

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

**XXIV SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA
EDUCACIÓN "EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR"**

Valencia. Noviembre de 2005

ADDENDA

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual protegidos por las regulaciones nacionales e internacionales.

EDUCAR EN VALORES EN EL CONTEXTO EUROPEO

Mayka Lahoz Berral. Universitat Autònoma de Barcelona

MariaCarmen.Lahoz@uab.es

Addenda a la III Ponencia: “Los valores de la educación en el espacio europeo de enseñanza superior”.

El mayor peligro de Europa es el cansancio.

EDMUND HUSSERL

Aproximamos a lo que representa Europa, aunque sólo sea de manera vaga y superflua por limitaciones evidentes de carácter espaciotemporal implica, de entrada, asumir una postura eminentemente crítica y decididamente honesta, dirigida, con consciente y pretendido realismo, a vislumbrar la *significatividad* de lo que ha sido, es y puede llegar a ser eso que llamamos Europa y que nos identifica irremediabilmente dentro de los rígidos límites de una *colectividad* impuesta que, paradójicamente, parece querer diluirse por momentos. Europa está, o parece, cansada. Ya lo advertía el viejo Husserl con gran clarividencia. La humanidad de Europa está en crisis, una crisis aún no superada, originada por el grave conflicto entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu. Como él mismo sugirió, tan sólo siendo conscientes de la posibilidad del desastre total y mostrándonos firmemente resolutos a diagnosticar el mal de Europa, podremos ponerle remedio a tiempo y sobreponernos a él.¹

Un detallado análisis del nuevo paisaje internacional que se está configurando parece, desde el punto de vista educativo, imposible de obviar. Sin duda, vivimos en una sociedad multicultural y plural que, a pesar de las necesarias divergencias, pone de manifiesto un cúmulo de referencias compartidas, lenguajes comunes, actitudes individuales y colectivas parecidas y deseos más o menos idénticos. Quizá ésta sea la mayor paradoja de nuestra sociedad actual. Las formas de ejercer el poder han cambiado, no sólo en las relaciones internacionales sino también en la sociedad misma. Desde el final de la guerra fría, Estados Unidos gobierna el mundo en solitario. Las formas autoritarias de poder van dejando paso a relaciones <<negociadas>> que parecen más civilizadas e igualitarias, aunque son sólo aparentes. Porque la realidad parece ser otra. Conflictos y amenazas de nuevo tipo resurgen con más o menos velocidad (nacionalismos, integristas, Estados fragmentados, minorías que reclaman su identidad y su independencia, redes mafiosas de carácter internacional que controlan todo tipo de circuitos clandestinos, crimen organizado, migraciones descontroladas en busca de una vida mejor, etc.). A pesar de los buenos deseos, las desigualdades y las discriminaciones no hacen más que aumentar. Europa cuenta con más de 50 millones de pobres, y el número de parados supera ya los 20 millones. Crece la exclusión social, especialmente entre mujeres, jóvenes e inmigrantes. El extranjero se convierte en el chivo expiatorio de una sociedad que parece ser incapaz de hacer frente a la miseria y al paro y de contrarrestar los sentimientos xenófobos que avanzan insidiosamente. Los nuevos amos del mundo, ahora, son empresas y *holdings*, grupos industriales y financieros privados.² La única regla del sistema financiero internacional es la del

¹ Véase, por ejemplo, HUSSERL, E. *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, Paidós I.C.E./U.A.B., 1992.

² RAMONET, I. *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Barcelona, Círculo de Lectores, 1998, 7-9. Escribe Ramonet: <<(…) El saber sirve con demasiada frecuencia a los poderes y a sus detentadores privilegiados, en lugar de destinarse prioritariamente a elevar el bienestar de los ciudadanos. Un puñado

máximo beneficio, el cual se obtiene según una pura racionalidad económica que obedece únicamente a los criterios de rentabilidad y de productividad.

Aquí, la reflexión filosófico-cultural se hace indispensable. Tener presente qué es Europa conlleva necesariamente reconocer la dualidad primordial que la configura. Como afirma Steiner, ser europeo implica conciliar armónicamente, desde el punto de vista moral, existencial e intelectual, nuestra doble herencia aparentemente antagónica. Atenas y Jerusalén articulan Europa.³ La tradición occidental está atravesada en su seno por un doble eje vertebrador: mundo griego y mundo semita. Somos hijos, fundamentalmente, del helenismo y del judaísmo. *Tradicionalmente*, Occidente ha primado el sentido de su influencia helénica y ha menospreciado su origen igualmente hebreo. Posicionarnos sobre Europa implica reconocer esta doble procedencia. Sin olvidar el mundo griego, Europa debe rescatar la enorme importancia que el pensar hebreo tiene en la configuración de nuestra *identidad*. Estos dos pilares básicos de nuestra tradición ni poseen la misma forma ni tampoco son comparables entre sí. Mientras Grecia mantiene una inteligibilidad del mundo caracterizada por su unidad y por su autosuficiencia o confianza en sí misma, Jerusalén introduce en el interior de esta inteligibilidad la intercalación de la ruptura –obertura radical- entre *Lo Mismo* –lo que hay- y *Lo Otro* –lo que está por venir, lo desconocido-. Es precisamente este dualismo, este antagonismo imposible de superar, el que debería articular cualquier debate sobre la educación en el contexto europeo, insistiendo primordialmente en la necesidad de comprender al hombre como sujeto ético y moral, más allá de la ciencia y de la técnica.⁴

Debatir en torno al espacio europeo de educación superior supone construir una determinada cosmovisión de acuerdo con los legados de la tradición, entre los que podemos encontrar <<hechos>> y <<valores>>. Mi *addenda* se encuadra en el mundo de la *axiología*, de los valores, y no en el de la ciencia, que sólo acoge <<enunciados fácticos>>, neutrales desde un punto de vista axiológico. El valor no es en modo alguno un <<positum>>.⁵ Considerando la ética en un sentido normativo, nos situamos

de firmas dominan a escala mundial la investigación para su propio beneficio. (...) No contento con extender la lógica mercantil al conjunto de las actividades sociales, el hombre contemporáneo integra en dicha lógica a la propia vida. Gracias al avance de las biotecnologías, las células, los genes, se convierten en materias primas, al mismo nivel que el petróleo o el algodón. ¿Puede aceptar el ser humano convertirse en una materia prima rentable en nombre de la ciencia y del progreso?>> [12-13]. La rentabilidad y la productividad se extienden a la realidad humana en su conjunto.

³ STEINER, G. *La idea d'Europa*. Barcelona, Arcàdia, 2004, 28. Únicamente comprenderemos lo que significa ser humano reconociendo nuestra tradición sociocultural e histórica. Los seres humanos somos indefectiblemente seres *tradicionales*. Renunciar a la tradición supondría con toda seguridad la descontextualización de nuestra existencia, la pérdida irreparable del espacio y del tiempo humanos. En todo lo que hacemos, pensamos y sentimos, ya sea a nivel individual o colectivo, la participación de la *memoria* es indispensable. Sin memoria de lo que hemos sido y sin anticipación de lo que podremos ser el ser humano desaparecería como tal, al quedar despojado de sentido [DUCH, Ll. *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós, 1997, 51].

⁴ FULLAT, O. *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona, Ariel, 1997, 114-116. *Rememoración* y *anticipación* son las categorías centrales de nuestra doble herencia cultural. La *Odisea* y la *Torah* son las principales narraciones míticas que han ido configurando nuestra autopercepción colectiva en el seno de Occidente. En ellas radica el sentido de la posibilidad humana.

⁵ Max Weber ya indicó, en 1919, la ruptura entre valor y ciencia. Respecto a qué proporciona la ciencia y el mundo racionalizado, así como la imposibilidad de demostrar científicamente un juicio moral vale la pena acceder a WEBER, M. *El político y el científico*. Madrid, Alianza, 1997. En este sentido, también es interesante recordar que precisamente la hermenéutica iniciada por Nietzsche rompe bruscamente con la dicotomía entre <<hecho>> y <<valor>>. Nietzsche arremete sin compasión contra la tradición occidental nacida en Grecia. Lo que hay que afirmar es la vida misma como valor y no sucumbir ante el

plenamente en el ámbito del *deber ser*. En este sentido, no podemos de ningún modo menospreciar nuestro doble legado en el campo de los valores y también en el de los hechos. Así, ningún ámbito ni nivel educativo puede quedar al margen de una reflexión seria en torno a qué valores deseamos transmitir a las nuevas generaciones. La tarea más urgente en educación, coincidiendo plenamente con Adorno, es *que Auschwitz no se repita*, la superación de la barbarie⁶ en un mundo totalmente improbable como el nuestro, en el que la idea de progreso humano ha sido reemplazada por la idea de progreso tecnológico, en el que lo único que importa es adaptarse acríticamente a los imperativos de las nuevas tecnologías. En la tecnología busca la cultura su autorización, en ella encuentra su satisfacción y de ella recibe las órdenes. Esto disuelve, como manifiesta Neil Postman, la mayor parte del conjunto de creencias tradicionales.⁷

Por eso considero prioritario concebir la educación como *proceso de formación de una subjetividad ética*. Es necesario retornar al mundo de la experiencia y a la intimidad íntima del sujeto.⁸ En un mundo en el que el neoliberalismo impone sin ambages la competitividad más feroz, es urgente reconciliarnos con nuestra posible humanidad, re-crear, re-configurar nuestra identidad y nuestra esencia humana en esta dirección. El hombre es un ser <<ético>>. Esto quiere decir que la dimensión moral, la pregunta por el *deber ser*, le acontece constitutivamente, lo define, por lo que ética y educación se encuentran íntimamente relacionadas. Europa debería dirigir la educación hacia un trabajo interpretativo íntimamente vinculado al ejercicio del *tacto*,⁹ es decir, de la *sensibilidad*. La práctica del tacto no se sustenta en principios generales, por eso es

dictado absoluto de la razón. La vida humana no sólo es razón, equilibrio, armonía o simetría, sino igualmente asimetría, irracionalidad, desmesura, pasión, placer y tragedia.

⁶ ADORNO, T.W. <<Educación después de Auschwitz>>, en ADORNO, T.W. *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 1998, 79. Conviene tener presente que todo valor, incluido el ético, hace referencia a su *antivalor*, que le acompaña indefectiblemente. Nuestro trayecto vital o biográfico se caracteriza ineludiblemente por la *incertidumbre*. Toda cultura y, por extensión, toda persona es inherentemente ambigua por naturaleza (valor-contravalor). De aquí nuestra posible humanidad o inhumanidad. La formación crítica, en este sentido, resulta inescapable.

⁷ POSTMAN, N. *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona, Círculo de Lectores, 1994, 96-97. La tecnociencia es perfecta, incomparable. Sus brazos son máquinas que colocan en un rango inferior nuestras necesidades naturales, nuestras emociones y sentimientos, nuestra vida interior, reclamando imperativamente la autoridad absoluta sobre la totalidad de la experiencia humana y evidenciando que <<piensa>> mucho mejor de lo que nosotros somos capaces [146].

⁸ Esta concepción de la educación contrasta claramente con un énfasis objetivista. Entiendo en todo momento la formación como indisolublemente ligada a la experiencia. Es más, considero que sin experiencia no puede haber formación. En este sentido, la experiencia implica una (trans)formación, en ningún caso una experimentación, más propia de las ciencias físico-químicas y naturales, que realizan continuas operaciones destinadas a descubrir, comprobar o demostrar determinados fenómenos o principios científicos. En lugar de relacionarse con la acumulación de saber o con un conocimiento sensible que implique pasividad receptiva en el sujeto, mi sentido de la experiencia es activo y, por eso mismo, presupone *reflexión subjetiva* y, consiguientemente, *crítica*. La subjetividad ética se refiere a la disposición interna a sentir y a responder a todo lo que no es uno mismo, es decir, a la facultad humana de reconocer al Otro. El lenguaje de la ética es emotivo y, por tanto, *inverificable* y no apto para la ciencia. La *sensibilidad* humana, medida en términos de responsabilidad y responsividad hacia todo lo que nos rodea, no puede ser conceptualizada siguiendo los cánones de la Razón científica, a menos que aceptemos que su posible racionalización posee fisuras insuperables y jamás podrá darse en estado puro.

⁹ El *tacto* no es en modo alguno *táctica* o *estrategia*, términos que contemplan planes preconcebidos de antemano a partir de la aplicación de determinadas <<reglas>>, términos que dirigen, controlan y <<maniobran>> para llegar a un resultado tan esperado como definitivo. Contrariamente, el tacto desconoce el efecto que causará, es imprevisible, *incierto*. Véase VAN MANEN, M. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós, 1998, 138.

<<inexpresado e inexpresable>>, en palabras de Gadamer. El tacto proporciona la necesaria inseguridad como para permanecer abiertos a otros puntos de vista, a todo aquello que no es uno mismo y que no puede demostrarse concluyentemente.¹⁰ Ejercer un *tacto interpretativo* es producir, sin técnica ni método, una actividad responsiva-reflexiva que relaciona intrínsecamente la totalidad de nuestra existencia física y mental con un profundo sentido colectivo.¹¹ Es posible educar en valores a través de la actividad hermenéutica. La concepción gadameriana de hermenéutica presupone un concepto abierto, nada dogmático, de experiencia. La hermenéutica como concepción filosófica fundamental, remite al mundo en cuanto mediado por el lenguaje, al igual que a su vez el lenguaje sólo es comprensible en tanto que se considera como esencialmente abierto al mundo al que representa. Entre el mundo y el lenguaje tiene lugar una interacción constitutiva. La visión científica del mundo no se cuestiona en modo alguno, pero debe integrarse en el saber y las vivencias personales de cada uno.¹² La hermenéutica designa la *movilidad* propia de la existencia humana, derivada de la *finitud* y *especificidad* que, como caracteres fundamentales del ser humano, alcanzan enteramente su experiencia del mundo, experiencia humana en la que se inscribe necesariamente el acto de comprender e interpretar textos. La importancia de la tradición, en este sentido, es notoria. La tradición nos interpela constantemente, y es esta interpelación, esta situación dialógica por excelencia, la que mantiene abierta la posibilidad de la productividad hermenéutica.¹³ Esto enlaza directamente con la cuestión de los *prejuicios*, uno de nuestros rasgos constitutivos como seres humanos. En incontables ocasiones juzgamos a través de conjeturas, de antemano, a través de indicios u opiniones preconcebidas, no razonadas. Nuestras preconcepciones se encuentran siempre situadas en un determinado universo simbólico y cultural, ético y moral, que pautará nuestras *interacciones* con los otros. En total consonancia con Gadamer, sostengo que comprender siempre implica, en principio, estar de acuerdo. Ahora bien, para alcanzar este acuerdo, es necesario romper la conexión íntima que mantenemos con nuestras actitudes previas, para llegar a ser *sensibles*, receptivos, a las opiniones de otros y dejarnos penetrar por su alteridad. Se trata de aceptar un genuino proceso de deconstrucción interior, proceso que de ningún modo comporta la anulación del yo, sino su enriquecimiento a través de experiencias vividas por otros.¹⁴

Hay que fomentar una inagotable *actitud crítica* que permita re-descubrir y re-escribir nuestra identidad y la de los demás. Educar y ser educado implica reconocer que narración y vida son inseparables, que no sólo somos, como seres humanos, escribas, sino también y fundamentalmente *contadores* de historias y *vividores* de relatos. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en escuchar

¹⁰ GADAMER, H.G. *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 1997, 45-46.

¹¹ VAN MANEN, M. *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York, University of New York Press, 1990, 132.

¹² Véase GADAMER, H.G. *Verdad y método*, ed. cit., 1997, concretamente la III Parte: <<El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica>> [461-585].

¹³ *Ibidem*, 12; 350-351. Véase, igualmente, MÈLICH, J.-C. *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder, 2002.

¹⁴ GADAMER, H.G. *Verdad y método*, ed. cit., 1997, 232; 234; 335. Por eso el diálogo es un aspecto clave a la hora de trabajar con propuestas educativas destinadas a fomentar la construcción de una subjetividad ética. La cultura determina la *textura* de nuestra vida. En este sentido, no podemos olvidar la historicidad de toda cultura, su carácter dinámico y cambiante, ni tampoco el hecho de la intercomunicación de las culturas, de los contactos interculturales, fenómeno especialmente amenazado en el mundo actual, dominado por la globalización y la ley del mercado.

y en responder, en permitir que las experiencias propias y ajenas encuentren expresión en y por nuestra capacidad más distintiva, el lenguaje. Debe aprender a escuchar, a contar, a vivir y a re-escribir nuevos relatos.¹⁵ Si queremos aproximarnos realmente a la persona humana, la narración debe constituir el principal de los recursos educativos. El paradigma literario, los relatos, los mitos proporcionan una conexión permanentemente abierta con la radical alteridad del Otro en tanto que otro, dan la oportunidad de mantener una relación auténtica y original con las verdades de la vida.¹⁶ La *dimensión biográfica* de la educación ayudará sin duda a *reconceptualizar* lo educativo mediante la vinculación de las experiencias de vida y la formación del yo. Dejando hablar, permitiendo relatar nuestras vidas, podremos acercarnos (o alejarnos) a aquellos valores verdaderamente humanos y humanizadores: alteridad, extranjería, hospitalidad, compasión, pluralismo, heterogeneidad, tolerancia, dignidad, solidaridad, etc. No se trata de perseguir el cambio de personalidad o de conducta, sino la transformación de la identidad. Una identidad transformada es aquella capaz de posicionarse *éticamente*. Apuesta arriesgada teniendo en cuenta la época actual, sometida a los imperativos científico-tecnológicos del sistema globalizador, y la inclinación general a desconfiar de que la educación verdaderamente pueda llegar a *humanizar*. Quizá deberíamos comenzar por adoptar *otra mirada* respecto a la concepción del currículum. Una mirada que no sólo contemple el *cómo*, sino también el *por qué*; que no sólo promueva conductas mecanizadas, sino que favorezca ante todo una situación de enseñanza-aprendizaje que permita al sujeto enfrentarse a sí mismo y a los demás.

¹⁵ Precisamente, la educación persigue la construcción y re-construcción (o de-construcción) de historias personales y sociales. Véase LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995, 11-12; 22; 50-51.

¹⁶ BÁRCENA, F.; MÈLICH, J.-C. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós, 2000, 23.