valiente no consiste en no tener miedo, sino en no ceder a él en determinadas circunstancias. Esto nos exige saltar al segundo nivel de la educación en valores.

La educación motivacional.

Uno de los capítulos mas sorprendentes de la historia de la filosofía ha sido la desaparición del concepto de voluntad. Durante decenios la psicología ha prescindido de este concepto por no considerarlo científico. Leo en un manual de motivación: "La nueva ciencia de la psicología optó por buscar un principio motival sustitutorio (de la voluntad) que fuera menos ambiguo y mas mecanicista. Encontró uno, pero no en la filosofía. El concepto motivacional sustitutorio de la psicología emergió del campo de fisiología y la biología" (J. Reeve; **Motivación y Emoción**, 1994, p. 14). El esquema del comportamiento se hace muy sencillo: cuando la conducta está motivada por fuerzas intrínsecas (por ejemplo: fatiga, curiosidad) está auto-regulada. Cuando la motivan fuerzas extrínsecas (por ejemplo: dinero, halagos) está regulada por el ambiente. Este determinismo de los motivos deja poco espacio para el comportamiento libre. Su influencia en la psicología popular -y también en parte de la pedagogía- ha debilitado la creencia en la capacidad autodeterminadora del sr humano. Tal vez estemos dando a luz una sociedad adicta. Se ha extendido la sospecha de que estamos movidos siempre por el inconsciente, la presión social, las estructuras económicas. Conviene por ello volver a replantearse la idea de voluntad.

El rechazo del concepto de voluntad estaba provocado por una mala idea de lo que era la voluntad. Se la consideraba una facultad innata, absoluta, dotada de poderes maravillosos. Mi tesis es que la facultad de obrar libremente es un capacidad aprendida, parte de la herencia social, insegura, chapucera, pero de resultados magníficos. Todos somos protagonistas de este proceso de invención, consolidación y transmisión de la libertad subjetiva (también de la social y política, pero esto no es nuestro tema) y podemos perfeccionarla o degradarla. La libertad no es una realidad estable, una propiedad real del ser humano, sino una posibilidad inventada, culturalmente inducida, aprendida, y por tanto, sometida a alteraciones, a pleamares y bajamares.

El niño tiene que aprender los mecanismos de autocontrol. En un reciente libro, Allan Sroufe, un prestigioso psicólogo infantil, escribe: "En contraste con la situación del bebé, a la que paradójicamte se denomina autorregulación guiada, en la edad preescolar se espera que el niño de nuestra cultura asuma un papel mayor en la autorregulación de las emociones los impulsos. La tarea comienza conteniendo, modificando y redirigiendo los impulsos, aunque sea brevemente, sin una supervisión inmediata del adulto. Tienen que internalizar las normas para el control de la conducta y comportarse de acuerdo con esas normas, incluso inhibiendo impulsos poderosos. También de manera creciente, tienen que protegerse a ellos mismos de ser sobrepasados por los estímulos o las influencias desorganizadoras de los propios sentimiento. Se espera que el niño sepa manejar la frustración y modular sus expresiones emocionales " (**Emotional Development**, Cambridge University Press, 1996).

Así pues, tenemos que pensar en la voluntad como una capacidad que se va construyendo. Deja de ser una facultad global para convertirse en un conjunto de capacidades que permiten al sujeto liberarse de una serie de determinismos. Me gusta definir la voluntad como el uso inteligente de la motivación. La eficacia de los sistemas motivacionales es indudable, lo importante es saber que podemos aprovecharlos de una manera más o menos inteligente. Solo voy a mencionar algunos de los aspectos operativos que intervienen en la voluntad.

Según recientes investigaciones, llevadas a cabo por Walter Mischel, la capacidad de aplazar la recompensa es una de las condiciones previas para poder dirigir la conducta. Se trata de educar la impulsividad. Es cierto que hay niños más impulsivos que otros, pero también lo es que hasta cierto punto se puede aprender a controlarla. Por ejemplo, una cosa es la impulsividad temperamental y otra muy diferente es la impaciencia y el ansia, que son todo frecuentemente aprendidas. Es fácil educar en la idea de que hay que tenerlo todo al instante. No me sería muy difícil reseñar aquí muchas situaciones cotidianas en las que lanzamos al niño el mensaje de que todo se puede tener, incluso-inmediatamente.

Un segundo aspecto es la tolerancia al estrés. el esfuerzo o la frustración. Si estos sentimientos se vuelven angustiosos, van a dificultar la toma de decisiones voluntarias. También disponemos de técnicas pedagógicas para ayudar en esta tarea.

El educador debe también fomentar en el alumno el sentimiento de la propia eficacia. Cuando el niño esté en condiciones de comprenderlo, conviene explicarle que la personalidad de cada uno de nosotros se va construyendo de acuerdo con un proyecto elegido, y que el proyecto más fundamental es el de convertirnos en personas libres. Y que es un proyecto muy difícil. Nada ha hecho más daño a nuestra comprensión de la conducta humana que definir la libertad como espontaneidad. Prefiero usar el término de "sentimiento de la propia eficacia" en vez de "autoestima", porque me parece más real. La autoestima debe fundarse en nuestra capacidad de actuar. En "El laberinto sentimental " (Anagrama, 1996) he estudiado la influencia que ejerce sobre nuestra personalidad afectiva la idea que el sujeto tiene de sí mismo y de su capacidad para enfrentarse con los problemas (lo que los psicólogos anglosajones llaman self y coping).

Quiero llamar la atención sobre un tema muy descuidado en la pedagogía actual, tal vez por reacción a la abusiva insistencia que puso en él la pedagogía pasada. Me refiero al sentimiento del deber. He revisado una serie de libros sobre desarrollo cognitivo, desarrollo social, psicología de la instrucción y en ningún sitio he visto tratado la pedagogía del sentimiento del deber. Parece un tema tabú. Este olvido me sorprende porque es un tema fundamental, que históricamente preocupó a importantes pensadores de los

que voy a mencionar solamente a Dant.

Es bien conocido que Kant afirmó de manera rotunda la autonomía del ser humano. La razón es su propia legisladora. La libertad consiste en no dejarse arrastrar por las inclinaciones emocionales, sino obedecer a la propia razón. Sin embargo, todos sabemos que la razón tiene poca fuerza para dirigir el comportamiento. hay un vacío difícil de salvar entre ella y el deseo. Para resolver el problema, Kant apela a un sentimiento muy particular: el **respeto** a la ley. Lo que resulta más interesante de su formulación es que relaciona este sentimiento, al parecer implica sumisión, son aspectos muy altaneros y rebeldes de nuestro comportamiento. El respeto a la ley no es otra cosa que el respeto a uno mismo, puesto que la propia razón es la promulgadora de la Ley. Es una variante de la propia estimación. Solo secundariamente, como mera conciencia de la ley, aparece el sentido del deber. De esta manera, el respeto, que es un sentimiento aparentemente pasivo, se convierte en enérgica y activa admiración hacia lo más valioso que hay en cada hombre: la libertad. En la historia de nuestra lengua, "respeto" significa siempre "actitud ante el mérito, la autoridad, la dignidad". Sólo en el Diccionario de María Moliner aparece como característica la sumisión. En los demás diccionarios es la admiración lo que sobresale. Tal vez habría que unir ambas palabras y hablar de admiración respetuosa, o de veneración, que es modo especial de amar. Kant considera que este sentimiento no solo no atenta contra la libertad sino que funda la libertad. Solo una equivocada identificación de la libertad con la espontaneidad, la errónea creencia de que venerar un valor equivale a esclavizarse, no ha impedido comprender que la voluntad -y su obra, que es la libertad- se imponen a nosotros como un proyecto, como una ley a seguir: ¡Sé libre!.

Baste con esto para demarcar el segundo nivel de la educación afectiva: la educación motivacional, que ahora ya sabemos que puede llamarse también la **construcción de la voluntad**.

La educación ética.

La educación ética forma el tercer nivel de la educación afectiva. Es la encargada de justificar los valores pensados y de fundar -si es posible- la idea de deber y su contenido. He estado describiendo un proceso que lleva desde el mero juego afectivo hasta la justificación racional de los valores. Cada etapa ha de recorrerse en una edad determinada, por supuesto. Pero toda la empresa educativa quedará en el aire si no somos capaces de justificar los valores éticos. Estaríamos en una situación semejante a quien quisiera educar el gusto estético, pero careciera de un criterio par evaluar las obras de arte.

En el caso de la ética nos enfrentamos a un serio problema porque muchas voces, de muy distinta procedencia, han negado que se pueda justificar racionalmente una ética universal. Como mucho admitirían morales

culturales aceptadas por una sociedad determinada, válidas tan solo para ellas, con lo que solo podremos alcanzar un relativismo demasiado débil para guiar nuestro proyecto educativo. Esta es la razón de que vaya a dedicar parte importante de este trabajo a explicar cómo puede fundamentarse la ética.

Simplificando mucho las cosas podemos dividir los distintos sistemas éticos en dos grandes grupos: los que se fundan en el concepto de felicidad y los que se fundan en el concepto de deber. Habría, tal vez, que introducir un tercer grupo, constituido por los que afirman la existencia de valores objetivos, admiten que tenemos una intuición directa de ellos y suponen que la percepción de esos valores lleva incluida la obligación de realizarlos (Scheler y Hartman). Pero las dejo a un lado para simplificar la exposición y porque no me parecen convincentes. Una cosa es captar valores y otra muy distinta fundar en ellos los deberes.

Las éticas que se fundan en la idea de felicidad tienen resuelto el problema de la motivación. ¿Quién no va a buscar la felicidad? Sin embargo, no resuelven el problema de la fundamentación de los valores, ya que cada cual busca la felicidad donde puede.

Las éticas fundadas en el deber resuelven el problema de fundamento de los valores (el imperativo categórico, por ejemplo) pero son capaces de convertir los deberes en motivos. ¿Por qué voy a cumplir el imperativo categórico?

La solución tendría que venir de un concepto que uniera el poder motivador de la felicidad y el poder justificador de las teorías del deber. ¿Existe esa idea?. Me parece que sí. Se trata del concepto de **derecho** sobre el que propongo construir la ética.

¿Qué son los derechos?.

El concepto de "derecho" es fascinante y difícil. Sería interesante estudiar el significado que da la gente a esta palabra de uso cotidiano. Posiblemente responderían que tener un derecho es poder realizar determinadas acciones y, sin duda, poder exigir que las realicen otros. Todo esto es verdad pero no aclara nada. Por ejemplo, puedo realizar las acciones que mi energía me permita y exigir a los demás que realicen las acciones que pueda imponerles con mi fuerza. En ninguno de los casos puede hablarse de derecho. Parece, sin embargo, que el derecho tienen que ver con algún tipo de "poder". Incluso aquellos que se enuncian negativamente (el derecho de no autoincriminarse, por ejemplo) tienen en realidad un contenido positivo: puedo no hacerlo. Lo que me interesa es saber si esta definición es aplicable a todos los derechos y en qué puede consistir ese poder.

A primera vista parece que no se puede generalizar esa definición porque cuando decimos que un niño tienen derecho a la vida no estamos reconociéndoles que pueda hacer nada, ya que no está en condiciones de ejercitar ese poder por su cuenta. Nos vemos obligados a admitir dos tipos de derechos, que pueden distinguirse por su relación con el "poder hacer". Unos aseguran al sujeto la posibilidad real de ejercitar una acción, lo que suele implicar la posibilidad de exigir algo a alguien. Por ejemplo, el derecho a un juicio imparcial, el derecho de la propiedad, el derecho a la educación. Otros solamente prohíben que se impida a alguien realizar ciertas cosas. Son derechos puramente negativos, por ejemplo, el derecho a la vivienda o el derecho al trabajo. A mi juicio estos encarnan un concepto de derecho imperfecto y secundario. Solo se consideran derechos porque han servido como protección contra los desafueros o porque han servido como indicador del rumbo deseable. Una prohibición no es un derecho, sino un modo de permitir que los derechos puedan ejercerse.

El Derecho como poder.

Para evitar la retórica de los derechos, que han reblandecido y gasificado su sentido, quiero recuperar su significado fuerte. Como no pretendo ningún tipo de originalidad, repetiré una definición de Francisco Suares, que me parece magnífica: "Derecho es la facultad moral que cada uno tiene respecto de las cosas que son suyas o de las cosas que le son debidas" (Circa rem suam vel ad rem sibi debitam).

Según esta venerable sentencia, un derecho es una facultad, un poder moral. Voy a variar ligeramente el enunciado. El derecho es un poder que no se funda en la propia fuerza del sujeto. Lo que aparece aquí es una gran novedad: la funda en la propia fuerza del sujeto. Lo que aparece aquí es una gran novedad: la oposición entre el **poder físico** y lo que a falta de mejor nombre llamaré **poder simbólico**. La inteligencia creadora construye el orbe ético sustituyendo los poderes reales por poderes simbólicos. Un poder simbólico es el que se posee como representación, como signo, de un poder efectivo. Por ejemplo, el poder adquisitivo del dinero es simbólico y, sin embargo, produce efectos reales. El dinero no es un bien real nadie disfruta poseyendo unos papelillos mugrientos-, sino un bien simbólico. Confiere a su poseedor la facultad de comprar. Pero ese poder de compra está basado en un sistema de aceptación mutua. Todo dinero es dinero fiduciario, basado en la fe, en la confianza recíproca de que todo el mundo va aceptar esa moneda como encarnación de un poder. Se trata de una manifestación más de la sorprendente capacidad de la inteligencia humana para hacer intervenir irrealidades como elementos decisivos en procesos reales.

Los poderes simbólicos, irreales pero eficaces, son una creación de enorme originalidad porque alteran radicalmente el régimen de fuerzas que

opera en la naturaleza. Como señaló Hegel, "el derecho de la naturaleza es la existencia de la fuerza y la imposición de la violencia; y un estado de naturaleza es un estado de violencia e injusticia, del que no se puede decir nada más verdadero sino que hay que salir de él". Hace falta ser un ingenuo o un violento para reclamar la vuelta a la sedicente certeza gozosa del instinto.

Es fácil predecir en qué consistiría una vuelta a la naturaleza si es que semejante afirmación tuviera algún sentido: en reinstaurar el poder real, el derecho a la violencia. No es ese el camino que nos corresponde caminar. Nuestra naturaleza nos incita a sobrepasar la naturaleza, por eso nuestros derechos no son naturales. Son extra-naturales. No son nada común ni obvio, son extraordinarios. Cada uno de ellos es una prodigiosa transgresión de las leyes de la gravedad. Nos mantienen en vuelo mientras los mantenemos en vuelo.

La definición de Suárez hace referencia a lo que "nos pertenece". El derecho nos permite disponer de lo que nos pertenece. ¿Y cuál es nuestra pertenencia? La naturaleza solo me proporciona una respuesta: lo propio de cada ser es aquello de que puede realmente disponer. Es un poder real que debe ejercer contra el resto de los seres, si fuera necesario. En efecto, la vida del conejo le pertenece mientras es capaz de librarse de la garra del halcón. Su derecho a la vida no llega más allá de donde llega su carrera. El halcón tiene derecho a su presa mientras pueda defenderla de otros predadores. El conquistador se apodera, es decir, hace suyas, las tierras conquistadas. Se adueña de ellas, se las apropia. Nietzsche se dio cuenta de que la fuerza era la fuente originaria de los derechos reales. Derivaba la palabra latina "bonus" de la misma raíz que la palabra "bellum" (guerra). Bueno sería ante todo, el guerrero. De su energía emanaban los valores con un necesidad naturalmente irremediable. ¿Qué es lo bueno?, se pregunta. Ser fuerte es lo bueno, y también es bueno lo que el fuerte prefiere.

Frente a esta idea de la fuerza como último fundamento del poder hacer, aparece la noción de "derecho" como fundamento simbólico, no basado en la fuerza real. una sorprendente innovación.

Una de las tareas más urgentes de la educación ética tiene que ser, como dijo Goethe "desacostrumbrados de los cotidiano". Nuestros alumnos han nacido en una cultura que defiende los derechos, y lo miran con la misma indiferencia con la que ven salir el sol. Hay que explicarles que esos derechos son fruto de una larguísima historia de esfuerzos y heroísmos, que están siempre en precario y que solo nos mantienen mientras los mantenemos. Los derechos son un poder de disponer, de actuar, que no se funda en la fuerza del propio sujeto. Habrá que buscar entonces otra fuerza que haga posible ese poder. ¿De donde puede proceder esa energía que va a conceder eficacia a los derechos?. Esta fuerza solo puede consistir en el reconocimiento activo de la comunidad. Tengo que contar con los demás para disfrutar de mis derechos.

Los derechos son realidades mancomunadas, como lo son el lenguaje y las costumbres. Tendemos a considerarlos realidades autónomas, olvidando que esa autonomía depende de nosotros. Con la benévola intención de poner a salvo de la arbitrariedad a los derechos, repetimos con excesiva frecuencia que los poseemos por el hecho de existir. Con ello solo conseguimos desentendernos de su existencia. Si los habitantes de Ruanda tienen derechos como tienen páncreas, lleno de respeto les deseo que les funcionen bien ambas cosas, los derechos y el páncreas. Ambas me son igualmente lejanas. Ni me impone ningún deber su páncreas ni me imponen ningún deber sus derechos. Porque son suyos, no míos. Quien se los haya dado que responda. Yo no he sido.

Lo expondré de una manera más contundente: no **hay** derechos humanos. No existe esa impersonalidad señalada por el "hay". Nadie tiene por naturaleza ningún derecho. El orbe de los derechos es una construcción de la inteligencia humana convertida en legisladora y que, mal que bien, lleva funcionando en algunos países desde hace siglos. Su eficacia hace que nos olvidemos de que esa estructura no se mantiene sola. Nadie está amparado por los derechos se está fuera de la órbita de los derechos, si en el mundo civilizado sucede así, si el criminal está protegido por el mismo derecho que ha conculcado, no es porque nadie se lo deba, sino tan solo por la generosidad de los que permanecen en la órbita ética, manteniéndola en vuelo, que están dispuestos a afirmar la dignidad de todos los miembros de la especie humana, aunque resulten perjudicados al hacerlo.

Y he dicho que los derechos naturales se han admitido siempre por razones muy bien intencionadas. Se trataba, ante todo, de ponerlos a salvo de la arbitrariedad. Creo que en este asunto se han mezclado dos cosas. Lo que está a salvo de la arbitrariedad son los valores y sus relaciones lógicas. Por ejemplo, la esclavitud es un contravalor... si consideramos que la libertad es un valor. La existencia de valores, de cosas deseables que todos deseáramos que existieran, no funda ningún derecho. El derecho aparece cuando decidimos que ese valor debe ser accesible a todos los seres humanos, o debe ser protegido, estimulado, fomentado por la comunidad.

En el origen de nuestras teorías del derecho tienen que haber una teoría del valor, ya que los derechos van a ser un proyecto de la inteligencia para la realización comunitaria de ciertos valores. Es evidente que todos los valores positivos deben ser deseables, pero, a pesar de las buenas intenciones de los éticos, de que una cosa nos parezca buena o se sigue que deba ser realizada. Una cosa es que la salud sea un bien, y otra muy distinta que tengamos derecho a la asistencia médica.

No es este el momento de precisar cuáles son los valores protegibles por los derechos. De eso se ocupa la ética. Tan solo ha querido indicar, para explicar lo que entiendo por educación en valores, que la explicación de los derechos y deberes debe emprenderse en el tercer nivel de la educación, y que

tiene que hacerse con cierta dureza. Al hablar de ellos no estamos haciendo comentarios piadosos, sino refiriéndonos a la urdimbre fundamental de nuestra vida de todos los días. Cada uno de nuestros derechos tienen su origen en la colaboración de nuestros semejantes, con los que estamos por ello en deuda. Este es el significado profundo de los deberes, y lo que nos permite enseñar a respetarlos con suficiente fundamentación racional. Nadie puede pedir nada si no se integra dentro de esta soberana creación de la inteligencia y de la voluntad humana.

La enseñanza en valores, que comenzó siendo educación sentimental termina introduciendo al alumno dentro del exigente, inevitable, magnífico orden de los derechos.

Al principio de este trabajo dije que la dignidad era el concepto central de este nivel. En efecto, entiendo por dignidad la posesión y reconocimiento de los derechos. Tener derechos es un valor universal por dos razones. En primer lugar, porque todo el mundo quiere tener derechos. En segundo lugar, porque su capacidad para resolver los problemas de la convivencia, capacidad que como he dicho constituye la esencia de los valores pensados, depende de que sean universales. Unos derechos no universales, discriminadores, que expulsaran a una parte de la humanidad de su órbita, no harían sino incitar de nuevo a la guerra de todos contra todos.

Dignidad es poseer y reconocer derechos. Todos los demás usos de esta palabra son meramente retóricos. Al hablar de los derechos humanos estamos constituyéndonos como una especie dotada de dignidad. No como dotados de una propiedad real -la dignidad- que tuviéramos por el hecho de existir, sino como un proyecto creado, justificado, peleado, esforzadamente por la inteligencia humana, que anhela vehementemente alejarse de la selva.