

Los valores en la Ley de calidad

.....
José M^a Vinuesa.

Doctor en Filosofía.
 Catedrático

1. Educación, formación y valores

Todo proceso educativo, en la medida en que contiene propósitos formativos, supone la sugerencia de unos valores concretos a los alumnos. Aunque los valores no sean (no puedan ser) impuestos, su sola propuesta implica preferencia, a partir de una selección, en la que otros son pospuestos. Con carácter general, la educación tiende a recobrar, actualizar y salvaguardar los valores radicales de la propia cultura. Dependiendo del tipo de valores de que se trate, el protagonismo en su transmisión (endoculturación) corresponde a la familia o a las instituciones educativas, conforme a una regla no escrita de división del trabajo de difusión axiológica.

Pese al reciente protagonismo de las instituciones educativas, en una democracia liberal, en sentido amplio, la obligación primaria y la carga mayor de la transmisión de valores corresponde a la familia. De forma simplificada, se puede afirmar que la familia se debería encargar de suscitar e inspirar aquellos valores más profundos, los que tienen que ver con los ideales de vida, los meta-proyectos, los principios prácticos, las creencias religiosas y otros valores básicos en la pirámide axiológica del joven. Es en casa donde los alumnos reciben (o no) las semillas de valores como el amor, la libertad y la justicia, la igualdad y la generosidad, la amistad y el respeto, la honradez y la veracidad, la higiene y el pudor, por poner sólo unos ejemplos. En las sociedades abiertas, se supone que los padres tienen el derecho y el deber de velar por la *felicidad* de sus hijos y, por tanto, han de inculcarles aquellos valores

que (obviamente, de manera «paternalista») consideran que podrían conducirlos a la felicidad. Entiéndase, a efectos de interpretar lo que expondré en adelante, que cada cual objetiva su felicidad en un conjunto de bienes, metas o planes de vida particulares, libremente elegidos.

En cambio, el sistema educativo institucional, en una sociedad democrática, debe propagar aquellos valores que atañen a la convivencia pacífica, la participación ciudadana, la cooperación social y el ejercicio de las libertades públicas. Así, son valores institucionales el pluralismo, la tolerancia, la paz y la no-discriminación, entre otros. A diferencia de la función encauzadora de los padres, la Escuela únicamente puede pretender mostrar el camino hacia la convivencia pacífica y la cooperación. Los valores para alcanzar esos objetivos sociales deben gozar de universalidad, sin la cual serían nulos de antemano, a diferencia de aquéllos que conducen a la singularidad de la felicidad individual. La intervención del sistema educativo en la difusión o generación de valores se realiza con la legitimidad que, en un sistema democrático, tiene el ejercicio del poder en materia educativa.

De lo antedicho puede deducirse que ni el poder legislativo ni la Administración educativa tienen legitimidad para sugerir valores que, presuntamente, sirvan para alcanzar la felicidad. Tal sería, por ejemplo la conclusión a partir de las funciones que J. Habermas atribuye al sistema democrático, el cual está formado por «las formas institucionalmente aseguradas de una comunicación general y pública que se ocupan de las cuestiones prácticas: de cómo los hombres quieren y pueden convivir bajo las condiciones objetivas de una capacidad de disposición inmensamente ampliada». Nótese que el objetivo de la democracia —conjunto de reglas de procedimiento para el correcto planteamiento de los conflic-

tos— es la *convivencia*, no la *felicidad*. En la misma convicción nos encontramos con otras muchas posiciones filosóficas, entre las que destaca, por su rotundidad, la siguiente sentencia de B. Ackerman: «No es tarea del Estado responder a las cuestiones fundamentales de la vida, sino equipar a todos los individuos con las herramientas necesarias para responsabilizarse de sus propias respuestas».

En su *Teoría de la justicia*, John Rawls se afana por distinguir entre el *bien* (o los bienes) y la *justicia* (o el deber). Defiende que la justicia es universal y anterior a cualquier contingencia empírica, mientras que el bien (o los bienes) está vinculado a las diversas estrategias racionales por las que los individuos formulan sus respectivos planes de vida particulares, dependientes de sus preferencias, deseos y gustos. Sus *principios de justicia* —derivados del contrato inicial, en la posición originaria— se basan en la búsqueda de cohesión social como prioridad de la política y nada tienen que ver con la legítima persecución de bienes particulares.

Siguiendo a Rawls, en su distinción entre *lo justo* universalizable y *lo bueno* individual, —y, sobre todo, a Habermas y Apel— distingue Adela Cortina entre una ética de mínimos —cuyos valores corresponderían, según lo entiendo, a la educación institucionalizada— y una ética de máximos —cuyos valores serían privativos de la formación familiar, primero, y de la selección propia del individuo, después—. La ética civil «es, en principio, la ética de los ciudadanos, es decir, la moral que los ciudadanos de una sociedad pluralista ha de encarnar para que en ella sea posible la convivencia pacífica, dentro del respeto y la tolerancia por las concepciones del mundo». Por su parte, las diversas éticas de máximos «son éticas de la felicidad, de lo bueno y pretenden ofrecer ideales de vida buena. Cuando algo se tie-

ne por bueno, por felicitante, no se puede exigir que todo ser racional también lo tenga por bueno, porque se trata de una opción completamente subjetiva».

2. La práctica de la formación en valores, en España

Hasta la LOCE, nuestro ordenamiento educativo sólo se había fijado en los «valores para la convivencia». Así, se venía suponiendo que la tolerancia y la solidaridad son los máximos valores para la convivencia democrática. Claro está que esa convivencia (y la vida social, que es previa) no son posibles sin otros valores sobreentendi-

dos: fiabilidad personal, confianza mutua, veracidad, fidelidad, honradez, cumplimiento de los pactos, constancia... Pero, tal como hemos visto en el esquema teórico, se supone que esos valores son imbuidos a los alumnos por sus padres. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando muchos padres «delegan» en la Escuela la formación en valores (y la educación sexual y la prevención contra la droga, y el respeto a los mayores y...)? ; ¿quién va a sustituir su función de formación primaria para la vida? ; ¿qué autoridad (poder legítimo) tienen los profesores para inculcar en los alumnos ideales de vida, fines supremos, así como las creencias y esperanzas a las que los va-

lores están vinculados?. Esa delegación (verdadera dimisión) de muchos padres es una auténtica irresponsabilidad, porque los profesores jamás podrán suplirlos sino como espurios sucedáneos.

Tal vez por eso, los ideólogos de la LOGSE procuraron no darse por enterados de la delegación familiar en el sistema educativo y propusieron como valores supremos la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Espero no incurrir en ningún tipo de provocación si me permito opinar que, a falta de otros valores previos y mucho más básicos, éstos son valores de (nuevos) ricos. ¿Qué hay de otros valores como la seriedad, el compromiso, la autenti-



cidad, la laboriosidad, la responsabilidad, la lealtad, etc., etc.?

La Ley de calidad parecía querer paliar estas deficiencias, pero —en lo sustancial— de aquel «parto de los montes» sólo nació un ratoncillo y la Ley ha añadido a los anteriores el valor del esfuerzo o la laboriosidad. Eso sí, lo ha hecho hábilmente, mezclando dos planos perfectamente distintos; el interno al sistema educativo y el externo. Una cosa es la necesidad del esfuerzo como condición imprescindible para el aprendizaje y otra bien diferente su postulación como valor fundamental para la vida posterior. Un ejemplo puede ayudar a distinguir los dos planos: la disciplina (de «disciplina») es necesaria *en la Escuela*, pero no es necesariamente un valor que la Escuela deba sugerir *para la vida*; es más cierto que no es posible educar *en la libertad* cuando se quiere educar *para la libertad*.

Curiosamente, tampoco los críticos de la Ley han hecho esta distinción elemental, por lo que nadie discute ya hoy que el esfuerzo deba formar parte de los valores que ha de propugnar una ley de educación, cuando lo cierto es que ese valor no figuraba en las anteriores.

3. El esfuerzo, valor para la vida.

A la obvia necesidad de esforzarse para aprender me he referido recientemente en otros escritos, por lo que ahora me parece necesario y de la mayor actualidad cuestionar la laboriosidad como objetivo actitudinal que, suscitado para la educación secundaria por la Ley de calidad, se pretende que sea un valor permanente para la vida. Comienzo por precisar que el fomento de la laboriosidad implica un cambio cultural no pequeño que afecta —por lo menos— a la valoración social del trabajo, al papel del hombre en el mundo y al entramado de obligaciones recíprocas que implica la vida social.

Para intentar contestar a la cuestión formulada, vamos a echar mano del bagaje conceptual previamente expuesto, el cual nos indica que el ejercicio del poder en una sociedad democrática no puede basarse en una noción compartida de bien común (que no existe), ni puede suponer un contenido unívoco de la felicidad para todos y cada uno de los ciudadanos, por lo que tiene que asumir el pluralismo y aceptar la coexistencia de diferentes nociones sobre lo que es la «vida buena». En consecuencia, en una sociedad pluralista se debe gobernar conforme a los mínimos de justicia incluidos en la ética civil y —como piensa A. Cortina—: «la ética civil se limita a un conjunto de principios morales para una convivencia pacífica —convivencia democrática— en nuestras sociedades pluralistas independientemente de políticas, de credos religiosos e ideologías».

La cuestión que, por tanto, hay que dilucidar es si la exigencia de laboriosidad a los ciudadanos (los actuales alumnos, en su futuro extraescolar) está respaldada por principios morales universales, imprescindibles para la convivencia pacífica, y no por convicciones políticas, credos religiosos o ideologías. Y es ésta una cuestión que no puede contestarse ni afirmativa ni negativamente, porque —de nuevo— contiene una mezcla de situaciones que procede analizar por separado. La matizada respuesta implica discriminar el esfuerzo reclamado según los grados o ámbitos en los que es exigido.

Ya sé que lo que sigue constituye un planteamiento teórico y de difícil (improbable) puesta en práctica, pero supongo que puedo avanzar en el planteamiento de la pregunta anterior. Creo que éticamente cualquiera está obligado —en nuestro sistema económico— a aportar el esfuerzo necesario (el estrictamente preciso y no más) para vivir de su trabajo él y quienes de él dependan así como para en-

tregar a la sociedad en la que vive y de cuyos beneficios disfruta su *contribución debida*. Esta contribución, que intenta cumplir con los mínimos de justicia, será función de la calidad de vida, de los servicios sociales disponibles, de la precisa redistribución de rentas, etc. Aún reconociendo que no puedo fijar cuantía, ni siquiera aproximada, sí considero que esa aproximación permite atisbar que puede ocurrir fácilmente que el esfuerzo que se nos demande exceda con mucho a aquel que, en justicia, estamos obligados a aportar para cumplir con los mínimos derivados de la convivencia social.

Aunque no sea éste el momento de valorar críticamente la llamada «cultura del trabajo», no me cabe duda de que la «cultura del esfuerzo» está subordinada a aquélla. En ese sentido, está claro que la Administración educativa que promueve el valor del esfuerzo no hace (en esto) ninguna trampa; es implícita portavoz del sistema capitalista. Éste proclama que quien sea laborioso tendrá su recompensa: a mayor esfuerzo, mayor rendimiento. Y, siendo esto así, ¿por qué hay que promover educativamente —más allá de la recompensa inherente— el «valor del esfuerzo»? Tal vez porque esas recompensas no convencen a todos y hay quienes no se presantan a competir teniendo como meta el lucro individual.

La laboriosidad no es un valor incondicionado ni un fin en sí. El esfuerzo es un medio ingrato e incómodo que siempre se endereza a algo que es su meta real. Es preciso un notable optimismo para creer que la máxima clásica «labor ipse voluptas» es una norma general y permanente; no quiero decir que no se pueda encontrar algún placer en el propio trabajo, pero creo que ése no es el único y constante resultado del esfuerzo. Por tanto, el esfuerzo es valor instrumental, medio, no fin; se puede desear absolutamente

un mundo justo, pero no una «sociedad esforzada». Es más, no es preciso defender una concepción lúdica de la vida para sostener que el esfuerzo es un mal necesario; ineludible derivada de la condición carencial del ser humano. Es tan necesario (imprescindible) como indeseable, de suyo.

La posición del sistema económico en el que vivimos es clara (y, por cierto, resulta atractiva): el esfuerzo es medio para ganar dinero que es el fin (último). Pero la Ley de calidad tiene que ideologizar y ornamentar este categórico enunciado. Para ello, conviene recurrir a las metas o proyectos personales. Como valor, la laboriosidad se relaciona inmediatamente con aquellos ideales vitales a cuya consecución se orienta. Podríamos decir que el proyecto vital al que tiende quien es laborioso se dirige hacia la magnanimidad (la vieja virtud griega denominada megalopsiquía), como actitud contrapuesta a la mediocridad. Debemos, pues, analizar las condiciones de legitimidad en que un ideal vital como éste, que subyace en la promoción del esfuerzo, es promovible por una disposición educativa emanada del poder legítimo, en una sociedad democrática.

Antes que nada, quiero hacer constar mi aprecio personal por la grandeza de ánimo o magnanimidad. No obstante, me cuido mucho de inculcar ese valor a nadie; intenté inspirárselo, en su momento, a mis propios hijos y, en lo que concierne a mis alumnos, confío en que sus padres obrarán responsablemente como consideren oportuno. La actualidad de la magnanimidad está, para mí, en que muchos problemas de la personalidad adolescente tienen como diagnóstico una carencia de ella. Creo que lo característico y pertinente a un adolescente apropiadamente educado es que tenga su cabeza repleta (incluso en exceso) de ambicio-

nes y grandes ilusiones; que esté íntimamente convencido de que en el teatro del mundo que apenas comienza a comprender le esté reservado algún papel principal, no de figurante; que capte su función en la vida como titular del derecho y del deber de intentar llegar a ser un gran hombre, digno de alcanzar altas metas. La magnanimidad a la que me refiero es, pues, la grandeza de ánimo, el noble deseo de dedicar la propia vida a grandes ideales. Es virtud de perso-



nas que huyen de la mediocridad, la vulgaridad, el adocenamiento y la ramplonería.

Que no ando desencaminado en vincular el impulso legislativo a «la cultura del esfuerzo» y la magnanimidad lo prueban las múltiples referencias que la Ley realiza a la *excelencia*. Ahora bien, la búsqueda de la excelencia y la grandeza de ánimo están, obviamente, *más allá* del mínimo de laboriosidad precisa para cumplir con las obligaciones sociales. Son valores

que, para seguir con las concepciones antes expuestas, pasan de lo *justo* a lo que algunos pueden razonablemente tener por *bueno*, en la terminología de Rawls; se sitúan en la *ética de máximos*, de Adela Cortina; no están entre *las cuestiones prácticas de cómo los hombres quieren y pueden convivir*, a las que se refiere Habermas. Es decir, son valores que no figuran en el campo de competencias axiológicas de la autoridad educativa.

Ahora se me podría preguntar: ¿eso importa mucho?. Si lo que se impulsa (magnanimidad, excelencia) son auténticos valores ¿qué más da que pertenezcan a la esfera familiar o a la estatal? Pues si importa, e importa mucho. Porque la vida futura de los actuales alumnos no se desarrolla en el vacío, ni en un ambiente neutro, sino en un sistema económico y social muy concreto. Vaya por delante que no pondría objeciones —al menos, no las que ahora he de poner— si las relaciones de trabajo y cooperación social estuvieran presididas por aquella vieja fórmula anarquista: «de cada cual según su capacidad, a cada cual según su necesidad». Pero no es ese el mundo en el que vivimos.

Sería tan largo como innecesario exponer cómo y por qué la introducción de la laboriosidad como valor educativo básico puede constituir una manipulación tendente a la generación de productores eficientes, dentro de la concepción economicista del ser humano. Y, en lo que respecta a la ideología con la que ese propósito se encubre, debo recordar una tesis de Adela Cortina. «Una sociedad que se empeña en hacer felices a sus ciudadanos según un modelo de lo que es la vida feliz es una sociedad totalitaria, aunque el modelo sea el de la mayoría, porque los ideales de felicidad son bien diversos y nadie tiene derecho —tampoco la sociedad por supuesto— a imponer el suyo a los demás».