

EDUCACIÓ EN VALORS EN UNA SOCIETAT EN CRISI DE VALORS¹

Wolfgang Brezinka
Acadèmia Austríaca de Ciències

RESUM

El terme *educació en valors* és nou i s'ha posat de moda, però s'ocupa de tasques tradicionals de l'educació, com ara l'educació moral, l'educació cívica i l'educació per orientar-se en el sentit que té la vida humana. És un terme insuficient, però que es refereix a tasques educatives imprescindibles i representa la manera com les enfoquen les actuals societats liberals secularitzades, que afavoreixen l'individualisme i obliden els valors tradicionals i comunitaris.

L'escola estatal pública es limita a ensenyar els valors democràtics fonamentals, però això no és suficient, ja que la persona, per madurar humanament, necessita contraure vincles afectius amb els grups que trameten les creences tradicionals que professa la família. Això s'aconsegueix dins de la pròpia comunitat, vivint els seus valors, i no amb l'educació *científica* que proporciona l'escola neutra. La persona individualista i enemiga de l'autoritat social és una persona nihilista i desarrelada.

PARAULES CLAU: educació, educació en valors, valors, orientació en la vida, escola, família, tradició.

EDUCATION IN VALUES IN A SOCIETY WITH A CRISIS OF VALUES

ABSTRACT

The term *education in values* is new and has become fashionable, but refers to a series of tasks that are a traditional part of the educations system, such as the teaching of moral and civil values, and guidance towards an understanding of the meaning of human life. The term fails to capture this, but it refers to essential educational tasks, and is indi-

1. La traducció de l'alemany d'aquest article ha estat realitzada per Josep M. Quintana Cabanas, catedràtic de Sociologia de l'Educació de la UNED, a qui la redacció de la revista agraeix la seva valuosa col·laboració.

cative of the way that today's liberal, secular societies see these tasks, societies in which individualism is encouraged to the detriment of traditional and communal values.

The state school only teaches basic democratic values, but this is not enough, since in order to mature as a human being, people need to form emotional ties with the groups that transmit the traditional beliefs that the family lives by. This is achieved within the community itself, by living according to its values, and not through the scientific education provided by a neutral school system. A person who is individualistic and against any form of social authority is someone who is both nihilistic and rootless.

KEY WORDS: education, education in values, values, guidance in life, school, family, tradition.

L'educació en valors és un terme pedagògic que s'ha expandit ràpidament per tot el món. Proposa als educadors una nova tasca per tal que la duguin a terme. Però, de bell antuvi, una persona reflexiva no sap gaire què pensar d'aquest terme, ja que és equívoc i confús (Brezinka, 1992, p. 142 i s.).

Què són els valors? *Valor* és una paraula que s'ha posat de moda i que s'aplica a coses molt diverses. En primer lloc, a aquells béns que tenen per a les persones alguna vàlua. Poden ser béns materials, tals com la propietat, la vida i la salut, o béns espirituals, com el saber, el dret, la religió o l'art. Es parla de *valors bàsics*, que inclouen institucions tals com el matrimoni i la família, l'economia social de mercat, la democràcia i l'Estat de dret. També es parla d'uns *valors eterns*, referits a idees immarcescibles com les d'allò vertader, allò bo i allò formós. Amb l'expressió *valors i normes* s'al·ludeix a quelcom que ha d'ésser, a principis i ideals, a objectius bons, a finalitats i coses semblants. El món humà és ple de béns, institucions, idees, ideals i finalitats de tot tipus que, encara que impròpiament, s'anomenen també *valors*.

Què hem d'entendre per *educació en valors*? Tal vegada donar coneixements sobre tot allò que hom anomena *valor*? Això fóra una tasca que no s'acabaria mai. O potser fer estimar uns valors molt concrets? Aquests no podrien pas ser gaires, ja que la capacitat d'estimació és limitada. Podem estimar només unes poques coses, deixant-ne de banda moltes d'altres. Caldria, doncs, fer una selecció d'aquells anomenats *valors* que els educadors han de fer estimar. Però quina selecció? En què caldrà fonamentar-la? Qui té el dret d'establir-la? I és legítim que els educadors intentin despertar en llurs educands uns valors concrets? O tal vegada el que haurien de fer és únicament informar, d'una manera neutral, sobre les possibilitats d'elecció que hi ha? Quan esmentem l'educació en valors, no fem, potser, més que dir que els educadors han d'exercitar els educands a fer uns judicis de valor racionals per tal que després ells puguin, per si mateixos, escollir allò que els agrada, que prefereixen i que volen aconseguir?

Tots aquests significats del terme *educació en valors* poden acceptar-se, i en cadascun d'ells es planteja naturalment aquesta qüestió: poden els educadors aconseguir tot això? I, en cas afirmatiu, com fer-ho? De quins medis hom disposa? És impossible contestar aquesta pregunta si no se sap què és allò que es pretén amb l'anomenada *educació en valors*, és a dir, quines característiques personals cal fomentar en els educands. La paraula *valor* no menciona cap característica personal ni, per tant, indica algun possible fi de l'educació. Allò que podem entendre per *valor* consisteix en uns conceptes generals molt abstractes que tenen un contingut petit i una extensió molt gran, en la qual s'inclou una immensa varietat d'objectes. Atès que el contingut informatiu de la paraula *valor* és mínim, als educadors reflexius aquesta no pot produir-los més que maldecaps: si hom no l'explica millor, ningú pot entendre què vol dir pròpiament. És per aquests motius, d'ordre tant lògic com pràctic, que a mi em sembla que el terme *educació en valors* és insuficient.

Ara bé, la realitat és que aquest és un terme que s'ha introduït i expandit per tot el món (per exemple, Cummings *et al.*, 1988). Per aquest motiu, fóra inadequat ocupar-se només de criticar aquest terme en lloc d'esbrinar a quines coses fa referència. Un terme se sosté perquè expressa la idea fonamental d'un corrent de pensament i serveix de símbol del programa d'acció dels seus partidaris (cf. Brezinka, 1990, p. 19). Hem d'examinar, doncs, de quin món d'idees el terme *educació en valors* procedeix i què es menciona amb ell. Només així podrem entendre quins problemes es presenten quan, aquí i avui dia, hem de fer una educació en valors. I, en últim terme, haurem de preguntar si aquests problemes poden solucionar-se i com.

Aquest és un tema difícil i que té moltes branques. No tinc més remei que limitar-me a l'essencial d'ell, i el que faré és formular cinc tesis que hi fan referència i explicar-les.

1. *El terme educació en valors és una resposta de política educativa a la crisi cultural que està afectant les societats liberals, il·lustrades i secularitzades.*

La crisi cultural moderna és, abans que una altra cosa, *una crisi d'orientació i de valors*: és una crisi de les creences, de les valoracions i de les actituds morals de molts individus, però, amb això, és també una crisi d'aquelles normes i institucions socials que requereixen l'aprovació, l'obediència i l'adhesió dels ciutadans. La crisi cultural fa referència a dues coses: la consciència de valor dels individus i la jerarquia de valors de la societat.

La *jerarquia de valors* de la nostra societat es caracteritza per un *pluralisme de valors* i una *inconstància* en els valors, és a dir, per la juxtaposició, l'oposició i el ràpid canvi de normes, ideals, imatges de l'home i pautes de comportament

diversos. La *consciència de valor* de molta gent es caracteritza per un *canvi de valors* i una *inseguretat axiològica*, és a dir, per canvis de llurs actituds axiològiques i per la inseguretat sobre aquell valor que uns determinats béns, fins i tot deures, tenen en comparació amb d'altres. Es tracta d'una crisi de conviccions sobre allò que cal pretendre i cal refusar, allò que és important o que és fútil, allò a què cal donar un valor més alt o més baix, que pot mantenir-se absolutament o que pot ésser rebutjat.

Com ha sobrevingut aquesta crisi de valors? Hi han contribuït moltes causes i n'anomenaré només les tres principals: el ràpid augment i expansió dels coneixements, del benestar i de les llibertats. Això són coses que, en si mateixes, constitueixen un progrés i una millora de les condicions de vida, encara que també comporten uns efectes secundaris no desitjats.

L'*augment i propagació dels coneixements científics* ha comportat gegantins progressos de la tècnica, de la producció d'objectes de comoditat i de luxe, de la lluita contra les malalties i d'allargament de la vida, però, amb això, ha portat també un creixement de la població, una concentració d'aquesta en les ciutats, un desarrelament social i una mobilitat de la població. Ha fomentat el pensament científic, econòmic i calculador i ha debilitat el pensament mítico-religiós.

L'*augment del saber històric* ha ampliat la mirada a d'altres religions, sistemes de moral, imatges del món i de l'home i formes de govern, d'economia i de família. Això produí una sacsejada a la fe ingènua en la superioritat de la pròpia jerarquia de valors. Les creences, ideals i institucions existents foren vistes com condicionades històricament i relatives.

Aquest saber científic i històric, juntament amb l'estil de pensament científic crític, s'ha expandit molt i ràpidament per obra de les escoles i dels mitjans de comunicació. Això ha afavorit, cada vegada en més persones, un distanciament interior respecte de les creences tradicionals. Sobretot la fe religiosa en Déu i en els seus manaments ha minvat o s'ha extingit. Ha sorgit la falsa impressió que el saber científic i el pensament crític personal són suficients per orientar la pròpia vida i que les religions, les cosmovisions i els sistemes de creences són coses supèrflues.

Una segona causa de la crisi de valors és l'*augment de la situació de benestar*. La majoria de les persones disposen de més temps lliure, de més diners i de la possibilitat de tenir més coses que abans. Juntament amb el mercat on aconseguir les coses necessàries per viure, ha sorgit un gegantesc mercat de temps lliure i entreteniment. Hi ha mil ofertes d'allò que pot proporcionar una vida variada i entretinguda. La riquesa que hi ha de possibilitats d'elecció esgota la capacitat de valorar-les i de decidir sobre elles i afavoreix un freqüent canvi d'actitud, una

poca vinculació personal i una labilitat psíquica. El viure per a interessos privats aparta dels ideals comuns i de les tasques comunitàries. Els mitjans d'entreteniment, amb llur invasió d'estímul, relativització dels valors i facilitació del plaer provoquen una desvinculació personal.

Una tercera causa de la crisi de valors consisteix en *l'ampliació dels drets humans i de les llibertats fonamentals*. Hi ha llibertat d'opinió, llibertat de religió, llibertat de creença i de consciència, llibertat de reunió i d'associació, llibertat de premsa, llibertat científica i llibertat artística. L'Estat lliberal ha renunciat al control de la religió, de la cosmovisió i de la moral, i s'ha obligat a adoptar una *neutralitat en qüestió de valors*. L'Església ha perdut aquell domini que abans tenia. En totes les discussions religioses, cosmovisionals, morals i polítiques s'imposa la *tolerància* com el manament més important, consentint totes les ideologies en tant que siguin compatibles amb la Constitució i amb el Codi Civil i el Codi Penal. El control social a favor de certes creences, ideals o jerarquies de valors ha disminuït o ha desaparegut del tot.

Això representa, per als ciutadans, un enorme guany en llibertats, però, d'altra banda, és també, naturalment, una *pèrdua de mitjans que ajuden a orientar-se en valors*. L'ampliació de drets i llibertats personals es fa a costa de *l'autoritat* de les institucions i de llurs funcionaris, a costa de la inqüestionable submissió al dret, del reconeixement d'unes desigualtats i de la disposició personal a coordinar-se amb els demés o a subordinar-s'hi. Per tal d'evitar abusos de poder i de corregir decisions equivocades, tothom té uns drets que el protegeixen: els ciutadans enfront de l'Administració, els treballadors enfront de llurs empreses, els alumnes enfront de llurs mestres, els fills enfront de llurs pares i els pacients enfront de llurs metges. Però això no proporciona únicament una seguretat de drets, sinó també desconfiança, distanciament, desassossec i disposició a fer una crítica exagerada. Els dipositaris de l'autoritat, com els pares i els governants, tenen por d'ésser criticats; per això eviten exposar llurs conviccions i actuar enèrgicament per imposar les normes. Aquest clima afavoreix una *transigència* moral, política i educativa: hom cedeix i hom consent unes pretensions que haurien d'ésser reprimides.

Igual que la majoria de les coses bones, també la desitjable llibertat d'opinió té el seu revers. Com ja se sap, en l'àmbit de les qüestions religioses, cosmovisionals i morals no n'hi ha prou amb el saber científic, sinó que cal acudir també a les creences. La llibertat d'opinió en qüestions de creences ocasiona incomptables opinions i contraposicions doctrinals; les corresponents discussions produeixen confusió i paràlisi, fent que al final es dubti de tot. Com major és la concurrència de doctrines de salvació incompatibles entre elles, i com més poc

crèdit tenen llurs continguts, tant més la raó ens permet dubtar d'elles i criticar-les. Però la sola crítica de doctrines errònies no duu a una seguretat sobre la doctrina vertadera. És per això que la crítica, tot sovint, degenera en decaïment, en desesperació de no poder solucionar els problemes, en una inseguretat de valors precisament en les qüestions bàsiques de donar un sentit a la vida i de saber-la orientar correctament.

Fins aquí, hem parlat esquemàticament sobre les causes de l'actual crisi de valors. I ara ens preguntem: quins *efectes* té aquesta en nosaltres i en els nostres contemporanis? Tots estem exposats a la *inundació d'estímuls* que ens escomet, al canvi tan ràpid de la nostra cultura, a un minvar d'allò que roman, que és constant i regular. Com mai hi havia hagut, tenim ara una llibertat d'elecció entre una gran multitud de béns materials, d'ocupacions, de relacions humanes, d'estils de vida i de coneixements i creences de tot tipus. En allò relatiu als bons costums i a recomanables tradicions sobre la interpretació del món i la moral, comptem amb un nombre relativament petit d'ajudes. Per aquest motiu, ens veiem *obligats a haver de decidir per nosaltres mateixos* molt més que les generacions anteriors. Com no havia passat mai, ens veiem forçats, molt sovint, a *una autodeterminació, una autorresponsabilitat i un autocontrol*. El major nombre de llibertats representa no sols un avantatge, sinó també una càrrega i una amenaça: una càrrega de la persona per les moltes exigències que hom li fa i una amenaça a la societat per l'anarquia.

La disminució de coaccions exteriors i de controls aliens dels ideals comuns i dels models obligatoris sobre la manera d'orientar la vida ha tingut com a conseqüència una *individualització* (cf. Toffler, 1974, p. 249 i s.; 1980, p. 168 i s.). Les persones s'han fet més desiguals entre elles perquè quasi cadascuna escull, de l'àmplia oferta cultural que hi ha, quelcom diferent. El nombre de mitjans tradicionals d'orientació que tenim va disminuint. Ensenms, la gent es fa més dependent d'uns estímuls externs que canvien ràpidament i es torna més feble i incapaç d'establir vincles mutus i més fàcil per caure en les temptacions. El procés d'individualització va paral·lel a una forta diferenciació que s'estableix, en el si de la societat global, en molts grups d'interessos. I en això hi ha el perill de perseguir els interessos propis a costa del bé comú. Una societat molt individualitzada corre el perill de dissoldre's i es fa molt difícil de governar. La *democràcia individualista* dels nostres dies és la forma d'Estat amb més llibertats que hi ha, però és també la més complicada i difícil. Si ha d'ésser conservada amb tots els avantatges que té, haurem de superar la seva crisi de valors. Aquesta és la idea bàsica que ha portat al fet que es demani una educació en valors.

2. El terme educació en valors resumeix, amb un nom nou, aquelles tasques educatives que, des de fa molt de temps, es coneixen amb aquests noms: educació religiosa, educació cosmovisional o d'orientació en la vida, educació moral, educació en els drets humans, educació cívica, política i social i educació estètica.

En tot això, es tracta d'unes tasques educatives que tenen en comú el següent: cal educar per a unes creences i conviccions (sobre aquest concepte, cf. Brezinka, 1992, p. 47 i s.), unes actituds (sobre aquest concepte, cf. Rohracher, 1976, p. 394 i s.), unes postures i unes jerarquies personals de valors que corresponguin a les normes i orientacions de la pròpia societat. A aquestes pautes d'orientació pertanyen les normes morals i jurídiques, els ideals de personalitat i de societat, les institucions en tant que elements que ordenen la vida comuna i també els valors clàssics de la literatura i de les demés belles arts. Per a aquests elements normatius i orientatius s'han introduït els termes poc exactes de *valors* o *valors bàsics* i, per a les característiques de personalitat que es volen aconseguir, els noms de *disposicions axiològiques*, *actituds axiològiques* i *maneres personals de valorar* (cf. Brezinka, 1993, p. 114).

És essencial la idea que els coneixements i les habilitats, *Wissen und Können* (cf. Constitució de l'Estat lliure de Baviera, art. 131), no són suficients per si sols (cf. Schwartz, 1929, *Schulgesetz für Baden-Württemberg*, 1) per poder orientar la pròpia vida d'una manera bona i autònoma i amb responsabilitat social. Per ésser apte per fer front a la vida, *Lebenstüchtigkeit* (sobre el concepte de *Tüchtigkeit*, cf. Brezinka, 1987), es necessiten també actituds valoratives o una certa mentalitat, amb la qual cosa l'educació en valors és una *educació que forma la mentalitat*. La formulació més senzilla d'aquesta tasca la trobem en la Constitució de Baviera, article 131: «Les escoles no sols han de procurar coneixements i habilitats, sinó que també han de formar el cor i el caràcter».

La paraula *caràcter* significa aquí el caràcter moral valuós, la *moralitat* o *competència moral*. Això correspon al que en la Constitució nacional de Weimar (art. 148.1) representa el fi de l'educació anomenat *educació moral*, i en la de Rheinland-Pfalz (art. 25), *l'habilitat moral*. Amb això, hom al·ludeix al conjunt de les característiques que capaciten per actuar moralment bé. El nom antic d'aquestes característiques és el de *virtuts*. Últimament, per a aquest concepte hom utilitza també l'expressió *actituds morals* (o *actituds bàsiques*).

L'habilitat moral o *moralitat* és, sens dubte, un element constitutiu bàsic de l'aptitud per saber viure bé. Per això constitueix també un dels fins fonamentals de l'educació, al qual s'encamina l'educació moral, abans anomenada també *educació del caràcter* (cf., per exemple, Kerschensteiner, 1923). Però la moralitat no esgota tot allò que l'home necessita a més a més dels coneixements i les habilitats. El conjunt de les característiques valuoses de la personalitat és més ampli que el conjunt

de les actituds morals. És per això que la Constitució bàvara demana que es tingui no sols un *caràcter* ben format, sinó també i principalment un *cor* ben format.

La paraula *cor* és un nom popular i poètic que designa el focus de les inclinacions amoroses, dels sentiments relatius als valors, dels interessos de la persona. Significa el mateix que la paraula *ànima*, *Gemüt* (cf. Lersch, 1952, p. 233 i s.; Rudert, 1958), que al·ludeix a aquella força o capacitat anímica que possibilita a l'home el vincular-se a uns béns, val a dir a uns objectes, persones, idees o activitats que li semblen valuoses. Es tracta, doncs, d'actituds axiològiques en tota llur amplitud: d'actituds, interessos i tendències no solament morals, sinó també extramorals, sobretot de tipus religiós, social i estètic. La tasca educativa consistent a cultivar aquesta part de l'aptitud per saber afrontar bé la vida hom l'anomenava, abans, *formació del sentiment* (cf. Waitz, 1910, p. 115 i s.) o *formació de la mentalitat* (cf. Herchenbach, 1929; Dürr, 1950).

Així doncs, *educació en valors* no és més que un nom nou que resumeix conceptualment unes antigues i permanents tasques educatives. Es tracta d'unes tasques tendents a procurar en l'educand uns *vincles* bons; dit breument: a procurar-li *amor* a uns determinats béns culturals que són considerats especialment valuosos. Aquestes actituds, inclinacions i interessos vinculatius són *fins* de l'educació, perquè hom els considera necessaris tant per al bé individual de la persona com per al bé de la societat. Les vinculacions són unes preferències forçoses d'uns determinats béns enfront d'uns altres béns possibles. Les vinculacions pressuposen una elecció, valoracions, distincions i decisions. Inclouen el manteniment d'allò elegit i una relativa duració, constància i lleialtat. Com que no hi ha actituds valoratives sense vinculacions, *l'educació en valors és el programa contrari a l'educació «emancipatòria»*. L'educació emancipatòria és un tipus d'educació que prescindeix de totes les vinculacions i que ha donat la consigna d'*alliberar-se d'elles* (cf. Brezinka, 1981, p. 93 i s.; 1993, p. 32 i s.). En canvi, l'educació en valors estableix la idea que unes vinculacions bones són imprescindibles i proposa una acció educativa segons aquesta idea.

Però l'educació en valors és també *un programa contrari a una educació unilateralment científica*. L'orientació *científica* ha estat declarada, en aquestes últimes dècades, com una característica essencial de l'home *il·lustrat* i com el principi suprem de l'educació escolar. A l'antiga República Federal Alemanya, aquesta orientació es basava en el *pla estructural del sistema educatiu* que, l'any 1970, el Consell Alemany d'Educació determinà (cf. Consell Alemany d'Educació, 1970, p. 33). Aquest programa, d'una manera unilateral, ha portat a un saber teòric i a l'adquisició d'aptituds intel·lectuals considerats com a fins de l'educació. Aquesta orientació deriva del corrent intel·lectual del *racionalisme* o *intel·lectualisme*. Amb això hom al·ludeix a què la raó, les aptituds intel·lectuals, el pensament

racional, serien ja suficients per orientar la vida. Una forma especial de racionalisme és el *cientisme*, o sobrevaloració unilateral de les *scientiae* i de la mentalitat científica crítica, a costa de tots els demés béns culturals i maneres de pensar.

Aquest corrent intel·lectual s'ha apartat de l'antic ideal d'una equilibrada formació de raó i sentiment, o del *cap* i del *cor* (sobre aquest ideal, cf. Brezinka, 1992, p. 121 i s.). Tant en la teoria de l'educació com en la pràctica educativa, hom ha descuidat, o ridiculitzat, les capacitats sentimentals, els vincles emocionals i la necessitat d'unes creences i conviccions. L'ideal era un home il·lustrat i crític que ho *qüestiona* tot i que no necessita de tradició ni d'autoritat, sinó que s'autodetermina d'una manera autònoma i es basa només en la seva pròpia raó i en la ciència. Naturalment que la racionalitat crítica i el saber científic són característiques bàsiques de l'aptitud per fer front a la vida, però en la propaganda que hom fa d'ells s'ha passat totalment per alt que, per si sols, no són suficients per poder obtenir una orientació en valors i assegurar la cohesió dels grups socials. Hom ignora que les causes de la inseguretat axiològica i de la comuna manera de pensar i sentir vénen d'una vinculació afectiva a uns béns comuns de tipus no científic, el valor dels quals hom sent i hi creu: la vinculació a una religió comuna, a una nacionalitat comuna, a uns ideals i formes de vida comuns, a una tradició, una pàtria i una història comunes i a unes tasques comunes. L'educació en valors es dirigeix contra aquests errors racionalistes. És el símbol de moviment de renovació que, oposant-se a utopies, proposa una imatge realista de l'home. El seu ideal no és l'individu senyor de si mateix que adopta una postura crítica enfront de tots els vincles i deures, sinó aquella «personalitat capaç de comunitat» (Llei sobre ajuda a la infància i la joventut, de 26 de juny de 1990, 1.1) que sap que el sentit de la vida i el domini interior depenen de l'amor a uns béns orientatius comuns.

3. *El terme educació en valors fa una referència bastant general a unes tasques educatives que no poden ésser bandejades. Per a la praxi educativa, interessa determinar millor aquestes tasques assenyalant uns fins de l'educació concrets. En això hi ha diferències, segons si els titulars de l'educació són els pares o és l'Estat (cf. Brezinka, 1993, p. 76 i s.; 1992, p. 175 i s.). En una societat liberal, els pares tenen un gran espai de decisió tractant-se de preferències individuals. Pel contrari, l'Estat, a través de les escoles públiques, té la funció de tenir cura, abans de tot, d'aquelles actituds valoratives que han d'ésser comunes a tots els ciutadans, perquè d'elles depenen una vida col·lectiva ordenada i la continuïtat de la nació. D'aquells elements que signifiquen normes i orientacions, i als quals tots els ciutadans han d'estar vinculats mitjançant les actituds valoratives, se'n diuen, des de fa poc, «valors bàsics». L'educació en valors estatal donada pels*

mestres en les escoles públiques ha d'ésser, abans de tot, una educació en els valors fonamentals.

Com un requeriment abstracte, l'educació en valors pertoca a tots els educadors i inclou diverses tasques educatives. A més a més, no qualsevol tasca pot ésser realitzada per qualsevol educador. Des que hi ha escoles, en matèria d'educació es fa una divisió del treball entre les famílies i les escoles. També en les societats tancades, i unitàries pel que fa a la religió o a la cosmovisió, arreu hom educava en un mateix esperit de les creences comunes per tal de tenir unes mateixes actituds valoratives. A Alemanya, fins fa unes poques generacions, aquestes actituds valoratives eren les cristianes. I després, en les dues dictadures alemanyes que hi ha hagut, una vegada més hom ha intentat, en lloc del pluralisme de la República de Weimar, instaurar políticament una unitat de fins educatius en l'escola i en la família: primer, segons l'esperit nacionalsocialista, i després, sota el domini soviètic, en el comunista.

Pel contrari, en la nostra societat oberta, liberal, democràtica i pluralista en qüestió de valors, l'*Estat* i el sistema escolar públic per ell administrat professen una *neutralitat de valors en les qüestions referents a religió i a cosmovisió*. Els seus mestres estan obligats a la *imparcialitat* i a la *tolerància*. Això és la conseqüència lògica de l'actual pluralisme de religions i cosmovisions segons el reconeixement dels drets fonamentals a la llibertat de religió, de confessió i de consciència. L'única excepció és l'admissió de l'ensenyament confessional de la religió com a matèria curricular, cosa en la qual hi ha llibertat, segons l'article 7 de la Llei fonamental. Això no modifica res del que fa referència al manament de neutralitat que hi ha per a les demés matèries escolars.

Com més augmenta a la nostra democràcia individualista el pluralisme de les diverses creences i de les jerarquies de valors subjectives, tant més important és, per a la cohesió de la nació, el sistema educatiu públic. Les escoles no són únicament empreses que ofereixen serveis a favor dels interessos privats que els escolars tenen en formar-se i ascendir en l'escala social. Elles han de servir també a uns interessos públics i al cultiu de la unitat cultural i, en particular, de la coincidència moral bàsica i del *consens bàsic* de la nació. Aquest és el sentit que s'exigeixi una *educació en valors bàsics*. En referència als valors bàsics, a l'escola no hi pot haver neutralitat. Els mestres s'han de pronunciar a favor d'ells i els alumnes no sols els han de conèixer, sinó que també han d'aprendre a regir-se per ells.

En les últimes dècades, aquesta tasca educativa ha estat descuidada en tots els països liberaldemocràtics d'Europa. A tot arreu ha anat disminuint, de manera preocupant, la quantitat mínima dels valors fonamentals admesos per la majoria. Arreu hi ha inseguretats i discussions sobre el que avui dia encara

hom ha de considerar un valor fonamental. Pertot, es diu que els drets i les llibertats de l'individu són el valor bàsic suprem, sense dir expressament quins són els seus deures ni cuidar les vinculacions que ell necessàriament ha de tenir amb institucions com ara el matrimoni, la família, les comunitats de creences i l'Estat.

A l'antiga Alemanya occidental, aquesta propaganda tingué un èxit especial, ja que de les vinculacions, de la tradició i de l'autoritat se'n féu un tot global que hom utilitzà per introduir l'espantosa dominació del nacionalsocialisme. Els abusos a què han dut unes dictadures que pregonaven uns ideals comunitaris i unes virtuts cíviques han dut a l'error de pensar que un Estat de llibertats pot tirar endavant sense uns ideals comuns ni unes virtuts cíviques. Molts alemanys han esdevingut cecs per veure que també un Estat democràtic de dret ha d'ésser fort per tal de poder protegir llurs ciutadans i realitzar el bé comú. *Law and order, llei i ordre*, han esdevingut, per a molts intel·lectuals i polítics de l'antiga Alemanya occidental, unes paraules injurioses. L'Estat nacional alemany ha estat blasmat, preferint-se una *societat multicultural*. La reunificació del poble alemany i els seus territoris, dividits l'any 1945 per les quatre potències vencedores, ha estat no sols considerada com a políticament impossible, sinó també combatuda com a cosa immoral. La història alemanya ha estat mal interpretada, unilateralment, com un negatiu estadi previ de la moderna dictadura de Hitler. Les forces militars nacionals, la policia i els guardians del dret han estat presentats com odiosos per part dels mitjans de comunicació. L'autoritat de pares, militars i governants ha estat sepultada. En lloc de les virtuts comunitàries, hom ha pregonat el desenfrenament, el deslliurar-se dels tabús i l'egoisme. Hom ha afavorit la vida privada confortable a costa del bé comú.

Cal conèixer aquest rerefons històric de la nostra època per tal de poder entendre a què es refereix l'actual discussió sobre els valors fonamentals: a una *correcció continuada de la democràcia liberal* a favor d'unes irrenunciabls virtuts cíviques i dels deures fonamentals que es tenen amb la col·lectivitat. A això pertanyen el sentit social, l'obediència a les lleis, el reconeixement del monopoli estatal del poder i el deure de procurar la pau, la voluntat de produir béns i la disposició de servei, l'actitud democràtica i la tolerància, una sana consciència nacional alemanya, és a dir, un patriotisme (cf. Brezinka, 1993, p. 97 i s.) il·lustrat i simpatia envers una Europa unida de les nacionalitats. En la readquisició d'aquestes actituds bàsiques, tant les escoles com els fins educatius assenyalats per la llei, els plans d'ensenyament, la formació dels mestres i la formació contínua dels ensenyants ocupen un lloc clau.

4. *Les vinculacions amb els «valors fonamentals» són necessàries, però per si soles no són suficients per tal que hom pugui orientar bé la seva vida com a perso-*

na. Tampoc l'Estat pot, per si sol, produir aquestes vinculacions, perquè elles tenen unes arrels preestats en les conviccions i creences de les famílies i de les comunitats que complementen aquestes. Els continguts de tals conviccions són diferents entre ells i plens de tensions. Això fa que, en les escoles estatals neutrals en qüestions cosmovisionals, a l'educació en valors se li posin uns límits. De l'aspecte religiós-cosmovisional —o «espiritual» (en anglès, spiritual; cf. l'explicació de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant, de 20 de novembre de 1959, principi 2; Berthold, 1978, p. 85), en llenguatge de les Nacions Unides— se n'han de cuidar, en primer lloc, els pares i les comunitats de creences a les quals ells pertanyen. Els mestres estan obligats a recolzar l'educació en valors donada per aquells, ja que tenen el deure de respectar i, en la mesura d'allò possible, cuidar les conviccions religioses i cosmovisionals dels alumnes i de llurs pares.

A diferència dels estats totalitaris, en qüestió d'idees, un Estat liberal de dret renuncia a prescriure als seus ciutadans una determinada cosmovisió, jerarquia de valors o moral. En conformitat amb això, en els aspectes espirituals l'escola pública està obligada a practicar la neutralitat i, en l'aspecte moral, a limitar-se a aquell mínim que és propi de la moral social bàsica o de la *lleï moral* generalment reconeguda. Això no és suficient ni per a l'orientació axiològica de la persona ni per a la seguretat moral de la col·lectivitat. «L'Estat democràtic de dret s'aguanta per l'*ethos* dels seus ciutadans», però no pot produir, per ell mateix, llur *cultura moral*, sinó que ha de pressuposar-la (cf. Isensee, 1977, p. 103 i s.). Aquesta sorgeix en aquells grups socials que estan assentats en una certa cosmovisió i moral, especialment les famílies i les comunitats de religió, de cosmovisió i d'ideals.

La bona manera individual d'orientar la vida i la bona vida col·lectiva en una societat liberal no són regulades per una religió, una filosofia de la vida o una cosmovisió comunes i vàlides per a tots els ciutadans. Els impulsos a una vida bona vénen, més aviat, d'unes fonts de creences molt diferents entre elles. Però, per al bé tant de la persona com de la col·lectivitat, és essencial que tota persona tingui accés a aquesta font de bones idees, de tendències valuoses i de consol en el sofriment.

Ningú pot adquirir per si sol aquests elements orientatius que proporcionen sentit i autodomini. Igual que ens passa en l'adquisició del llenguatge, en això necessitem de la *tradició*. Necessitem una religió o una doctrina filosòfica de la vida; per mostrar-nos el camí, requerim uns mites que ens han estat transmesos. Almenys en la infància i la joventut, per tal d'apropiar-nos d'aquests béns orientatius, necessitem que les persones més properes a nosaltres estiguin impregnades d'ells i visquin a partir d'ells.

Això significa que una educació en valors global que no es limiti a un

mínim d'ideals consensuat per la societat només pot ésser donada pels pares i per aquells grups de creences complementaris que ells han escollit. És per això que els pactes internacionals sobre drets humans i els articles de les modernes constitucions estatals referents a drets fonamentals destaquen la prioritat dels pares sobre les demés instàncies educadores (cf. Pacte internacional sobre els drets econòmics, socials i culturals, de 16 de desembre de 1996, art. 10.1; Llei bàsica de la República Federal Alemanya, de 23 de maig de 1949, art. 6.2). D'una manera especial, el dret a determinar el tipus d'educació espiritual que hom donarà als fills el tenen només llurs pares, en tant que responsables dels drets bàsics de llurs fills, fins que aquests hagin complert els catorze anys (cf. Llei sobre l'educació religiosa dels infants, de 15 de juliol de 1921, 1 i 5) i, amb això, hagin accedit al dret d'escollir llurs creences. Els estats estan obligats a «respectar la llibertat dels pares d'assegurar una educació religiosa i moral de llurs fills que sigui conforme a les conviccions dels pares» (Pacte internacional sobre els drets científics, socials i culturals, de 16 de desembre de 1966, art. 13.3).

Aquestes normes jurídiques estan ben fundades, ja que les idees religioses i morals bàsiques de la persona, on es formen millor, generalment, és en la família i en les comunitats no estatals que la complementen. Per tal que aquestes idees puguin sorgir, hom necessita la seguretat i l'escalfor de la vida comuna d'un petit cercle amb uns vincles afectius confiats, amb una coincidència en la jerarquia de valors, amb bons exemples, amb uns requeriments morals unitaris i amb possibilitats diverses d'actuació. Aquestes vinculacions per a la internalització d'interpretacions del món, maneres de valorar i normes no la pot formar cap escola amb uns educadors assalariats, amb una dedicació parcial i una entrega també parcial a aquesta tasca. La família exerceix una major influència que una escola, perquè els pares són, per a llurs fills, abans de tot, uns companys de la vida que, d'una manera efectiva i duradora, es dediquen a ells i els donen seguretat i alegria, i el fet d'educar-los és només una tasca col·lateral. Allò dels pares que educa és —per a bé o per a mal—, sobretot, llur exemple, la vida ordenada i la cultura de la família. Per això no hi ha cap substitutiu extrafamiliar que tingui la mateixa eficàcia.

És per tal cosa que la principal contribució de política educacional a l'educació en valors serà reforçar les famílies i animar els pares a fer per si mateixos, per a llurs fills, allò que només ells poden fer, en lloc d'encomanar-ho a uns educadors professionals. Però com és possible això, si la inseguretat axiològica, el relativisme en valors, la individualització dels ideals i dels estils de vida afecten els pares mateixos? És possible perquè molts intents de solució no són més que superficials i, dessota d'ells, sobreviuen unes conviccions bàsiques espirituals i

morals que ens proporcionen contenció. Malgrat tota la crítica que els intel·lectuals fan al conjunt de les creences, encara ens nodrim en la tradició d'una cultura nacional alemanya sorgida del cristianisme i d'un humanisme il·lustrat europeu que procura seguretats afectives sobre allò que és bo i correcte. A aquesta tradició és sempre possible vincular-s'hi novament.

L'educació en valors donada pels pares pot reeixir també en una societat axiològicament pluralista, si existeixen els pressupòsits següents: 1) claredat sobre la pròpia jerarquia de valors i que els pares tinguin unes vinculacions valoratives concordants; 2) vinculació a un grup pròxim a la família que tingui les mateixes idees que aquesta i sigui més gros que ella, i 3) una bona i atractiva cultura popular que sigui conforme a les vinculacions axiològiques formades. No podem aquí tractar això amb més detall (Brezinka, 1993, p. 83 i s. i p. 219 i s.), sinó que hem de limitar-nos a recordar l'essencial, que és la *ferma disposició a establir vinculacions valoratives i a donar una educació vinculada a valors*.

Aquesta ferma disposició manca en moltes persones perquè tenen una falsa idea de la *tolerància*, confonen tolerància amb indiferència i desvinculació, amb indecisió i manca de mentalitat en assumptes espirituals i morals i amb concessions poc crítiques. Aquest malentès popular paralitza la confiança en un mateix, la fe en els propis ideals i la capacitat d'oposar-se a idees falses i a males influències. *Ésser tolerant* constitueix una norma important per al tracte quotidià amb persones que pensen d'una altra manera, però no és una norma per establir aquells elements d'orientació segons els quals els pares volen viure i actuar. Una bona cultura familiar només queda segura si hom no tolera les temptacions i desviacions, les estupideses ni les follies que envaeixen pares i fills.

Hem vist allò que hom ha d'entendre per *educació en valors*, en què consisteix la seva problemàtica i com aquesta tasca es reparteix entre famílies i escoles, pares i mestres. Per concloure, considerarem aquestes preguntes: com es pot realitzar aquesta tasca educativa tan àmplia i difícil?, quins mitjans són apropiats per a ella?, hi ha mètodes especials per a l'educació en valors?

5. *El terme educació en valors és sols un nom que resumeix diverses tasques educatives. Per aquest motiu, per a l'educació en valors no poden haver-hi altres mètodes que aquells que hi ha per a l'educació religiosa, cosmovisional, moral, cívica, estètica, etc. Uns mètodes que racionalment es proposin uns fins han de guiar-se per allò que condiciona l'aparició d'aquelles característiques de personalitat que han d'ésser considerades com a fins de l'educació. Des d'un punt de vista psicològic, es tracta d'actituds mentals. No hi ha mitjans senzills i segurs de procurar una mentalitat valuosa o d'evitar o desarrrelar una mentalitat dolent-*

ta. Les condicions per provocar o treure actituds valoratives són complexes i, en un cas particular, són més o menys desconegudes. Per aquest motiu, per a l'educació en valors, tractant-se d'estratègies que hagin de tenir èxit, només n'hi poden haver unes que considerin molts factors.

Hi ha bons motius per demanar una educació en valors. Però aquesta exigència no significa altra cosa que als educadors se'ls posi una vaga tasca global que inclou tot un munt de tasques particulars difícils. El concepte d'*educació en valors* no diu res sobre la manera com aquestes tasques educatives poden dur-se a terme. Sovint la veiem vinculada a unes idees ingènues sobre circumstàncies causals que tenen efecte en l'educació i sobre el poder d'aquesta. No puc aquí entrar en detalls i em referiré a uns punts de vista generals que mereixen atenció.

1) *Els mètodes* han d'ésser adequats als fins de l'educació i a llur ordre d'importància i també a l'edat, la manera d'ésser interna i la situació externa dels educands. L'educació contínua dels joves i dels adults requereix unes combinacions de mètodes diferents de les emprades en la primera educació d'uns nens molt dúctils. L'educació d'elits al servei d'una religió o d'un Estat requereix uns mitjans ascètics que no semblen exigibles quan es tracta de la mentalitat individualista del ciutadà mitjà.

2) *L'educació indirecta* té, per regla general, més possibilitats d'èxit que l'educació directa. Educar indirectament significa configurar de tal manera les condicions de vida de l'educand que actuïn favorablement, és a dir, que possibilitin aquelles experiències de les quals sorgeixen les bones actituds i els bons comportaments referents a valors. Es produeixen sobretot per l'aprenentatge per imitació o aprenentatge per models. Els models o exemples potencialment més influents en els quals s'aprèn allò bo o dolent són les persones més properes. Per això el mètode més important de tot tipus d'educació en valors consisteix en què *els educadors organitzin de tal manera llur pròpia persona i l'espai vital comú* que, d'aquí, en surtin més influències bones que dolentes. Per a això és necessària *una coincidència normativa entre els educadors*; no entre tots els educadors ni en tots els aspectes, però sí entre els educadors més pròxims i en allò referent a les normes bàsiques de la pròpia comunitat. El fet de tenir cura que hi hagi una vida comuna ben ordenada tant en el grup íntim com en els grups majors pressuposa una voluntat d'ideals i inclou la decisió d'imposar *sancions*: la *recompensa* del comportament que s'ajusta a les normes i el *càstig* del qui les vulnera. Juntament amb l'educació indirecta hi ha d'haver també la directa. La indecisió dels educadors, la passivitat, el deixar-ho passar tot i la indiferència enfront del mal comportament perjudiquen la seguretat dels educands referent als valors i llur disposició a esforçar-se moralment.

3) *Educar indirectament* significa també que els educadors es preocupin de posseir aquelles característiques personals que, a llurs nens, alumnes o deixebles, els facin el tracte amb ells més aviat agradable que desagradable. En l'edat infantil i juvenil, per regla general, l'amor a les normes orientatives sorgeix de l'amor que hom té envers les persones pròximes i estimades que donen valor a aquestes normes. Pel contrari, la repulsió envers un educador a qui li manca bona voluntat o coneixements, aptitud i autoritat, pot també portar a un refús emocional d'aquells *valors* que ell professa.

4) Les bones orientacions de la vida i els ideals que donen contenció personal són permanentment amenaçats. En l'interior de la persona, han d'ésser defensats contra els dubtes i la deixadesa i, en l'exterior, contra els atacs de molts tipus d'opositors. Només pot viure amb seguretat axiològica aquell qui està vinculat a uns valors, en lloc d'ésser axiològicament neutral. Però les vinculacions axiològiques amb ideals no egoistes, en una societat pluralista en qüestió de valors, són discutides i exposades a l'odi de burletes desarrelats, de ments banals i de seductors nihilistes. Qui vulgui mantenir-se en aquestes vinculacions i també proporcionar-les a la nova generació haurà de lluitar. Per això necessita *l'associació amb aquells qui pensen igual que ell i veure amb claredat sobre les posicions contràries*. Ambdues coses poden també emprar-se com a mètode per a l'educació en valors. La comunitat amb gent de la mateixa mentalitat, l'amor a unes mateixes creences i la participació en un culte comú reforcen la seguretat individual en valors. Això també pot dir-se de l'experiència d'ésser atacat per les creences que hom té i de poder defensar-se per elles. Ambdues coses corresponen a les necessitats que els joves tenen de seguretat, productivitat i reconeixement. Ambdues coses s'adiuen a llur anhel d'un estil de vida actiu, crític, amb possibilitats d'elecció i lluitador.

5) Els mètodes indirectes de procurar una vida comuna ordenada, un bon tracte personal i unes bones oportunitats d'aprenentatge són indispensables, però no suficients. El fet d'habituar-se als ideals del propi grup i de contraure vinculacions afectives amb persones que els segueixen determina la fase inicial de la vida dels valors, i el que d'això hi hagi fins al final de la joventut depèn de moltes altres experiències i de la manera com aquestes s'elaborin amb la pròpia raó. Els educadors, mitjançant els mètodes indirectes de controlar l'espai vital de l'educand i els mètodes directes de recompenses i càstigs, l'únic que poden fer és preparar i completar allò que, a mesura que els educands vagin creixent, serà el mitjà principal d'educació: la *il·lustració* sobre els fets de la consciència de valor i de la jerarquia de valors, l'*ensenyament* sobre qüestions relatives a valoracions i normes, el *dur cap a uns valors raonables, saber elegir i decidir, i també a una fonamentació objectiva de les decisions*. També en l'educació en valors, les

escoles i llurs mestres han d'emprar, sobretot, el mètode de l'*ensenyament*. Sembla evident que la reflexió sobre les valoracions, les idees relatives a valors i els béns que són portadors de valors caldria fer-la en totes aquelles matèries escolars en les quals surten aquests temes. Amb això, aquests no s'haurien de tractar en una assignatura especial, mentre que en totes les demés es faria un ensenyament purament *científic* o *axiològicament neutral* (Maritain, 1956, p. 42 i s. i p. 89).

Fins aquí ens hem ocupat de donar una orientació fonamental sobre l'educació en valors i la seva problemàtica. Fins i tot aquell a qui aquest nom l'incomoda haurà de confessar que aquelles tasques a les quals aquest tipus d'educació s'encamina són de les més importants de la nostra època. Naturalment, aquestes tasques no competeixen només als educadors ni, amb més motiu, només a les escoles i llurs mestres. Quant als ideals que han d'ésser vàlids per a nosaltres i per als nostres fills, tot ciutadà n'és responsable. En una societat pluralista, aquests ideals no poden ésser els mateixos per a tothom. Però, enmig de les diferències, es fa necessari un conjunt bàsic d'elements orientatius comuns que han d'ésser transmesos a la nova generació. El col·laborar en això és i seguirà essent la tasca professional bàsica dels mestres, tant si se'n diu *educació en valors* com una altra cosa.

BIBLIOGRAFIA

- BERCHTOLD, Klaus [ed.] (1978). *Human rights in international law: Collected texts*. Viena: Verlag der Österreichischen Staatsdruckerei.
- BREZINKA, Wolfgang (1981). *Die Pädagogik der Neuen Linken: Analyse und Kritik*. 8a ed. Munic: Reinhardt. Traducció castellana: *La pedagogia de la nueva izquierda*. Traducció de Josep M. Quintana Cabanas. Barcelona: PPU, 1988.
- (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. Munic: Reinhardt.
- (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. 5a ed. Munic: Reinhardt.
- (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. Munic: Reinhardt.
- (1993). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. 3a ed. Munic: Reinhardt.
- CUMMINGS, William K.; GOPINATHAN, S.; TOMODA, Yasumasa [ed.] (1988). *The revival of values education in Asia and the West*. Oxford: Pergamon Press.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. 2a ed. Stuttgart: Klett.
- DÜRR, Otto (1950). *Probleme der Gesinnungsbildung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- HERCHENBACH, Hugo (1929). «Gesinnung». A: SCHWARZ, Hermann [Hg.]. *Pädagogisches Lexikon*. Vol. 2. Bielefeld: Velhagen und Klasing, p. 456-467.

- ISENSEE, Josef (1977). «Demokratischer Rechtsstaat und staatsfreie Ethik». A: KRAUTSCHEIDT, Joseph; MARRÉE, Heiner [Hg.]. *Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche*. Vol. 11. Munster: Aschendorff, p. 92-120.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1923). *Charakterbegriff und Charaktererziehung*. 3a ed. Leipzig: Teubner.
- LERSCH, Philip (1952). *Aufbau der Person*. 5a ed. Munic: Barth.
- ROHRACHER, Hubert (1976). *Einführung in die Psychologie*. 11a ed. Munic: Urban und Schwarzenberg.
- RUDERT, Johannes (1958). «Gemüt als charakterlogischer Begriff». A: DÄUMLING, Adolf [Hg.]. *Seelenleben und Menschenbild: Festschrift für Philipp Lersch*. Munic: Barth, p. 53-73.
- SCHWARTZ, Hermann (1929): «Kenntnisse und Fertigkeiten». A: SCHWARTZ, H. [Hg.]. *Pädagogisches Lexikon*. Vol. 2. Bielefeld: Velhagen und Klasing, p. 1264-1271.
- TOFLER, Alvin (1974). *Der Zukunftsschock*. Munic: Droemer Knaur.
- (1980). *Die Zukunftschance*. Munic: Bertelsmann.
- WAITZ, Theodor (1910). *Allgemeine Pädagogik*. Edició a cura d’Otto Gebhardt. Langensalza: Beyer.