

Resumen:

“Educar para la democracia” ha sido un lema frecuente en la historia de los sistemas educativos, aunque diferentes gestiones han concebido de manera dispar los alcances de dicho enunciado. ¿Qué significa hoy educar para el ejercicio de la democracia? ¿Cuáles son los valores relevantes que es necesario tener en cuenta para orientar la formación de los ciudadanos? ¿Cómo interpelan los problemas de una ciudad a la formación en la ciudadanía? El autor reseña algunas interpretaciones de este mandato en otras épocas y postula algunas propuestas para el contexto social actual, reflexionando desde la ciudad de Buenos Aires.

Artículo:

El título de este artículo incluye tres términos (educación, valores y democracia) que pueden parecer rimbombantes pero aparentemente alejados de la cotidianeidad escolar. Suelen usarse como ingredientes de frases solemnes en actos escolares, carteleras y discursos políticos. Al acercarnos a ellas, la primera tarea es desbrozar sus sentidos triviales y los consensos aparentes, que impiden una comunicación efectiva. En particular, nos interesa aproximarnos a la noción de valor, pues hay enfoques disímiles sobre ella que pueden generar propósitos y prácticas de enseñanza de orientaciones muy diferentes. Una vez establecido qué sentido damos a esta noción, plantearemos articulaciones posibles de la misma con una educación para la democracia.

¿De qué hablamos cuando hablamos de valores?

Empezamos a analizar esto desde un hecho bastante distante: en 1816, el Gobernador de Buenos Aires envió una nota de felicitación a Don Rufino Sánchez, quien dirigía una de las escuelas de la ciudad: “Fue un honorable examen sobre temas generales el que rindieron los ocho estudiantes bajo su dirección el 28 del mes pasado en la iglesia de San Ignacio... Como recompensa a su brillante desempeño, ofrezco ocho carabinas con bayonetas que Ud. deberá entregarles a cada uno de ellos en mi nombre con una copia de esta nota; y que estas armas los acompañen desde hoy como premio a su estudio, y que sólo las usen para defender su sagrada religión y los derechos de su patria, sin avergonzar jamás estos honores. Por favor, acepte también una carabina y un par de pistolas para su uso personal como una muy merecida recompensa a su virtuoso esfuerzo” (citado por Szuchman; 1988. Pág. 12). La nota alude sin sobresaltos a una escena que hoy nos resulta escandalosa: ¿a quién se le ocurre premiar con armas el buen desempeño de los estudiantes? ¿Para qué necesita un docente un par de pistolas? Resultaría impensable un incentivo semejante en manos de las autoridades públicas actuales. ¿Cómo puede entenderse esta alianza entre escuela y guerra al momento de formar a los ciudadanos?

Quizá el secreto está en mirar el contexto de época: la escena da cuenta de una sociedad cuyos valores más relevantes estaban vinculados al heroísmo y a la gloria, tal como recordamos habitualmente en las efemérides escolares. Pocos años antes, el colegio de San Carlos había cedido sus instalaciones para transformarse en cuartel militar. Lo había anticipado el gobierno revolucionario en setiembre de 1811: “La patria está en peligro y la guerra debe ser el principal objeto a que se dirijan las atenciones del gobierno. Las virtudes guerreras serán el camino de las distinciones, de los honores, de las dignidades [...]. Todos los ciudadanos nacerán soldados y recibirán desde su infancia una educación conforme a su destino [...]. Las ciudades no ofrecerán sino la imagen de la guerra. En fin, todo ciudadano mirará [...] la guerra como un estado natural” (citado por Halperin Donghi; 2002. Pág. 201).

Escuela y guerra son dos fenómenos sociales que hoy nos escandaliza ubicar juntos, pero en esa instancia contribuían a la construcción de una nación independiente que debía erigirse al mismo

tiempo en el campo de batalla y en la conciencia de los ciudadanos. ¿Pueden responder a los mismos valores la escuela y la guerra? Aparentemente, la respuesta que en aquella época era afirmativa, hoy nos resultaría inadecuada: en tiempos diferentes, los valores predominantes pueden ser otros y hasta opuestos, lo que es loable en un tiempo quizá deja de serlo cuando cambian las condiciones generales de la vida social. Y el pasaje de uno a otro estadio, no suele ser sencillo ni estar exento de contradicciones e incoherencias.

Esta imagen de valores cambiantes, inestables y opuestos en una y otra época es bastante diferente de aquella imagen estática e inmutable que predomina en muchos discursos escolares sobre los valores, la imagen de una escala armoniosa, ordenada e inmutable en la cual las escuelas dejan reposar (o deberían dejar reposar) todas sus acciones formativas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de valores? “La noción de valor en un sentido general está ligada a nociones tales como las de selección y preferencia, pero ello no quiere decir todavía que algo tiene valor porque es preferido, o que algo es preferido, o preferible, porque tiene valor” afirma el diccionario de filosofía (Ferrater Mora; 1999. Pág. 3634). Esta relación entre valor y preferencia es la marca en el orillo de un término originalmente acuñado en la economía liberal del siglo XVIII, que desde allí pasó luego a inundar las discusiones éticas y estéticas de la filosofía. Lo que origina su enunciación es la preocupación por el cambio de valor de los bienes según los vaivenes del mercado, en contraposición a la noción medieval de “justo precio”. En el siglo XIX, Lotze y Nietzsche dieron un gran impulso a la reflexión filosófica sobre los valores.

A principios de siglo XX, se desarrollaron discusiones entre vertientes objetivistas y subjetivistas de fundamentación de los valores, en las cuales los primeros tuvieron predominio académico hasta el período de entreguerras. Desde la posguerra, los cambios culturales habidos en las sociedades de Occidente llevaron al predominio de enfoques que postulan la construcción histórica y situacional de los valores. En nuestro país, el meticuloso trabajo de Risieri Frondizi tuvo proyección internacional y concluía afirmando lo siguiente: “Si se denomina ‘situación’ al complejo de elementos y circunstancias individuales, sociales, culturales e históricas, sostenemos que los valores tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada” (Frondizi, Risieri; 1958. Pág. 136).

Esto implica considerar que los valores no son absolutos ni inmutables, sino que varían a través del tiempo, pero tampoco son puramente subjetivos, sino que se construyen en los discursos sociales de cada época. Los criterios de preferencia de cada sujeto, se constituyen como una escala valorativa en diálogo con los enunciados culturales con los cuales interactúa. En palabras de Paul Ricoeur: “Los valores son como el sedimento depositados por las preferencias individuales y los reconocimientos mutuos. Estos sedimentos, a su vez, sirven de relevos objetivados entre nuevos procesos de evaluación de los que cada individuo es responsable” (Ricoeur, Paul; 1994. Pág. 81). En síntesis, los valores son criterios de preferencia construidos como producto de disputas culturales, que alcanzan consensos relativos y vuelven a entrar en crisis periódicas de legitimación y consenso. El problema de la universalidad de los valores se transforma entonces en el problema de la extensión universal de los parámetros culturales dentro de los cuales los valores tienen sentido.

Actualmente, atravesamos un proceso de mundialización cultural, por el cual cada tradición local ha entrado en confrontación, hibridación y mestizaje con prácticas sociales y valoraciones de otros horizontes¹, a veces muy distantes pero también frecuentemente cercanos en la diferencia. Se trata de un proceso sesgado por la desigualdad en el acceso a medios de difusión y teñido de implicancias económicas vinculadas a los “consumos culturales”. Esto afirma el Director General de la UNESCO: “Si hoy en día todos los valores coexisten, cabe preguntarse si vamos a presenciar una colisión entre un mundo que se construye sobre la base del rechazo de los valores ancestrales y otro que se niega a aceptar ese rechazo. También podemos preguntarnos si, por el contrario, no

¹ “Las cosas adquieren importancia contra un fondo de inteligibilidad. Llamaremos a esto horizonte. Se deduce que una de las cosas que no podemos hacer, si tenemos que definirnos significativamente, es suprimir o negar los horizontes contra los que las cosas adquieren significación para nosotros” (Taylor; 1994. Pág. 72).

vamos a presenciar un mestizaje o hibridación de los valores. Podemos responder señalando que dentro de cada cultura hay individuos y grupos que distinguen lo justo de lo injusto y que, por lo tanto, efectúan evaluaciones. Así, en distintos contextos culturales, todos los valores pueden ser evaluados, devaluados y revaluados. Esto significa que los valores evolucionan, que pueden elaborarse en común y que pueden ser objeto de debates y contratos entre protagonistas muy diferentes a veces. En esto estriba precisamente la diversidad creadora de las culturas humanas y el sentido de su pertenencia común a una humanidad única.” (Matsuura, Koichiro; 2004)

Desde esta perspectiva, las posibilidades de articulación los valores con la educación y la democracia se inscriben en las disputas culturales de la época, por lo cual debemos hacer una lectura evaluatoria del presente desde nuestro contexto específico y una proyección de lo deseable para el futuro. Nos remitimos inicialmente a aquella relación entre guerra y educación de los ciudadanos para poder plantearnos la relación entre democracia y educación en valores como una pregunta y, más particularmente, como una pregunta incómoda: *¿en qué valores habremos de fundar hoy una educación para la democracia?*

Las respuestas triviales quizá generan consensos tranquilos, pero correríamos el riesgo de que un listado ingenuo de valores genéricos sólo nos sirva para escabullir el bulto del problema central: nuestro presente no se caracteriza precisamente, al menos viendo al mundo desde un rincón al sur de América Latina, por un devenir armonioso y satisfecho de la vida social.

La situación de la ciudad de Buenos Aires

La respuesta que brindemos ingresará a una palestra donde se enfrentan diferentes visiones del presente y del futuro que nos interesa construir a partir de él. Pero además nuestra reflexión se sitúa en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Quizá no daríamos la misma respuesta desde otros contextos, sino que necesitamos situar el problema para enunciarlo de modo específico: *¿en qué valores habremos de fundar una educación para la democracia, en este contexto y para estas generaciones que se nos presentan en las escuelas?*

Pensamos el problema desde procesos amplios que atraviesan a la sociedad porteña, de los cuales postulamos algunos a grandes rasgos:

- *Ciudad que es puerto y puerta:* desde sus tradiciones más largas, los porteños se miran a sí mismos en contraste con imágenes del afuera y del Interior, que diluyen la mirada sobre sí misma. Hay innumerables testimonios que muestran la sociedad porteña como escenario de expresión de vertientes culturales externas que llegan al país y de manifestación de las demandas y manifestaciones de los grupos sociales del interior. Resulta difícil hallar rasgos identitarios que escapen a esa situación de bisagra, propia de las ciudades portuarias y enriquecida con el carácter de ciudad de migraciones y ciudad Capital Federal. Las expresiones culturales y las costumbres locales son fruto de hibridaciones antiguas o recientes de un flujo siempre abierto y veloz en su circulación por los discursos y las modalidades de relación. Por eso mismo, la sociedad local se ha hecho eco de las tensiones culturales que resuenan en la sociedad occidental en la segunda mitad del siglo XX: nuevas relaciones entre géneros y entre generaciones, prácticas de consumo que atraviesan las elecciones cotidianas desde mercados globales, demandas de reconocimiento de nuevas identidades de variado cuño, etc.
- *Ciudad de excluidos y recludos:* las fragmentaciones sociales que afectan a la sociedad argentina de las últimas décadas se caracterizan por una enorme distancia entre quienes disfrutan y quienes padecen los efectos del nuevo orden económico global. En una urbe de estas características, las desigualdades están cercanas y contrastables, al mismo tiempo que fuertemente segmentadas por circuitos diferenciales. Cada aspecto de la vida social (y la educación no es excepción) se ha visto transformado en los últimos años según un patrón de desigualación creciente, que ha empujado a numerosos niños a transitar las calles pidiendo limosna y comida, mientras otros están encerrados tras las rejas de sus casas resguardándose del

contacto con extraños que puede ser peligroso. La imagen de Buenos Aires unas décadas atrás, donde los niños del barrio se mezclaban en los juegos de la vereda, en las plazas y en las escuelas públicas, tiende a diluirse cada vez más. La desigualdad parece naturalizarse y la repetición constante de escenas aberrantes puede llevar a legitimarlas por cansancio como parte del paisaje.

- *Ciudad de límites difusos*: los límites administrativos de Buenos Aires se han desbordado hace décadas y no se corresponden con las características reales de una ciudad por la cual fluyen diariamente el doble de personas que la habitan. Esta situación amplía la cantidad y la diversidad de poblaciones atendidas por los organismos públicos del gobierno local. Al mismo tiempo, la relación entre la Capital Federal y el conurbano amplía el marco de las fracturas sociales y la diferenciación de circuitos y redes descriptas en el apartado anterior. En términos socioeconómicos y culturales, la ciudad tiene un contraste marcado entre el norte y el sur, mientras que se pueden hallar más rasgos compartidos en las prolongaciones de cada zona con los partidos correspondientes del Gran Buenos Aires.
- *Ciudad de autonomía reciente y creciente*: el estatuto jurídico de la ciudad como “Gobierno Autónomo” es una creación singular de la reforma constitucional de 1994 y la Ley 24.588, que la ha interpretado de modo muy cuestionado y cuestionable hasta el presente. Desde la sanción de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996), la ciudad se ha dotado de una legislación progresista y las gestiones han propiciado nuevas prácticas de participación, que no siempre han sido acompañadas por el conjunto de la población. Los nuevos dispositivos de gestión local avanzan en la construcción de una democracia participativa con alto grado de descentralización de la toma de decisiones, lo cual requiere nuevas disposiciones y competencias por parte de los ciudadanos. Como contrapartida, las experiencias más recientes de participación popular bordean frecuentemente la ilegalidad y atraviesan sus límites casi sin resguardos. Pareciera que la denuncia de la exclusión y el reclamo de políticas inclusivas no encuentra canales de manifestación en las formas previstas por la legislación y en las organizaciones sociales reconocidas. Queda esbozado así un doble divorcio: leyes sin ciudadanos que las lleven adelante y ciudadanos que avanzan sin leyes; un divorcio que acecha las bases de sustentación del régimen político del cual se ha dotado la ciudad.

Este apretado punteo no pretende exhaustividad en la descripción de los procesos que afectan a la ciudad, sino sólo poner en foco aquellos aspectos que pueden ser particularmente relevantes para abordar el tema de este artículo y que plantean demandas específicas hacia el sistema educativo.

La función de la escuela

Según el texto de Frondizi citado más arriba, nos corresponde dar cuenta de una situación desde la cual tiene sentido pensar en valores. La realidad compleja que denominamos situación incluye al menos dos conjuntos de cuestiones: lo que vemos en la realidad social y qué lugar ocupamos en ella, pues la posición del ojo da cuenta de lo que vamos a mirar. En este caso, antes de interpretar aquellas demandas de la sociedad actual, hemos de manifestar tres convicciones básicas sobre el rol de la escuela, que es el ámbito en el cuál situamos nuestras observaciones y evaluaciones de la realidad social.

- ✓ En primer lugar, la concebimos como *espacio público de construcción de lo público*, según la expresión de Carlos Cullen: “la escuela es el ámbito de vigencia de lo público o todavía mejor expresado, es un ámbito donde debemos construir un espacio público” (Cullen; 1997. Pág. 212). La escuela es el primer espacio público en el cual interactúan los estudiantes: desde las primeras salas del Nivel Inicial, se van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para la inserción de los estudiantes en el ámbito público. Esta convicción se opone a cualquier intento de despolitizar la acción pedagógica, pues entendemos que la educación es

pública en tanto se concibe como acción política. Por eso, la maestra no es la segunda madre, sino el primer agente público que establece un contrato político con sus alumnos.

- ✓ Por otra parte, la escuela es un *espacio de provocación cultural*. No puede entenderse como “correa de transmisión” de rasgos ya consolidados en la sociedad adulta, sino que tiene la responsabilidad de avanzar en la construcción de nuevas prácticas sociales. Es cierto que muchos aspectos del orden social actual buscan relegitimarse y perpetuarse a través de la acción pedagógica, pero también es cierto que los docentes muchas veces reclamamos que la sociedad y las autoridades sean coherentes con sus enunciados y acompañen la misión que otorgan a la escuela. Algunos consideran que la escuela nada puede hacer hasta que la sociedad no cambie sus propias reglas de juego, pero disentimos con este criterio: en una sociedad que no se mira satisfecha al espejo, sino que se ve muy lejos de sus horas mejores y de sus sueños básicos, la escuela no puede esperar a que se revierta la realidad social para luego adecuar su enseñanza, sino que tiene el desafío de promover cambios culturales. Frente a quienes caracterizan la tarea de la escuela como reproductora del orden social, entendemos que ella cumple (y ha cumplido) también una función de producción de sentidos nuevos: allí donde hay escuelas la realidad no queda como era antes. En una sociedad atravesada por exclusiones, discriminaciones, maltratos y violencias de múltiples formas, la tarea de la escuela es dar batalla contra toda forma de desconocimiento de la dignidad humana de cada uno.
- ✓ Finalmente, la escuela es *espacio de interacción entre géneros y generaciones*, un encuentro de sujetos diversos en función de un proyecto común centrado en el conocimiento. En ese ámbito, los docentes somos representantes de la sociedad adulta, poniendo a disposición de la generación siguiente aquellos bienes culturales que hemos construido históricamente y a partir de los cuales ellos elaborarán sus nuevos enunciados. Pero la escuela es también el escenario donde se inicia esa reelaboración: las nuevas generaciones imprimen su voz propia en la tarea escolar. Se trata de un encuentro que sabemos cómo se inicia, pero no necesariamente de qué modo culmina, porque algo ha de nacer en la instancia misma del intercambio. Como dice Philippe Meirieu: “No se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de condicionamientos; no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos: Pero no permitamos, tampoco, que un sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándolo de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción, absteniéndose de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación bajo pretexto de respetar su libertad y de no mancillar la cultura” (Meirieu; 1998. Pág. 139). En paralelo, las relaciones de poder y saber que configuraron la matriz de los sistemas educativos nacionales estuvieron sesgadas por ciertos parámetros de relaciones de género, que diferenciaban tanto las propuestas formativas de “alumnos” y “alumnas” como los roles asignados al “señor profesor” y la “señorita maestra”. Si bien es probable que dichas asignaciones nunca hayan sido plenamente exitosas, no caben dudas de que hoy están atravesadas por las transformaciones habidas en las relaciones de género en las últimas décadas. En este terreno también, la escuela es espacio de encuentro y, ¿por qué no?, de confrontación.

Desde este conjunto de convicciones, entendemos que *es función de la escuela ofrecer una oportunidad para recrear valores en el proceso mismo de conocer*. Se trata de intervenir en las disputas culturales aportando ingredientes específicos de la escuela e incluyendo a los estudiantes en ese proceso.

En este punto, una vez que caracterizamos la noción de valor, nos ubicamos en el contexto de la ciudad de Buenos Aires y tomamos posición sobre la función social de las escuelas, sí podemos postular un conjunto básico de valores que, al mismo tiempo, encuadran la tarea de educar y constituyen parte del contenido a ser enseñado. Los presentamos como respuesta posible y deseable de la escuela a las demandas sociales del momento. Ellos son:

- **Pluralismo en las tradiciones culturales y elecciones de vida:** en contraste con prácticas homogeneizantes y civilizatorias, la escuela de hoy tiene la tarea de dar sustento a una sociedad plural, que permita a cada uno dar continuidad a sus tradiciones culturales y construir sus propios criterios de preferencia en la búsqueda de la felicidad. Si una convicción básica de nuestros primeros pedagogos, docentes y políticos preocupados por la educación era que debíamos asentar el ejercicio de la ciudadanía política sobre la homogeneidad moral de la población, las tendencias del presente muestran una demanda de reconocimiento de la diversidad y del derecho a las diferencias. La enseñanza escolar no tiene legitimidad para imponer un modelo acerca de cómo ser varón, cómo ser mujer, como constituir una familia. Largas luchas llevaron a que la sociedad del nuevo siglo reivindique la pluralidad de valores y la nueva tarea de la escuela (a contrapelo de algunos rasgos de su matriz fundacional) es encauzar esa tarea de reconocimiento mutuo de las diferencias y legitimación de la libertad creadora de los sujetos.
- **Respeto a la dignidad humana en el marco del estado de derecho:** en esta misma sociedad plural, hemos construido consensos públicos que dan sustento a la igualdad necesaria para que cada cual enuncie su diferencia. Los derechos humanos como expresión transnacional de valores y normas éticas y el estado de derecho en nuestro país son la manifestación jurídica de estos acuerdos básicos. Seguramente son criticables y perfectibles (la historia no ha muerto ni lo hará mientras haya sociedad humana), pero son el punto de partida con el cual contamos hoy. En representación de la sociedad adulta, los docentes tenemos que transmitir este legado a los estudiantes. En nuestro tiempo, bregar por el respeto al estado de derecho es una tarea contracultural frente a hábitos y modos de relación que ahogan la libertad de cada sujeto: la discriminación, el maltrato en todas sus formas, la violencia doméstica, el abandono, etc. son prácticas culturales propias de tradiciones con las cuales hemos de entrar legítimamente en colisión. Simultáneamente, apegarse a la ley es una interpelación profunda a la acción del estado, en aquellos aspectos en los que hoy ofrece menos prestaciones y garantías de las que ofrecía un tiempo atrás.
- **Cooperación en la construcción de proyectos colectivos:** con pluralidad de voces y libertad de elegir, con un piso básico de igualdades públicas, la escuela tiene una tarea muy relevante en la reivindicación de los proyectos compartidos. Buena parte de los discursos culturales del presente invitan al individualismo en ambos polos de la sociedad: el éxito para los triunfadores y el “sálvese quien pueda” para los expulsados del paraíso. En este terreno, la aventura del conocimiento ha de ser necesariamente una construcción compartida, donde los argumentos tienen sentido en articulación con otros, donde el arte y la ciencia pueden expresarse en proyectos que ensamblan intereses diversos. Cooperar es operar con otros en función de un objetivo compartido. Esta concepción busca reemplazar la idea de una solidaridad frecuentemente reducida a prácticas de dádiva (“nosotros que tenemos les damos a ellos que no tienen”) por la búsqueda de operar conjuntamente para construir una sociedad más justa, donde cada cual tenga acceso a lo que merece y aporte según lo que sabe y puede. La cooperación es una práctica que se enseña y se aprende, una oportunidad para recrear el lazo social desde la escuela, invitando a los estudiantes a participar cooperativamente en la búsqueda de respuestas, en la satisfacción de intereses propios y comunes.

Toda educación es educación en valores (porque los procesos de valoración tiñen todas las prácticas sociales), pero no toda educación se rige por los mismos valores. Aquí hemos propuesto un breve listado de los criterios de preferencia que, desde nuestro punto de vista, es menester priorizar hoy desde la enseñanza escolar: el pluralismo frente a la homogeneidad, el respeto frente a atropello o el desconocimiento del otro, la cooperación frente a la competencia individualista o la dádiva supererogatoria. Sin pretender exhaustividad, entendemos que la reivindicación de estos valores como norte de la tarea escolar constituye una respuesta institucional acorde a las demandas de la época.

Relación entre propósitos y estrategias

Proponer valores es una parte del camino, pero quedaría inconcluso si no aludiéramos, al menos en términos básicos, a cómo llevar adelante estos valores en las aulas. Aquí nuevamente la forma no es indiferente al contenido, sino que lo constituye íntimamente. Hemos hablado de los valores como criterios de preferencia y entendemos que la ciudadanía es un conjunto de prácticas complejas en las cuales cada sujeto ha de intervenir y tomar posición a partir de esos criterios. ¿Cómo encarar, entonces, una educación del criterio autónomo?

La delimitación de nuestros propósitos es una clave de lectura de las herramientas con las cuales contamos para llevarlos adelante:

- Si lo que se busca es lograr cierta *conducta* específica, la estrategia será un conjunto de *estímulos positivos y negativos* (premios y castigos) que moldeen la conducta deseada. En nuestra historia escolar es frecuente hallar este tipo de educación cívica centrada en hábitos de orden e higiene, pero poco propicia al debate o la participación activa de los sujetos en la discusión de las bases que sustentan tal orden.
- Si buscamos generar una *emoción* identitaria, un sentimiento compartido de pertenencia a la comunidad, la estrategia más propicia será instituir *ritos de identificación*, que den cuenta de los límites entre quienes pertenecen y quienes no pertenecen a la identidad colectiva. La secuencia de ritos da cuenta de un proceso de incorporación del sujeto a la colectividad, de pasaje del exterior al interior, como es frecuente en todas las sociedades tradicionales. Entre las tradiciones escolares más arraigadas está la celebración de “actos escolares”, distribuidos anualmente como efemérides, cuya finalidad ha sido desde el inicio dar cuenta de emociones identitarias y forjarlas en los futuros ciudadanos.
- Si buscamos arribar a un *conocimiento declarativo* de las leyes, la historia y la geografía local, las normas sociales y las instituciones que nos rigen, la estrategia adecuada será el *adoctrinamiento*, que nuestras escuelas han conocido como lecciones de civismo, desde las primeras experiencias de enseñanza.
- Si buscamos construir *prácticas sociales complejas*, entendidas como criterios de actuación que el sujeto ha de saber adecuar a cada contexto específico, la estrategia pertinente es poner al sujeto *en situación*, para que aprenda a decidir por sí mismo, dando cuenta de sus elecciones e incorporando argumentativamente las razones de otros sujetos involucrados. Este enfoque situacional alude tanto a experiencias de participación en la gestión institucional como a instancias de toma de posición hipotética en actividades de enseñanza.

Creemos conveniente realizar dos estimaciones sobre los métodos de educación en valores, que no estamos en condiciones de aseverar, pero parecen plausibles²:

- en primer lugar, que la elección de una vía frecuentemente colisiona con el desarrollo de otra, lo cual inhibe o impide los intentos de yuxtaposición lisa y llana de todas las vertientes;
- en segundo lugar, es probable que no podamos desterrar ninguna de estas alternativas, al menos en las experiencias escolares del futuro inmediato, pues todas ellas están fuertemente imbricadas en la matriz institucional.

Por la primera estimación, vemos que los premios y castigos moldean conductas y lo hacen con alto grado de eficacia, pero los resultados se revierten apenas se extinguen los estímulos externos y es poco probable que genere adscripción identitaria lo que se hace en vistas a un beneficio externo o para evitar un castigo; los rituales pueden generar emoción, pero difícilmente podremos hacer una aproximación crítica al estudio de la realidad social si la teñimos antes de sentimientos de adhesión incondicionada; el adoctrinamiento puede distribuir nociones certeras,

² Una descripción y evaluación bastante exhaustiva de los métodos de educación en valores puede verse en Uhl (1997).

pero éstas no se transformarán en herramientas si no se asumen como propias y se aprende a adecuarlas.

Como puede advertirse, nos resulta mucho más interesante y valiosa una enseñanza como la descrita en el último apartado de la tipología, pues entendemos que es la que más claramente favorece la autonomía de los sujetos: “tan sólo una enseñanza en la que las adquisiciones sean utilizables fuera del control del enseñante y de la misma situación de formación permite de veras la emancipación del sujeto” (Meirieu; 1998. Pág. 112).

Sin embargo, atendiendo a nuestra segunda estimación, que da cuenta de la persistencia esperable de los otros rasgos, nos inclinamos por una metodología combinatoria en la que las estrategias se elijan en forma decreciente de mayor a menor grado de autonomía: que se otorgue la mayor relevancia posible a la educación del criterio y que se reduzca al mínimo posible el tiempo y la energía dedicados a las otras estrategias.

El enfoque situacional consiste en habilitar instancias de participación estudiantil en la gestión institucional y ofrecer oportunidades de tomar posición argumental en actividades diseñadas para la enseñanza. En el primer caso, se trata de un camino difícil porque cuestiona buena parte del formato organizacional de la escuela y está teñido, seguramente, de mucho intentos fallidos: a participar se aprende a través de errores, desgastes en la motivación y peleas variadas. Sin embargo, la fuerza de esos aprendizajes es enorme y también lo es su campo de extensión en situaciones futuras. Un modo más resguardado es ofrecer instancias de deliberación sobre situaciones hipotéticas, lo cual también implica una buena herramienta de enseñanza si se garantizan las condiciones de reflexión y diálogo argumentativo³.

Conclusión

Hemos recorrido un camino que nos llevó a analizar diferentes aspectos de la articulación entre educación, valores y democracia. El sentido fuerte de las afirmaciones aquí enunciadas sólo puede entenderse en contraste con aquellos argumentos que discute, aquellas valoraciones que revierte, aquellos conceptos que recrea. Las diferencias teóricas sobre estos temas son más abundantes de lo que parecen y pregnan las prácticas escolares orientándolas en direcciones opuestas.

Aquí hemos bregado por una noción situacional y contextuada de los valores como criterios de preferencia construidos a través de disputas culturales. En consecuencia, entendemos que plantearse una educación en valores para la democracia supone al menos tres compromisos fuertes:

- en primer lugar, requiere adentrarse en las discusiones culturales del presente, reconociendo variedad de posiciones y tomando partido con sustento argumental;
- en segundo lugar, implica someter a discusión la propia organización institucional de la escuela, pues ella está teñida de valoraciones e intencionalidades acuñadas en otras épocas y nunca suficientemente revisadas y
- finalmente, supone abrirse a una construcción compleja, cambiante y siempre abierta, pues mientras haya sociedad humana habrá historia y los valores serán objeto de disputas tan vibrantes como la vida misma.

Bibliografía citada

Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

³ Se pueden encontrar ejemplos de este tipo de propuestas en los documentos “Propuestas de enseñanza para segundo ciclo” A, B y C, editados por la Dirección de Currícula del GCBA. Puede obtenerse una versión digital en <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/planeamiento/primaria.php#3>

- Ferrater Mora (1999). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Fronzoni, Risieri (1958). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halperin Donghi, Tulio (2002) *Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina.
- Matsuura, Koichiro (2004) “Culturas y valores, en evolución” en Diario Clarín, 2 de julio de 2004.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, Paul (1994). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Szuchman, Mark D. (1988) “En busca del respeto, educación y formación cívica en la Buenos Aires del siglo XIX” en *Cuadernos de Historia Regional N° 12*. Buenos Aires: División de Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján. Agosto de 1988.
- Taylor, Charles (1994). *La ética de la autenticidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Uhl, Siegfried (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.