

La comunidad educativa como ámbito de realización axiológica

JOSÉ M.^a MARTÍNEZ BELTRÁN

El deseo sincero de explorar los espacios interiores de la Educación nos hace topar de inmediato con el realismo de los temas que la condicionan actualmente: las alternativas educativas, la batalla por el dominio de la política educativa, la política económica que regula la aplicación de fondos públicos, etc. Y cuanto más acuciantes se hacen esos condicionantes, más nos inclinamos a considerar ese espacio interior en el que bulle la vida misma de la Educación y su posibilidad o imposibilidad de instrumentalizar la eficacia formativa de la persona.

El tema de los valores, de amplia resonancia en la filosofía de la Educación, salta hoy a la palestra con rostro nuevo y con mayor realismo que antaño, pues quiere ser tema de reflexión filosófica y de aplicación pedagógica en todos los niveles y culturas. La Escuela no es lugar de conflictos, aunque no hay escuela que no los tenga, sino unidad de proyecto de la comunidad educativa, trazado desde la identidad misma de dicha comunidad y desde los valores que la configuran.

El valor es algo que da sentido, desde quien lo posee, a todo componente de la vida; y la escuela, persona moral hecha de personas físicas en sintonía comunitaria, es lugar privilegiado para transmitir sentido:

«La Escuela es el centro donde se elabora y se transmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia»¹.

Nuestra referencia está puesta en la Escuela Cristiana, que tradicionalmente ha tenido una escala de valores clara, aunque muchas veces impuesta como método a quienes han recibido su influjo. La Declaración de la FERE en su Asamblea General de 1978 completa el marco en que nos moveremos a lo largo de estas páginas:

«Esta Escuela Cristiana sólo podrá ser realizada si es obra de la comunidad educativa, entendiendo ésta como el conjunto de estamentos que han hecho una opción de Escuela Cristiana y aceptan y quieren un proyecto de hombre inspirado en el Evangelio. Esto exige que todos los interesados en la escuela participen realmente en su vida y gestión expresando así una auténtica corresponsabilidad en la tarea educativa».

Quede claro que la Escuela, toda Escuela, es esencialmente proyecto y, como tal, requiere una *columna axiológica* que le dé coherencia y dinamismo, ya que toda la gama de comportamientos educativos —estructuras, métodos, clima relacional...— son consecuencia de los criterios de valor a los que la Comunidad Educativa concede privilegio de importancia e integra en sí misma. Y no es suficiente con que los educadores emitan *juicios de existencia* sobre las propiedades de su acción o en forma de evaluación de sus métodos y su eficacia; han de basarse fundamentalmente en *juicios de valor*, que son previos a la acción: lo que vale, lo importante, lo que es utopía educativa.

No existe sistema educativo, ni persona alguna, que esté predeterminada a una forma concreta de existencia. Y cuando, de hecho, la persona o la institución lo están, quiere decir que es la acción quien impone sus exigencias de esclerotización, que no el sistema axiológico a partir del cual han de desarrollarse los módulos de acción, siempre flexibles y creativos. Puede ocurrir que la historia nos lleve a formas fijas de pedagogía, o a formas incorrectas o insuficientes de «educar»; pero si el sistema valoral existe, siempre se hace posible retomar caminos de planteamientos y de nueva operatividad².

¿VALORES O VALOR?

Más que una definición de los valores, nos preocupa la función transmisora que la generación adulta se propone, consciente o inconscientemente. El valor es algo aprehendido más por vía de intuición, de modo prelógico, y que se convierte en «apetencia» cuando la actitud pasa a racionalizarse. «El bien es lo que todos apetecen», pudo afirmar Sócrates en su *Ética a Nicómaco*,

¹ Sagrada Congregación para la Educación Católica, *La Escuela Católica*, núm. 8.

² J. M. TOURINAN LÓPEZ, «La estimación personal del valor y su sentido pedagógico», *Revista de Ciencias de la Educación*. 1977, núm. 90, pp. 279-80.

y convertir la palabra *apetencia* en la clave del acercamiento de la persona al valor. Es *dinamismo apremiante* que, como energía «cualificada» impulsa a elegir lo que se considera válido para la construcción plena de la persona.

Desde el punto de vista social, el valor se puede considerar como una *conquista histórica* que los hombres hemos ido deduciendo a través de nuestra propia historia, de nuestras experiencias y relaciones interpersonales, para llegar a formularlas de un modo categórico y con carácter de universalidad. La historia no es un sistema racional, sino la vivencia intensa que se tiene del existir con los otros y en la circunstancia. Y entre nosotros mismos y lo absoluto a lo que tendemos, hemos encontrado mediaciones, formas de ser y actuar que nos trascienden a nosotros mismos. Los valores ejercen esta función mediadora de aproximación al absoluto.

Los subjetivistas afirmaron que el valor está relacionado con el «agrado-desagrado», pero en cuanto este criterio se hace exclusivo resulta insuficiente.

La escuela fenomenológica de Max Scheller y Nicolai Hartmann, en su intento de hacerlos utopía alcanzable, considera los valores como ideales de vida y objetivos de nuestra búsqueda de plenitud. Así, la fidelidad conyugal será siempre valor, aunque las personas concretas no lo consideren como tal. La afirmación de Spranger es significativa: «Los valores son los blancos a donde los hombres dirigen los dardos de sus acciones.»

Louis Lavelle y la escuela realista atribuyen al conocimiento la función de aplicarse a la realidad para darnos la «posesión interior» de lo que es digno de valoración y convertirlo en nuestra propia experiencia³.

Y es así como hemos de considerar los valores: los hechos y las personas constituyen experiencia para nosotros, y por su medio y nuestra propia resonancia interior podemos aprehenderlas y convertirlos en experiencia de la experiencia. No quitamos al valor lo que tenga de objetivo, ni la subjetividad selectiva personal, pero lo convertimos en el fruto —no tanto en la causa— de nuestra propia conciencia creadora de valores. Así pues, no es tanto cuestión de discernir entre los valores más significativos, cuanto de integrar los valores en una síntesis armónica que se denomine «valor» y sea dictado por nuestra propia experiencia.

¿CAIDA O CRISIS DE LOS VALORES?

La expresión «estamos instalados en la crisis» se hace extensiva, hoy, a todas las situaciones sociales. Los adultos asistimos —activa o pasivamente— al cambio cultural y de valores, que para unos es decadencia y degeneración moral, para otros es simplemente crisis o cambio, y para otros resulta un mo-

³ L. LAVELLE, *Traité des Valeurs*, PUF París, 1955, T. 2, p 255.

tivo de esperanza en tiempos mejores y de mayor estabilidad con el consiguiente proceso de personalización tanto tiempo esperado.

Todo esto tiene de cierto que los valores tradicionales han perdido vigencia y que los nuevos centros de interés no aparecen claramente definidos. Lo que tiene valor aparece hoy disperso entre los armónicos de los cantos de sirena que tienen su nombre: consumismo, ideologías, condicionamiento de los medios de comunicación social, etc. Los estudios sociológicos son abundantes y nos explicitan todas las formas de «pérdida» de la persona en la confusión actual.

Pero quizá en medio de estas descripciones podamos encontrar las coordenadas comunes de la bien llamada crisis. Viktor Frankl las ha definido como *neurosis noógena*, queriendo indicar que la carencia de sentido es quien sumerge al hombre en la «conciencia penosa» propia de la neurosis. La falta de valoraciones conduce, pues, a la falta de sentido y a la enfermedad de la vida⁴. De enfermedad habló también C. G. Jung en su obra *Recuerdos, sueños y pensamiento* al referirse a esta misma falta de significados: «La falta de sentido de la vida impide la plenitud, y por ello supone enfermedad.»

El anuncio de desventuras se hace hoy manjar de especial paladar, contagiados como estamos del malestar social, internacional, etc. En nuestra cultura se confunden valores y antivalores, disfrazados con frecuencia de fantasmas poseídos de fuerzas malévolas que dominan el universo, revoloteando junto al anuncio de una nueva era luminosa y revalorizada. Hoy conviven amenazas atómicas con movimientos carismáticos; escándalos que se llaman, por ejemplo, venta de los hijos de la prostitución con movimientos de comunidades cristianas comprometidas; bandadas de misiles nucleares con bloques juveniles camino de Taizé, de Parmenia o de otros lugares, en busca de la paz perdida.

Juan Rof Carballo sintetizaba no hace mucho el pensamiento del psicoanalista Paul Diel, en un sabroso artículo del diario *ABC*, y con éste apuntaba como mal supremo de nuestra cultura *la trivialidad*. Este «mal supremo» se puede caracterizar con tres brochazos distintivos: 1) La trivialidad convencional, por la cual los individuos tenemos miedo de manifestar nuestra propia personalidad y de hacernos acreedores de aquello que nos puede distinguir por sus rasgos de originalidad y creatividad. Como Procusto, el bandolero, tratamos de hacernos todos iguales mutilando, por inhibición, nuestra capacidad creadora o estirando nuestras posibilidades hasta lo imposible por querer ser igual que todos. 2) La trivialidad del goce, que iguala los comportamientos con tal que provengan de un criterio común: «todo está permiti-

⁴ V. FRANKL, Cfr. *Ante el vacío existencial*, Herder, Barcelona, 1980. *La idea psicológica del hombre*, Rialp, Madrid, 1979. *La presencia ignorada de Dios*, Herder, Barcelona, 1979. *Man's Search for Meaning*, Washington Square Press, New York, 1963.

do». 3) Y la trivialidad del hablar mucho, caracterizada por la exterioridad y la falta de sensibilidad a todo lo que encierre el misterio, la interioridad, el amor⁵.

De todas formas, sí resulta posible detectar en un sector de nuestra sociedad una grave estrechez valoral fácilmente calificable de paranoica. Y al decir «sector» no me refiero a un grupo humano determinado ni a una clase social concreta; este «sector» puede estar compuesto por todos nosotros en mayor o menor escala. Los síndromes paranoicos nos ayudarán a comprender lo dicho; son éstos: *a)* la sobreestimación del yo, que reduce las posibilidades de relación y hace a la persona egocéntrica; *b)* el recelo y la inseguridad inquieta y sospechosa como modo de acercamiento al otro; *c)* la falsedad de juicios, por estar fundamentados en impresiones y aproximaciones afectivas solamente, y *d)* la inadaptabilidad social con manifestaciones de rebeldía activa o de inhibición pasiva.

No sé hasta qué índice se podrá afirmar todo esto de nuestra juventud, máxime que ella puede ser víctima de los mismos males heredados de los adultos. Sin embargo, los valores a los que muchos jóvenes se rinden tienen un marcado carácter materialista, una gran lejanía del interés por la cultura y una marcada carencia de «clima épico colectivo». Su agresividad puede ser el disfraz de inconscientes inseguridades, su evasión quizá nos hable de falta del soporte ético necesario para la maduración social, su falta de proyecto es explicable desde la falta de estímulos vitales⁶, su falta de juventud pudiera ser como el eco de quien desde sus dieciséis años dijo a sus padres:

«Me habéis dado muchas cosas,
pero no me habéis enseñado
por qué tengo que vivir.»

Los valores están sufriendo las consecuencias de la crisis y nosotros el dolor de todo momento de cambio. Es el dolor de la *descomposición* en espera de la *reorganización* que ya llega: G. Milanesi, tras un estudio sociológico, habla de «La búsqueda de lo religioso en los jóvenes, tras el eclipse y la vuelta de lo sagrado»⁷. La OIEC, en uno de sus documentos preparatorios de su XI Asamblea General (febrero de 1982), centrada en el tema de los valores, afirma por boca de Rudolf Rezsö: «Primero se disocian el objeto del valor y su apreciación correspondiente» —hoy la guerra no se considera solución de conflictos entre naciones—, «luego se asocian un nuevo objeto y una nueva apreciación» —la paz se estima hoy como sagrada e inviolable.

⁵ J. ROF CARBALLO, *Diario ABC*, Madrid, 1981.

⁶ A. APARISI, cfr. *Rev. Corintios XIII*, núm. 10, 1979.

⁷ G. MILANESI, «La domanda di religione dei giovani tra 'eclissi' e 'ritorno' del sacro», *Rev. Catechesi*, noviembre, 1981, p. 35.

ESTIMATIVA Y JERARQUIA DE VALORES

El tratado de los valores, según las perspectivas filosófico-educativas, ha tenido muy en cuenta un cometido de jerarquización, considerado importante como intento de estructura de referencia para la persona. «Verdad, belleza y bien» son equivalentes a la consideración de la persona en sus componentes intelectual, estético y moral; y desde esta percepción triédrica se considera haber llegado a la jerarquía de valores abarcadora de la totalidad personal.

Sin embargo, la división tradicional ha considerado siempre que jerarquía no es equivalente de división, sino de estudio de la verdad para llegar a la unificación. Por tanto, el objetivo perseguido por la axiología —o tratado sobre los valores— parte de la unidad que llamaríamos «el valor». El cambio que se ofrece de este enfoque unificador puede llevarnos a considerar la función educativa no tanto como esfuerzo por estructurar los valores cuya asimilación es necesaria para la plena construcción de la persona, cuanto a partir de la persona misma para estimularla en su propia estimativa de aquello que la Educación le propone como panorámica de valores.

Y aquí se nos hace necesario apuntar que la «estimativa» de valores es una función de la conciencia, no de esa conciencia hecha de «sistema de conocimiento del mundo», sino de aquella que se construye como vivencia profunda de la realidad. Por esta misma razón, la conciencia es siempre conciencia de valor: conocimiento de la realidad e implicación personal o modo-de-estar-en-el-mundo.

La conciencia se va estructurando a partir de los datos de la percepción, término que incluye aquellos datos que la afectividad añade a los que le vienen de fuera. De esta estructura —hoy se puede hablar de *constructo*— surge el dinamismo de los comportamientos. Y aquí es donde la escuela aparece como *escuela de valor* por la doble competencia de contenidos y de relaciones que la caracterizan. El valor «escuela» radica en esa posibilidad de estructuración de conciencia por los contenidos científicos que imparte y por la relación educativa que les da significado personalizador.

Con este planteamiento llegamos a la convicción de que toda jerarquización de valores no llega a ser cuestión de fondo, sino de método: se trata de distinguir para provocar las preferencias y, tras ellas, volver a la unidad y síntesis axiológica. Así se podrá diferenciar entre valores fin y valores medio, entre valores estéticos y valores constitutivos, etc., pero nunca llegaremos a una taxonomía concluyente y unívoca. Cada apartado es un intento de distinción entre las diversas formas de la realidad y su sintonía con cada uno de nosotros, pero todo valor se afirma como inseparable de la actividad de selección de la conciencia individual; y podrá ocurrir que un determinado valor solamente tenga sentido para una conciencia o individuo.

Louis Lavelle equipara totalidad de valores con totalidad de conciencia, y pone en ella el centro estructurante del sistema de valores:

«La jerarquía de valores abarca la totalidad de la conciencia humana, dando a cada conciencia particular la posibilidad de realizar, en la situación y con los medios que se le ofrecen, la participación en el absoluto al cual ella misma tiende»⁸.

Como educadores no podemos negar *a priori* la sensibilidad de los educandos a los imperativos de su propia existencia. Quizá los cambios culturales nos hayan movido a afirmar insensibilidades gratuitas y que nada tienen que ver con las afirmaciones más radicales de la psicología del niño y del adolescente. Los valores son para la vida, a su propia vida toda persona, en cualquier momento de su evolución, tiene especial sensibilidad, siempre que el medio ambiente no sea tan adverso que logre castrarla o inhibirla. Por eso, toda jerarquización de valores ha de partir de la realidad personal de aquellos a quienes se propone para su adhesión. Los criterios de jerarquización son importantes y previos a toda oferta de adhesión. Dichos criterios, sintetizando las afirmaciones de R. Marín Ibáñez, se pueden enunciar así⁹:

- Los valores han de hacer referencia a lo universal y hacer posible su generalización. Lo particular ha de someterse a lo general; la sinceridad, v. gr., es principio rector de los comportamientos particulares que tengan esa nota distintiva.
- Los valores han de referirse a las personas y a su realidad interpersonal, lo cual tiene preferencia sobre las cosas y los hechos.
- Los valores han de llamar a la persona y a su intento de realización plena de la coherencia y el estado de felicidad a que está llamada.
- Los valores han de tener dimensiones trascendentes, de futuro, de realización incluso en aquello que no es tangible y que desborda lo concreto.

Así, y aunque sólo sea a modo de selección no sistemática, se encuentran axiologías muy diversas, si bien coherentes con los criterios anteriormente enumerados:

- Valores económicos: utilidad, trabajo, creatividad,
afectivos: sentimientos, sensibilidad, gozo-dolor, amor-deseo...
intelectuales: conocimiento, lógica, verdad, sinceridad,
estéticos: arte, naturaleza, realismo, idealismo, emoción, estética,

⁸ L. LAVELLE, op. cit., p. 607.

⁹ R. MARÍN IBÁÑEZ, *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Miñón, Valladolid, 1976, páginas 88 y ss.

morales: sociales, jurídicos, el deber, la caridad, los hábitos...
religiosos: valores del espíritu, lo absoluto, Dios, la religión.

Esta enumeración de Louis Lavelle coincide básicamente con la jerarquización de Max Scheller en su obra *El formalismo de la Ética y la ética material de los valores* (1913):

Valores útiles,
vitales,
lógicos,
estéticos,
éticos,
religiosos.

Sin embargo, la actualidad nos obliga a la reformulación de jerarquías e incluso de lenguaje. Así se habla hoy más de:

Valor de la conciencia íntima moral,
de la dignidad humana,
de la relación-servicio a los hombres,
de lo místico,
de la familia,
del trabajo,
de la libertad de expresión religiosa ¹⁰.

LA TRANSFERENCIA DE VALORES

Las distintas teorías del aprendizaje han estado siempre preocupadas por hallar una ley general del mismo. Y en este empeño han llegado al concepto fundamental de la transferencia. Existe una *transferencia específica*, referida a los contenidos de la disciplina mental, y por la cual «todo aprendizaje ha de disponer al alumno para pasar al siguiente con mayor facilidad», como afirma J. Bruner ¹¹. Pero, además, encontramos una *transferencia de principios o no específica* que se centra más en las actitudes y principios.

Los valores llaman sobre todo a las actitudes, las cuales se van configurando a modo de «lenta infiltración» en las conciencias, debido a mecanismos inconscientes que se dan en la relación educativa. Un valor no es comunicable en sí mismo, lo único comunicable es la persona que comunica desde su vivencia determinados valores. El educador aparece ante sus alumnos — ante sus hijos— en su realidad personal, es «la persona a través de la cual

¹⁰ A. APARISI, op. cit.

¹¹ J. BRUNER, *The Nature and Importance of Transfert*, en: H. C. ELLIS, *Transfert and Educational Process*, cap. 19 de la obra de R. F. BIEHLER, *Psychology Applied to Teaching*, Houghton M.C., New York, 1972.

quiere influir en los demás», en expresión de Jourard. Sus actitudes y criterios de valor se ponen de manifiesto casi de continuo, comparte sus experiencias y significados de las mismas, tiene como punto de referencia la vida misma. Cuando esto ocurre, la transferencia de valores se realiza por vía de relación, no tanto por vía de enseñanza más o menos estéril.

El planteamiento relacional de un centro educativo, o de una familia, remueve necesariamente los demás elementos educativos —estructura, organización, modelo de enseñanza, métodos...— y hace que todos ellos se hagan significativos como transmisores de valor. Elegir uno u otro modelo de estructura, de organización o de método implica juicios de valor y son mediaciones transferenciales de esquemas axiológicos personalizados previamente.

A partir de la estructura relacional surgen estrategias concretas de ayuda, como pueden ser: la elección libre de valores tras la oferta de alternativas claras hechas a la libertad de los educandos; la apreciación crítica de los valores y antivalores que la sociedad vive; la participación en los significados valorales de las personas que comparten el hecho educativo; la llamada a la repetición y constancia de comportamientos para la creación de hábitos de pensamiento, juicio y acción ¹².

Desde este punto de vista transferencial, la comunicación de los valores se hace proceso ininterrumpido consciente e inconsciente. No se trata de una enseñanza sobre lo correcto o incorrecto de las apreciaciones y los comportamientos, sino de un proceso desde la persona que descansa sobre tres elementos dinámicos: *elección, apreciación y acción*. Desde la educación «centrada en el alumno» y que tiene en cuenta los principios dinámicos de su personalidad, el camino de la propuesta ha de verse completado por el de la transferencia: es el camino de la libertad aceptada en sus últimas consecuencias.

«Los adultos —afirma R. Marín Ibáñez— transferimos elementos comunes generales, es decir, aquellos valores que por tener un carácter general tienen una ilimitada aplicabilidad a las situaciones vitales» ¹³.

IMPLICACIONES DE AMBITO ESCOLAR

La escuela, como institución, corre el riesgo de toda institución actual: tender a la profesionalización y dejarse absorber por la estructura con la consiguiente pérdida de la referencia a los valores personales. Las exigencias del curriculum y la persistente masificación obligan a los educadores a reducir y reducirse a sistemas segurizantes de su persona a través de la seguridad

¹² L. W. HOWE y M. M. HOWE, *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*, Santillana, Madrid, 1979.

¹³ R. MARÍN IBÁÑEZ, op. cit., p. 194.

que puede dar la exigencia de rendimiento. Los comportamientos se estereotipan y surgen modelos de acción «fijados»: es el *síndrome de la jaula pequeña*.

«El plan de estudios ha de ser algo más que un equilibrio de fuerzas entre especialistas ganosos de dilatar su campo, con el que lógicamente se sienten identificados. No se puede plantear la cuestión en términos de prestigio de disciplina, ni de prestigio de grupo, sino mediante una serena reflexión para lograr la máxima densidad axiológica»¹⁴.

No podemos olvidar que todo lo que hace relación a la escuela tiene la gran cualidad de poderse sistematizar, de hacerse con un marcado carácter pedagógico. Los valores, sin olvidar su aspecto transferencial ya señalado, pueden verse dotados de este privilegio, en virtud del cual: *a)* se puede realizar la transmisión racional de los mismos por medio de una enseñanza sistemática; *b)* se puede llegar al conocimiento objetivo de los valores por el aprendizaje de su filosofía y contenido, y *c)* se pueden convertir en realizaciones concretas por la adquisición de actitudes de comportamiento a las que la escuela puede ofrecer un seguimiento de gran valor.

La presencia en nuestros centros del Ideario, del Proyecto educativo, de los Reglamentos de Régimen Interno, etc., han de pasar al tratamiento sistemático de los valores. Los momentos son abundantes: reflexiones regladas y ocasionales, clases... en una articulación programada desde la Comunidad educativa y los departamentos. Todo organismo de carácter programático distinguirá claramente los valores permanentes —los que son consustanciales a la persona— y lo cambiante de los mismos. La tendencia-objetivo será siempre alcanzar el máximo valoral.

Aquí es donde podemos conjugar los valores con la finalidad misma de la educación: «El objetivo de la educación, señala Jonas Cohn, desde el punto de vista del individuo, es la personalidad autónoma saturada por la participación en la vida colectiva cultural histórica»¹⁵. El máximo valoral ha de ser fruto y adquisición de la autonomía individual, que se logra no tanto por imposición de esquemas y criterios, cuanto por la lectura de la historia y por la conciencia de pertenencia a esa historia, que es de todos y cada uno de los que integran el hecho mismo de la educación.

La consecuencia de lo anterior salta a la vista. Cada educador se ve ante la exigencia de tomar conciencia de los valores en los que quiere educar y del modo como él los integra en su propia persona. Esa conciencia es de corresponsabilidad dentro de los equipos docentes para detallar los valores que pueden ser vivenciados a partir de los curriculums y sin perjuicio de los mis-

¹⁴ *Ibid.*, 9. 61.

¹⁵ J. COHN, *Pedagogía fundamental*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1966, p. 71.

mos. Se han de estudiar acciones concretas eficaces. Y se ha de perseguir la coherencia entre las distintas propuestas de valores y la vivencia colectiva de los mismos.

La confianza plena en el alumno y en su capacidad de síntesis responsable de los valores es el requisito imprescindible para conseguir su educación y madurez. Podríamos citar muchos testimonios actuales sobre el particular, sobre todo a partir del nacimiento de las Pedagogías no directivas; sin embargo, creo tan significativo o más acudir a Aristóteles cuando afirma:

«... el modo adecuado para que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino de hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados a fin de que el alumno pueda reiterar y afianzar esa conducta»¹⁶.

IMPLICACIONES DE AMBITO FAMILIAR

La psicología familiar ha afirmado siempre su carácter esencialmente educativo. Y esta afirmación se debe sobre todo a los procesos de identificación que en su seno se operan. El psicoanálisis, por ejemplo, atribuye a la familia la configuración más profunda de la personalidad, la introyección de modelos afectivos paternos que la orientan y disponen con rasgos de algún modo definitivos.

El actual incremento de la problemática infantil y juvenil hace que las ciencias del comportamiento vuelvan los ojos a la familia en busca de causas, y quieran encontrar remedios y prevenciones allí donde es posible encontrarlos con índices significativos de predicción. La familia atraviesa por situaciones que, en su inconsciencia, pueden ser materia de tratamiento terapéutico: familia disfuncional, síndrome del nido vacío, familia esquizofrénica, etcétera. En todo caso, es en la familia donde se encuentran las raíces de los comportamientos, criterios y valores.

Los valores que la familia vive se transmiten de modo informal y son aprehendidos de forma intuitiva por los hijos. La tríada padre-madre-hijos crea por sí misma una situación de «aula familiar» en la que lo espontáneo suple a lo formal, lo intuitivo a lo sistemático, sin que por ello se pierdan los niveles de interiorización más profundos, aunque menos sistemáticos. «La familia, escribe Hans Moritz, es el espacio vital en el que se echan los

¹⁶ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1970. L. II, C. 4, 1105 b, 1 a 18.

cimientos para la activación de la conciencia y de los sentimientos»¹⁷. Todo en ella es significativo para la estructuración de la conciencia y para su inmersión en el mundo: las percepciones positivas o negativas de las cosas y las personas depende de la internalización positiva o negativa que el niño haya realizado de las figuras que integran el ámbito familiar. Esa interiorización es la base de la activación del dinamismo de la conciencia.

El capítulo de la educación familiar, pese a sus muchos aspectos, se podría reducir al tema de los *modelos de indentificación*. La identificación es generadora de personalidad e identidad, y aquí radica la gran paradoja de la educación: para ser uno mismo necesita modelos, pautas personales de las que extraer contenidos de conciencia que le permitan estar en el mundo teniendo vivencia del mismo, no una vivencia racional precisamente, sino una vivencia experiencial y significativa para el propio sentido de sí mismo.

Los modelos de identificación atraviesan hoy una gran crisis, sobre todo para la juventud. Cuando la sociedad joven no encuentra esos modelos en los adultos tiene que creárselos a sí misma buscándolos entre los jóvenes, con pérdida de posibilidades de maduración adulta. Delincuentes, desertores, pasotas, drogadictos... son, posiblemente, un testimonio a favor de los sociólogos que han optado por una interpretación de la sociedad desde la perspectiva que llaman «exterminadora». Con ellos hace coro Barrington Moore cuando afirma que «han aparecido las condiciones que impiden que la familia cumpla sus condiciones psicológicas y sociales...»¹⁸.

Las profecías de futuro sobre la familia son muchas y algunas de muy mal agüero. Sin embargo, creo que no existe ninguna forma de relación interpersonal con un futuro tan seguro como el de la familia. Pero no basta con esta seguridad, importa sobre todo que la familia sea realmente poseedora y transmisora de valores, tanto más cuanto que la familia a la que nos referimos con preferencia es familia cristiana, poseedora, por tanto, de un sistema axiológico muy específico y claramente definido en el evangelio.

Los modelos actuales de familia cristiana, si quieren ofrecer una figura identificadora, han de caminar hacia la constitución de comunidades cristianas en las que los hijos vayan adquiriendo la fe en un ambiente que propicie su experiencia. La familia ha de aprender a trazar su propio proyecto de vida con claridad, en el cual sea posible abrir las puertas del núcleo familiar a la relación y a la actividad con significado social. La familia quiere pasar de ser un núcleo relacional cerrado a la apertura relacional con proyecto de convivencia y de acción cristiana, y en esa apertura puede encontrar la revitalización de su propia estructura y de sus coordenadas de valor.

Esto se puede traducir en algunas afirmaciones, entre realidad y utopía, que sean al mismo tiempo reflejo de la nueva familia: la familia que opta

¹⁷ H. MORITZ, *La familia y sus valores formativos*, Herder, Barcelona, 1969.

¹⁸ B. MOORE, *Poder político y teoría social*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1970, p. 24.

por una actitud de servicio a otras comunidades familiares, que busca la verdad en un clima humano de relación, que tiene un compromiso técnico profesional de trabajo por la construcción de una sociedad más plenamente humana, y que en esta realidad encuentra la forma de apertura a lo religioso como culminación y expresión de la riqueza que en sí misma tiene.

LA TRANSMISION DE VALORES, COMPROMISO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CRISTIANA

La escuela cristiana tiene un imperativo teológico que la distingue claramente de toda otra escuela: es el imperativo de la creación de la *comunidad eclesial cristiana*. El Documento *La Escuela Católica*, en el núm. 53, afirma:

«... las escuelas católicas deben convertirse en lugares de encuentro de aquellos que quieren testimoniar los valores cristianos en toda la educación. Como toda otra escuela, y más que ninguna otra, la escuela católica debe constituirse en comunidad que tienda a la transmisión de valores de vida. Porque su proyecto, como se ha visto, tiende a la adhesión a Cristo, medida de todos los valores, en la fe».

Desde el imperativo teológico se vislumbran exigencias que lo condicionan y facilitan. Una primera exigencia es la participación de los miembros de la colectividad educativa, interesados en la existencia de una estructura en la que ya, de hecho, están implicados. Por la participación tienden a formar parte de lo superior de esa estructura: de su filosofía, ideario, acción corresponsable. Ciertamente, los sistemas sociales cuentan con miembros capaces de vivir una relativa independencia, pero la persona tiende a sentirse implicada en aquello que realiza con sus semejantes, al menos para sentir que su persona y acción revisten cierto grado de acogida grupal.

Para Crouchet y Maucorps (psiquiatra el primero y sociólogo el segundo), el vacío social actual conduce a muchas personas a la llamada *psicosis relámpago*. El fenómeno burocrático provoca el vacío social por no satisfacer los deseos de participación de los individuos. La solidez de los sistemas sociales no se basa solamente en su estructura, tiene otra condición de eficacia en la relación interpersonal que se establece dentro de la estructura.

Las corrientes de la psicología y pedagogía personalista ponen de relieve que el acto educativo es un acto de relación-interacción. La democratización cultural ha roto las distancias entre los autores de la educación, obedeciendo a la convicción de que nadie educa a nadie, sino que son las personas en interacción quienes se educan.

Hay también una razón de tipo axiológico: la dispersión actual de valores provocada por la secularización de la cultura, el naturalismo, el utilitarismo...

exige de las entidades educativas la creación de recintos donde se pueda vivir un mínimo de estructura valoral que permita tener una visión del mundo y de la historia coherente y donde los individuos puedan «estar» sin la amenaza del sinsentido y sin la angustia de la manipulación despersonalizadora.

Todo esto, y el hecho de que hoy consideramos a la escuela como «lugar privilegiado» de educación total, presenta unas exigencias fundamentales:

- a) La comunidad educativa se compone de personas que ponen en común sus intenciones formativas, que estructuran el ámbito educativo según una intención y expectativa perfeccionadoras.
- b) La comunidad educativa toma como compromiso la progresiva transformación de la escuela en ámbito de relación personalizadora. Los factores de personalización y socialización afectan a todo el sistema educativo.
- c) La comunidad educativa se integra de muchas otras formas de agrupación, agrupación en función del trabajo, de la gestión, de la fiesta, de la fe... y de todas ellas compone el mosaico que llamamos *comunidad*.

Tanto los grupos familiares como los equipos docentes tienen sus limitaciones propias de cara a la estructuración de comportamientos y de sistemas de valores. La familia, en primer lugar, realiza la *socialización primaria* que se mueve sobre todo a niveles afectivos y como tal está expuesta a la permisión de «conductas desviantes» y a la fijación de comportamientos y criterios. La escuela permite la *socialización secundaria*, con mayores niveles de racionalización de comportamientos. Ambas se necesitan mutuamente y requieren el lugar —dígase la comunidad educativa— donde poner en común las expectativas de conducta y donde intercambiar criterios que aseguren la coherencia y la continuidad de los procesos educativos: criterios de madurez, morales, sobre conflictos generacionales, sobre vida cristiana, etc.

Familia y centro educativo han de tomar conciencia de sus posibilidades de eficacia y sus condicionantes formativos. No se puede constituir la comunidad educativa solamente a partir de los presupuestos de la cogestión, ya que toda cogestión tiene un fin secundario. El fin primario es asegurar la interacción, y en ella incluimos diversos componentes:

- La comunicación de valores integrantes de la comunidad como grupo de personas con un pensamiento educativo cristiano determinado.
- La comunicación de expectativas sociales que aseguren la inserción del centro en el medio ambiente.

- La creación de estímulos y de una situación estimulante para que el trabajo de cada individuo sea gratificante.
- La comunicación espiritual realizada desde la fe que anima a la comunidad.

Con todo esto no queremos caer en la duda sobre la eficacia de los centros ni de la posible invertebración de sus programas y acciones educativas. La comunidad educativa es capaz, por la corresponsabilidad y el compromiso, de crear el medio adecuado donde germine el espíritu educativo, donde se desarrolle la capacidad de crítica y de opción, donde lo cristiano quede integrado como esencia de la educación que llevará su mismo nombre.

Las formas concretas surgirán fácilmente a partir de los planteamientos anteriores. Se constituirán órganos colegiados: consejos de dirección, claustros, consejo de alumnos, consejo educativo... y órganos de relación: asociación de padres, escuela de padres, comunidades cristianas, catecumenados...

En este espíritu y en esta estructura es donde los valores de la comunidad se pueden hacer patentes y explícitos. Nuestra misión de educadores cristianos es la de formar cristianos, o sea, hombres con una visión cristiana del mundo, del hombre y de la historia; personas sin «ruptura» interior «entre evangelio y cultura»¹⁹ y con la experiencia de haber vivido la fe de sus educadores.

La referencia al evangelio es el gran valor que la escuela cristiana proclama, por ser referencia al valor central de lo cristiano: Jesús.

«Cuando la comunidad educativa llega a ser comunión de intereses en nombre de Jesús, irradia los valores evangélicos. Las relaciones van encontrando cauces de interacción que llegan fácilmente a ser relaciones en la verdad, la justicia y la libertad en el servicio. El modelo cristiano así formado es anuncio salvador de personas, culturas, pueblos e historia»²⁰.

¹⁹ PABLO VI, *Evangelii Nuntiandi*, núm. 20.

²⁰ J. M. MARTÍNEZ BELTRÁN, *La identidad de la escuela católica*, «Seminarium», enero 1981. *Lecturas de especial interés:*

- IEPS, *Estudios y experiencias sobre la educación en valores*, Narcea, Madrid, 1981. *Educación y valores*, 1979.
- VI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA, «La educación en función de los valores», en *Rev. Esp. de Pedagogía*, abril-junio 1976.
- R. REZSOHARY, Doc. para la XI Asamblea General de la OIEC, 1982.
- R. FRONDIZI, *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura, México, 1958.
- E. SÁNCHEZ MARTÍN, «Los valores éticos y clase psicosocial en la juventud española», *Rev. de CC de la Educación*, abril-junio 1977.

NOTA: En la obra citada de IEPS se encuentra una bibliografía abundante y selecta.

A un centro cristiano no le basta con impartir una enseñanza de la doctrina católica, ha de crear el ámbito donde la Palabra de Dios provenga de los creyentes como comunidad; ese ámbito en el que los padres, los educadores y los alumnos expresen su fe sin atribuciones de última palabra, donde lo humano y lo cristiano se hallen fundidos en unidad de sentido y de valor: es la experiencia de vivir como única experiencia existente iluminada por y en la fe.

Cada paso que demos en la creación de la comunidad será una razón más para llamarnos educadores y para tener la seguridad de que los valores se cultiven en un terreno fértil. Desde la comunidad educativa cristiana mantendremos la tensión del Espíritu que nos llama a proclamar el valor del gozoso anuncio de la salvación.

Cuestiones para el trabajo en grupos

1. ¿Cómo ha surgido y camina nuestra comunidad educativa? Principales pasos dados: convocatoria, formación de grupo, dinámica, proceso...
2. ¿Cómo son las familias de nuestro centro (mentalidad, posición socioeconómica, valores, intereses, preocupaciones...)?
3. ¿Cuáles serían los dos o tres valores desde el punto de vista humano que vamos a programar y cultivar el próximo curso?
4. ¿Qué defecto es, en nuestro estilo educativo, el que impide más la creación de comunidad educativa?
5. Cinco cauces concretos, por orden de importancia, para mejorar la relación y participación de padres, profesores y alumnos en la labor educativa.
6. ¿Cómo se descubren, iluminan y asumen los valores en comunidad educativa?
7. ¿Tienen nuestros centros y comunidades educativas sensibilización, preocupación y programa para promocionar la justicia?
8. ¿Está abierta la dirección del centro educativo, con los profesores y los padres, a un posible camino de autogestión? (Autogestión: cada uno decide según el grado de implicación y riesgo en la tarea que lleva entre manos.)
9. Renovar la educación ¿significaría para padres, alumnos y profesores un cambio radical de nuestro actual estilo de vida, a nivel personal y comunitario?