

La educación de los sentimientos morales en la familia

Pedro Ortega Ruiz

Universidad de Murcia

“Los valores se aprenden si estos van unidos a la experiencia, o más exactamente si son experiencia. El valor no se aprende porque se tenga una idea clara y precisa del mismo. No es la claridad cartesiana de los conceptos la razón suficiente que mueve y hace posible el aprendizaje del valor, sino el hecho de su traducción en la *experiencia*. Y sólo cuando el valor es *experiencia* puede ser aprendido” (P. Ortega, La tarea de educar, en: *Calidoscopio: Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, 2007)

1. La familia en un nuevo contexto social

No resulta fácil definir el concepto sociológico de familia dado el polimorfismo de las manifestaciones, la gran variedad de agrupamientos sociales que, según los diferentes pueblos y culturas, podrían llamarse “familia” (Pastor, 2002). Algunos incluso afirman que no es posible dar una definición de familia porque esta es una construcción ideológica, histórica y política, una mera categoría mental. Otros opinan que es sólo una abstracción mental que reúne una gran variedad de formas, pero que ese concepto no se plasma como tal en la realidad. Aunque las formas de la familia sean muy diversas no puede dudarse de que ésta sea una realidad empírica cuya génesis aparece como un lento proceso de institucionalización por el sistema de prácticas, usos o costumbres culturales adoptadas a lo largo del tiempo por un pueblo-comunidad que cristalizan poco a poco en estructuras grupales que luego permanecen. Desde un punto de vista sociológico la familia podría definirse como “aquellos pequeños grupos primarios residenciales cuyas relaciones internas están socialmente institucionalizadas según normas de parentesco” (Pastor, 2002, 23). A este respecto, J. Elzo (2004) sostiene que el concepto de familia estaría reservado a una unión intergeneracional (de dos generaciones) en la que la generación adulta asume la responsabilidad de educar al

miembro o miembros de la generación menor con los que conviven de forma estable y duradera. El término “familia” se muestra como una realidad compleja en su significado, tan pronto como la pronunciamos nos vemos envueltos en la maraña de un problema lingüístico, una maraña de significados e interpretaciones tan compleja que nos disuade de cualquier pretensión de encontrar posibles convergencias o afinidades en su definición ante tanta multiplicidad y diversidad.

Pero cualquiera que sea el concepto de familia del que se parta, lo que aparece con claridad, a primera vista, es el cambio profundo que en la misma se ha producido en las últimas décadas del pasado siglo, cambio que no puede verse separado de los otros cambios producidos en los procesos de socialización en la sociedad occidental. Si antes, en la sociedad tradicional, la familia, junto con la escuela, garantizaba la socialización de las jóvenes generaciones mediante la interiorización de las normas, valores y patrones de conducta presentes en la sociedad, ahora, en la sociedad postmoderna, esa función socializadora se ve seriamente amenazada. La apropiación o interiorización de normas y valores ya no va paralela a la socialización. El proceso actual de “desinstitucionalización” invalida la tesis socializadora durkheimiana.

El declive de las instituciones, entre ellas la familia, forma parte del relato de la modernidad, pues la mayoría de los elementos que se descomponen están presentes en ese proyecto. “Estamos bajo la égida de la ambivalencia, escribe Dubet (2006, 66), no sólo porque deseamos plasmar valores contrapuestos, sino porque no sabemos que esos valores son opuestos. Se pasa de una cultura de símbolos a una cultura de signos al hacer añicos la adhesión al mundo, pues cada uno es libre y no se puede adherir plenamente más que a sus propias creencias, manteniendo la idea de que es el único autor de aquéllas”. La “desinstitucionalización” ha roto casi todos los vínculos sociales, empezando por la propia familia. “Las familias ya no son instituciones, son lo que hacemos con ellas”, escriben Dubet y Martuccelli (2000, 217). Los grupos de proximidad: la familia, los compañeros, el medio escolar o profesional, se manifiestan en una abierta crisis, dejando al individuo (sobre todo joven o ya mayor) sin familia o sin amparo; al extranjero o inmigrante en la desprotección y abandono, en la exclusión o marginalidad. “Es “abajo”, en un llamamiento cada vez más radical y apasionado al individuo, y no ya a la sociedad, donde buscamos la fuerza susceptible de resistir a todas las violencias. Es en ese universo individualista, muy diversificado, donde

muchos buscan y encuentran un “sentido” que no se encuentra ya en las instituciones sociales y políticas, y que es el único capaz de alumbrar exigencias y esperanzas capaces de suscitar otra concepción de la vida política” (Touraine, 2005, 29). La descomposición de lo social y la apelación al individualismo, como principio de una nueva moral, han debilitado casi todas las estructuras de acogida, que en otros tiempos, aseguraban al individuo protección, reconocimiento y afecto-amor (Duch, 1997), como si de repente se hubiese creado un “nuevo orden” social que obliga al individuo a vivir en “tierra de nadie” y a crearse su propio mundo.

La escuela francesa de A. Touraine se hace eco de estos cambios y su repercusión en la familia:

1. La familia empieza a dejar de ser percibida en términos “institucionales” para ser considerada más como “espacio de comunicación” entre sus miembros.
2. La familia ha perdido, en gran parte, su papel de “agencia de socialización” primaria. Las normas, pautas de comportamiento, valores cuyo aprendizaje antes aparecía estrechamente vinculado al ámbito familiar, ahora depende, en gran medida, de otros agentes sociales.

Este fenómeno de la “desocialización”, como la denomina Touraine, conlleva la desaparición de los roles, normas y valores sociales a través de los cuales se construía antes el mundo vivido, y con él, la familia habría perdido la capacidad de marcar, en parte, las subjetividades, con la progresiva debilidad para regular u orientar las conductas de los sujetos. “Las nuevas formas de regulación familiar son, sin duda, más débiles en los procesos de socialización porque, inmersa ella misma en la individualización de la sociedad del riesgo, apelan a que sus hijos construyan creativamente sus propias trayectorias” (Bolívar, 2007, 26). La nueva situación de declive de la institución familiar obviamente conlleva graves dificultades para la educación de las nuevas generaciones. Si el proceso de “subjetivación” o apropiación de las normas de conducta y valores ya no pasa por la propuesta de la familia sino por la oferta indiscriminada del contexto social, la construcción moral del sujeto dependerá entonces del arbitrio de un contexto, sin posibilidad de contrastar y evaluar las posibles consecuencias de una determinada opción. La familia y la escuela (profesores), antes referentes cualificados en la construcción moral de los hijos y alumnos, son puestos ahora en cuestión y entran en competencia abierta con otros agentes socializadores.

Los cambios en la familia hay que situarlos en el contexto de mutación histórica que estamos viviendo: la globalización, la revolución tecnológica y el nuevo papel de la mujer, pero más concretamente en el fenómeno de la globalización. “Cuando el único sistema global es el sistema mundial, la sociedad está “disuelta”. El auge de la “complejidad” proviene de la misma representación: la sociedad es un conjunto de flujos y de sistemas desprovistos de centro y de “finalidad”. Esta complejidad y esta interdependencia continua de los procesos sociales y naturales afectan la idea de sociedad ya que invitan a ahondar la distancia entre el mundo subjetivo inmediato y un mundo objetivo demasiado complejo para ser aprehendido. El sistema social tiene entonces que “reducir la complejidad”. La idea de sociedad ya no evoca una totalidad más o menos funcional, más o menos teleológica... La idea de sociedad, que era trascendente y “concreta”, pasa a ser inmanente y “abstracta” (Dubet y Martuccelli, 2000, 44). Estos fenómenos han supuesto una profunda evolución de los valores con los que generaciones enteras se han identificado.

Asistimos junto a un proceso de “desinstitucionalización” o disolución social a otro cada vez más creciente de “individualización” como característica más importante de nuestro sistema de valores y que aparece directamente vinculado a los cambios antes enunciados. “La ética de la realización personal es la corriente más poderosa de la sociedad moderna”, escriben Beck y Beck-Gernsheim (2003, 70). El ser humano que elige, decide y que aspira a ser el autor de su propia vida y el creador de una identidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo. Es la causa fundamental de los cambios producidos en la familia y en las relaciones en la vida del trabajo y la política (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). En la medida en que la sociedad moderna aparece fragmentada en esferas funcionales separadas, no intercambiables, los individuos se integran en ella sólo parcialmente. Son personas parciales y temporalmente ocupadas en deambular por diferentes mundos funcionales. Individualización que conduce a una visión relativista de los valores y a un subjetivismo moral, en ausencia de cualquier referente “institucional” que sancione la moralidad o no de una conducta. Es el modo de socialización de las jóvenes generaciones en la postmodernidad que se realiza básicamente en la experiencia grupal, y no tanto en la familia, la escuela u otras instituciones. Esta autoconstrucción moral del joven-adolescente se entiende como un “agregado” de sucesivas influencias en función del contexto.

El proceso creciente de individualización ha derivado, necesariamente, en la “privatización” de la vida. El individualismo ha llegado a ser la configuración ideológica moderna, el patrón de interpretación de un mundo sin otro horizonte que la propia experiencia privada: privada en el sentido de autorreflexión, y privada también en el sentido de mercantilizada. Es un mundo sin dimensión común que sólo se nos aparece desde nuestros universos fragmentados (Sloterdijk, 2003); es el escenario en el cual el individuo ha llegado, por un lado, a culminar la fantasía omnipotente de la modernidad que se resume en el ideal de llegar a ser hijo de sí mismo, y por otro, se configura la locura de un sistema que asume en su interior a cada individuo de manera totalmente autónoma (Barcellona, 2006). La modernidad, como proceso, es el progresivo triunfo de un paradigma que hace de la autoconservación individual el presupuesto de todas las categorías políticas y la fuente de legitimidad universal. En este sentido, el individuo moderno nace liberándose no sólo de las ataduras de la tradición y de los vínculos de la comunidad, sino también de la deuda que nos vincula como seres que estamos juntos en el mundo.

Sin cuestionar este escenario de mutación histórica, J. Elzo (2004) sostiene que en la sociedad occidental emerge un nuevo modelo de familia. Es la familia “adaptativa” que, más que un sólo y único modelo, es un mosaico de modelos. Para este autor la familia se define por la búsqueda de acomodo, de adaptación a las nuevas condiciones, a los nuevos papeles del hombre y de la mujer, al creciente protagonismo de los hijos. Es la familia de la “negociación”, de las tensiones, de las incertidumbres, sin modelos ya establecidos a los que referirse, pero que busca en las relaciones interpersonales y el afecto la realización de la pareja y la oferta a los hijos de un clima adecuado para la transmisión estructurada de valores y su crecimiento personal, a la vez que un apoyo para una integración autónoma en la sociedad. Es cierto, sostiene Elzo (2004), que vivimos tiempos muy complejos, de cambios muy bruscos en las escalas de valores. Se habla de crisis de la familia. Incluso se afirma que la familia ha muerto (Cooper, 1976). Pero si hay crisis (en la familia) es crisis de éxito, de exigencia. “La familia es la institución social, junto a la iglesia, que más tiempo perdura entre nosotros, la más antigua. Porque somos seres sociables y queremos compartir nuestra vida con otra persona, no queremos vivir solos, queremos vivir con otra persona. Y queremos, además, vivir felices. Muchos queremos también que nuestro amor no sólo perdure, sino

que se traslade a nuestros hijos. Lo que sucede es que, en una sociedad cada día más agresiva, en la que la solidaridad se ha institucionalizado, pedimos más y más a la familia a la que queremos gratuita y no competitiva. De ahí su éxito, de ahí su fragilidad” (Elzo, 2004, 29). No es que “la familia” esté en crisis, sino un determinado modelo de familia (Pérez Díaz y otros, 2000). Lo mismo puede afirmarse de otras instituciones u organizaciones sociales: partidos políticos, sindicatos, iglesias, etc. “La familia... cuenta con esa sinuosa característica de haber sido siempre percibida en situación de crisis, transición y dramática encrucijada. Siempre en constante perspectiva de cambio y dudoso futuro. Desde hace dos siglos, esta percepción dramática de la familia aparece con abrumadora reiteración, en la literatura apologética y, a veces, también en la científica (Iglesias de Ussel, 1998, 310). Sí existe, sin embargo, una percepción social de crisis de la familia vinculada a la rapidez de los procesos de cambio en la institución familiar que siempre se han dado de un modo brusco, mediante “saltos”, que, mientras se asimilan, alientan imágenes de crisis e incertidumbre. La rapidez de los cambios en el escenario social, la dificultad para asimilar las transformaciones culturales y tecnológicas, la incorporación de los nuevos conocimientos, el impacto del mestizaje y la inmigración en la cultura de la convivencia, etc., se han interpretado de un modo dramático y han favorecido, en gran manera, esta imagen de crisis de la familia que en la década de los sesenta hasta bien avanzada la del ochenta alcanza su momento especialmente crítico (Ortega y Mínguez, 2003).

No comparto la interpretación apocalíptica de la familia que da la escuela francesa de A. Touraine, por otra parte muy presente en la bibliografía de las últimas décadas. Suscribo con Pérez Díaz y otros (2000) que ante lo que estamos, en la sociedad occidental, es ante un nuevo avatar de esta institución milenaria, surgida del cruce de los usos de la antigüedad clásica, las tradiciones germánicas y el cristianismo, y cualificada sustancialmente por las transformaciones de todo orden de los últimos cuatro siglos. Asistimos a un desarrollo de formas o modelos plurales de familia, incluida la familia nuclear, como adaptación a las situaciones sociales cambiantes. Se constata una decadencia de ciertos valores tradicionalmente ligados a la familia, la redefinición de las transiciones familiares (cambio de status según el sexo y la edad), la renegociación de los roles sexuales en términos igualitarios y la redefinición de las relaciones padre/hijo en términos más democráticos, según una concepción de la igual dignidad de la persona

humana (Donati, 2003). Pero este proceso de “desintitucionalización” no significa, en modo alguno, un proceso de desestructuración de la familia, sino de recomposición de la misma según nuevas formas de vínculos entre sus componentes. Los celos, y a veces duros ataques, muerte de la familia incluida, (Cooper, 1976), que en los comienzos de la década de los setenta eran frecuentes, en los últimos años, sin embargo, han dado paso a una valoración positiva de la familia, si bien desde formas distintas de como hasta ahora se había entendido, lo que en modo alguno significa su desnaturalización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Es evidente que “la vida familiar, como sucede en el resto de la sociedad, se encuentra inmersa en un profundo proceso de cambio que afecta a todas sus dimensiones” (Meil, 2006); que se ha producido un cambio del modelo de familia como institución, a la familia fundada en la interacción personal; que se ha pasado de una configuración monolítica de la familia a otra plural, en la que las distintas modalidades de articular la vida familiar reciben análoga consideración social y apoyo legal. Pero permanece inalterable el elemento común a todas ellas: la familia se constituye con el proyecto fundamental de educar a unos niños como hijos, sean propios o no (Elzo, 2004). Este es el núcleo de la familia; lo demás, son diferencias secundarias.

2. ¿Qué son los sentimientos?

“Emoción” “pasión” “afecto” y “sentimiento” son términos que suelen utilizarse indistintamente, aunque tengan matices diversos: “A veces se llaman “sentimientos” a todas las emociones en conjunto, o al origen de todas las emociones ... A veces se llaman “sentimientos” a todas las afecciones y efectos del sentir en general. Pero entonces pueden llamarse también “pasiones” (Ferrater Mora, 1969, 649). Evans (2002) habla indistintamente de emociones y sentimientos; aquí también lo hacemos. El autor describe las emociones básicas como respuestas reflejas, automáticas sobre las cuales ejercemos poco control consciente, como la repugnancia y el miedo; están grabadas en nuestros circuitos nerviosos mediante nuestros genes y no a través de la cultura; forman parte del diseño mental básico que todos compartimos. Otras emociones, sin embargo, sí tendrían un componente cultural o estarían mediatizadas por la cultura. Así el sentimiento de solidaridad compasiva, de respeto a la naturaleza, de protección a los mayores y débiles, etc. se desarrollan si encuentran un clima emocional apropiado, y evolucionan según las características de cada cultura, como ponen de manifiesto las

diversas investigaciones antropológicas. "Las emociones básicas, en cambio, no están modeladas para satisfacer las exigencias particulares de una determinada cultura, sino diseñadas para ayudarnos a hacer frente a los desafíos fundamentales encarados por doquier por los humanos" (Evans, 2002, 34). Castilla del Pino (2000, 346) define los sentimientos con estas palabras: "Estado del sujeto caracterizado por la impresión afectiva que le causa determinada persona, animal, cosa, recuerdo o situación en general". El sentimiento básicamente es una *afección*; es sentirse *afectado* por algo que nos saca de nuestra indiferencia, de nuestra pasividad para sentir alegría o tristeza, compasión, cólera o indignación, solidaridad o venganza, odio o amor. En este sentido de "afección" entiende Spinoza los sentimientos en su obra *Ética*: "Entiendo por Afecciones las afecciones del Cuerpo por medio de las cuales se aumenta o disminuye, es secundada o reducida, la potencia de obrar de dicho Cuerpo, y a la vez las ideas de esas afecciones. Cuando podemos ser causa adecuada de alguna de esas afecciones, entiendo por Afección una acción; en los demás casos, una pasión" (1982, 161).

Los sentimientos son estado del sujeto, es decir, modos de sentirse un sujeto, a diferencia de la inteligencia que pretende "conocer" las cosas como son, o de la voluntad que quiere decidir sobre la bondad de las cosas. Los sentimientos son los diversos modos como un sujeto se siente, generados por la "afectación" de las realidades con las que convive, y que producen un impulso de aproximación o huida de lo que el sujeto percibe como bueno o como malo. Los sentimientos son experiencias conscientes en las que el sujeto se encuentra implicado, concernido, complicado. Pero no son experiencias "fantásticas", sino pegadas a la realidad, y en eso consiste su objetividad. Nuestra lengua castellana expresa muy bien esta implicación afectiva de sentimientos y realidad: me siento alegre, triste, feliz, enamorado, deprimido. En cada una de estas expresiones hay una presencia del sujeto y una referencia a "algo". Los objetos se entremezclan con el yo, forman parte de él, le afectan. Nuestras primeras experiencias son inseparables de los objetos. Nuestros primeros sentimientos están volcados en los objetos.

En alguna medida, los sentimientos son el "lugar" en que se vive. Es el envolvente de la vida. En palabras de J. Marías (1993,26) los sentimientos constituyen "los estratos básicos y más íntimos de la vida, desde los cuales se llega a los demás". Su *encubrimiento* ha dado a la vida "ciertos síntomas de tosquedad, de pobreza, de monotonía, de inestabilidad; y, lo que es más, de sequedad, de prosaísmo" (Idem, 27).

Nuestras ideas de identidad, autonomía, dignidad e igualdad se sostienen y han aparecido, en su día, sobre argumentos sentimentales. Nuestros conceptos morales y políticos, cuando aparecieron, lo hicieron siempre con una llamada al corazón. "Al cabo nuestros conceptos democráticos y las imágenes que guían nuestra ciudadanía quedan cojos cuando se intentan reconstruir en una historia que olvida sus débitos sentimentales ... afectación, benevolencia ... fraternidad, son conceptos que tienen tanta importancia teórica como los de experiencia, crítica o racionalidad (Seoane, 2004, 103-04). Los sentimientos, más que las ideas, constituyen la urdimbre o trama de la historia de la vida, si es que puede hablarse de separación entre razón y sentimiento. El ser humano no es sólo "logos" (palabra, razón), también es "eros" (pasión). La historia de las ideas es a la vez la historia de los sentimientos, pues "las raíces de la cabeza están en el corazón", en expresión feliz de Ortega y Gasset (1973). El sistema cognitivo en los humanos es un sistema funcional complejo, al igual que lo es el sistema emotivo con el que tiene relaciones de interacción. Las emociones contienen cierto contenido cognitivo, y este contenido es el que causa una parte importante del comportamiento emocional. "Si las emociones se limitaran a ser meros componentes "viscerales" no tendrían capacidades de acción a causa de la información que contienen" (Broncano, 2001, 48). La tradición filosófica ha tenido siempre dificultades para considerar los sentimientos desde el punto de vista de la racionalidad. Estos no son meros procesos "viscerales", sino que tienen componentes cognitivos y han evolucionado por sus componentes cognitivos. Una teoría de la racionalidad que promueva su autosuficiencia respecto a la vida sentimental (emocional) ha de sospecharse como autosocavante, entendiendo que este adjetivo implica que *"en ocasiones es más racional no ser racional que serlo*. Una teoría de la racionalidad que permita estas consecuencias debe ser revisada sin dilación" (Broncano, 2001, 47). Más aún, en los últimos treinta años el pensamiento filosófico ha visto con reticencias el papel de las emociones y sentimientos en la acción moral, influenciada por el modelo davidsoniano en la explicación de la acción intencional. Según este modelo una acción es intencional bajo una determinada descripción, sólo si así descrita, posee una explicación verdadera en términos de *razones*. Los factores emocionales son, así, descartados en este modelo. Estos son asimilados a deseos y creencias. "Sin embargo, estas concepciones que reducen las emociones a actitudes intencionales, dejan fuera de consideración aspectos que, aparentemente, son esenciales a aquéllas, en particular su fenomenología, su carácter de experiencias. No en vano las emociones son también denominadas "sentimientos", un

término que destaca claramente su carácter de experiencias, de estados que son "sentidos" por un sujeto" (Moya, 2001, 23).

3. ¿Por qué la educación de los sentimientos morales?

La vida y la conducta moral no se explican adecuadamente sin los sentimientos. La educación (moral) que prescinda de ellos y busque "en otro lugar" fundamentaciones racionales o condiciones de validez de los acuerdos para la argumentación ética, como la ética discursiva, se expone a dejar al margen situaciones del hombre de hoy que reclaman actuaciones urgentes, cuya demora podrían aumentar aún más el sufrimiento de muchos inocentes, y, entonces, ya no sólo no sería posible educar, sino que no sería posible hablar a casi nadie.

Quizás la respuesta más sencilla que podamos dar a esta pregunta es porque los valores morales también *son sentimientos*. Nos hemos familiarizado con un discurso "cognitivist" del valor que ha impregnado la literatura y la praxis educativas. Esta corriente destaca su componente "ideal" (concepto, idea, noción) en la pretensión de huir de toda contaminación relativista o subjetiva del valor. Y en este afán de "salvar" el valor, este se pierde. La idea de justicia, de tolerancia, de solidaridad, etc., son sólo ideas o conceptos y nada más que ideas o conceptos si no están "afectando" al sujeto, si no encuentran la "complicidad" del sujeto. Sin la *pasión* por la idea o el concepto, sin la "experiencia" de la idea o del concepto, sin su irremediable condición histórica que afecta al ser humano, aquí y ahora, no hay valor moral. Este no existe sin tiempo ni espacio. El componente "afectivo", vinculado a la experiencia del tiempo y del espacio de un sujeto concreto, no es otra cosa que el "sentimiento o pasión" por la justicia, la tolerancia o la solidaridad. Este componente "afectivo", "pasional" del valor es también componente esencial del mismo. Sin sentimiento o pasión por la justicia, la libertad, la tolerancia en el sujeto, no hay valor de justicia, ni de libertad, ni de tolerancia en este sujeto concreto, sino sólo ideas o conceptos. Los valores morales se expresan en *una* lengua y en *una* tradición concretas, no en una lengua y cultura universales. La pertenencia a una lengua y una cultura concreta, y la expresión en una lengua y en una cultura también concretas son condiciones esenciales para el acceso a los valores. Y la lengua y la cultura no se entienden desprovistas de sentimiento, de pasión. Lo que

somos, cómo pensamos, cómo vivimos; es decir, la realidad de lo que somos y vivimos está inexorablemente vinculada a una lengua y una tradición concretas, impensables al margen del mundo de los sentimientos. El “envolvimiento” experiencial (sentimiento) del valor le es consustancial; y despojar al valor de esa característica es desnaturalizarlo.

Nos está costando mucho esfuerzo despojarnos de un “intelectualismo” paralizante en la educación, anclados, todavía, en una visión “espiritualista” del hombre, ajeno al mundo de las pasiones, de los sentimientos, de las emociones, residenciando lo específicamente humano en su parte más noble: la inteligencia, y esta desprovista de toda contaminación emocional, olvidando, como decía Ortega y Gasset, que “las raíces de la cabeza están en el corazón”. Obviamente, no trato aquí de los sentimientos de odio, de ira, envidia o de venganza. Tampoco planteo abiertamente una “pedagogía negativa” que nos lleve a aprender valores desde lo que “no debe ser”. Hablo de una “pedagogía positiva”, de educar para la apropiación de los “*sentimientos morales*” (que son valores) como son la comprensión y acogida del otro, la compasión, la tolerancia, la libertad, la justicia, etc. Es decir, aquellos valores sin los cuales no es posible la “humanización” de lo que entendemos por ser humano (al menos en nuestra civilización), ni tampoco sería posible la vida en sociedad.

La afirmación de educar a la *totalidad* de la persona se asume, en el discurso, con toda naturalidad. Ingenuamente se piensa que basta la simple afirmación de un propósito para que este “milagrosamente” se traduzca en la práctica. Y las afirmaciones de propósitos, sabemos por la experiencia, que no necesariamente se cumplen; en educación, tampoco. La valoración *social* del conocimiento científico-técnico, o simplemente, del saber intelectual está muy por encima del equipamiento *moral*. Se sigue pensando que el “equipamiento intelectual” es suficiente para la formación (educación) de la persona y del ciudadano. La sombra de la Ilustración todavía sigue siendo muy alargada, pero de aquella Ilustración que recibió las más duras críticas de Horkheimer y Adorno (1994) por su contribución a la historia ininterrumpida de sufrimiento y sacrificio de los excluidos. La persona formada no conlleva necesariamente, para un elevado porcentaje de la población, el equipamiento moral. El aprendizaje o apropiación de valores morales que hagan posible una conducta y vida *valiosa* se considera como un fin plausible, pero “prescindible”, sin que por ello se ponga en cuestión la acción educativa. La educación de los sentimientos morales, o lo

que es lo mismo, la educación *moral* de la persona ha ocupado, hasta ahora, un segundo lugar en las prioridades del conjunto de la sociedad. Esta ha demandado con mayor urgencia la formación intelectual y la preparación científico-técnica de las jóvenes generaciones para su inserción laboral en la sociedad. Y para este fin, la aportación de la educación *moral* no es relevante. Sólo cuando los problemas de la violencia, consumo de drogas, corrupción, etc. han sacudido fuertemente la “tranquilidad y la paz social” nos hemos vuelto hacia los valores como dique de contención de los males que se nos vienen encima. Y entonces hemos pedido a la institución escolar que, una vez más, venga en nuestro auxilio. Pero nos hemos equivocado en la estrategia. Hemos llamado a una puerta en cuyas manos no está la respuesta adecuada, ni tampoco la más eficaz a los problemas *morales* que nos afectan. Si se demanda el *equipamiento moral* de nuestros jóvenes (y del conjunto de la sociedad) para hacer frente a esos problemas, entonces, la familia es el ámbito de intervención insustituible y privilegiado, la puerta a la que necesariamente hay que llamar. ¿Por qué?, por la naturaleza misma del valor moral. Este no es sólo idea y concepto; no es solo discurso y reflexión, como antes se ha dicho. Los valores morales son, en su raíz, convicciones profundas, *creencias básicas* que orientan y dirigen nuestra conducta; creencias que se traducen necesariamente en modos y estilos éticos de vida que configuran un modo determinado de afrontar la existencia; son como los ojos o ventanas a través de los cuales vemos y nos asomamos al mundo, lo juzgamos y lo valoramos; son el “humus” en el que se resuelve nuestra existencia humana y moral. Los valores morales son aquellas cualidades que nos atraen y nos atrapan, que nos sacan de nuestra indiferencia, trastocan y transforman *nuestra* vida, nos ayudan a hacer un mundo más humano, más digno, más habitable; aquellas cualidades sin las cuales nuestra vida no podría ser calificada de *humana* (Colom y Rincón, 2007).

Para uno de nuestros grandes pensadores del pasado siglo, Ortega y Gasset (1973), los valores morales son creencias radicalísimas que se confunden para nosotros con la realidad misma. Son nuestro mundo y nuestro ser. “Las creencias constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas: Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que *tenemos* estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas las *somos*” (Ortega y Gasset, 1973, 18). Los valores morales son siempre finalistas en tanto que componentes esenciales de la vida humana, y nunca pueden ser considerados como un “añadido”, ni siquiera ser empleados como medios o

instrumentos para obtener otros fines. Si los valores sólo fuesen discurso y reflexión el papel de la familia en el aprendizaje de los valores sería del todo secundario.

4. El acceso a los sentimientos morales (valores morales)

Hay una corriente de pensamiento y de praxis en educación que considera que el acceso al mundo ético de los valores puede darse a través del discurso y la reflexión sobre la “bondad” de los mismos. Desde la pedagogía cognitiva se piensa que basta con la “comprensión intelectual” del valor moral para darlo como aprendido. De este enfoque se ha derivado toda una enseñanza basada en la reflexión y el discurso sobre los valores, que sigue aún presente en nuestros días. La educación moral fundamentada en la teoría kohlbergiana del desarrollo moral es deudora de esta concepción intelectualista del valor, como también la visión idealista, presente en no pocas propuestas educativas, que sitúa al valor moral al margen de las condiciones históricas en las que éste necesariamente se manifiesta. Y los valores no son independientes de la realidad histórica. Esta los condiciona esencialmente. El valor no se da, no ocurre fuera del tiempo y del espacio. Su condición de realidad *histórica* le afecta en su propia naturaleza, como al mismo ser humano. Ello quiere decir que el valor, en su estructura, no es sólo discurso (concepto o idea), es también *experiencia*. Más aún, es la condición necesaria, la puerta de acceso para que el valor pueda ser “aprendido”.

El carácter histórico, experiencial del valor moral, del sentimiento moral, obliga a un giro profundo no sólo en cómo entender la educación moral (la educación de los sentimientos morales), sino también en cómo llevarla a la práctica. Se hace indispensable que *hable* la realidad de la *experiencia* en la que el valor moral se expresa y se manifiesta, y no sólo el discurso y la reflexión. Y la experiencia es muy diversa: la de aquellos que reconocen la dignidad de toda persona, la de aquellos que acogen y se comprometen con el otro; la experiencia de los que luchan por la justicia y la paz; la experiencia de los que se compadecen del otro. Pero también hay otra experiencia, la de los que humillan y generan violencia, la que produce víctimas y esclavos; la experiencia que convierte en instrumentos y piezas de un gran engranaje a los seres humanos; la experiencia de la indiferencia, del odio y la negación del otro. No hay lenguaje *educativo* si no hay lenguaje de la *experiencia*. Sin ella, sin referencia a ella, el discurso educativo se torna en un discurso vacío, inútil, sin sentido. La experiencia en el

aprendizaje de los valores no es un mero recurso didáctico, ni tampoco un pretexto para otros fines. Es, por el contrario, *contenido educativo*. La experiencia en educación “no es un viaje de ida y vuelta, sino que es ir para quedarse”. Y aquí es donde la intervención de la familia se hace imprescindible como lugar (*locus*) privilegiado para la experiencia del valor moral o sentimiento moral.

El aprendizaje de los valores es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia a un modelo, a una experiencia del valor. Es decir, la “exposición” de una experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la apropiación del valor. Más aún, es necesario un clima de afecto y de “complicidad” entre educador y educando que haga posible la adhesión afectiva y el compromiso con el valor. Y en esto el medio familiar ofrece más posibilidades que el marco escolar (Ortega y Mínguez, 2003). Los valores, al contrario de lo que sostienen los enfoques cognitivos, se aprenden por ósmosis, por impregnación y contagio. Es el ethos democrático de una sociedad y de un centro de enseñanza el que hace posible el aprendizaje de los valores; es el clima *educativo* de la familia el que posibilita la apropiación del valor moral.

En la enseñanza del valor moral hay un componente conceptual, de discurso (como en el mismo valor) que encuentra en las aulas su lugar idóneo. Pero también hay una imprescindible referencia a la “experiencia” para que el valor moral pueda ser “aprendido”. Por ello considero un error vincular el aprendizaje de los valores a la enseñanza de una determinada asignatura. Debería ser todo el centro, todos los profesores en todas las asignaturas y en todos los tiempos y espacios los que deberían hablar, desde el discurso y *la experiencia*, un mismo lenguaje del valor o valores que intentan transmitir. “La educación moral no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje intelectual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales exigen procesos de vivencia en el centro y en la comunidad” (Bolívar, 2007, 91). El aprendizaje de los valores morales que hace posible la formación de ciudadanos se resuelve en las experiencias cotidianas, no a través de contenidos explícitos del curriculum escolar, y menos aún porque exista una disciplina dedicada a esta finalidad. Sin la experiencia del valor, o lo que es lo mismo, sin la posibilidad de referenciar el discurso o concepto del

valor a la vida de personas concretas que forman parte del entorno de los educandos sólo se podrá dar un conocimiento intelectual del mismo, que no necesariamente se va a traducir en su apropiación o aprendizaje. “Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar” (Bolívar, 2007, 94).

Ha sido un error, que hemos pagado muy caro, asociar educación intelectual-formación-humanística con *equipamiento moral*. Los hechos lo desmienten tozudamente. La historia reciente del pasado siglo nos demuestra de modo fehaciente que la formación humanística (la cultura) es una barrera demasiado frágil para detener la barbarie. La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió enmudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio del pueblo kurdo, la guerra olvidada de los Balcanes, etc. son acontecimientos ocurridos en una sociedad culta que ha olvidado que la “cultura” es una defensa demasiado débil para librarnos de la barbarie. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en “mirar hacia otra parte”, adoptando una posición de indiferencia o de relativismo histórico. “Está comprobado, escribe G. Steiner (1998, 49), que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien; o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía”. Otro tanto cabe decir de nuestra historia reciente. Las guerras de Ruanda e Irak son un testimonio de nuestra incultura moral. También entre nosotros ha habido, y sigue habiendo, “espectadores” del sufrimiento ajeno, sin que su formación humanística y su moral ofrezcan resistencia alguna a la humillación y negación del otro. Las víctimas del terrorismo, aquí entre nosotros, han enterrado a sus muertos, durante muchos años, en la clandestinidad y el silencio; han encontrado, demasiado tarde, la ayuda necesaria, y no de todos, para oponerse a la barbarie y resistir. Personas cultas, artistas, intelectuales, filósofos y religiosos, es decir “personas formadas”, han callado y tolerado comportamientos inmorales: la negación del otro por el solo delito de pensar de “otra manera”. Aquí también la “cultura” y la “civilización” han sido barreras demasiado frágiles para detener “nuestra” barbarie. No basta con conocer la virtud, es necesario practicarla. El discurso y la reflexión sobre el valor son medios que se han mostrado del todo insuficientes para la apropiación del valor.

5. La familia como habitat privilegiado para la experiencia del valor moral (sentimiento moral)

La familia es el habitat “natural” para el aprendizaje-apropiación de los valores morales. Así como cada especie, animal o vegetal, tiene su medio apropiado para resolver el problema de “tener que existir”, también esta otra especie de realidades (los valores morales) tiene “su” medio o habitat apropiado para su realización, que no es otro que la familia. El aprendizaje del valor es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia a una experiencia suficientemente *estructurada, coherente y continuada* que permita la “exposición” de un modelo de conducta extensa en el tiempo, no contradictoria o fragmentada. El aprendizaje de los valores morales (sentimientos morales) exige experiencias continuadas, no episódicas, del valor; exige experiencias o referentes que nos permitan contrastar los propios comportamientos con modelos valiosos a nuestro alcance; exige experiencias o referentes no ajenos o indiferentes a la orientación que podamos darle a nuestra conducta. Y esto es difícil encontrarlo fuera de la familia. Es verdad que no existen experiencias, tampoco en la familia, que no presenten junto a aspectos positivos otros claramente negativos y rechazables, por lo que no deberíamos “idealizar” a la familia. Pero, a pesar de los contravalores inevitables en cualquier familia, en ésta se puede identificar la línea básica, la trayectoria de vida o claves desde las cuales se puede valorar y reconocer en ella la existencia de un conjunto de valores que han hecho posible un determinado estilo de vida familiar.

En el aprendizaje del valor moral (del sentimiento moral) se hace indispensable un *clima de afecto*, de aceptación y comprensión que envuelven las relaciones entre educador y educando. La apropiación del valor moral no es el resultado de un “ejercicio intelectual” que nos haga coherente y “razonable” la adhesión a un determinado valor. Nos apropiamos de un valor cuando éste se nos presenta atractivo, sugerente, realizable, vinculado a la experiencia de un modelo con el que tendemos a identificarnos. El aprendizaje del valor moral se produce en el contexto de unas relaciones de “complicidad”, de afecto entre educador y educando; en él hay siempre un componente de pasión, de amor. Por ello el entorno familiar es el ámbito o espacio más adecuado para el aprendizaje de los valores.

Creo que en las circunstancias actuales la familia se ha convertido en el espacio no sólo más adecuado, sino quizás el único en el que es posible apropiarse de los valores. Nuestra sociedad ofrece no pocas dificultades a nuestros adolescentes y jóvenes para acceder a los valores morales. No reivindico, obviamente, la existencia de una sociedad imaginaria, exenta de contradicciones, pero sí considero necesario otro ambiente o clima moral en las relaciones sociales y en la gestión de los asuntos públicos. Una sociedad permisiva con la corrupción, con la indiferencia (cuando no con la justificación) hacia conductas que violan los derechos a la libre expresión de personas, insensible hacia la situación de colectivos humanos que viven en condiciones de marginalidad, no es el mejor referente de una vida moral. En mis conversaciones con los estudiantes universitarios constato un preocupante *analfabetismo moral*. Es decir, no sólo es que tienen dificultades o no saben ver la realidad de “otra manera”, con otros ojos, sino que tampoco saben ponerle nombre a las conductas valiosas. Carecen de *discurso* y de reflexión sobre los valores; tampoco son capaces de identificar experiencias o referentes del valor. Quizás tampoco sientan necesidad de incorporar los valores a su vida porque consideren que no son ya una “mercancía” valiosa para su equipaje humano. Con ello no quiero adscribirme a ningún tipo de catastrofismo moral, ni tampoco engrosar la lista de aquellos que consideran la educación moral de nuestros jóvenes como una causa perdida. Sólo constato la enorme complejidad del momento en el que nos ha tocado vivir, la opacidad de nuestra sociedad para reflejar los valores, y lo complicado que es hoy, en estas circunstancias, ofrecer experiencias del valor, condición indispensable para su aprendizaje.

¿Qué valores morales enseñar? Sería atrevido, por mi parte, hacer aquí un listado de los valores que hoy los padres deberían enseñar a sus hijos. Cada familia escoge aquellos valores que considera más coherentes y prioritarios con una determinada concepción del hombre y del mundo. Y en una sociedad tan compleja y plural como la nuestra los sistemas de valores son también muy diversos. La Encuesta Mundial de Valores en general, no sólo valores morales, (2000) refleja, en porcentajes, los valores que los padres españoles desean transmitir a sus hijos: *Buenos modales* (84%), *independencia* (45%), *esfuerzo en el trabajo* (42%), *sentido de la responsabilidad* (84%), *imaginación* (32%), *tolerancia y respeto a los demás* (82%), *sentido de la economía y espíritu de ahorro* (29%), *determinación, perseverancia* (34%), *fe religiosa* (14%), *espíritu de sacrificio* (10%), *obediencia* (47%). Es fácil observar que la gran

mayoría de los padres quieren transmitir a sus hijos aquellos valores que facilitan una convivencia en paz (tolerancia, responsabilidad) y una inserción satisfactoria en la sociedad a través del esfuerzo individual y el trabajo. A destacar la escasa importancia que los padres conceden a la “fe religiosa y al espíritu de sacrificio” como valores para sus hijos. Podría entenderse que los padres consideran estos valores como importantes para la vida personal de sus hijos, pero no para una inserción satisfactoria en la sociedad.

Aquí me limitaré a señalar qué funciones está llamada a desempeñar la familia en la educación de los sentimientos morales de los hijos, en las actuales circunstancias de incertidumbre y provisionalidad que nos convierten en permanentes nómadas, ya que no hay territorio definitivamente conquistado, y el camino está aún por recorrer. Cuando hablo de “funciones” las entiendo como condiciones “ambientales” para una educación y crecimiento moral de los sujetos. No hablo de valores morales concretos (tolerancia, paz, libertad, justicia, solidaridad, etc.), sino de crear espacios morales donde sea posible un desarrollo “humano”. Y no encuentro ninguno más apropiado que la familia. ¿Cuáles son estas funciones o papeles?

1. La función de acogida

La sociología y la psicología social actuales hablan de “desapego” y “desafección” de los jóvenes, de “huida” de las instituciones. El Informe de la Fundación Sta. María: “*Jóvenes españoles 2005*” constata que el 81% de los jóvenes españoles no pertenece a ninguna organización (González, 2006). Este dato pone de manifiesto una profunda desconfianza hacia el conjunto de las organizaciones e instituciones sociales, y se traduce en una escasa valoración de las normas emanadas de esas mismas instituciones y en una ausencia o carencia de vínculos o ataduras, de sentimientos de filiación social (Duch, 1997). Este sentimiento de anomía va acompañado de un fuerte debilitamiento de las tradiciones comunes que, en otro tiempo, ofrecían la posibilidad de identificarse con unos valores compartidos por una comunidad. Y al desaparecer esa tradición común, como referencia también común de los valores morales, resulta muy difícil encontrar una nueva base sobre la que construir la convivencia en la sociedad. La vida individual discurre en “tierra de nadie”, en el desamparo, en la desprotección (Barcellona, 2006). Se diría que la contingencia y la provisionalidad se han convertido

en categorías estables con las que hemos de contar en el presente y en el futuro. Para nuestros jóvenes (y no tan jóvenes) son pocas ya las certidumbres y los asideros firmes en los que puedan apoyarse. No hemos encontrado aún el modo *adecuado* de transmitir a las jóvenes generaciones los valores que han conformado y orientado nuestra vida personal, las claves de interpretación de nuestra existencia. Duch (1997) habla, en su lúcida obra: *La educación y la crisis de la modernidad*, de crisis de “transmisiones” en la sociedad postmoderna. En la sociedad premoderna, sostiene el autor, las transmisiones efectuadas por las estructuras de acogida (familia, escuela, iglesia) resultaban más eficientes, y sobre todo menos problemáticas, por la predeterminación consolidada de la “posición del hombre en el cosmos”, por utilizar la expresión de Max Scheler, y también por el carácter más estático que tenía el conjunto de las instituciones sociales de entonces. En la modernidad, sin embargo, la *contingencia* se ha convertido en una categoría fundamental para dar razón de la nueva situación del hombre en el mundo. Esta nueva situación de primacía de la contingencia produce desasosiego, si es que no angustia y desconcierto. En este contexto, la familia desempeña, todavía, en medio de la contingencia y la incertidumbre, un papel insustituible: ser una institución o estructura de *acogida*. Yo diría que el lugar (locus) privilegiado para la experiencia moral, para el acogimiento, para el sentimiento de pertenencia gratuita, por amor.

Si hablamos de la familia como estructura de *acogida*, ¿qué significa *acoger*? Para el hijo, en su familia, la acogida significa sentirse y saberse aceptado y querido, protegido y seguro por el amor y cuidado de sus padres. Significa apoyo, confianza y ternura; sentir de cerca la presencia de los padres que se hace acompañamiento, orientación y guía. En una palabra: *cuidado*. Esta experiencia de ser *acogidos*, *protegidos por amor* va a marcar el desarrollo futuro de la construcción personal del niño. Ese impulso inicial de la acogida les infunde una confianza en el vínculo humano que ningún acontecimiento futuro puede borrar. Y esta experiencia en los niños se manifiesta de mil maneras: los niños huérfanos, abandonados expresan muy bien lo que significa la carencia de afecto y cuidado en su infancia; el drama de los hijos en el proceso de separación de sus padres se traduce, con mucha frecuencia, en inseguridad y miedo al presente y al futuro; la experiencia de maltrato (carencia de afecto) en los años de la infancia y adolescencia genera actitudes hostiles y baja autoestima que les hace inseguros para afrontar la realidad y establecer relaciones positivas para la convivencia. En la acogida el niño tiene la experiencia del afecto y del amor; la experiencia de la

gratuidad, de la donación sin esperar nada a cambio. Y también la experiencia de la *necesidad de ser cuidado y protegido*, la experiencia de que es un ser *vulnerable*. Esta experiencia de la vulnerabilidad es una condición *humana* que es necesario contemplar en la acción educativa.

La experiencia de que el ser humano es un *ser vulnerable*, necesitado de cuidado y protección puede ayudar a “ver” a los otros de modo distinto, de situarse “ante” los demás no desde la prepotencia y el dominio, sino en una actitud de *acogida*; permite ver la debilidad del otro que se esconde tras la máscara de la fortaleza. “Ver de otra manera”, situarse ante los otros de otra manera introduce una dimensión *ético-moral* (de responsabilidad) en la relación con los demás. Fuerza al sujeto a salir de sí, a ponerse en lugar del otro, a hacerse una pregunta: ¿Quién es el otro para mí? Pregunta que se viene formulando desde los albores de la humanidad: “¿Soy acaso el guardián de mi hermano?”, que cierra el paso a toda respuesta moral y significa el comienzo de toda la inmoralidad. “Por supuesto que soy el guardián de mi hermano, escribe Bauman, (2001, 88), y soy y seguiré siendo una persona moral en tanto que no pido una razón especial para serlo. Lo admita o no, soy el guardián de mi hermano porque el bienestar de mi hermano *depende* de lo que yo haga o deje de hacer. Y soy una persona moral porque reconozco esa dependencia y acepto la responsabilidad que se desprende de ella. En el momento en que cuestiono esa dependencia y exijo, como hizo Caín, que se me den razones por las que debería preocuparme, renuncio a mi responsabilidad y ya no soy una persona moral. La dependencia de mi hermano es lo que me convierte en un ser ético. Dependencia y ética están juntas y caen juntas”. En otras palabras: el *otro* forma parte de mí como pregunta y como respuesta. Es quien me constituye en sujeto moral cuando respondo de él, cuando me hago cargo de él. Frente al otro sólo cabe (moralmente) el reconocimiento, la obediencia. El “otro” se me “impone” sin que nadie me pueda librar de él. “La desnudez del rostro es privación y en este sentido súplica dirigida a mí directamente. Ahora bien, esta súplica es una exigencia” (Levinas, 1993, 46). El otro me desborda, me “descentra”, me hace salir de mi yo para ponerme en sus manos, para depender de él. El otro se resiste a todo dominio, a ser un simple “objeto” de conocimiento, a ser tematizado. “La alteridad del rostro no es la de las cosas: con su miseria y su altura, solicita al sujeto y le concierne sin que éste pueda hacer presa en ella. No la domina, como sí domina la alteridad de las cosas a las que desafían su

ciencia y su técnica. El rostro opone a quien lo mira lo infinito de su trascendencia” (Chalier, 2002, 127).

La experiencia de ser vulnerable, necesitado de cuidado y protección abre la puerta a la presencia del otro en nuestra vida, a la irrupción del otro en nuestra experiencia vital. Es el punto de partida para la afirmación del otro, para la vida moral, es decir, *responsable*. Van Manen (1998, 151) lo expresa de este modo: “El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad (responsabilidad) del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad. Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puede abrirme al ser esencial del otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo”. Esta experiencia radical humana encuentra en la familia su primera manifestación. La familia se convierte así en el espacio privilegiado en el que cada sujeto es reconocido y valorado en lo que es, y en la mejor escuela para la *humanización*, para ejercer de *humanos*. Ver de “otra manera” y situarse ante los demás también de “otra manera” nos introduce en la *ética de la mirada* (Domingo, 2006), aquella que sabe mirar con unos ojos que protegen, que saben cuidar y amar la dignidad del otro, en la imposibilidad de reducirlo a simple objeto de conocimiento .

La experiencia de ser vulnerable y necesitado de cuidado permite también el acceso a la *compasión y la solidaridad*. La construcción de una sociedad basada en la sola justicia podría hacerse insoportable. Sin la compasión y la solidaridad la convivencia se hace imposible. Una sociedad sólo supera los *impasses* de la justicia con la igualdad si aparece la supraética de la compasión (Mardones, 2007). La relación interpersonal que trasciende la ética como igualdad se sitúa en la economía de la donación y de la gratuidad. Los desequilibrios de nuestra sociedad democrática necesitan no sólo referentes de justicia y de igualdad, sino la abundancia de la solidaridad compasiva que sobrepasa las relaciones estrictas exigidas en justicia y da entrada a una especie de *semántica de la cordialidad* en la vida de la comunidad, imprescindible para adoptar el punto de vista y la mirada del otro, más allá de las buenas intenciones, de la lógica de la razón y de la buena conciencia.

La experiencia humana de ser *vulnerable* abre el camino a la acogida y al cuidado, al reconocimiento y a la compasión. Sólo el ser vulnerable, menesteroso necesita ser cuidado y acogido. Sólo el ser vulnerable genera en nosotros la obligación de responder incondicionalmente. Sólo del ser vulnerable podemos esperar la llamada exigente de acogerlo, sin haberlo querido ni escogido (Levinas, 1993). Esta experiencia genuinamente *moral* de atención y cuidado del otro va a poner las bases para una vida moral que facilite: a) el “ponerse en lugar del otro”, comprenderlo y reconocerlo; b) el desarrollo de la capacidad de escucha, acogida y atención al otro “por lo que es” como condición primera de una relación moral con los demás; y c) la capacidad de analizar las condiciones “históricas” en las que la relación moral con el otro se están produciendo.

2. *Clima moral*

No pretendo introducir un discurso moralizante de la vida familiar con un listado exhaustivo de los deberes de los padres en la educación de los hijos. Sería un intento vano por regular la vida familiar. Regular, controlar, en alguna medida, la vida de los hijos puede significar ejercer un determinado tipo de protección y cuidado sobre ellos, una manera de hacernos presentes en su vida. Pero fundamentar esas relaciones en el cumplimiento rígido de las normas, en la disciplina y el orden también puede contribuir a la prolongación de la minoría de edad de los hijos e impedir que vayan asumiendo progresivamente mayores niveles de responsabilidad. Aquí se habla de “otra moral”, la que nos hace responsables *de* los otros y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por la propia familia. Lamentablemente, no es este un discurso frecuente en la educación familiar, tampoco en el ámbito de la ética y de la política. “Pese a la importancia que tiene en la formación ética y social de la persona aprender a responder de lo que uno hace o deja de hacer, la llamada a la responsabilidad ha estado ausente del discurso ético y político de los últimos tiempos. La ética hace tiempo que está más centrada en los derechos que en los deberes” (Camps y Giner, 1998, 138).

Interiorizar la relación de dependencia o responsabilidad para con los otros, aun con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene unas inevitables repercusiones mientras sigamos viviendo en sociedad, pues no hemos elegido vivir con los que piensan o viven igual que nosotros. Por el contrario, hemos

venido a una sociedad plural con múltiples opciones en las formas de pensar y vivir. Ello implica tener que aprender a convivir con otras personas de diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. Y vivir *con* los otros genera una responsabilidad. O lo que es lo mismo: mi conducta no empieza y acaba en mí en cuanto a sus consecuencias. Junto a mí hay *otros* a quienes mi conducta u omisión pueden afectar y me pueden pedir explicaciones. Frente al otro he adquirido una responsabilidad de la que no me puedo desprender. El otro, cualquier otro está siempre presente como parte afectada por mi conducta en la que el otro se pueda ver afectado, sin más argumento que la dignidad de su persona. Esto significa que el ser humano es *alguien* que desde el nacimiento hasta su muerte, lo quiera o no, está constreñido a actuar en relación *con* los otros (Duch y Mèlich, 2004).

Si algo caracteriza al ser humano es su capacidad de *responder* a las demandas del otro. Y esto también se aprende en la familia desde la propuesta y “exposición” continuada de modelos que ofrezcan experiencias de responsabilidad hacia los otros, hacia los asuntos que, por afectar al bien común, nos conciernen a todos.

3. La función dialógico-comunicativa

Si la familia constituye un espacio de acogida, también es un espacio de *comunicación* y *de diálogo*. El diálogo es el medio privilegiado para la transmisión de valores cuando éste está referido a la experiencia vivida, es decir, si lo rescatamos de la herencia “intelectualista” que le ha acompañado. El *Diccionario de la Lengua Española* dice que el diálogo es: “Plática entre dos o más personas que, alternativamente, manifiestan sus ideas o afectos... Discusión o trato en busca de avenencia”. A primera vista, son las ideas o conceptos el objeto del diálogo. Se dialoga para llegar a un acuerdo. Son las ideas u opiniones las que están en juego y se discuten. Pero hay otro modo de entender el diálogo no ya como transacción o intercambio de opiniones o puntos de vista sobre determinadas cuestiones, sino como búsqueda, no tranquila posesión de la verdad. El diálogo también es donación y entrega de “mi verdad” como experiencia de vida, en el reconocimiento del otro como interlocutor, poseedor, a su vez, de “su” verdad. “Cuando dialogamos no intercambiamos (sólo) ideas o nociones arrancadas del tiempo y de la historia, del espacio vital de las personas. En el diálogo comunicamos, también y sobre

todo, experiencias, interpretaciones, resultados de procesos de búsqueda de la verdad nunca definitivamente poseída, parcelas de la vida misma. Por ello, el diálogo, si es tal, es depositario de confianza, y al mismo tiempo es reciprocidad y comunión” (Ortega y Mínguez, 2001, 42). El *Diccionario de la Lengua Española* también señala los *afectos*, junto a las ideas u opiniones, como objeto del diálogo. Lo contrario significaría un reduccionismo injustificado, difícil de admitir desde una concepción de la persona como ser *encarnado* que se expresa y comunica en y por el cuerpo, no sólo a través de ideas o conceptos.

Paradójicamente, la sociedad de la hipercomunicación se ha convertido en la sociedad de la incomunicación. Jamás el ser humano se ha encontrado más sólo, ha experimentado y padecido la ausencia de los otros, “en medio de tanta gente”. El ser humano de nuestros días ha de “habérselas” en un medio sacudido por la sobreaceleración del tiempo. Es un ser “ocupado” y sometido por el tiempo. El acontecer rutinario de cada día se ha convertido en el pentagrama rígido en el que se interpreta nuestra existencia, sin posibilidad para una salida de esta férrea partitura. En esta situación, no sólo es difícil encontrar espacios para el diálogo en la familia, sino además contenidos sobre qué dialogar. Si decimos que la narración es un recurso poderoso para la educación en valores, entonces la vida de los padres, hecha narración, constituye el mejor recurso para la educación de los hijos. Conocer al padre y a la madre en sus dudas, fracasos y aciertos, en su trayectoria vital; cómo han superado las dificultades y cómo y desde qué claves las han afrontado, y las afrontan ahora, es un contenido ineludible del diálogo entre padres e hijos. Nuestras “historias” narradas constituyen el resumen vital y narrativo de las sucesivas experiencias a través de las cuales se ha ido hilvanando, en el tiempo, el tejido de toda existencia humana. De estas experiencias tenemos que dialogar con nuestros hijos. Ellas son la mejor escuela de enseñanza de los valores. Se corre el peligro con ello de enfrentarnos a experiencias negativas, pero sólo un modelo “humano”, de carne y hueso, con defectos y virtudes, es imitable. Y entonces el diálogo con los hijos se hace acompañamiento y búsqueda, escucha, orientación y cuidado; no un discurso retórico y disciplinar que, además de estéril, puede resultar contraproducente. La familia educa a través de todo aquello que día a día, en un clima de confianza y afecto, *va haciendo* aun en medio de continuas contradicciones. Para los hijos, éstas no son obstáculos insalvables en la apropiación o aprendizaje de un valor porque tienen a su alcance la posibilidad de contrastar una

experiencia negativa (antivalor) con la trayectoria de vida de sus padres en la que se ensamblan, necesariamente, valores y antivalores.

Si el ser humano, por imperativo vital, desea entender, manejar, controlar en lo posible el mundo, la familia constituye la puerta de acceso al conocimiento y estima de este mundo. Cómo son las cosas y las personas, cómo sentir, buscar y admirar, qué debo hacer y cómo vivir, dónde estoy, quién soy, son aprendizajes-experiencias que tienen su raíz profunda en el ámbito de la familia. “Es un conocimiento que surge tanto de la cabeza como del corazón” (Van Manen, 2003, 16). La familia hace posible, como dice H. Arendt (1996), el milagro del nacimiento de una *nueva criatura* por la que el mundo deja de ser “el mismo” para renovarse sin cesar.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- Bauman, Z. (2001) *La sociedad individualizada* (Madrid, Cátedra).
- Barcellona, P. (2006) *Strategie dell'anima* (Triona, Città Aperta).
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) *La reinvencción de la familia* (Barcelona, Paidós).
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (Barcelona, Paidós).
- Bolívar, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona, Graó).
- Broncano, F. (2001) “La educación sentimental. O de la difícil cohabitación de razones y emociones”, *Isegoría*, 25, pp. 41-61.
- Camps, V. y Giner, S. (1998) *Manual de civismo* (Barcelona, Ariel).
- Chalier, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas* (Madrid, Caparrós).
- Castilla del Pino, C. (2000) *Teoría de los sentimientos* (Barcelona, Tusquets).
- Colom, A. J. y Rincón, J. C. (2007) *Educación, República y Nueva Ciudadanía* (Valencia, Tirant lo Blanc).
- Cooper, D. (1976) *La muerte de la familia* (Barcelona, Ariel).
- Domingo, A. (2006) *Ética de la vida familiar* (Bilbao, Desclée de Brouwer).

- Donati, P. (2003) *Manual de Sociología de la familia* (Pamplona, Eunsa).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* (Buenos Aires, Losada) 1ª edición.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución* (Barcelona, Gedisa).
- Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós).
- Duch, L. y Mèlich, J. C. (2004) *Ambigüitats de l'amor* (Barcelona, Publicacions de l'Abadía de Montserrat).
- Elzo, J. (2004) La familia entre la añoranza estéril y las incertidumbres de futuro, AA.VV. *La familia en la sociedad del siglo XXI* (Madrid, FAD).
- Evans, D. (2002) *Emoción. La ciencia del sentimiento* (Madrid, Taurus).
- Ferrater Mora, J. (1969) "Sentimiento", en: *Diccionario de Filosofía. Vol. II* (Buenos Aires, Ed. Sudamericana).
- González, P. (dir.) (2006) *Jóvenes españoles 2005* (Madrid, Fundación Sta. María).
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1994) *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid, Trotta).
- Iglesias de Ussel, J. (1998) *La familia y el cambio político en España* (Madrid, Tecnos).
- Levinas, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- Mardones, J. M^a (2004) Sufrimiento humano y respuesta política, en *La autoridad del sufrimiento* AA.VV. (Barcelona, Anthropos), pp.43-60.
- Mardones, J. M^a. (2007) Religión y democracia, en *Informe* (Murcia, Foro Ignacio Ellacuría Solidaridad y Cristianismo), pp. 12-28.
- Meil, G. (2006) *Padres e hijos en la España actual* (Madrid, Fundación "La Caixa").
- Moya, C. (2001) "Sentimientos y teoría de la acción", *Isegoría*, 25, pp. 19-40.
- Ortega y Gasset, J. (1973) *Obras Completas* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *Los valores en la educación* (Barcelona, Ariel).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003) Familia y transmisión de valores, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 15, pp. 33-56.
- Ortega, P. (2006) Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas, *Revista Española de Pedagogía*, nº 235, pp. 503-523.
- Ortega, P. (2007) La tarea de educar, en Yurén, M. T. y Araujo, S. (Coords) *Calidoscopio: Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, (Cuernavaca-Morelos, Universidad Autónoma de Morelos), pp. 59-89.
- Pastor, G. (2002) *La familia en España. Sociología de un cambio* (Salamanca, Sígueme).

- Pérez Díaz, V.; Chulla, E. y Valiente, C. (2000) *La familia española en el año 2000* (Madrid, Argenteria-Visor).
- Seoane, J. (2004) *Del sentido moral a la moral sentimental* (Madrid, Siglo XXI).
- Sloterdijk, P. (2003) *Esferas III* (Madrid, Siruela).
- Spinoza, B. (1982) *Ética*. Tercera parte: Del origen y de la naturaleza de las afecciones (Buenos Aires, Aguilar), octava edic. Trad. de A. Rodríguez Bachiller.
- Steiner, G. (1998) *Errata* (Madrid, Siruela).
- Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (Barcelona, Paidós).
- Touriñán, J. M. (2005) Posibilidad y necesidad de la educación en valores, *Revista galega do Ensino*, 2ª época, nº 46, pp. 819-840.
- Van Manen, M. (2003) *El tono en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
- Zubiri, X. (1992) *Sobre el sentimiento y la volición* (Madrid, Alianza-Fundación Xavier Zubiri).