

Educación y Valores

Tomo III

Elementos filosóficos y
teórico-metodológicos
para la investigación
en educación y valores

Educación y valores de
los mexicanos

Valores y educación
multicultural

Valores de género y
educación

Valores ambientales y
educación

Ana Hirsch Adler

- COMPILADORA -



GERNIKA

EDUCACIÓN
Y VALORES

TOMO III

- © Ana Hirsch Adler, (Compiladora)
Educación y valores. TOMO III
Elementos filosóficos y teórico - metodológicos
para la investigación en educación y valores,
Educación y valores de los mexicanos
Valores y educación multicultural
Valores de género y educación
Valores ambientales y educación
- © Ediciones Gernika, S.A.
Latacunga No. 801 y 807
Col. Lindavista
07300 México, D.F.
☎ y Fax: 5586 5262 y 5586 8324
e-mail: gernika@compaq.net.mx

ISBN: 970-637-114-1

Primera edición, 2001

Cuidado de la edición
Ángeles González de Ramos

Composición tipográfica
Pilar Fandiño Ugalde

Impreso y encuadernado en México
Printed and bound in Mexico

EL PROBLEMA DE LOS VALORES EN LA ESCUELA. LA EDUCACIÓN

MULTICULTURAL

SAMUEL ARRIARÁN CUÉLLAR¹

Resumen

En este trabajo el autor plantea que frente al tipo de educación neoliberal, basada en valores mercantiles, es necesario desarrollar una educación ética, es decir, orientada por valores y estímulos de naturaleza moral y no únicamente económica. El problema de los valores en la educación surge cuando, no sólo en México sino en todo el mundo, las reformas escolares que giran en torno a las exigencias mercantiles o técnicas sufren un estrepitoso fracaso.

Después de analizar los antecedentes de la modernización educativa en México, Samuel Arriarán compara las reformas escolares y los nuevos planteamientos teóricos sobre la educación multicultural en Estados Unidos (como los de Peter McLaren y Henry Giroux), en España (Fernando Savater) y en nuestro país (Luis Villoro). La conclusión del autor es que necesitamos una educación ligada a los valores de las culturas indígenas. Frente al Tratado de Libre Comercio y al neoliberalismo hace falta recuperar los valores de justicia, libertad e igualdad social. Desde esta perspectiva, la educación multicultural significa que México requiere de otra racionalidad posmoderna ("el *ethos*

1 Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

barroco”), es decir, una racionalidad que no elimine las diferencias culturales.

Antecedentes

En México se insiste desde hace unos años en la necesidad de introducir valores en el sistema educativo. Parecería que, ante la grave crisis de la enseñanza, se busca otro tipo de racionalidad que se oponga a la práctica tecnocrática neoliberal. Incluso se da el caso de que se intenta modificar la enseñanza secundaria a partir justamente de la introducción de nuevas asignaturas. En vez de civismo, se plantea la inculcación de valores y virtudes. Pero no es mi propósito limitarme a los cambios coyunturales de la enseñanza básica, sino que trataré de explicar los problemas estructurales que presenta la educación mexicana en general. El tema de los valores en la educación se relaciona con una problemática más general: ¿Cuáles son las raíces históricas e ideológicas de nuestro sistema educativo moderno? ¿Por qué la educación en México eligió basarse en valores relacionados más con la lógica, el cálculo racional y el pragmatismo? ¿Cuáles son los valores alternativos a la educación neoliberal?

En nuestro país ya se habían realizado investigaciones sobre este tema hace más de una década. Justo es reconocer que uno de los primeros trabajos fue el de María Teresa Yurén. Según ella, la modernización educativa no puede ser concebida como una simple subordinación a las necesidades del capital y la eficientización de las instituciones educativas en detrimento de la calidad formativa de la enseñanza, sino que se debe repensar la dimensión de la eticidad. Como parte de esta dimensión ética, se puede rescatar lo que la autora denomina una “educación valoral”, es decir, algo contrario a lo que se ha dado en llamar “educación de calidad” o de “excelencia”. Según este punto de vista, la educación, cuando asume la ética como un proyecto conforme a valores, se orienta a fines y principios cualitativos, ya que los parámetros que se establecen oficialmente para evaluar el trabajo educativo resultan insuficientes; sobre todo

porque en su mayor parte obedecen a aspectos cuantitativos [Yurén, 1995].

Ésta es quizá una de las preocupaciones principales que llevaron a Teresa Yurén a elaborar una rigurosa investigación. Ella misma habla de la situación posterior al colapso del llamado "socialismo real", situación que también marca el fracaso de los proyectos de modernización que hubieran podido ser una buena salida (en el sentido de que aspiraban a una educación que no fuera manipuladora). Este fracaso no sólo afecta a Europa, sino también a todos los países de América Latina, en especial a organizaciones y fuerzas de transformación social.

Y es en este contexto, cuando el viraje internacional hacia el neoliberalismo se fortalece cada día más, que se nos propone la necesidad urgente de replantear los fines y valores de la modernización educativa para salir de la confusión teórica y de la parálisis práctica. Para ello, es necesario examinar el proceso de reelaboración de las ideas, es decir, abrirse a la posibilidad de reorientar las teorías pedagógicas a la luz de una educación conforme a otros valores.

En otras palabras, bajo esta problemática de los grandes cambios sociales, que ocasionan la necesidad de replantear los fines y valores de la modernización educativa, podemos apreciar algunas ideas de Teresa Yurén, quien nos invita a reflexionar en torno de algunas preguntas fundamentales:

- ¿Qué se necesita para replantear los fines y valores de la modernización educativa?
- ¿Podemos seguir sosteniendo una práctica docente comprometida con las luchas por mantener ciertos valores nacionales, como el carácter público, laico y gratuito de la educación?

Aunque en los planteamientos de T. Yurén no encontramos respuestas directas a estas preguntas, aquéllos contienen observaciones sumamente sugerentes que merecen ser comentadas en forma detenida. Vamos, pues, a detenernos en sus tesis centrales.

Una de ellas consiste en el citado planteamiento de que, en el caso de México, la modernización educativa no puede ser concebida simplemente como una subordinación a las necesi-

dades del capital y la efficientización de las instituciones educativas en detrimento de la calidad formativa de la educación, sino que se debe repensar la dimensión de la eticidad. Pero, además de introducir el concepto de "educación valoral", la autora nos aclara que, para poder replantear adecuadamente los fines y los valores de la modernización educativa, hace falta una perspectiva teórica orientada a construir un nuevo proyecto de sociedad. En este sentido, insiste que no se puede hablar de valores abstractos desligados de su contexto social. No hay una sola sociedad ni unos valores generales. Lo que hay son valores específicos de cada sociedad. Una educación conforme a valores tendrá entonces que definirse en función de un proyecto de sociedad. Esto significa que los valores se relacionan forzosamente con un contexto histórico determinado. Al tiempo que establece su distanciamiento con el proyecto de la sociedad neoliberal, Teresa Yurén no oculta su preferencia por el proyecto socialista. Pero en seguida aclara que no se trata del "socialismo real", sino más bien de un pensamiento ilustrado (que proclama ideales como la libertad, la justicia y la igualdad). La autora sostiene que, a fin de recuperar estos ideales, los maestros tendrán que asumir antes que nada una posición ética. Para ello, es fundamental no sólo abandonar la creencia de que la calidad depende de la mayor cantidad de estímulos económicos, sino también comprobar si los docentes pueden ser realmente capaces de aceptar nuevos desafíos políticos con base en nuevos planteamientos pedagógicos.

Es cierto que una gran parte de los maestros combativos mexicanos, al igual que casi todo el movimiento magisterial de América Latina, han caído a veces en posiciones cerradas, doctrinarias, de un izquierdismo bien intencionado aunque dogmático o, en el mejor de los casos, en posiciones ideológicas similares al de una vía educativa autogestionaria. No se puede afirmar que estas posturas ya no sirven y que lo único que cabe hacer es abandonar todo ideal de emancipación y de cambio social.

Nos encontramos indudablemente con actitudes que parecen imposibilitar la transformación de la sociedad. Pero esto no significa aceptar que la crisis afecte todas las vías, sino sólo algunas. Es preciso revisar cuáles son éstas. Resulta por ello valiosa la investigación de Teresa Yurén, que nos ofrece varios argumentos serios para fundamentar la necesidad de que la

educación mexicana rescate los valores de la modernidad ilustrada, como la libertad, la justicia y la igualdad social.

Uno de sus principales argumentos es que no se debe renunciar al marxismo (a pesar del derrumbe del "socialismo real"), sino que hay que reasumirlo de manera crítica y haciendo énfasis en la praxis. La "educación valoral" tendría su sentido en la recuperación de los ideales emancipatorios que arrancan del proyecto ilustrado y se continúan con el socialismo marxiano y otros proyectos democráticos como el de Habermas. Siguiendo a Hegel, Marx y a Habermas, la autora sostiene que la educación conforme a valores, como toda educación, es fundamentalmente una acción comunicativa y prepara al estudiante para participar en comunidades de comunicación con vistas a contribuir a la racionalidad social:

Las competencias comunicativas, aunadas a una praxis que se orienta por un interés emancipatorio, han de orientarse a racionalizar el mundo y a dar sentido a la historia. [Yurén, 1995, p. 278]

Una educación escolar conforme a valores contribuye a hacer posible que el educando deje de ser un simple objeto de influencia y se forme como sujeto. En efecto, los procesos educativos de México y América Latina, lejos de formar sujetos, se limitan a reforzar la dependencia cultural, pues acostumbran al alumno al dogmatismo y el autoritarismo. -

Por supuesto que la autora es consciente de las graves dificultades que conlleva una práctica educativa conforme a valores que responda a un interés emancipatorio. Sin embargo, como ella misma señala, esas dificultades no implican necesariamente su imposibilidad. Los factores claves en este punto son el docente y los lineamientos didácticos:

...sólo la docencia que es praxis es condición de posibilidad de la educación conforme a valores. [*Ibid.*, p. 298]

Los planteamientos de Yurén se fundamentan en las ideas de filósofos de la talla de Bloch, Lacan, Gramsci, Cerroni, Bobbio, Adorno y, especialmente, Agnes Heller. Al mismo tiempo se nutre de pensadores hispanoamericanos como Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Villoro, Javier Muguerza y muchos otros.

En lo que se refiere a las teorías pedagógicas, se remite a autores que ya son clásicos por sus planteamientos críticos o por sus posiciones de resistencia, como H. Giroux, Paulo Freire, J. Bruner y Gimeno Sacristán. En este punto, estoy de acuerdo con la autora en que es preciso vincular los esfuerzos por una educación liberadora con dichos planteamientos. Por las particularidades de México (que no ha sido ni es todavía una nación moderna) tiene cierta coherencia plantear que, a pesar de que la escuela no ha cumplido plenamente su función emancipatoria, no se puede abandonarla y pugnar por una sociedad desescolarizada, pues, aunque de manera defectuosa y subordinada, sirve a un propósito.

Ahora bien, después de reconocer la originalidad de las tesis centrales de T. Yurén y de apreciar el importante esfuerzo que representó su elaboración en circunstancias muy difíciles (cuando casi todos dan por hecho el "fin de la historia"), pasaré ahora a exponer mis principales puntos de desacuerdo. Esto no significa desestimar las tesis de Yurén, sino retomarlas para hacer avanzar la discusión en este terreno.

A mi modo de ver, hay un tratamiento insuficiente del problema de la posmodernidad. Según la autora, en las sociedades latinoamericanas existen solamente los paradigmas educativos premoderno y moderno. Como resultado de ello predominan dos ideas:

- 1) La del paradigma premoderno, que ofrece una educación conforme a los principios de "posibilidad y conveniencia".
- 2) La de paradigma moderno, que homogeniza a los educandos en los niveles básicos y contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales, especializando a los individuos en los niveles medio y superior.

Quizá es necesario incorporar un tercer paradigma: el posmoderno. Esto significa que también los países latinoamericanos se encuentran, por efecto de la globalización y las nuevas relaciones de poder, en una situación en la cual deben reformular la transmisión del saber. Esta reformulación corresponde a la crisis de una racionalidad (la ilustrada europea). Así, la educación posmoderna exige revalorar otros sistemas educativos según nuevos tipos de racionalidad. Esto no significa estar de acuerdo con los planteamientos conservadores que justifican

el fin del sujeto, dotado de razón, de libertad y capaz de transformar la sociedad, sino que, al contrario, se trata de concebir la posmodernidad como una radicalización de la modernidad.

Podemos coincidir con algunos planteamientos de un posmodernismo liberador o progresista que postula revalorar la identidad no como homogeneización sino como diferencia. Esto es lo que la autora vislumbra, aunque de manera confusa, cuando habla del concepto de *particular* propuesto por T. Adorno. Si bien tiene razón al señalar que no se puede dejar de reconocer los valores de la diferencia, es necesario, no obstante, replantear lo particular y lo universal en otro sentido. Lo que parece no advertir suficientemente es que el paradigma de la modernidad, pese a tener sus lados positivos (igualdad, justicia social, fe en la razón, etcétera), también posee sus lados negativos (uniformidad cultural, exceso de racionalismo y universalismo opresivo).

El paradigma de la posmodernidad rompe necesariamente con los dualismos de la tradición occidental, con su confianza exagerada en el poder de la ciencia y de la técnica (pese a que han provocado las guerras y la destrucción de la naturaleza). El tercer paradigma estaría más relacionado con otros elementos que escapan a la razón occidental. Pero, en fin, ésta es una discusión abierta, de interés para todas las instituciones educativas y que merecería ampliarse. Por mi parte he intentado desarrollar esta problemática a partir de la vinculación de los valores con la educación multicultural [Arriarán y Beuchot, 2000].

A mi modo de ver, es importante replantear el problema de los valores a la luz del debate sobre modernidad, posmodernidad y multiculturalismo. Uno de los aspectos que conviene aclarar es hasta qué punto se puede seguir sosteniendo la validez de los valores de la modernidad ilustrada. En el ámbito europeo quizá todavía puedan rescatarse los ideales de la ilustración, pero en países como México, donde no hemos pasado por la modernidad ilustrada (como los países europeos), resulta un tanto forzada la defensa de dichos valores.

Habría que pensar que nuestra modernidad no arranca de la Ilustración, sino del barroco (y no de cualquiera, sino del

barroco novohispano del siglo XVII). Lo que vemos aquí es la existencia de una tradición en la cual los valores sociales no se relacionan con los modelos de la ciencia o de la lógica. Se trata más bien de un *ethos* original, que mezcla la magia con la ciencia, la religión con el *logos*, la metáfora con la metonimia [Arriarán y Beuchot, 1999].

Afirmar la justa importancia del barroco nos llevaría a repensar la idea del sujeto como cuerpo, y no sólo como pura racionalidad. Además, el barroco también nos obliga a replantear la cuestión de la razón y de la historia (¿no es acaso un error mirar únicamente al futuro como proceso de liberación, y no considerar el pasado?).

Un defecto evidente de la pedagogía latinoamericana es que asume una concepción lineal, evolutiva, del progreso social. En vez de intentar explicar lo que hemos sido, ha caído en el idealismo de pretender explicar demasiado lo que debemos ser.

Pero reconsiderar los planteamientos fundacionales de la pedagogía latinoamericana no significa abandonar sus presupuestos. Se puede mantener lo esencial de ella, por ejemplo, la tesis de que la educación en nuestro subcontinente no implica pasar por el pensamiento abstracto, universalizante o eurocéntrico. Sigue siendo válido el énfasis de algunos educadores en la circunstancia. Se puede, por tanto, seguir sosteniendo la necesidad de una pedagogía que parta de la realidad en que vivimos.

Obviamente esta tarea no es nada fácil. Implica tratar de fundamentar ahora una concepción mexicana o latinoamericana a partir de una racionalidad hermenéutica y analógica barroca. Si lo que la pedagogía mexicana requiere es una teoría no universalizante, no eurocéntrica, se puede pensar entonces que habrá que considerar seriamente la posibilidad de fundamentar una concepción multicultural.

En los últimos años, comenzaron a aparecer en nuestro país algunas reflexiones importantes en torno a la teoría del multiculturalismo. A partir de dichas reflexiones podemos delimitar claramente cuatro posiciones:

- a) El *multiculturalismo liberal* que se caracteriza por mantener la prioridad moral de los individuos, posición sostenida por Fernando Salmerón, y Ernesto Garzón Valdés [Arriarán y Beuchot, 1999].

- b) El *multiculturalismo comunitarista*, que defiende la prioridad moral de las comunidades, posición que caracteriza a Luis Villoro y Charles Taylor [Taylor, 1993; Villoro, 1996].
- c) El *multiculturalismo pluralista*, que es una mezcla de los dos anteriores y pretende evitar un falso dilema. Esta posición es defendida por León Olivé [Olivé, 1996]. En realidad, no representa una tercera opción, ya que retoma la primera postura. Por tanto, no evita, sino que más bien reitera, el falso dilema (y además fundamenta el modelo educativo del neoliberalismo).
- d) El *multiculturalismo analógico barroco*, que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia. Es la posición de Mauricio Beuchot, Bolívar Echeverría y Samuel Arriarán [Beuchot, 1997; Echeverría, 1997; Arriarán, 1998]. Me parece que estos autores sí ofrecen argumentos que evitan el falso dilema, aunque no queda todavía muy clara su diferencia con la posición de Luis Villoro. Si bien coinciden en su insistencia en el *ethos* (y de ninguna manera en el individuo desligado de su comunidad), se advierte una búsqueda de otro tipo de pensamiento latinoamericano.

La revisión de la historia en nuestros países implica matizar los planteamientos dualistas (entre vencedores y vencidos) y elaborar otras interpretaciones en términos de procesos culturales híbridos, es decir, como interacciones múltiples, confusas. Una de estas interpretaciones es la del *ethos barroco*, que intenta reconstruir las condiciones históricas del siglo XVII en Nueva España y relacionarlas con los procesos actuales de hibridación cultural (desarrollo de la informática, nuevos medios de comunicación como Internet, videojuegos, televisión digital, etcétera).

En la medida en que enfoques hermenéuticos como el *ethos barroco* suponen una comprensión de los procedimientos simbólicos (imágenes, ritos, mitos y demás), podemos apoyarnos inicialmente en una perspectiva filosófica interpretativa. En otras palabras, ya que no se trata solamente de verificar, demostrar o comprobar datos empíricos según paradigmas deterministas o positivistas, es posible confiar en un planteo que dé cabida a lo "no racional", es decir, a *otra* racionalidad ("no racional" no significa necesariamente "irracional").

El análisis de los mitos puede ofrecer entonces una perspectiva complementaria para plantear el tema de la educación multicultural como un problema de diálogo, en función del mestizaje y del cruce intercultural. Si la cuestión del mestizaje invita a revisar la historia, es necesario reconsiderar la pedagogía latinoamericana desde la posibilidad de una hermenéutica barroca analógica.

En América Latina, ya no es posible pensar la identidad como se lo hacía antes del proceso de globalización, es decir, con vistas a recuperar una identidad pura. La nueva situación histórica que ha generado la globalización exige replantear los conceptos de nación, cultura indígena y clase social. Bajo las actuales circunstancias de México y, en particular, del pensamiento filosófico, es importante proponer opciones frente al multiculturalismo posmoderno de orientación neoliberal.

Estamos en un momento de grave crisis cultural, lo cual justifica la necesidad de reorientar el proceso emancipador. Ante el proceso globalizador, fundamentalmente hegemónico y homogeneizante, hay que investigar las posibilidades de los sistemas simbólicos locales. ¿Cómo combinar los valores de la modernidad con los valores de las culturas indígenas? Cuando se aprende de otra cultura, ¿siempre es para dominar (como ha sucedido en la modernidad)? Si la educación multicultural es posible, ¿cómo aprender de otra cultura cuando se la ha destruido? ¿Quién aprende, el vencedor o la otra cultura? ¿El aprendizaje es una idea más amplia que la "racionalización" (en relación con los extremos de la razón estratégica y de la razón comunicativa)? Las teorías del aprendizaje, como la de Apel y Habermas, ¿sirven para comprender situaciones multiculturales? ¿Cómo ligar el aprendizaje a la tolerancia? ¿Cómo impulsar el pluralismo cultural en la escuela?

Valores y multiculturalismo

En agosto de 1999 se celebró, en Puebla, el XIV Congreso Interamericano de Filosofía. En el marco de este congreso se realizó el Coloquio sobre Filosofía de la Educación, del que fui coordinador. A lo largo de una semana se intercambiaron puntos de vista sobre el estado actual de la filosofía de la educación, sus modalidades y las perspectivas que adquiere a finales del siglo XX. Como acuerdo final, se vio la conveniencia de continuar esta discusión a través del sitio de la Asociación Filosófica de México en Internet (<http://www.afm.org.mx>).

El tema que sirvió de eje en este coloquio fue la posible aplicación de la hermenéutica analógica barroca al ámbito de la filosofía de la educación en el contexto del multiculturalismo. Fue una discusión inicial que desbrozó el camino hacia un debate más amplio y profundo en futuros encuentros (se prevé continuar esta discusión sobre los valores en educación en el próximo congreso del COMIE).

La intención consiste en construir una filosofía de la educación y una educación valoral desde la perspectiva latinoamericana que no se limiten a tomar préstamos de las filosofías europeas sin hacer siquiera el esfuerzo de "trasplantarlas" a nuestra situación concreta. Hacia este fin se dirigió la discusión de varios ponentes sobre el grado en que amerita hablar de posmodernidad en nuestros países.

Lo más valioso de este coloquio es el intento de presentar la hermenéutica analógica barroca como una racionalidad moderada, capaz de sacar a la racionalidad univocista moderna y a la equivocista posmoderna, que se encuentran empantanadas y que no ofrecen ningún aporte, del embrollo en que se encuentran.

Los resultados de las ponencias deben ser considerados como una aportación a la corriente de la hermenéutica analógica barroca, aplicada a la filosofía de la educación, pues evitan el relativismo cultural extremo al que a muchos ha conducido su equivocismo, pero sin volver al universalismo univocista del cientificismo, el cual intenta resurgir de muchas maneras. Por

el contrario, esta corriente propone una racionalidad analógica intermedia, moderada, proporcional y sensata, para encauzar a la educación latinoamericana del futuro.

Cuando se relaciona la educación con la hermenéutica y el multiculturalismo, se produce un debate abierto que puede ser muy enriquecedor. No se trata de plantear la supuesta prioridad moral de las comunidades o de los individuos (tal como lo hacen los liberales posmodernos). En el caso de países como México, los derechos individuales son tan importantes como los de ciertos grupos, por ejemplo, los indígenas. Necesitamos una educación multicultural que permita el libre desarrollo de las diferencias culturales y de los derechos individuales (lo cual no ha podido ni puede lograrse debido al predominio de la racionalidad instrumental y a la existencia de un modelo de sociedad y de educación basado en la homogeneización).

Así, pues, cabe pensar que los aportes de la educación multicultural en México se podrán ver en las primeras décadas del siglo XXI. Esos aportes girarán en torno a la formación filosófica multicultural de los profesores para que puedan desarrollar en los alumnos la conciencia de que viven en un mundo intercultural. Esto significa aprender valores como la tolerancia y el respeto a otras culturas diferentes de la nuestra.

Frente al proceso de globalización en general y al Tratado de Libre Comercio en particular, se pueden desarrollar otras opciones para la educación mexicana, no tanto en términos de los requerimientos técnicos o de la formación docente según criterios mercantiles, sino más bien en términos de las exigencias humanistas. En vez de aceptar de manera fatalista un proceso de homogeneización educativa impuesta desde el exterior, es más conveniente explorar la posibilidad de combinar las tradiciones culturales indígenas con los valores de la modernidad occidental. En este sentido, las vías abiertas por la hermenéutica latinoamericana indican que es preciso buscar opciones educativas en torno a la problemática de la educación multicultural. Evidentemente, se pueden repensar los problemas de la enseñanza a partir de la crisis actual del Estado-nación mexicano. A medida que se profundice la crisis económica y política, crecerá la necesidad de buscar opciones educativas; es decir que, como en algunos países europeos (muy preocupados por acabar con

el racismo), también en México habrá que enfrentar la necesidad de investigar seriamente las posibilidades de la educación multicultural.

Pero esta relación entre educación y valores, ¿se entiende igual en otros países? Antes de arriesgar una respuesta, veamos un panorama general de lo que sucede, a modo de ejemplo, en Estados Unidos y España.

Estados Unidos

En Estados Unidos la preocupación por los valores tiene una larga historia. En los últimos años el debate filosófico entre modernidad, posmodernismo y multiculturalismo ha llegado al terreno de la investigación educativa. Hay que señalar que también en países como Canadá los valores se experimentan a través de modelos educativos autogestivos basados en el multiculturalismo.

Para el caso estadounidense, Sletter y Grant revisaron cuarenta y siete artículos y diecinueve libros sobre educación multicultural. En diecinueve de los artículos y diez de los libros se establecen metas, como, por ejemplo: "Fortalecer y valorar la diversidad cultural", "Derechos humanos y respeto a la diversidad cultural", "Elegir vidas opcionales para la gente", "Justicia social e igualdad social de oportunidades para todos", "Distribución equitativa del poder entre los miembros de todos los grupos étnicos" [Sleeter y Grant, s/f].

Vale la pena exponer el pensamiento de algunos autores estadounidenses que tratan el problema de los valores en la educación.

Neil Postman es autor de *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela* y director del Departamento de Cultura y Comunicación de la Universidad de Nueva York. A finales de los sesenta publicó *El fin de la infancia*, un diagnóstico del impacto de la televisión en la mutación de lo que antes se entendía por "niño". También es autor de *La enseñanza como actividad crítica* y de *Divertirse hasta morir: discurso público en la era del show-business*. En *El fin de la educación* señala que al hablar de educación escolar la mayoría de los debates giran en torno

a los *medios* adecuados para llevarla a cabo (diseños curriculares, instrumentos audiovisuales, financiamiento, etcétera), en detrimento de los *finés* que pretenden obtenerse. Nos preocupamos por el *cómo*, olvidando el *por qué*. Pero quizá lo que falta realmente es un *por qué* inteligible: “El que tiene un *por qué* para vivir puede soportar casi cualquier *cómo*”. Muchos recomiendan la educación como el mejor camino para alcanzar el bienestar económico del individuo y aumentar la riqueza de la comunidad. Sin embargo, este planteamiento por un lado promete demasiado y por el otro resulta esencialmente reductor:

Existe escasa evidencia (mejor dicho, ninguna) de que la productividad de una nación esté relacionada con la calidad de su sistema educativo... La competencia específica tan sólo puede llegar a través de una competencia más genérica, lo cual equivale a afirmar que la competencia económica es sólo un subproducto de la buena educación. Toda educación que se centre *principalmente* en la utilidad económica, resultará demasiado limitada como para ser de utilidad. [Postman, s/f]

Según este punto de vista, no puede haber mayor perversión de los objetivos escolares que supeditarlos a las circunstanciales exigencias del mercado, ni convertir la enseñanza de éstas en el principal (e incluso único) valor del empeño educativo.

Otra idea que vale la pena subrayar es que para este autor el uso de las nuevas tecnologías tampoco puede constituir un valor positivo o deseable:

Aun cuando las nuevas tecnologías pudieran constituir una solución para el aprendizaje de “materias”, actuarían en contra del aprendizaje de lo que conocemos como “valores sociales”, incluyendo la comprensión de los procesos democráticos.

Otros autores importantes son Peter McLaren y Henry Giroux. Aunque no hay muchas diferencias entre ellos (ambos se adhieren en forma entusiasta a la teoría del poscolonialismo, el feminismo y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire), en sus últimos libros defienden posiciones encontradas. Mientras que para McLaren los valores del posmodernismo deben ser cuidadosamente analizados, Giroux se inclina, por el contrario, a adoptar y asimilar dichos valores en bloque.

¿En que consisten esos valores? Para McLaren, son principalmente aquéllos relacionados con el multiculturalismo (el derecho a la diferencia cultural, racial, sexual, de género, etcétera). Este autor señala la necesidad de separar el multiculturalismo conservador, el liberal y el crítico o revolucionario. El primero establece en las escuelas una política de apertura radical a las diferencias culturales, pero con el fin de mantener la dominación. El segundo (que abarca posiciones de derecha y de izquierda) converge igualmente en un falso libertarismo o igualitarismo. Por último, el tercero sostiene la necesidad de una transformación radical del sistema político. Como ejemplo, McLaren cita el caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional:

Necesito escuchar a Marcos y a otros líderes de la resistencia zapatista que nos están ofreciendo una llamada de despertar político. En lugar de ubicar dicha resistencia como una narración *retrochic* de incitación, y una postura de antagonismo, un bolsillo geopolítico de rebeldía decadente; en lugar de situar la resistencia y la lucha de los escombros chamuscados y diezmados del liberalismo euroamericano, en que los esfuerzos de la lucha política se vuelven artificializados, museificados, y transformados en canonizaciones estándar y textos curatorios, salvajados oficialmente, serviría también reclamar y reinventar no sólo el orden narrativo y la lógica cultural de resistencia, sino también su instalación en actos de rebelión política, cultural y física. Para hacerlo necesitamos más que el esencialismo liberal de los liberales. [McLaren, 1995; véase también McLaren, 1998]

Por su parte, Henry Giroux plantea un concepto del multiculturalismo sin matices. En su opinión, se trata de mantener una posición a favor del derecho a la diferencia. Es decir, mientras McLaren defiende un relativismo moderado (o un particularismo relativo), Giroux sostiene un relativismo extremo, absoluto, con lo cual trasluce una postura totalmente apologética ante el posmodernismo en la educación. Esto significa un rechazo tajante a todos los ideales de la modernidad ilustrada [Giroux, 1992; 1996].

A diferencia de Giroux, McLaren asume una posición política esperanzada en la posibilidad de una revolución social. Para él, la educación no está desligada de los valores emancipatorios,

aunque se deslinda de los enfoques críticos tradicionales sustentados en la idea del sujeto racional. En vez de ello plantea que se trata de una educación del cuerpo. Esto significa valorar otro tipo de necesidades, como los deseos y las pasiones humanas. Finalmente, se distancia de todo tipo de proyecto reformista, como el de la democracia liberal, pues sostiene que el principal defecto de este proyecto es que convierte a los sujetos en simples consumidores de mercancías.

España

En los últimos años se ha creado un programa de educación en valores, dirigido especialmente a profesores de educación infantil y primaria. El material está orientado a escolares de tres a doce años, y es repartido gratuitamente en unos 12,000 centros escolares de toda España. El objetivo de esta iniciativa es promover, mediante actividades prácticas, cuatro valores afines: autoestima, tolerancia, responsabilidad y cooperación. Los contenidos son supervisados por la organización no gubernamental Manos Unidas y están estructurados en cuatro carpetas, dirigidas respectivamente a la educación infantil y a los tres ciclos de educación primaria. De momento se han editado 48,000 carpetas y con ellas se pretende satisfacer la demanda de muchos profesores que reclaman herramientas concretas para cumplir con la complicada tarea de educar en valores. Cada carpeta incluye una unidad de trabajo para cada uno de los valores que va a promoverse, propuestas de actividades, un decálogo para la paz o "pegatinas". La iniciativa coincide con la declaración del año 2000, por parte de la Asamblea de las Naciones Unidas, como Año Internacional de la Cultura de la Paz.

Hay que destacar también que diferentes filósofos se han dedicado a la crítica o al desarrollo de teorías sobre educación y valores. Tal es el caso de Fernando Savater, autor de libros como *Ética para Amador* y *El valor de educar*. Aunque estos libros no son propiamente investigaciones, no dejan de tener especial interés, dada la grave crisis de sentido entre la población juvenil española. Por supuesto, el principal aporte de Savater se encuentra en su libro *El valor de educar*, donde desarrolla una crítica fundamentada de los valores constructivistas que han guiado los

programas de reforma escolar. Según Savater, la actual reforma educativa en España se cimenta en una concepción constructivista del aprendizaje.

El constructivismo considera que los conocimientos no son aprendidos, sino contruidos por el alumno a través de su interacción con el medio. El estudiante no debe enfrentarse a la adquisición de conocimientos fijos e inamovibles, sino a una amalgama de conceptos en continua transformación —no susceptibles de ser aprendidos y, por ende, tampoco enseñados—, que, bajo la tutela del profesor, elaborará como representaciones mentales propias. En este proceso constructivista del aprendizaje, al profesor le corresponde la motivación de los alumnos. Su función principal será la de generar estímulos en el alumno. En la práctica, recurrir a todo tipo de argucias para mantener su atención. Además de construir los conocimientos, los alumnos gozan de la posibilidad de participar en la organización de su propio currículum. Tratados como clientes ante los planes de pensiones (“ellos son los clientes y tendrán razón en todo lo que pidan para mejorar su formación. El alumno es el principal socio del progreso educativo”, afirmó Ricardo Díez Hochleitner, presidente del Club de Roma y vicepresidente de la Fundación Santillana), los alumnos pueden elegir —asesorados por el tutor— aquellos créditos que conformarán su plan educativo individualizado. Según estos principios, al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) se corfe el riesgo de encontrar alumnos en cuyo currículum aparezcan materias como vela, sardanas, sevillanas, bailes de salón, lectura de tebeos, cocina regional o, en el mejor de los casos, y siempre que el centro disponga de profesores preparados, un tercer o un cuarto idioma. Nada que objetar, si la oferta de estos créditos no conllevara en algunos casos la exclusión de otros, como cultura clásica, historia del pensamiento, expresión escrita, refuerzo de ortografía, lógica matemática o química inorgánica, desde luego menos lúdicos y motivadores. [Savater, 1998]

Otra crítica de Fernando Savater a la reforma educativa española es la pérdida del valor de la disciplina:

En los centros escolares, la autoridad del profesor se ha perdido. Vivimos un tiempo en el que la autoridad goza de muy mala prensa y tampoco la Administración y la pedagogía, en su afán

por la corrección política, apuestan por la autoridad. La Administración contribuye, por activa o por pasiva (es decir, unos trámites de sanción lentos y poco eficaces), a la pérdida de la autoridad. Por su parte, la pedagogía tiende a confundir el aula con un falansterio en donde no se puede reñir ni expulsar a nadie. Entretanto, los sindicatos se preocupan básicamente por el interés corporativo (negociación de plantillas, desplazamientos, profesores interinos y sueldos). El alumno, ante el desorden (un desorden que él no sólo percibe, sino que también vive) va a lo suyo. Para el profesorado sólo queda una alternativa viable: abdicar de la autoridad para lograr el buen funcionamiento del sistema. El aula puede convertirse en una suerte de selva en la que, con frecuencia, es literalmente imposible que el profesorado vaya más allá de aguantar el tipo como buenamente sabe, puede y le dejan. Y el alumno normal también se ve obligado a aguantar el tipo como buenamente sabe, puede y le dejan sus compañeros de aula. ¿Solución? Por ejemplo: recuperar la autoridad. Y recuperar también la noción de disciplina. Y los conceptos de norma y de orden. [*Ibid.*]

Conclusión

Podría decirse que el problema de la educación en valores, tanto a nivel nacional como internacional se plantea en torno a varios dilemas. Por un lado, se trata de alinearse en la polémica entre modernizadores y posmodernos. Este dilema, que puede tener sentido en algunos países europeos o en Estados Unidos, es un dilema falso para México y América Latina, ya que aquí no hemos tenido una modernidad que arranque de la Ilustración. De ahí que resulta necesario desarrollar una nueva forma de educación basada en el *ethos* barroco, es decir, una educación en la cual no hay incompatibilidad entre la formación de la mente y del cuerpo, entre la razón y la sensibilidad, entre la justicia y la igualdad.

Por otro lado, el problema de los valores se nos presenta como un dilema en torno a tres postulados básicos de la educación moderna: el carácter público, gratuito y laico. En los últimos años parece que la pedagogía tiene que enfrentar

grandes cambios históricos a raíz de la crisis de diversos proyectos de emancipación social y el consiguiente triunfo del neoliberalismo. Dejando de lado los argumentos de abandonar el carácter laico [Cfr., los artículos de Pablo Latapí en *Proceso*], el principal dilema parece girar en torno a los valores relacionados con la excelencia educativa o la educación de masas. Según la lógica neoliberal, es inevitable que la educación se abra al mercado con la consiguiente elitización y consolidación de la calidad total. De ahí que los principales valores se relacionen con la competitividad, la productividad y la eficiencia. Hay, además, una posición que señala la necesidad de mantener el carácter gratuito y público de la educación, lo cual implica que debe ser masiva, a riesgo de perder calidad y excelencia.

Sin duda, éste es otro dilema falso. La polémica sobre los valores en la educación seguirá girando por caminos confusos por un largo tiempo, a menos que se considere seriamente la necesidad de otra opción, basada en la educación moral y el multiculturalismo. Esto significa dejar de pensar en reformas educativas que parten exclusivamente de los valores mercantiles.

Bibliografía

- Arriarán, Samuel [1996]. *Filosofía de la posmodernidad*, UNAM, México.
- Arriarán, Samuel [1998]. "El ethos barroco: una alternativa posible frente al dilema del universalismo-particularismo", en Mariflor Aguilar Rivero, coord., *Reflexiones obsesivas. Autonomía y cultura*, Fontamara, México.
- Arriarán, Samuel [1999]. *La fábula de la identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*, Ítaca, México.
- Arriarán, Samuel, y Mauricio Beuchot [1999]. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, Ítaca, México.
- Arriarán, Samuel, Y Mauricio Beuchot [2000]. *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, UPN, México.
- Arriarán, Samuel, y José Rubén Sanabria, comps. [1995]. *Hermenéutica, educación y ética discursiva*, Universidad Iberoamericana, México.

- Beuchot, Mauricio [1997]. "La filosofía ante el pluralismo cultural", en *Revista de Filosofía*, XXX, Núm. 89, Universidad Iberoamericana, México.
- Carrizales, César, comp. [1990]. *Modernidad y posmodernidad en educación*, UAS y AAEM, México.
- De Alba, Alicia, comp. [1995]. *Posmodernidad y educación*, UNAM-Porrúa, México.
- Echeverría, Bolívar [1997]. *Las ilusiones de la modernidad*, El Equilibrista, México.
- Garzón Valdéz, E. y Fernando Salmerón, eds. [1993]. *Epistemología y cultura, en torno a la obra de Luis Villoro*, UNAM, México.
- Guevara Niebla, Gilberto y Néstor García Canclini, comps. [1992]. *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, Nueva Imagen, México.
- Giroux, Henry [1992]. *Cruzando límites*, Paidós, Barcelona.
- Giroux, Henry [1996]. *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Paidós, Barcelona.
- McLaren, Peter [1995]. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Paidós, Barcelona.
- McLaren, Peter [1998]. *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI, México.
- Olivé, León [1996]. "Multiculturalismo", en L. Olivé y L. Villoro, eds., *Filosofía moral, educación e historia*, UNAM, 1996.
- Postman, Neil [s/f]. *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Ed. Eumo Octaedro.
- Sánchez Vázquez, Adolfo [1969]. *Ética*, Grijalbo, México.
- Sánchez Vázquez, Adolfo [1997]. *Filosofía y circunstancias*, Anthropos-UNAM, Madrid.
- Savater, Fernando [1997]. *El valor de educar*, IESA, México.
- Savater, Fernando [1998]. "Los diez mandamientos de la buena educación", en *Lateral*, 12 de noviembre.
- Sleeter, Ch. E., y C. A. GRANT [s/f]. "An Analysis of Multicultural Education in the United States", *Harvard Educational Review*, 57 (4).
- Taylor, Charles [1993]. *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, Fondo de Cultura Económica, México.

Villoro, Luis [1996]. "Igualdad y diferencia: un dilema político", en L. Olivé y L. Villoro, eds., *Filosofía moral, educación e historia*, UNAM.

Villoro, Luis [1999]. *El poder y el valor*, Fondo de Cultura Económica, México.

Yurén, Teresa [1995]. *Eticidad, valores sociales y educación*, UPN, México.