

## TALLER 2

### Calidad de la educación e inclusión social

**Co-organización y co-financiación: Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI**

**Participantes del panel, moderador y relator: la lista será distribuida durante la Conferencia**

**Documento de ayuda al debate: OIE, en colaboración con OEI y UNESCO**

**Documento complementario: OEI**

El presente documento puede ser consultado en el sitio de la CIE  
<http://www.ibe.unesco.org> (Organización/Talleres)



**DOCUMENTO DE BASE**

# EDUCACIÓN, VALORES Y COHESION SOCIAL

Autores<sup>1</sup>: Miquel Martínez<sup>2</sup> y Alejandro Tiana<sup>3</sup>

## 1. Introducción

La nueva etapa del proceso de mundialización está caracterizada por una creciente interacción entre los procesos económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales de índole mundial y los de índole nacional o regional; por cambios en la percepción del espacio y del tiempo, consecuencia de la revolución de las comunicaciones y de la información (particularmente por su grado de penetración y su instantaneidad); por una tensión entre lo global y lo local, entre lo homogéneo y lo heterogéneo; por la emergencia de una cultura de la virtualidad; por la acción y reacción de las identidades, a través de la puesta en marcha de una pluralidad de movimientos de auto-definición con base religiosa, nacional, territorial, étnica y de género; y por fuertes tensiones entre la dinámica y el desarrollo de las dimensiones económica y tecnológica frente a las dimensiones política, jurídica, cultural, ambiental y de género.

Al finalizar la década de los 90, más allá de los avances sectoriales, nos encontramos con sociedades más pobres y desiguales. Esta situación se agrava si tenemos en cuenta que en los últimos años se desataron procesos recesivos que colocaron a las sociedades periféricas, valga el ejemplo de América Latina, en situaciones de fragilidad mayor y que en el campo político se reflejaron en el debilitamiento de las bases de legitimidad.

Esta serie de cambios está dejando sus huellas en la dinámica social y política y ha favorecido un aumento de las desigualdades, tanto a nivel global como en el interior de las sociedades. Están afectando directamente a los modelos hasta ahora vigentes de organización e introduciendo modificaciones de cierta envergadura en la estructura y el funcionamiento de nuestras sociedades.

Entre las consecuencias de dichos cambios debemos destacar la ruptura de los modos tradicionales de integración social. El informe Delors ya advertía en 1996 que “no se puede dejar de observar hoy día en la mayoría de los países del mundo una serie de fenómenos que denotan una crisis aguda del vínculo social”. Entre esos fenómenos cabe mencionar el desarraigo que provocan las migraciones y el rápido abandono del medio rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada o la ruptura de los modos tradicionales de solidaridad basados en la proximidad. La confluencia de estos fenómenos, se decía en el informe, ha creado una situación en la que asistimos, en términos generales, a “una impugnación, que reviste diversas formas, de los valores integradores”.

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen la colaboración de Cristina Armendano, Directora del Observatorio de la Educación Iberoamericana, OEI

<sup>2</sup> Miquel Martínez, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, es catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona (UB). Es miembro del Grupo de Investigación en Educación, Valores y Desarrollo Moral (GREM) y dirige el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Coordinador académico del Programa de Valores de la OEI.

<sup>3</sup> Alejandro Tiana, doctor en Filosofía y Letras, es catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Ex Director General de Innovación y Desarrollo de la OEI. En la actualidad es Secretario General de Educación en el Ministerio de Educación y Ciencia de España

## 2. Apuntes sobre los escenarios del presente

### 2.1 Sociedad y cambios tecnológicos

El conocimiento y la información son variables claves en la generación y distribución del poder en nuestras sociedades, donde la pugna por concentrar su producción y su apropiación es tan intensa como lo fue históricamente la desarrollada por conseguir los recursos, la fuerza y el dinero.

La sociedad informacional, además de modificar la productividad, la riqueza y las relaciones de poder, genera rupturas en las formas de simbolización y apropiación del espacio local como referencia para la vida colectiva y personal. A la vez que el espacio globalizado moderno -construido según las normas de la ingeniería y la arquitectura urbana- permanece como un territorio con fronteras sólidas, todo el entramado social que alberga esa contextura material y concreta se ve sacudido por el impacto de las tecnologías innovadoras, en tanto que instauran un nuevo marco referencial para el conjunto de la sociedad, con especial significación para los más jóvenes ( Echeverría, 1999).

La revolución tecnológica no puede entenderse entonces como la simple incorporación o acumulación de un mayor número de máquinas, sino como una nueva relación entre los procesos simbólicos que constituyen lo cultural y las formas de producción y distribución de bienes y servicios. Entre ambos media el conocimiento como una *fuerza de producción vital* (Castells y Hall, 1994).

Esta nueva forma de producción y distribución de bienes y servicios se corresponde con lo que algunos autores denominan economía *informacional* (Castells, 1999). En ella, la productividad y la competencia dependen en forma creciente de la generación de nuevos conocimientos y del acceso al procesamiento de la información. De ahí que a partir de 1950 los insumos de la ciencia, la tecnología y la gestión de la información hayan sido decisivos en el incremento de la productividad y actúen como la base material para la integración de los procesos económicos.

En otras palabras, en la sociedad del conocimiento y la información, la mediación de la tecnología dejó de ser algo *instrumental* para transformarse en *estructural*. El gran cambio consiste en comprender que *“la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras”* (Martín Barbero, 2000).

La nueva economía depende en forma creciente de las innovaciones científicas y sus aplicaciones tecnológicas. Las modalidades de producción tienen un alto valor agregado en términos de conocimiento. Por primera vez en la historia de la humanidad la información y el conocimiento son a la vez el principal insumo y el principal producto.

Pero la velocidad de asimilación de los cambios tecnológicos es proporcional al nivel de acceso al mismo, algo que reproduce y aún amenaza con acrecentar las fuertes asimetrías que se producen en la población mundial. Un gran número de países viven de modo desigual el ingreso a esta nueva sociedad. Las nuevas tecnologías no tienen un crecimiento y una distribución pareja a lo largo y ancho del planeta. Su expansión se produce en el marco de estructuras sociales y productivas consolidadas, que albergan largas tradiciones. Los efectos de su desarrollo se producen e inciden desigualmente en el centro y en la periferia del sistema mundial.

Esta brecha, por lo tanto, adquiere mayor dimensión cuando corroboramos que, ante la complejidad de los nuevos patrones de organización social y económica y fundamentalmente a

partir de las políticas des-reguladoras de los años ochenta y noventa, lejos de generarse más igualdad e integración social, se ha provocado un incremento del malestar y la incertidumbre, un aumento de las desigualdades, una ampliación de los sectores vulnerables y de los excluidos, una disparidad de oportunidades y una inestabilidad laboral cuyo impacto se ha traducido en un acceso desigual a servicios como la educación<sup>4</sup>, la salud, la protección social, el agua o la electricidad.

Se ha producido lo que Alain Touraine comentaba en un artículo publicado en el diario El País (agosto 1999): “Hemos abierto nuestras economías; ahora hay que volver a abrir las puertas de la sociedad a todos los que fueron excluidos y arrojados a espacios donde se reúnen la desesperación y la violencia”.

La sociedad del conocimiento y de la información conlleva así el riesgo de una polarización social entre dos modelos de organización del trabajo: el modelo taylorista para tareas más banales y estandarizadas y una organización del trabajo más flexible para quienes desempeñan tareas más cualificadas. Una polarización que se da también entre empleos formales y seguros y una proliferación de empleos periféricos, precarios y subcontratados. Una polarización que se extiende hasta el acceso al conocimiento y a la información, donde los empleos precarizados impiden acceder a ese “aprendizaje a lo largo de toda la vida” que se promueve como centro del nuevo paradigma social. Se conforman de ese modo una serie de barreras que frenan el ritmo de reducción de la pobreza y obstaculizan el desarrollo (Conde y Garrido, 2001).

En este contexto, además, la experiencia de un gran número de países ha venido a desmentir la identificación taxativa del desarrollo con el crecimiento económico, una premisa cuya evidencia parecía estar fuera de toda duda en los inicios de la década de los 90. Más bien, se ha insistido con énfasis en que no sólo el rendimiento económico, sino el desarrollo mismo, dependen del desarrollo social, de la reducción de la desigualdad, de la eliminación de la discriminación y de una serie de factores que exceden el mundo económico.

Los países periféricos tendrán que definir estrategias de desarrollo integrales para insertarse críticamente en el nuevo contexto, contemplando los problemas de inclusión (deuda social) los problemas del presente (deuda externa, privatización, restricción del empleo y gasto público) y los desafíos del futuro (las nuevas tecnologías). Existe consenso en reconocer que en las condiciones que adquieren los estilos de desarrollo emergentes, vinculados fuertemente a la expansión del conocimiento, el papel de la educación es y será cada vez más significativo para garantizar una ciudadanía plena y una integración equitativa en las nuevas sociedades.

## **2.2. Identidades múltiples y ciudadanía**

Ante la amenaza de que la globalización borre las diferencias entre individuos y culturas y opaque las singularidades, empobreciendo en consecuencia las diversas configuraciones simbólicas que expresan las diferentes posibilidades de ser y estar en el mundo, la cuestión de las identidades ha cobrado un nuevo impulso. En este sentido, las identidades han buscado reforzar su presencia bajo la irrupción de la multiculturalidad, del ejercicio de la diferencia, del derecho al reconocimiento del otro, con todo lo que eso significa.

No obstante, como se ha insistido a menudo, la multiculturalidad no puede quedarse en la afirmación exaltada de la diferencia, ni reducirse a fórmulas esencialistas que, encerradas en sí mismas, huyan de las modificaciones temporales y se refugien en el enaltecimiento de una sola cultura. La imposibilidad de generar una identificación positiva colectiva conlleva el riesgo de provocar la aparición de verdaderos antimovimientos. Unos antimovimientos que, embarcados

---

<sup>4</sup> A pesar de los elevados niveles de cobertura alcanzados en la educación primaria, presenta un déficit en lo que respecta a la educación secundaria y superior

en proyectos regresivos, construyan su identidad a partir de la negación de la identidad de los otros (tal es el caso de los nacionalismos agresivos o el resurgir de grupos neofascistas, xenófobos, etc.)

La identidad cultural no puede ser reducida entonces a un depósito inviolable alejado de cualquier contacto contaminante con lo distinto, con lo otro. La multiculturalidad necesita insertarse en una perspectiva más amplia que, garantizando su desarrollo, promueva y potencie al mismo tiempo su comunicación y su intercambio, su apertura y su hibridación. Se trata de apostar por el sostenimiento de la singularidad cultural, de las diversidades nacionales, locales y regionales, dentro de un diálogo entre las culturas, orientándonos así a la conformación de un horizonte común a partir del cual diseñar una cobertura más acorde con nuestras necesidades (Piñón, 2004).

En otras palabras, para la realización de estos objetivos es necesario concretar el pasaje del multiculturalismo (como reconocimiento previo de las identidades, de la diferencia entre "nosotros y ellos") al interculturalismo (como las condiciones de comunicación en un futuro compartido), poniendo en juego lo que Manuel Castells ha denominado *identidad-proyecto*, aquella que, construida por los mismos actores en base a los materiales culturales de los que disponen, busca, al definir estos su posición en la sociedad, transformar toda la estructura social (Castells, 2003).

Las transformaciones sociales que apuntábamos anteriormente han significado también un cambio en el concepto de ciudadanía. Dado que el procesamiento y la respuesta a las demandas planteadas depende ya no sólo del sistema político sino, y cada vez más, de los actos comunicativos que logran circular por las redes sociales, esto ha impulsado la aparición de una nueva ciudadanía caracterizada por el *descentramiento* y la *autoafirmación diferenciante de los sujetos* (Hopenhayn, 2001). Un *descentramiento* que ha expandido la idea republicana de ciudadanía más allá del ámbito de la participación política. Su ejercicio ha quedado definido por la interacción entre la titularidad de los derechos políticos, sociales y civiles, la injerencia de mecanismos de pertenencia, la capacidad de interlocución en el diálogo público y la creciente presencia de prácticas de consumo simbólico.

Este complejo entramado ha configurado un sujeto que, a partir de los derechos que le han sido dados, busca participar, conseguir "apoderamiento" (*empowerment*) y dotarse de sentido llevando adelante una serie de prácticas, en parte políticas y en parte culturales, por diferentes espacios de negociación y de acción, por conflictos, territorios e interlocutores que, ni se restringen a lo público-estatal, ni se reducen a los límites del Estado. En este contexto, los movimientos destinados a afirmar la diferencia y a promover la diversidad dentro de la sociedad civil han ido planteando una serie de reivindicaciones y de demandas referidas a las diferencias de género, etnia, minorías y consumos.

Por ello, para consolidar unas democracias socialmente participativas, capaces de resolver las profundas situaciones de inequidad en el acceso y la distribución de los bienes materiales y de los servicios, que incorporen a una gran mayoría (informalizada o directamente marginada) a los mercados laborales, recompongan la debilidad de los actores sociales tradicionales y de las instituciones representativas y planteen nuevos modos y estilos productivos y de desarrollo, es necesario conseguir una *"integración-sin-subordinación (que) pasaría por el doble eje de los derechos sociales y los culturales, en que una mejor distribución de activos materiales va de la mano con un acceso más igualitario a los activos simbólicos (información, comunicación y conocimientos). Todo esto, con una presencia más equitativa de los múltiples actores socioculturales en la deliberación pública, y con un pluralismo cultural encarnado en normas e instituciones"* (Hopenhayn, 2002). Dicho de otra manera, consiste en conseguir también una interculturalidad pensada como comunicación con el otro. Una comunicación que radica en conciliar el respeto por las diferencias culturales y de valores con políticas económicas y sociales que hagan viables los diferentes proyectos de vida.

Avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades y al mismo tiempo hacia un mayor espacio para la afirmación de la diferencia es propiciar una *democracia de ciudadanía* que, como sostiene el reciente informe del PNUD (2004), exceda al régimen político, el ejercicio de los derechos políticos. Es necesario, entonces apoyarse en los derechos políticos conseguidos para ampliar las democracias hacia los derechos civiles, sociales y culturales, reforzando de esta manera las capacidades que habilitan a ejercer la libertad de las personas.

### **2.3. Exclusión social**

En estas nuevas circunstancias, aumentan los riesgos de exclusión social, hasta el punto de que esta realidad ha llegado a suscitar una creciente preocupación. Hay que recordar que la noción de exclusión social nace a raíz de la crisis del Estado de bienestar. Desde las posiciones neoliberales, el Estado de bienestar se considera un freno para el crecimiento económico, por lo que hay que desmantelarlo o al menos reducirlo drásticamente (Lenkow, et al, 2000). Con su desmantelamiento, la política social pierde sentido, lo que produce que aumenten las desigualdades sociales y la vulnerabilidad corra el riesgo de convertirse en exclusión radical. Según Ramón Cotarelo, con los sistemas democráticos es muy difícil debilitar los Estados de bienestar. No obstante, el estancamiento al que están sometidos hace que se incremente la demanda por parte de los beneficiarios de la política social, que trata de ayudar a aquellas personas que están comparativamente peor y de recuperar e integrar a los excluidos o marginados sociales (Cotarelo, 1992).

Cuando se produce este aumento de la demanda y el Estado no puede darle respuesta, se crea un problema (asociado a una población) susceptible de ser gestionado. Es entonces cuando la exclusión se convierte en categoría de políticas públicas, ya que incluye a la vez una dimensión cognitiva, relativa a la problematización de lo social, y una dimensión de acción, de actuación sobre lo social (Autes, 2000).

Así pues, las dificultades de integración y los riesgos de precarización afectan sensiblemente a ciertos colectivos, mientras que por otro lado también aumenta la sensación de inseguridad y vulnerabilidad en todo el cuerpo social (López Hernández, 1999). Desde este punto de vista, la exclusión se desplaza hacia sectores centrales de la sociedad, produciéndose una modificación en la estructura de la misma. Lo importante hoy en día no es tanto su posición de jerarquía sino su centralidad.

De acuerdo con esta evolución, el concepto de exclusión se desliga del de pobreza a principios de los años noventa designando una nueva forma de problematizar la cuestión social. Los cambios producidos a nivel estructural desplazan el debate hacia el concepto de exclusión, que engloba la pobreza pero va más allá en tanto que designa la dificultad para el desarrollo personal, la inserción sociocomunitaria y el acceso a los sistemas preestablecidos de protección (Brugué et al, 2001)

La mayoría de autores coinciden en que la exclusión es un fenómeno social estructural, dinámico, multifactorial y politizable. Estructural, ya que hace referencia a las desigualdades sociales a través de la historia; dinámico, en cuanto a su carácter cambiante respecto a personas y colectivos sociales; multifactorial, porque es debido a un cúmulo de circunstancias desfavorables e interrelacionadas; y politizable porque es abordable desde las políticas públicas<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Tal y como se recoge en el documento de trabajo elaborado por Sílvia Lombarte, José Manuel Rodríguez y Miquel Martínez, miembros del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona y que forma parte de la propuesta Life styles, ethic values and adolescent social vulnerability. predictors of social exclusion for the implementation of public policies in the ict society( SEPRED-ICT) The Sixth Framework Programme

## **2.4. Vulnerabilidad Social**

La sociedad actual genera nuevos excluidos y sobre todo nuevos vulnerables (posibles futuros excluidos) en función de las condiciones de vida, aprendizaje y educación que rodean a los más jóvenes. Junto a las clásicas acepciones de la exclusión en términos estructurales, sin duda alguna certeras, hemos de considerar las relacionadas con el perfil cognitivo y ético del sujeto.

Pertenecer a sectores clásicamente considerados como “sectores no excluidos” en términos estructurales, por ejemplo, a clases con nivel económico, de ocupación laboral y cultural medio y alto, no es garantía de no-exclusión. La infancia y la juventud de familias de estos sectores tampoco tienen garantizada la no-exclusión. La vulnerabilidad conduce a la desestabilización de los estables y a la instalación en la precariedad (Jollonch, 2002). La vulnerabilidad también afecta a los que están integrados socialmente y a los que tienen un trabajo. Tal y como hemos indicado, los nuevos modos de producción exigen nuevos perfiles de trabajadores y trabajadoras, no garantizan la protección y la seguridad que hasta ahora concedía el sistema social del Estado de bienestar y reclaman sujetos con perfiles personales capaces de superar condiciones adversas o de fragilidad en su dimensión profesional.

El crecimiento de la vulnerabilidad no sólo afecta a aquellos que antes estaban integrados, sino también a aquellos que aún no han iniciado su proceso de inserción social y profesional. Afecta, por ejemplo, a la juventud que busca su primer trabajo o que procura iniciar estudios postobligatorios. De igual manera que resulta posible diferenciar en el análisis del concepto de exclusión social un conjunto de interpretaciones centradas en la exclusión social como atributo de la persona de otras centradas en la exclusión social como propiedad de las sociedades, entendemos que es posible concebir la vulnerabilidad como atributo de la persona y también como referida a los espacios y escenarios de desarrollo y educación que promueven o limitan la optimización de la persona. La vulnerabilidad puede conducir a una desafiliación (Castel, 1991) que se caracteriza por una falta de participación en la vida productiva y una ausencia de relación.

Tal y como señala Anna Jollonch citando a Castel, la desafiliación es efecto de la conjunción de dos vectores: el de la integración-no integración en el mundo del trabajo y el de la inserción-no inserción en la sociabilidad. En la sociedad actual la integración productiva y la inserción social requieren un conjunto de saberes, sobre todo saberes prácticos, que no pueden identificarse con aprendizajes meramente informativos y conceptuales o con una concepción enciclopédica del saber. Son saberes relacionados con aprendizajes procedimentales, actitudinales y éticos. Son saberes que se alcanzan mediante el desarrollo de competencias que requieren una nueva mirada sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida y en especial en las primeras etapas evolutivas (Rychen y Tiana, 2004).

## **2.5. Cohesión Social**

Los cambios ocurridos a partir de la globalización han generado, también, dificultades en el funcionamiento de las instituciones motoras de la cohesión social, de las relaciones entre economía y sociedad y de los modelos a través de los cuales se construyen las identidades colectivas e individuales (Gorz, 1997; Drucker, 1993).

La desigualdad, la polarización social o la exclusión, como la falta de instancias de protección en las cuales depositar la confianza, son la consecuencia de un sistema institucional que no se responsabiliza del destino de las personas: “En un mundo en cambio permanente e incontrolable no hay otro apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar unas experiencias vividas en

---

UE.Citizens and Governance in a Knowledge Based Society presentado por el Consorci d'Infancia i Mon Urba (CIIMU), Barcelona, Spain en Abril 2003.

construcción de sí mismo como actor. Ese esfuerzo por ser un actor es lo que denomino sujeto... la apelación al sujeto es la única respuesta a la disociación de la economía y la cultura” (Tourraine, 1997).

Las instancias tradicionales de solidaridad tales como el trabajo, el Estado, la familia y la escuela (parte integrante de un tejido asociativo más amplio), que son claves para la construcción del sujeto, se ven atravesadas por los cambios que venimos describiendo. Nos encontramos entonces ante el riesgo de la expansión rápida de una sociedad atomizada, donde el individuo se encuentra aislado frente a una colectividad anónima. Esta pérdida del sentido colectivo de las actividades humanas supone un debilitamiento del lugar social del trabajo, como espacio regulador de garantías y derechos, del Estado como eje de lo público y de la capacidad socializadora que la familia tenía en la sociedad tradicional. Como consecuencia aparecen nuevas formas de solidaridad y asociación, no ligadas a movimientos integradores, sino más bien a las posibilidades que tiene cada sujeto de generar sus propias formas de inserción social.

En estos escenarios, las políticas educativas, en tanto que políticas sociales, se mantienen como condición básica e insustituible para posibilitar la estabilidad democrática, la integración y la equidad social e incluso el desarrollo económico. El Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar en abril de 2000, dejó claro que *"la educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI afectados por una rápida mundialización"*.

Si bien los sistemas educativos han dejado de tener la hegemonía en la producción de conocimientos, es real y cierto que su función específica es la de transmitir valores, procedimientos y conocimientos acumulados por la sociedad a las nuevas generaciones. De los sistemas educativos, y en particular de su capacidad de garantizar condiciones de equidad, dependerá una participación igualitaria en la producción, recreación y apropiación de contenidos socialmente significativos. En un mundo complejo y turbulento la educación jugará un rol central en el rostro futuro de las sociedades, en el grado de inclusión y justicia social que las mismas construyan y en el armado de democracias participativas.

Pero la centralidad que los procesos educativos cobran a partir de los actuales cambios sociales obedece, sobre todo, a su capacidad para construir identidades. Unas identidades que, lejos de constituirse a partir de un solo eje dominante y excluyente, recojan los sentidos de pertenencia y de solidaridad a partir de una pluralidad de ámbitos de desempeño.

### **3. Educación, valores y cohesión social.**

En esta situación que acaba de describirse, resulta clave preguntarse qué valores es preciso desarrollar para lograr una mayor cohesión social y cómo se pueden educar dichos valores, tanto por la diversidad que caracteriza nuestras sociedades como por las nuevas formas de exclusión que la sociedad de la información está mostrando cada vez con mayor crudeza.

Consecuentemente, la respuesta no es sólo una. En primer lugar conviene proponer qué modelo de educación en valores puede ser más adecuado e incluso qué valores debemos desarrollar. En segundo lugar conviene proponer qué modelo de educación es el más ético y adecuado en la sociedad actual para incrementar la inclusión social y obviamente para facilitar también la cohesión social que la favorezca.

La primera respuesta no puede limitarse a enumerar los valores que en tanto ideales debemos enseñar, como si de cualquier otro tipo de contenido de aprendizaje se tratara. Educar en valores es ante todo crear oportunidades, ofrecer modelos y generar buenas prácticas de convivencia en

el aprendizaje, el juego y el mundo de las relaciones interpersonales. La segunda respuesta, por su propia naturaleza, no es sólo una respuesta pedagógica en sentido estricto. Es también, y quizás sobre todo, una respuesta política. Las fronteras entre la pedagogía y la política son débiles y en cuestiones como éstas deben poder atravesarse con facilidad para comprender bien y formular propuestas más completas. Las respuestas a la pregunta que encabeza este apartado también inquieran sobre qué modelo de escuela, qué modelo de ciudadanía pretendemos formar y qué modelo de profesorado precisamos para ser eficaces en el logro de una escuela y una sociedad más inclusiva en que la cohesión social sea garantía de mayor felicidad, libertad, equidad y dignidad para todas las personas.

La cohesión social como objetivo pedagógico plantea dos cuestiones y genera a su vez dos conjuntos de objetivos que no pueden abordarse de forma independiente. El primero está orientado a la formación de personas competentes en aquellas dimensiones que les permitan incorporarse en el mundo social, laboral y familiar de forma satisfactoria y eficaz. El segundo está orientado a la formación de personas capaces de construir su modelo de vida buena y a la vez justa, es decir orientado a la competencia moral. En relación con estos objetivos no sólo conviene prestar atención a la formación de personas con bajo índice de vulnerabilidad, es decir resistentes y con poca probabilidad de ser consideradas excluidas. Conviene además prestar atención para evitar que las condiciones sociales, culturales y las derivadas de las políticas públicas y en especial las de carácter educativo generen espacios de aprendizaje formal o informal de actitudes excluyentes. La pedagogía históricamente se ha ocupado de prestar atención y educación a los sectores excluidos de la sociedad. Hoy debe prestar también especial atención a los vulnerables y a los posibles excluidos.

#### **4. Estilos de vida en la sociedad actual, vulnerabilidad social y educación**

La infancia y la adolescencia del siglo XXI en Europa crece en contextos familiares y educativos diferentes a los del último cuarto del siglo XX. Nuestro conocimiento en torno a cómo son y cómo inciden estos contextos en la conformación personal y en los procesos de desarrollo y aprendizaje de esta generación es escaso. Tal y como hemos señalado, la noción de exclusión social ha cambiado y está relacionada entre otros factores con las formas a través de las cuales la persona, adolescente y joven, se inicia en la vida social del trabajo y/o del estudio, del ocio, del grupo y de la comunidad. En definitiva las dinámicas sociales y los escenarios personales de aprendizaje y desarrollo condicionan, con mayor intensidad que antes, el éxito en la vida y el buen funcionamiento de la sociedad. Hasta hace unas décadas, variables como nivel socioeconómico y nivel sociocultural de la familia, inversión de la familia en educación o rendimiento en términos de resultados de aprendizajes escolares, parecían definitivos en el logro de éxito personal y éste podía entenderse como tal al margen del funcionamiento de la sociedad. Hoy es difícil imaginar, a pesar de que hay quien siga pensándolo, que el logro personal puede entenderse a título estrictamente individual y sobre todo que éste permita una vida feliz en sociedades diversas y plurales como las nuestras sin más.

Para participar eficazmente en contextos sociales complejos como los actuales es necesario que el sujeto adquiera y desarrolle a lo largo de toda la vida un conjunto de habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos que le permitan ser competente en contextos múltiples. En este sentido el aprendizaje de competencias por parte de la persona, que contribuye a su configuración ética-cognitiva, incide en el grado de vulnerabilidad de la misma en contextos propios de la sociedad de la información y la diversidad en los que vivimos. Son competencias que permiten a la persona aplicar en contextos diferentes y de forma eficaz diferentes tipos de saberes.

Son, entre otros, saberes como: aprender a aprender de forma autónoma y continua; adaptarse a los cambios; construir conocimiento dotando de significación a la información que nos rodea en los contextos tecnológicos actuales; mostrar capacidad proactiva y emprendedora, interés e implicación en proyectos colectivos; estar en posesión del conjunto de habilidades y recursos que puedan permitirnos buenos niveles de convivencia en sociedades diversas; estar entrenado en la construcción de nuestro yo; saber reflexionar sobre cuestiones sociomorales y participar en la toma de decisiones que afecten no sólo a nuestros intereses particulares sino también a los de carácter colectivo.

La persona que muestra niveles bajos en aquellas capacidades que contribuyen a alcanzar un buen nivel en saberes como los anteriores está en situación de vulnerabilidad aunque no pertenezca, ni ella ni su familia, a sectores clásicamente caracterizados como excluidos. No obstante, pueden ser igualmente vulnerables aquellos que muestren altos niveles en dichas capacidades, ya que existen otros factores además de los de carácter ético y cognitivo que juegan su papel y pueden generar situaciones de vulnerabilidad o de exclusión al margen del perfil ético-cognitivo del sujeto del que se trate.

Junto a los efectos de la precariedad en el trabajo y de la fragilidad de las redes de relación presentes en nuestra sociedad, pueden existir espacios y escenarios pedagógicos y sociales que contribuyan al desarrollo de capacidades como las citadas en el párrafo anterior, o bien que las dificulten o amplifiquen los efectos de la precariedad y de la fragilidad. Los estilos de vida familiar, las relaciones interpersonales y los modelos de convivencia que se aprenden y consolidan en los escenarios de juego y aprendizaje formal e informal son factores que pueden facilitar o dificultar la adquisición de las competencias necesarias antes mencionadas y pueden catalizar situaciones de vulnerabilidad y de futura desafiliación.

Aprender a aprender, a saber, a hacer y a estar en este mundo y aprender a convivir requieren unos niveles altos de alfabetización funcional, emocional y ética. Requiere haberse forjado un autoconcepto ajustado que genere confianza en nuestras posibilidades para construir nuestra identidad personal a través de la interacción social. Este proceso de conformación humana se da en el seno del contexto afectivo, emocional, social e informativo en el que vive la infancia y la adolescencia. Este contexto se ha considerado clásicamente constituido por el mundo de la familia y de la escuela. En las últimas décadas, a partir de perspectivas como la del aprendizaje social o la perspectiva social del desarrollo, se han incorporado en el estudio de los contextos de crianza y desarrollo personal los nuevos fenómenos de educación no formal e informal relativos al mundo de los iguales, de los medios de comunicación social, en especial el de la televisión, y de las nuevas tecnologías. Pero, en todo caso, se ha mantenido una confianza, a veces excesiva, en el papel de la familia como reguladora del medio en el que se genera educación informal y en el papel de la escuela como compensadora de los déficit.

Los cambios que se están produciendo en la sociedad de la información y de las tecnologías reubican el papel de la escuela y la familia en los procesos de socialización. Más concretamente, el aumento de las migraciones internacionales hacia los países más desarrollados, los cambios relacionados con el proceso de precarización del mercado de trabajo y con los cambios familiares que tienden a una mayor fragilidad de las relaciones conyugales y parentales, suponen nuevos riesgos para el proceso de creación del vínculo social entre las nuevas generaciones. Tales incidencias pueden, en efecto, afectar al desarrollo y construcción personal y social de la infancia y pueden incrementar los grados de vulnerabilidad y catalizar procesos de exclusión social.

La sociedad de la información y de las tecnologías en la que estamos inmersos no será una sociedad del conocimiento ni del aprendizaje continuo y autónomo para todos, si las políticas públicas no incluyen programas contra la exclusión social que incidan de forma específica en los hogares y las familias. La familia, como espacio vital y contexto de la primera crianza y educación de las nuevas generaciones, está afectada por las dinámicas de integración y

exclusión social, que inciden directamente en la creación del vínculo social de los más jóvenes del grupo.

Desde nuestro punto de vista, ante este conjunto de factores y de situaciones, deben considerarse de forma especial las aportaciones que desde la educación en valores puedan formularse a la hora de hacer frente a los retos de la educación. Y debe hacerse no sólo por su bondad pedagógica a favor de la formación de una ciudadanía orientada a la cohesión social, sino porque las propuestas de aprendizaje ético y de educación en valores apuestan, desde nuestra perspectiva, por desarrollar competencias básicas no sólo para la convivencia, sino también para la empleabilidad y la inserción social y laboral.

## **5. Una propuesta de aprendizaje ético para la cohesión social**

La educación en valores no se agota en la tarea de la escuela ni en la del profesorado; son necesarias complicidades sociales y compromisos claros en la forma de organizar el sistema educativo. La educación, y en especial la educación en valores, implica aprendizajes a lo largo de toda la vida que no siempre son formales y escolares. La formación ciudadana afectará al desarrollo social, cultural y económico de los países y la eficiencia de sus sistemas de gobierno.

Educar es crear condiciones. Los profesionales de la educación saben que se pasan la mayor parte del tiempo realizando tareas logísticas, es decir, creando condiciones. En algunos momentos, además, enseñan contenidos, procedimientos y actitudes. Es una tarea compleja y difícil, que a menudo tiene elementos más o menos propios de la técnica o derivados del conocimiento científico, pero también otros que provienen del conocimiento ordinario, de la intuición, de la experiencia. Se trata de conocimientos y prácticas muy próximos al mundo de lo que podríamos llamar artesano.

La tarea de creación de estas condiciones es una tarea artesana y técnica, una tarea compleja, una tarea fundamentalmente humana. Por ello, educar en valores no puede huir de esta percepción: además del trabajo de creación de condiciones, también es necesario proponer formas y prácticas adecuadas que hagan posible aprender éticamente. En este cuestión se ha avanzado gracias sobre todo a los profesores, las profesoras y los maestros que están trabajando cada día.

Debemos, pues, entender la educación en sentido amplio y duradero, aún cuando las experiencias fundamentalmente se hayan aplicado a la infancia y a la adolescencia, en los espacios formales de la escuela. En los últimos quince años ha habido profesorado que se ha ocupado de manera sistemática de la tarea pedagógica en torno a los valores y que nos han demostrado que existen unas formas mejores que otras para llevar a cabo esa tarea.

### **5.1. Una educación en valores no enciclopédica**

Referirse al aprendizaje ético supone tener presente tres cuestiones. La primera, que educar en valores no se puede agotar únicamente trabajando aprendizajes actitudinales, como tampoco se puede reducir a los aprendizajes informativos o conceptuales. Debemos huir de los reduccionismos que hacen los planteamientos enciclopédicos de educación en valores. La educación en valores no pretende formar a una persona experta en valores, sino que le preocupa formar a una persona para que pueda vivir su vida de forma ética y saludable. Lo que le interesa es educar en el dominio de una serie de saberes, de maneras de hacer que le capaciten como persona para poder vivir en este mundo y contribuir a transformarlo en un mundo más justo y equitativo. Por tanto, no puede orientarse exclusivamente a un aprendizaje informativo o

actitudinal; requiere integrar los tres ámbitos de contenidos: conocimientos, actitudes y procedimientos.

La segunda cuestión hace referencia al grado de intencionalidad pedagógica, que podríamos sintetizar en la idea de que cualquier propuesta de educación en valores debe pretender cambiar cosas, mejorar las condiciones del proceso educativo y optimizar a la persona de forma intencional y sistemática. Por este motivo requiere la acción de profesionales y del profesorado en especial.

La tercera cuestión consiste en afirmar que debe ser una propuesta que afecte a la persona en su globalidad, no sólo en un nivel cognitivo racional, sino también en el mundo de los sentimientos y de la voluntad. Razón, sentimiento y acción son los tres elementos a tener presentes.

## **5.2. Sobre la necesidad de un cambio de mirada del profesorado**

En primer lugar, abordar una propuesta de educación en valores en la sociedad actual hace necesario un cambio de mirada del sentido y de la función del profesorado. Plantearse cómo contribuir a este cambio de mirada del profesorado requiere centrar la atención en el diseño de planes de formación inicial y permanente que los capaciten para poder abordar esta tarea de forma satisfactoria.

No es fácil llevar a cabo la misión de educar en valores sin una cierta densidad informativa sobre cuestiones éticas, y probablemente la formación de este tipo que tiene el profesorado, en términos generales, a menudo es muy deficitaria. Tampoco es fácil educar en valores sin estar entrenado en cómo abordar situaciones socialmente controvertidas de forma que no se inculquen valores, sino que se contribuya a que la persona crezca y construya de manera singular su matriz de valores.

Por tanto, es una tarea posible pero difícil, que requiere un cambio de mirada y probablemente un cambio de perfil de formación del profesorado. No es fácil abordar esta tarea de manera individual ya que ésta es una tarea que afecta al conjunto de la institución y requiere, por tanto, la complicidad de todo el profesorado y un trabajo en equipo al que no siempre está acostumbrado.

En segundo lugar, una propuesta de educación en valores también debe reflexionar sobre el modelo de escuela en que estamos comprometidos como sociedad. No es lo mismo defender un modelo de escuela homogénea, organizada en función del rendimiento intelectual de los estudiantes, que plantear y proponer un modelo de escuela plural donde la heterogeneidad sea una constante. No se puede hacer una fuerte defensa de una educación en valores para una sociedad plural desde una política educativa que defienda un modelo de escuela homogénea, cerrada y alejada de esta diversidad. Es difícil aprender a vivir democráticamente en sociedades diversas si la convivencia en esta diversidad no se practica de manera natural y cotidiana.

En tercer lugar, es necesario que haya complicidades sociales que den la idea de que crear capital social es bueno y necesario. Existen planteamientos políticos que entienden esta trama moral de la sociedad civil, capaz de crear vínculos de reciprocidad, que deberíamos promover y a la vez rechazar otros planteamientos que ignoren que sea importante o que incluso muestren sus temores al respecto.

Por tanto, podríamos disponer de las condiciones pedagógicas y didácticas para que en la escuela se pudieran trabajar los valores, pero no seríamos eficaces si no hubiera complicidad, ni un modelo de escuela capaz, ni una formación de profesorado adecuada para llevarlo hacia delante. Éstos han sido algunas veces los defectos de las propuestas en educación en valores, que han quedado en la elaboración de materiales curriculares, en la declaración de buenas

intenciones y, en cambio, no han producido los efectos más potentes que, sin duda, podrían haber generado.

### **5.3. Vías de aprendizaje ético**

Hay tres vías fundamentales de aprendizaje ético: por imitación, por observación y por construcción autónoma y personal de matrices de valores. Algunas teorías sobre los valores y sobre la educación en valores enfatizan más unas que otras. Aprendemos éticamente a través de la práctica y del ejercicio, por ello es tan importante el contexto en el que vivimos y en el que nos educamos, porque es el que realmente aprendemos. La cultura y el contexto no sólo tienen influencia en nosotros, sino que determinan las respuestas ante determinados estímulos, y obviamente nos hacen hacer, sentir y valorar de una manera y no de otra.

También aprendemos por observación, y por ello tienen un gran impacto los modelos presentes en nuestra sociedad, antes más controlados por la familia o por la escuela y que hoy escapan completamente a su control, porque están presentes en sistemas de comunicación globalizados, que permiten el acceso a informaciones y modelos que exhiben estilos de vida diferentes a los de la propia cultura o modelo de educación que se considera como ideal. El aprendizaje ético por observación e imitación puede constituirse en una fuente de moralidad negativa. Sin embargo ante ella también podemos adoptar posiciones interesadas en su aprovechamiento pedagógico como por ejemplo aprender a explotar el excelente material pedagógico de contravalores que a menudo están presentes en la televisión o en otros medios para analizar y comprender críticamente mejor el mundo en el que vivimos.

Y en tercer lugar aprendemos éticamente mediante la elaboración y construcción autónoma y personal de matrices de valores. Como educadores, nosotros actuamos clásicamente a través de la tercera vía, aunque no debemos descuidar las dos primeras. La primera permite aprender de una forma ambiental, informal; la segunda debe ser considerada de una forma especial, porque estamos en una sociedad donde la observación de modelos y el aprendizaje social son elementos centrales de conformación humana y de marcaje social. A través de estas vías se generan de manera eficaz cambios en el aprendizaje de actitudes y hábitos: se han producido cambios en la manera en cómo se perciben socialmente determinadas minorías, en las formas de comportarse socialmente, o en los hábitos de consumo de tabaco, de forma más eficaz que a través de cualquier campaña escolar y del discurso del profesorado. Por tanto, no despreciemos ninguna de estas vías porque las tres son susceptibles de un buen aprovechamiento para producir tres tipos de resultados de aprendizaje: hábitos y virtudes, modelos y matrices de valores.

#### **5.3.1. Aprendizaje de hábitos y virtudes.**

La formación de hábitos es un clásico en la educación en valores. En efecto, educar en valores implica la formación de hábitos y el aprendizaje de virtudes. En la construcción de una ciudadanía republicana, una educación en valores estaría preocupada no sólo por los derechos, la justicia y la autonomía, sino también y especialmente por la participación y la expresión política, por la búsqueda del bien común.

A pesar de todo, sería un error entender que un modelo de educación en valores se agota en esto. Estaríamos muy próximos a un modelo de educación cívico-social heterónomo, un modelo centrado en la cohesión social al margen de la bondad del modelo social y al margen de si éste contribuye o no a un modelo de vida justa y digna para toda la ciudadanía. Incluso podríamos estar ante un modelo que destaca el papel de la cultura por encima de todo para entender el orden político, muy cerca de algunos de los enfoques que en Estados Unidos tienen más fuerza en este momento, en la línea por ejemplo de la formación del carácter. Aunque muestra aspectos positivos, es discutible porque confunde todo resultado del aprendizaje ético con el aprendizaje

de unas virtudes, deseables pero no suficientes. Somos conscientes de que precisamente la creación de capital social obliga a veces a la asunción de normas y a la aceptación de sanciones que se asocian a las normas para que los hábitos de reciprocidad se cumplan y las sociedades funcionen. Por tanto, afirmamos que los aprendizajes de los hábitos y de las virtudes son importantes, pero no son suficientes, porque podrían perfectamente aprenderse sin ninguna incidencia de carácter personal, singular, crítico o transformador de nuestro mundo en otro más justo y democrático.

### **5.3.2. Aprendizaje de modelos**

Un resultado clásico del aprendizaje ético es la imitación de modelos. Y esto es importante porque el educador y los iguales son modelos susceptibles de ser imitados, igual que los padres o las madres. Ésta es una fuente básica de muchos resultados de aprendizaje de valores y contravalores. En el caso de que los modelos integren contravalores o estilos de vida contrarios a la propuesta de vida que consideramos ideal, en lugar de analizar esta fuente de aprendizaje como algo que hay que evitar, conviene considerarla como un canal natural de endoculturación que es necesario saber regular en función de nuestra singular matriz de valores. Al margen de que los efectos sean o no negativos en función de nuestro parecer, seguro que son excelentes oportunidades para construir sistemas y estilos de vida alternativos, orientados en función de procesos de autocontrol guiados por valores de libertad, justicia y dignidad.

### **5.3.3 Construcción de matrices singulares de valores**

En tercer y último lugar, si nuestra intención es educar para una sociedad plural y diversa como la nuestra, es crucial que la persona esté entrenada en construir matrices de valores propios. No se trata tanto de construir valores, sino de construir matrices singulares, es decir, jerarquías de valores. Éstas están en función del contexto y de la relación que se establezca entre el sujeto y el contexto, y es aquí donde la tarea pedagógica quizás sea más interesante.

De igual forma que la línea de formación del carácter puede explicar la primera vía de aprendizaje, a través de los hábitos y las virtudes, las teorías que interpretan muchos de los aprendizajes de tipo ético desde la perspectiva más conductista podrían explicar la segunda vía de aprendizaje, a través de modelos sociales. También es cierto que la tercera vía, la construcción de matrices de valores, se explica mejor a través de los trabajos sobre desarrollo moral y educación en valores. Pero es necesario tener en cuenta que nuestro objetivo no consiste solamente en lograr construir matrices de valores, como tampoco puede estar únicamente centrado en el aprendizaje de virtudes. No podemos formular un programa de educación en valores como si fuera exclusivamente un programa del desarrollo del juicio moral, ni de formación del carácter, no sería suficientemente global ni integral. Si son ideales que nos gustaría compartir como comunidad, la realidad en la que educamos debería estar integrada y tener presentes claramente aquellos valores como cualidades del contexto.

## **5.4. Sobre la intencionalidad pedagógica en la educación en valores**

Hemos hablado de la imitación como factor central y de la elaboración personal. Junto con la práctica son las tres vías fundamentales de aprendizaje ético. Pero decíamos que toda propuesta de aprendizaje ético debía tener una intencionalidad pedagógica, debe procurar producir cambios en la persona.

Esta intencionalidad se sitúa entre lo que podríamos llamar un planteamiento sobre los valores propio del ámbito de los fines generales y otro propio del ámbito de las técnicas y de las estrategias. Entre estos dos niveles deberíamos intentar identificar qué quiere decir realmente

intencionalidad pedagógica. Es decir, no se trata tanto de definir cuáles son los valores y enseñarlos, ni tampoco cómo deben enseñarse. Éste sería un discurso excesivamente pragmático y el otro es un discurso que difícilmente aterriza en la realidad del proceso de aprendizaje ético.

La intencionalidad pedagógica en el fondo se mueve en un terreno intermedio. Al decir que educar en valores es crear condiciones lo que también se afirma es que deberíamos ser capaces de decidir cuáles son las condiciones para que determinados tipos de aprendizajes éticos se puedan producir. El acuerdo sobre cuáles son los grandes valores que deberíamos aceptar como deseables es relativamente fácil. El problema aparece al definir cuáles son las condiciones que deberíamos generar para que estos valores sean apreciados por sí mismos y su ausencia fuera denunciada.

Debemos tener en cuenta que hay, como mínimo, cuatro factores clave que intervienen en la acción pedagógica: el sujeto del aprendizaje, el profesorado, la institución y los contenidos de aprendizaje. Estos cuatro factores están presentes siempre en cualquier acción pedagógica y en el ámbito de los valores es importante que los tengamos presentes todos, porque evidentemente en este conjunto todos tienen un papel central y descargar el peso en uno de ellos excesivamente – como pasa a menudo – puede ser un error grave.

Los agentes promotores de valores no son únicamente el profesorado, ni evidentemente, el escenario exclusivo la escuela. Es evidente que existen otros: los iguales, los agentes sociales, los líderes sociales, políticos y del mundo del espectáculo o de la cultura y que éstos producen efectos que los hacen susceptibles de ser imitados y los convierten en modelos con un peso muy fuerte en la formación en valores de una sociedad. Consecuentemente éstos, y de manera especial los modelos presentes en los medios de comunicación, deben considerarse desde la escuela como un elemento de trabajo. Al margen de estos agentes, la misma institución formativa, la escuela, es un espacio donde el equipo pedagógico genera, como mínimo, tres tipos de decisiones relacionadas con el mundo de los valores y el aprendizaje ético: la selección de contenidos de un currículum, la organización social del espacio del aprendizaje y la elección de materiales curriculares.

Según el tipo de material que se escoja, según cómo se organice socialmente el espacio de aprendizaje y según cómo se seleccionan los contenidos a tratar, se están realmente generando condiciones para apreciar unos valores y denunciar la falta de otros

## **5.5. Qué valores conviene aprender y desarrollar para la cohesión social**

Hasta aquí hemos comentado las vías de aprendizaje, los resultados de este aprendizaje, los agentes promotores de valores; y hemos querido destacar la complejidad que tienen los procesos de aprendizaje ético. También hemos intentado expresar algunas reflexiones sobre las condiciones que deberían acompañar a estas propuestas de aprendizaje ético. Pero ahora deberíamos intentar concretar cuáles serían fundamentalmente los ejes o los vectores en torno a los que deberíamos trabajar con las propuestas de educación en valores. Fundamentalmente se trata de crear condiciones que promuevan, en primer lugar, implicación en proyectos colectivos; en segundo lugar, ejercicio de la responsabilidad; en tercer lugar, ciudadanía activa; y en cuarto lugar, inclusión social.

El primero de estos objetivos no es fácil de conseguir, pero es central si queremos promover una ciudadanía activa, implicada, capaz no sólo de construir modelos de vida buena, sino también de construir modelos de vida justa y de intentar transformar la sociedad en función de criterios de equidad y dignidad. Sin implicación en proyectos colectivos será difícil que podamos avanzar en muchos países, sobre todo en los más desarrollados, en los que debemos aprender a desplazar el interés particular por el interés común. Trabajar en ello supone movilizar no sólo la razón y el sentimiento, sino también la voluntad.

Es difícil educar para la solidaridad sin enseñar a asumir pequeñas contrariedades. El sistema educativo ha evitado excesivamente el error, el fracaso y la contrariedad. El sistema educativo y los educadores debemos recuperar el valor pedagógico del esfuerzo. Es muy difícil que una persona aprenda a renunciar a intereses particulares en función de un bien común y que entienda que el bien particular es legítimo únicamente si no está en contra del bien común si, por otro lado, esta persona no está educada en la aceptación de pequeñas limitaciones.

Segundo objetivo: aprender a ejercer la responsabilidad. Ser responsable quiere decir que la persona se haga cargo del mundo donde le ha tocado vivir. Quiere decir también asumir consecuencias de sus acciones, reconocer que es el autor de las mismas y que es responsable de sus comportamientos. La responsabilidad requiere reflexión sobre las consecuencias de nuestras acciones y trabajo sobre los sentimientos morales como actores y como observadores. Pero el ejercicio práctico de la responsabilidad no se puede sustituir por ninguna de las otras vías. La práctica es condición necesaria, no basta con la observación o la reflexión. Conviene aprender a aceptar que el error es una oportunidad para superarnos. Esta es una buena forma de entender el concepto de responsabilidad.

Tercer objetivo: promover ciudadanía activa, que consiste en pasar de la posición de espectador a la posición de partícipe auténtico. El ámbito de la educación ambiental nos da muchas lecciones al respecto, como sector en el que la búsqueda del bien común como condición necesaria del bien particular se ha comprendido, que permite diferenciar una ciudadanía enraizada sólo en los derechos de otra enraizada en los derechos y los deberes, partícipe y actora. Hemos pasado de espectadores a partícipes, de defensores pasivos a activos. La educación ambiental no debe pretender sólo formar consumidores verdes, sino sobre todo consumidores austeros. Debemos pasar a ser proactivos y generar una sociedad transformadora, una ciudadanía que mejore sus condiciones.

Nuestra propuesta procura entrenar y motivar para implicarse en proyectos colectivos, ejercer responsabilidad, practicar ciudadanía activa y, además, desde una perspectiva de inclusión social. Cuando nos referimos a educar para la inclusión social reconocemos la realidad como multicultural, no diferencialista, donde el respeto y la tolerancia no quedan en mera coexistencia. Debemos buscar lo que es común y que nos permite construir una ciudadanía nueva, activa, creativa y creadora para una comunidad más justa y democrática.

Para el logro de los objetivos descriptos es necesario que la persona sea competente para actuar de manera autónoma, para saber utilizar recursos de manera interactiva y para actuar en grupos socialmente heterogéneos de acuerdo con la terminología utilizada para identificar las tres categorías de competencias clave derivadas del proyecto DeSeCo de la OCDE. Para ello, desde nuestra perspectiva de análisis, (Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig, J. M.; Trilla, J. (1995). (Martínez, 1998) es necesario diseñar acciones pedagógicas orientadas a la optimización de la persona en aquellas dimensiones que conforman su personalidad moral.

Se trata de crear condiciones que desarrollen la competencia moral de la persona en las tres categorías que hemos señalado mediante el aprendizaje en contextos que favorezcan una mejor construcción del yo, mejores niveles de reflexión sociomoral y una mejor convivencia. Para ello es necesario (Martínez, M.; Tey, A, 2003) (Puig, J.M<sup>a</sup>, 2003) establecer pautas que orienten la acción del educador tanto en el ámbito de las relaciones entre iguales, como en relación con los contenidos de aprendizaje escolar, el clima de la institución y en el contexto de la comunidad en la que la escuela está ubicada.

Un enfoque dirigido a la formación en valores para la inclusión social además de procurar el logro de los tres objetivos señalados en este apartado, debe promover las condiciones adecuadas para que la escuela sea un buen lugar en el que educar para profundizar en estilos de vida democráticos guiados por criterios propios de un modelo de inclusión social. Nos estamos

refiriendo a dos tipos de condiciones. En primer lugar a aquellas que garantizan el respeto y el cultivo de la autonomía del que aprende; la consideración del dialogo como la única forma legítima de abordar los conflictos y el valor del respeto a la diferencia y de la diferencia como valor en la sociedad de la información y la diversidad. ( Martínez, M.; Bujons, C. (coords),2001). Y en segundo lugar nos referimos también a aquellas que han de contribuir a que el profesorado sea capaz de actuar con seguridad y criterio ante aquellas cuestiones socialmente controvertidas en las que su posición de neutralidad o beligerancia es factor de educación en valores y puede facilitar o dificultar los objetivos hasta aquí planteados (Trilla, J, 1992).

## **6. Algunas consideraciones finales para el debate.**

### **6.1. Sobre el modelo de escuela.**

Tal y como señalábamos en párrafos anteriores el problema pedagógico en relación con la cohesión social no consiste sólo en saber cómo abordar mejor la atención a aquellos que identificamos como excluidos y vulnerables. El problema consiste también en cómo evitar situaciones pedagógicas que contribuyan a formar personas excluyentes, que mediante sus pensamientos, sentimientos y acciones generen contextos de vida cotidiana en los que la inclusión social en sociedades multiculturales sea un sinónimo de pérdida de cultura y de derechos y en los que lo máximo que podamos alcanzar sea un modelo de convivencia multicultural y diferencialista.

El modelo de escuela en el que las generaciones más jóvenes aprenden, juegan y conviven es el escenario en el que auténticamente se aprende, por observación, imitación y práctica, estilos de vida democráticos y promotores de la cohesión social, en los que la diferencia es un valor y la inclusión social una condición para la dignidad humana, o modelos de comportamiento basados en la autoridad del más fuerte en los que la diferencia es una amenaza y lo homogéneo un ideal.

Lo anterior supone que la educación no puede reducirse al aprendizaje de conocimientos y saberes instrumentales únicamente orientados por criterios de competitividad. La forma y el escenario en el que se vive la educación, la escuela por ejemplo, puede en sí mismo ser caldo de cultivo óptimo para aprender a vivir en la diferencia (escuela plural) o para aprender a vivir aislados de los otros, desconociendo que el mundo es plural y no aprovechando tal escenario natural, el de la escuela, para entrenarnos y apreciar lo plural como natural y valioso, y la diferencia como fuente de riqueza colectiva y como valor.

Para ello conviene considerar entre otras las tres cuestiones siguientes. En primer lugar, la educación en valores para una mayor cohesión e inclusión social no puede hacerse sólo desde la escuela. Conviene la complicidad de toda la comunidad. Es necesario que el proyecto educativo de escuela - y no sólo en lo que afecta en sentido estricto al mundo de los valores - esté integrado en un proyecto más amplio de comunidad que afecte a la zona en la que la escuela está ubicada y en la que junto a otros agentes e instituciones educativos formales y no formales ejerce su acción. Es necesario profundizar en la autonomía de la escuela, a la vez que se estimula la implicación de los diferentes agentes en el logro de más igualdad y calidad educativa en el territorio<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> La Fundació Jaume Bofill de Barcelona ha desarrollado durante el curso 2003-2004 un conjunto de sesiones de debate y estudio sobre la igualdad de oportunidades y la política educativa en Catalunya en el que hemos podido participar desarrollando en mayor profundidad las afirmaciones aquí apuntadas. El documento resultado de este ciclo esta pendiente de publicar.

Sabemos que la organización territorial y la distribución de la población, sobre todo en los núcleos urbanos, atiende a criterios que no facilitan que las escuelas sean espacios de heterogeneidad y diversidad, sino más bien al contrario. Por ello son necesarias políticas públicas en relación con la familia y la educación que promuevan acciones positivas en las zonas más pobres y socialmente deficitarias y que eviten que éstas se conviertan en espacios de exclusión y sus escuelas en escenarios en los que no tiene sentido plantearse objetivos como los propuestos, en tanto no reúnan las mínimas condiciones básicas para aprender.

En segunda instancia, un modelo educativo que agrupa la población en los niveles de la educación obligatoria por categorías de carácter económico, ideológico y de rendimiento en los aprendizajes y que se justifica por criterios de competitividad a corto plazo, supone un serio obstáculo al logro de los objetivos antes propuestos y es en la práctica un eficaz sistema para reducir lo hasta aquí expuesto a una simple declaración de buenas intenciones por la que no se está dispuesto a trabajar.

El modelo de educación plural que se defiende requiere sin duda mayor preparación y dedicación del profesorado, una nueva concepción sobre el lugar de la escuela en la comunidad y el de la comunidad en la escuela y mayor inversión pública en educación. Obviamente, es un modelo pedagógicamente más complejo y su correcta evaluación está relacionada con los indicadores de progreso y bienestar social que sociedades como las nuestras procuran, y que, además de referirse a indicadores de carácter económico, tienen en cuenta los de convivencia democrática, tolerancia, felicidad, libertad, solidaridad, justicia y, en definitiva, acceso equitativo al bienestar individual y colectivo.

La tercera cuestión tiene que ver con el tratamiento pedagógico de la lengua en el marco de una sociedad plurilingüe. En sociedades no solo plurales y multiculturales sino también multilingües, educar para una mayor cohesión e inclusión social conlleva también plantearse el proyecto lingüístico a desarrollar en la escuela desde una perspectiva plural. Esto no sólo significa promover el aprendizaje de varias lenguas, sino sobre todo educar actitudes y valores en relación con las diferentes lenguas en convivencia en la comunidad, al margen del porcentaje de uso que les corresponda, y aprender que la variedad de lenguas y la convivencia respetuosa en marcos plurilingües son fuente y expresión de riqueza humana y cultural. En este sentido nos parece de especial interés promover el respeto por las diferentes lenguas, el aprecio por la diversidad lingüística, la importancia y el valor de aprender lenguas diferentes a las propias y la desaparición de los prejuicios lingüísticos.

## **6.2. Sobre el profesorado y su formación**

Las propuestas formuladas difícilmente serán realizables sin un cambio en los modelos de formación del profesorado y en el ejercicio profesional de los docentes. Las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente del profesorado deben apostar por un cambio cualitativo de los actuales modelos.

Las competencias que debe demostrar el profesorado desde la educación infantil y a lo largo de las diferentes etapas del sistema educativo son diversas y a menudo diferentes de aquellas por las cuales ha estado formado a lo largo de sus estudios. Es urgente pensar en cuál es el modelo de profesional que hace falta y cuál es el modelo de formación más adecuado, modificando tanto la formación inicial como la organización y modalidades de formación permanente, así como las condiciones en las que el profesorado ejerce su profesión. Es necesario elaborar, además, políticas orientadas a hacer más atractiva la profesión y atraer a los y las mejores estudiantes hacia los estudios que forman para el ejercicio del profesorado.

Hoy en día, el profesorado debe saber generar las condiciones que promuevan en el alumno aquellas capacidades que le permitan gestionar la complejidad y el conocimiento que la vida en

la sociedad actual de la información y la diversidad plantean. Esto requiere que el profesorado esté formado para gestionar lo que es complejo. Si queremos una educación que responda a las necesidades de la sociedad del conocimiento y de la convivencia intercultural hace falta una formación más amplia y más larga que la actual. Conviene generar un clima de confianza social en el profesorado y conseguir el compromiso ético de este colectivo en aquellos principios que orientan y hacen posible la igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

## Referencias bibliográficas

- Autes, M ( 2000): “*Trois figures de la déliaison*” en Karsz, S. (dis) “L’ exclusion definir pour en finir”; Dunod, París.
- Beck, U. (1997): “*La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*”. Paidos, Barcelona.
- Bruguè, Q.; Gomà, R.; Subirats, J. (2001): “*Exclusión social*”, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona
- Buxarrais, M. R. (1997): “*La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*”. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig, J. M.; Trilla, J. (1995): “*La educación moral en primaria y secundaria*”. Edelvives, Madrid
- Buxarrais, M.R.; Martinez, M.; Noguera, E.; Tey, A. (2003) “*Teachers Evaluate the Moral Development of their students*” in Veugelers, W. Yu Oser, F.K.(Eds) Teaching in Moral and Democratic Education. Petr Lang. Ed. Bern.
- Castel, R. (1991): “*De l’indigence à l’exclusion. La désafiliation*” en Donzelot, J (coord.) “*Face a l’exclusion de modèle français*”. Esprit, París
- Castel, R. (1995): “*Les metamorphoses de la question sociale*”. Fayard, Paris
- Castells, Manuel (1999): “*La era de la información: economía, sociedad y cultura*” vol.I (La sociedad red), Alianza editorial, Madrid.
- Castells, Manuel (2003): “*La globalización truncada de América Latina, la crisis del estado-nación y el colapso neoliberal*”, Documento Preparatorio, Foro Social Mundial Temático, Cartagena de Indias, Colombia.
- Castells, Manuel y Hall, Peter (1994): “*Las tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*”, Alianza editorial, Madrid.
- Conde, F. y Garrido, L. (2001): “*Notas sobre el trabajo y la cohesión social*”. Documento de Trabajo Labour-asociados, Madrid.
- Cotarelo, R. (1992) “*Política social y racionalidad del mercado*”, en Alvarez – Uría, F. (comp..) “*Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*”. Endimión, Madrid
- Delors, J, (1996): “*La educación encierra un tesoro*”, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, Santillana, Ed. UNESCO, Madrid
- Drucker, (1993): “*La sociedad poscapitalista*”, Sudamericana, Buenos Aires.
- Echeverría, J.,(1999): “*Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*”, Ediciones Destino, Barcelona.
- Gorz, (1998): “*Misérias del presente y riqueza de lo posible*”, Paidós, Buenos Aires
- Guttnam, A. (2001): “*La eduvcción democrática*”. Paidos, Barcelona.

- Hopenhayn, Martín (2001): “*Viejas y nuevas formas de ciudadanía*”, *Revista de la CEPAL*, N° 73.
- Hopenhayn, Martín (2002): “*El reto de las identidades y la multiculturalidad*” en *Revista Pensar Iberoamérica* N° 0 Madrid.
- Jollonch, A (2002): “*Educació: infància en risc*”, Barcelona CETC – Pòrtic
- Lenkow, L; Tejero, E; Torrabadella, L, (2000) : “*Costos biogràfics en la lluita pel benestar*”. Mediterrània, Barcelona
- López, Hernández, G (1999): “*Condición marginal y conflicto social*”. Talasa, Madrid.
- Marchesi, A; Martín, E. (1998): “*Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*”. Alianza, Madrid.
- Martín Barbero, Jesús (2000): “*Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*”, en *Diálogos de la Comunicación*, México.
- Martínez, M. (1998): “*El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*”. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Martínez, M.; Bujons, C. (coords) (2001): “*Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*”. Ariel , Barcelona.
- Martínez, M.; Tey, A. (coords) (2003): “*La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*”. Desclée de Brouwer, Bilbao
- Micklewright, J. (2002): “*Social exclusion and children: a european view for a us debate*”, Innocenti Working Papers N° 90. Innocenti Research Centre. UNICEF, Florence.
- Paugam, S. (1997): “*La disqualification sociale*”. PUF, Paris.
- Paugam, S. (Ed.) (1996): “*L'exclusion, l'état des savoirs*”. La Découverte- Textes à l'appui, Paris.
- Piñón, Francisco (2004): “*Pensar Iberoamérica. Iberoamérica y su inserción en los procesos globales*”, en *Seminario sobre Identidad en Iberoamérica: Raíces, Valores y Cultura*, Buenos Aires.
- PNUD (2004) “*La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*”, (AAVV), Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, Nueva York
- Puig, J. M<sup>a</sup>. (2003): “*Prácticas morales*”. Paidós, Barcelona
- Puig, J. M<sup>a</sup>. (1996): “*La construcción de la personalidad moral*”. Paidós, Barcelona
- Rychen, Dominique S. y Tiana, Alejandro (2004): “*Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*”. UNESCO – International Bureau of Education, Paris.
- Tourraine, Alain, (1997): “*Pourrons – nous vivre ensemble? Egaux et différents*”. Ed. Fayard, París
- Trilla, J. (1992): “*El profesor y los valores controvertidos*”. Paidós, Barcelona