

EL DIÁLOGO EN LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA MEDIACIÓN INNOVADORA DEL CURRÍCULUM

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA*

Resumen

En estos últimos años se está resaltando la importancia del diálogo en educación como un procedimiento innovador en el desarrollo del currículum. La finalidad de este artículo es profundizar en la comprensión del diálogo como medio de educación en valores. Partiendo de la polémica en torno a la objetividad y subjetividad de los valores, se planteará la diferencia entre el reconocimiento de los valores ligado a una relatividad valoral y el otorgar o crear valores en consonancia con un relativismo axiológico. A partir de esta distinción podremos interpretar el diálogo como un medio educativo orientado al descubrimiento de la verdad o como un fin educativo en el que lo prioritario es la participación como modo de construcción de verdad.

Abstract

Throughout the last few years the importance of dialogue in education has been highlighted as an innovative procedure in curricular development. The aim of this article is to delve deeply into comprehension of dialogue as a means for teaching values. Taking as starting point the polemics between objectivity and subjectivity of values, the difference between values recognition linked to a valued relativity, and the giving or building of values in accordance with axiological relativism, will be stated. From this distinction we might either interpret dialogue as an educational means orientated towards truth discovering, or as an educational end in which participation as a way to construct truth, is a priority.

* Universidad de Oviedo (España).

Introducción

En estos últimos años se está resaltando la importancia del diálogo en educación como un procedimiento innovador en el desarrollo del currículum. Cuando hablamos de innovación podemos referirnos a tres cosas: la creación de algo antes desconocido, la percepción de lo creado como nuevo y también la asimilación de esa novedad (Angulo, 1994, p. 358). Como lúcidamente señalan Rogers y Shoemaker, lo importante no es que una idea sea objetivamente nueva, sino que se lo parezca a un sujeto (Rogers y Shoemaker, 1971, p. 19). En educación van a ser más relevantes las dos últimas acepciones y, teniendo en cuenta lo anterior, cuando hablamos de innovación no es preciso que nos refiramos a algo radicalmente nuevo, sino también a la consideración de algunas cuestiones a una nueva luz. Así, el diálogo en educación –que ya Sócrates practicaba– no supone nada nuevo, pero es un medio de una gran potencialidad, en el que es preciso profundizar. Por eso apostar con fuerza por la recuperación del diálogo en educación supone innovación no por la novedad, sino porque lo percibimos como un instrumento valioso para educar en una sociedad de complejidad creciente en la que la comunicación, pese a que ha aumentado en medios, ha perdido en intensidad y profundidad.

La innovación curricular tiene como finalidad el cambio educativo, pero como sabemos no todo cambio puede ser considerado innovación, ya que dicho cambio puede ser, por ejemplo, fruto del azar. El cambio educativo producido como consecuencia de una innovación lleva consigo una planificación encaminada hacia una mejora que implica necesariamente un contenido axiológico y, al mismo tiempo, un compromiso con la calidad de la educación (Cfr. González y Escudero, 1987, pp. 15-17). Como se indicaba al comienzo, la innovación no es sólo percepción de lo nuevo, sino también su asimilación. Es precisamente en dicha asimilación donde pueden darse dos problemas. Por un lado, la realización de cambios aparentes, superficiales, sin una comprensión profunda de los principios que los inspiran. Por otro lado, a la inversa, una adecuada comprensión de esos

principios sin una práctica acorde con ellos (Cfr. González y Escudero, 1987, p. 20). Estas deficiencias, que tienen una gran repercusión en el modo de llevar a cabo la innovación educativa, no son más que un reflejo de la dificultad de articular teoría y práctica. En relación con el empleo del diálogo en el ámbito de la educación en valores parece que el primero de los problemas es el más frecuente y se puede observar cómo algunas de las prácticas dialógicas en las escuelas son fruto de un bienintencionado interés por la innovación, pero están carentes de una profundización y análisis de las distintas filosofías que sustentan un modo u otro de emplear una metodología. Si no se tienen claras estas diferencias, hablar de diálogo en la educación en valores no es decir nada. La finalidad de estas páginas es contribuir a la comprensión de esos principios que guían la práctica con la aportación de algunas reflexiones.

Complejidad en la definición de valores

Antes de exponer algunas de las numerosas definiciones existentes sobre valores, puede ser útil realizar un breve repaso por las teorías acerca del valor, para poder situar el planteamiento de la polémica que surge en torno a los valores. Marín Ibáñez distingue cuatro escuelas interesadas en esta cuestión (Cfr. Marín Ibáñez, 1976, pp. 14-16). La Escuela Austríaca no ve el valor como algo real, sino que depende de la sensación de agrado o desagrado que provoque algo al sujeto y, por tanto, el valor se convierte en algo puramente subjetivo, en una “impresión personal”. Posteriormente se vio insuficiente esta teoría y la Escuela Neokantiana entiende el valor como una “idea”. No se trata ya de las ideas subjetivas de cada uno, sino de las ideas que rigen el pensamiento de todos los hombres. Así algo es más o menos justo o bello dependiendo de lo que se acerque a la idea que tenemos todos de la justicia o de la belleza. Muy atinadamente, Marín Ibáñez señala que en estas dos escuelas el valor queda encerrado dentro del sujeto. En tercer lugar, tenemos la Escuela Fenomenológica, cuyas figuras máximas son Max Scheler y Nicolai Hartmann, para la que los valores no son ya ideas, sino “ideales” y pasan de ser

subjetivos a presentarse como algo objetivo. Ello significa que los valores son seres ideales que no dependen de nuestra estimación. Tienen una entidad independiente. Por último, algunos pensadores contemporáneos han afirmado que el valor es “real”. Aunque no se pueda afirmar la coincidencia actual entre ser y valor, puede decirse que todo modo de ser puede ser vehículo de un modo de valor. Marín Ibáñez no entiende estas cuatro escuelas como contradictorias, sino como complementarias, pues afirma con muy buen juicio que todas estas teorías “son ciertas en lo que afirman y falsas en lo que niegan, es decir, en lo que tienen de unilaterales” (Marín Ibáñez, 1976, p. 18). Así, los valores son una experiencia del sujeto, que prefiere unas cosas sobre otras; son también ideas que sirven para regir nuestra conducta; ideales que nos empujan a un perfeccionamiento, aunque nunca lleguemos a cumplirlos del todo; y, por supuesto, los valores están de algún modo realizados en todo lo que nos rodea, de ahí que podamos decir que las cosas son valiosas (Cfr. Marín Ibáñez, 1976, pp. 18-21).

Pretendiendo una definición que pueda ser suscrita por todas las corrientes, Marín Ibáñez escribe que “valor es aquello que es capaz de arrancarnos de nuestra indiferencia, lo que hace que prefiramos unas cosas a otras, que las estimemos más o menos; en una palabra, el valor reside en la preferibilidad o estimabilidad del objeto” (Marín Ibáñez, 1976, p. 144). Aparentemente, coincide con una definición genérica de los valores que propone Pérez Tapias afirmando que “valor es la cualidad de una persona o de un objeto por la cual es estimable para nosotros como algo positivo” (Pérez Tapias, 1996, pp. 68-69). Las dos definiciones señaladas son sólo un botón de muestra para resaltar que cualquier definición (por muy genérica y abarcante que sea) siempre se orienta, aunque sea levemente, por una concepción más objetiva o más subjetiva acerca de los valores. Si releemos ambas una vez más nos damos cuenta enseguida de que, aunque parezcan similares, la primera definición se inclina más del lado de una objetividad de los valores, mientras que la de Pérez Tapias recalca su subjetividad. Marín Ibáñez da al valor el poder de interpelar, en cier-

to sentido, al sujeto para atraerle hacia sí. Un objeto es más o menos preferible en función de un valor que lo haga tal, y no de que éste o ese sujeto quiera preferirlo. La preferencia no surge del interior del sujeto, sino que éste es requerido por el valor, para dar una respuesta. En cambio, en la definición que propone Pérez Tapias depende del sujeto el considerar algo estimable. La cualidad del objeto no es en sí misma estimable, sino que lo es para nosotros debido al interés presente o dominante que tengamos en un momento determinado. Pérez Tapias continúa diciendo que sólo hay valores porque hay seres humanos “para y por” los que existen dichos valores (Pérez Tapias, 1996, p. 70). Es el ser humano, dice, “quien valora”. A este respecto resulta necesario realizar una matización.

Entendida literalmente la afirmación “es el ser humano quien valora” apuesta por la subjetividad de los valores y significa que, independientemente de la valoración humana respecto a la cualidad de algo o alguien, ese algo no es valioso ni deja de serlo. Lo valioso depende así de que alguien diga que lo es. Aunque es bien cierto que los seres humanos han de valorar para ser atraídos o no por alguna persona u objeto, parece que no se puede afirmar esto con total radicalidad, puesto que las cosas y las personas tienen sus cualidades independientemente de que otra persona las valore. Si no fuera así, nuestra particular valoración es la que crearía las diferentes personalidades o la utilidad de los objetos. Las cualidades de una persona, sean valiosas o lo contrario, son afortunada o desgraciadamente de un modo, por mucho que alguien se empeñe en decir lo contrario. La encarnación o la vivencia de los valores depende de la libertad personal y no del juicio del que los observa. Y es precisamente por ello por lo que la educación puede jugar en ello un papel importante. Por tanto, en adelante, para evitar confusiones podríamos distinguir entre valorar, en el sentido de “otorgar valor”, y valorar en cuanto “reconocer” un valor (o una cualidad que es valiosa) que está presente independientemente de la estimación particular de alguien. De este modo, efectivamente, es el ser humano quien valora (reconoce que algo es o no valioso), de la misma forma que es el ser humano quien

conoce (porque hay realidades que pueden ser conocidas, y no porque las invente) o es el ser humano quien ama (porque hay personas o cosas dignas de ser amadas). Afirmar lo contrario, es decir, pensar que es el ser humano quien otorga el valor, constituye el otro polo de la controversia en torno a los valores, que tendremos ocasión de comentar en el segundo y tercer punto de este mismo apartado.

Ya en otro sentido, hablando de los valores más radicales y más directamente vinculados con el hombre, Ortega define valor como “la creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia” (Ortega, 1996, p. 13). En esta definición el valor tiene también un matiz subjetivo, pero en este caso no para otorgar valor a una realidad en un sentido estimativo, valorativo, sino en un sentido existencial. En este sentido se podría decir que los valores contribuyen, para Ortega, a relacionarnos con nuestro mundo o, mejor, a entender y vivir en un mundo que, a través de los valores, hacemos nuestro. Por ello, en relación con lo que vimos en el apartado anterior, los valores se pueden entender como el puente de nuestra comunicación con la realidad mediante los cuales dotamos de sentido nuestra existencia. Marín Ibáñez identifica también los valores con el sentido de la vida. “¿Cuál es el sentido de la vida? –pregunta–. La respuesta es sencilla: la realización de los valores. Un hombre que no hace algo valioso es inútil, se pierde” (Marín Ibáñez, 1976, p. 34).

Sánchez Torrado, por su parte, los define así: “Los valores son el resultado de la interacción entre conceptos, sentimientos y acciones. Actúan de filtro de esos mismos conceptos, impregnan las actitudes previas al conocimiento, están en la base de la autoestima, de la identidad de las personas y de los mecanismos que mueven al cambio conceptual y de los propios valores” (Sánchez Torrado, 1998, p. 35). Lo característico de esta definición es que atribuye a los valores una dinamicidad constante: dependientes, por una parte, de la confluencia entre pensamiento, acción y sentimiento, contribuyen, por otra, a modificar éstos ejerciendo, al mismo tiempo, una acción

transformadora sobre sí mismos. Resulta interesante que destaque su cualidad de “filtro”, pues es una forma muy plástica de resaltar su carácter de instrumento de prueba de una cultura. De esta forma, los plantea inmersos en un movimiento que podríamos llamar de espiral en el que los valores son un producto cultural que, paradójicamente, sirven para evaluar y modificar la propia cultura. De ahí que inevitablemente hable de ellos como “históricos, relativos y dinámicos, siempre perfectibles y matizables en su realización concreta” (Sánchez Torrado, 1998, p. 36). También otros autores coinciden en estas mismas características; en definitiva, en su condicionamiento cultural (Ortega, 1996, p. 14, y Pérez Tapias, 1996, p. 75).

En todos estos planteamientos late nuevamente el problema de la subjetividad u objetividad de los valores, aunque en este caso no en un nivel individual, sino social. Un subjetivismo cultural de los valores nos conduce a lo siguiente: si los valores están totalmente condicionados por la cultura (cambian a través del tiempo), y ha quedado clara la vinculación de los valores con la identidad personal y el sentido, habría que concluir que el sentido del ser humano es también histórico y que no hay algo así como un rasgo esencial de “lo humano”, sino que lo que sea la humanidad es también histórico, relativo y dinámico. Defendiendo la objetividad de los valores, Scheler explica esta cuestión apelando al *ethos*, a la ética, como responsable de las variaciones de los valores. “Por *ethos* entiende Scheler el preferir sentimental, el preferir los valores (...) las tomas de posición primeras ante el mundo valoral. El *ethos* es la raíz de la cosmovisión” (Cfr. Marín Ibáñez, 1976, p. 181). Para Scheler, los valores son los mismos para cualquier cultura o época, lo que las diferencia es que cada una de ellas ve, por decirlo de alguna forma, un sector, una parte de esos valores. Es decir, lo que cambian no son los valores, sino la perspectiva que adopta cada pueblo al verlos, que hace que se plasmen en instituciones y acciones diferentes. En la línea de la anterior distinción entre otorgar el valor o reconocer el valor se podría distinguir entre un relativismo valoral y una relatividad de los valores, pudiéndose relacionar, respectivamente, ambas parejas de térmi-

nos. Ortega, partiendo de un texto de Ortega y Gasset¹ que lo explica de forma similar que Scheler, afirma que “el valor se define como realidad objetiva y subjetiva a la vez, sin caer en ninguno de los dos extremos” (Ortega, 1996, p. 14). Realidad objetiva por tratarse de los mismos valores y subjetiva porque su expresión y manifestación es diferente. Como bien señala De la Pienda, “cada sujeto humano valora desde *lo que previamente es y sabe*” (De la Pienda, 1994, p. 54). Es decir, que toda valoración, como ya avanzamos en las primeras páginas, es fruto de la educación y los contextos, comunidades, en el que uno se haya socializado. Por tanto, en toda valoración no es posible despegarnos de la relatividad o la subjetividad que se acaba de mencionar; nuestra forma de ver estará condicionada por la época, el ambiente... Pero, en modo alguno, estará determinada. Por ello, una vez más es necesario reiterar la responsabilidad de la educación en dotar a los sujetos del distanciamiento y la capacidad crítica necesaria para valorar esa relatividad de los valores como tal, sin absolutizarla, negando toda posibilidad de una mayor y más completa comprensión, ni tampoco caer en cegatos relativismos que entienden los valores como una suerte de moda social inestable y en permanente evolución.

Comunidad y valores cívicos

Para la consolidación y mantenimiento de una comunidad se exige compartir un proyecto y, por tanto, unos valores. Pérez Juste plantea la convivencia como “la situación ideal para vivir los valores personales y sociomorales” y plantea entre los valores sociomorales

¹ “No somos, pues, en última instancia, conocimiento, puesto que éste depende de un sistema de preferencias que más profundo y anterior existe en nosotros. Una parte de ese sistema de preferencias nos es común a todos los hombres, y gracias a ello reconocemos la comunidad de nuestra especie y en alguna medida conseguimos entendernos; pero sobre esa base común, cada raza y cada época y cada individuo ponen su modulación particular del preferir, y esto es lo que nos separa, nos diferencia y nos individualiza” (Ortega y Gasset, 1973, p. 152).

los siguientes: “El trabajo cooperativo, la solidaridad, la tolerancia y el respeto, el saber escuchar, dialogar, discutir y disenter y el defender los propios derechos y puntos de vista sin agresividad” (Pérez Juste, 1998, p. 137). Sánchez Torrado realiza una distinción entre la ética de la modernidad y la ética de la postmodernidad. Criticando a ésta por defender una “libertad individualista e insolidaria”, apuesta por la primera por ser una “ética de consenso, una ética plural” (Sánchez Torrado, 1998, p. 43). Camps habla de la recuperación de los hábitos y virtudes cívicas (Cfr. Camps, 1993, p. 111-112).

Pérez Tapias, contra la identificación entre educación y socialización, afirma que la educación tiene como tarea la socialización y la individuación (Pérez Tapias, 1996, p. 55), proponiendo en este sentido metas de emancipación y de autorrealización, respectivamente. Por otro lado, distingue entre eticidad y moralidad que se corresponderían con la esfera pública y la esfera privada, es decir, mientras la eticidad es “propia de una comunidad particular” (p. 114) vinculada a una realidad sociopolítica, la moralidad “es asunto de voluntad y responsabilidad individuales” (p. 115). De modo que ha de existir un permanente diálogo entre el logro de la emancipación y la autorrealización y su correspondiente eticidad y moralidad, para lograr “la talla moral de quien ha conseguido alcanzar la cota de humanidad lograda en la autorrealización solidaria” (p. 160). En esa dialéctica se constituye el carácter ético del sistema democrático (p. 115). La moral democrática, opina, ha de ser universalista y su fundamento es un mínimo ético común que ha de ser “el centro neurálgico de la praxis educativa” (p. 108).

Efectivamente, entender la educación únicamente como socialización olvida que el ser humano no puede quedar reducido a su condición de miembro de una sociedad, pero separar entre socialización e individualización traerá consigo una escisión entre los intereses individuales y sociales cuyo intento de conciliación viene, precisamente, de la mano de la ética cívica. Por eso Pérez Tapias no tiene más remedio que hablar de una moral democrática como “autorrealización solidaria”, que más que a una idea de comunidad remite a

una idea de sociedad en el sentido que le da Tönnies². Una autorrealización solidaria connota la formación de dos individualidades que posteriormente se asocian para un fin común. Pero lo que les une no forma parte de su proceso de autorrealización, sino que surge con posterioridad y es independiente de ella. En este sentido estamos lejos de entender el proceso de formación de la propia identidad (podría ser la autorrealización de Pérez Tapias) como intrínsecamente dependiente de su pertenencia a una determinada comunidad, en la que sus vínculos conforman desde dentro el propio proceso de desarrollo. Quizá, por eso, fuera mejor hablar de una *humanización* en la que queda incluida la socialización de modo inseparable a la educación integral de la persona, puesto que ésta tiene una naturaleza social. De esta forma, el individuo no queda reducido a su papel de miembro de una sociedad, pero no lo asume como un añadido posterior, sino como un ingrediente esencial de la propia condición humana.

Sólo tiene sentido realizar tal separación entre el ámbito público y el ámbito privado cuando sucede que o bien la “voluntad y responsabilidad individuales” no están en consonancia con una “comunidad particular” y hay que lograr cierta armonía en los valores para que la “socialización” sea posible, o bien no es viable una verdadera comunidad debido al choque frontal de valores o proyectos contradictorios entre diferentes individuos. Para dar solución a estos problemas se apela a una ética de mínimos –que pasaré a explicar a continuación– que, en mi opinión, facilita una solución aparente, pues una comunidad cuyos pilares y proyectos estén basados en dichos mínimos no es una comunidad que otorgue sentido, sino una alianza que no dé problemas. Poco a poco veremos por qué.

² “La teoría de la sociedad construye un círculo de hombres que, como en la comunidad, conviven pacíficamente, pero no están esencialmente unidos, sino esencialmente separados, y mientras en la comunidad permanecen unidos a pesar de todas las separaciones, en la sociedad permanecen separados a pesar de todas las uniones” (Tönnies, 1947, pp. 65-66).

La ética de mínimos es la que constituye la moral democrática de la que habla Pérez Tapias o lo que Adela Cortina denomina *ética cívica*, que define como “la moral que comparten los ciudadanos de una sociedad democrática, sea cual fuere su credo religioso o su increencia, su concepción de vida buena o sus ideales de felicidad” (Cortina, 1999, p. 103). Para entenderla adecuadamente habrá que distinguir entre la ética de mínimos y la ética de máximos –que Cortina explica en sus numerosas publicaciones–, que se corresponden, respectivamente, con la ética pública y la moral privada de las que habla Pérez Tapias. La raíz de esta distinción se encuentra, a su vez, en la distinción entre la justicia y la felicidad o entre “lo justo” y “lo bueno”. Aunque no parece posible separar justicia y bondad –reconoce esta autora– dicha separación no es “tajante” y, en definitiva (sin argumentos de mucho peso), se acaba justificando por los diferentes sentimientos que provocan uno y otro en los comportamientos ajenos. Mientras a la felicidad se invita, la justicia se exige. Los bienes –explica– son algo subjetivo, se trata de una cuestión de preferencia por éste o aquel tipo de bien que configura uno u otro proyecto de felicidad, mientras que la justicia es algo objetivo y, por ello, no depende de las preferencias individuales, sino que es exigible. Por tanto, las éticas de máximos (tantas como personas) dependerán de los diferentes proyectos de felicidad, mientras que la ética de mínimos tiene una vocación universalista y está constituida por los mínimos exigibles de justicia que son compartidos por cualquiera independientemente de su ideal de felicidad.

A propósito de esta diferencia, puede resultar interesante plantear unas cuestiones. La distinción entre lo objetivo y lo subjetivo de justicia y bien nos recuerda al problema de la objetividad/subjetividad de los valores. No sólo los proyectos de felicidad pueden ser diferentes, sino que no todos estaríamos de acuerdo en la subjetividad de “lo bueno”. En su relación con el valor, hay una cuestión clave cuya respuesta nos da uno u otro tipo de ética. ¿Algo es bueno porque es valioso? o ¿algo es valioso porque es bueno? El primer interrogante otorga al bien un carácter subjetivo, mientras que el se-

gundo le concede un carácter objetivo. Afirmar la primera cuestión nos lleva a una ética formal en la línea de Habermas, de mínimos, de consenso. Por el contrario, afirmar la segunda cuestión nos conduce a una ética material como la de Scheler, de máximos. En esta línea se insertan las palabras de Marín Ibáñez cuando dice: “Todo bien es estimable, rompe nuestra indiferencia y nos obliga a preferirlo” (Marín Ibáñez, 1976, p. 153). Cortina contestaría estas preguntas afirmando la primera y reformulando la segunda sustituyendo bueno por justo.

Profundizando un poco en la explicación de Cortina sobre la felicidad y el bien nos encontramos con que todos los ejemplos que ella propone de diferentes ideales de felicidad están casualmente basados en bienes que todos consideraríamos tales. Ella concluye que debido a que no todos compartimos esos ideales, la felicidad y, por tanto, “lo bueno” debe ser dejado al ámbito de lo privado, puesto que no puede exigirse a nadie que comparta nuestro proyecto. De ahí deriva que el bien sea una cuestión de preferencias valorativas y, por ello, subjetivo. De acuerdo en la subjetividad de bienes, siempre que dichos ideales de felicidad estén basados en el bien. Pero, ¿qué pasaría si alguna preferencia individual se decanta por un proyecto de felicidad cuyo “bien” contradiga la justicia? Parece que en ese caso, dada la exigencia de respetar ésta, estaría “justificado” exigir también la modificación de tal proyecto. Por tanto, parece que o la idea de bien que hace posible que llamemos bienes a las diferentes preferencias es objetivo, o no parece posible evitar que esa posibilidad se repita una y otra vez.

Por otra parte, los máximos (la idea de bien) impregnan todo el carácter moral de los individuos y por ello el significado de los mínimos se entenderá desde aquéllos. Por consiguiente, en el momento en que interpretemos los significados de esos valores mínimos (en cuyo significado estamos de acuerdo) chocaremos inevitablemente con cosmovisiones diferentes y eso hará inviable una auténtica comunidad, siendo necesario sustituirla por una especie de conglomerado de pequeñas comunidades heterogéneas, que son las sociedades de las que actualmente disfrutamos. En definitiva, tendremos que

concluir que mientras los valores máximos se identifican con las comunidades sustentando los vínculos que las mantienen con vida, los valores mínimos servirán para poder diseñar una sociedad (no comunidad) democrática “de escaparate” que, en cierto modo, garantice la justicia y dé cobijo a las auténticas comunidades de sentido, que es donde el ser humano busca su felicidad.

Como estamos viendo, parece estar de moda la aspiración deweyana a una moral democrática, pero si lo miramos detenidamente quizá el propio Dewey no estaría de acuerdo con la solución propuesta para conseguirla, pues la separación público/privado relega lo social a un asunto meramente político. En *Democracia y educación*, cuando habla de lo social y lo moral, Dewey afirma que “la moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás” (Dewey, 1995, p. 297). Por eso escribe más adelante que “una visión estrecha y moralista de la moral es responsable del fracaso en reconocer que todos los fines y valores deseables en la educación son en sí mismos morales” (Dewey, 1995, p. 299). Recordemos que para Dewey la comunidad democrática no es sólo una forma de gobierno, sino un ideal moral y, por consiguiente, hacia su logro han de estar encaminados todos los esfuerzos educativos. Lo moral, explica Dewey, no queda reducido a unas pocas normas, sino que afecta a la totalidad de las acciones humanas. Por eso, cualquier acción (que nosotros quizá enmarcaríamos en el ámbito privado), aunque no tenga una aparente consecuencia directa en la comunidad, tiene repercusión en ella, pues configura el carácter moral de alguien cuya vida participa dando y recibiendo de la comunidad (Cfr. Dewey, 1995, p. 298). De ello se deduce que para Dewey no tendría sentido la separación entre ética pública y ética privada, puesto que esta última no puede entenderse al margen de la comunidad y, por tanto, su escisión llevaría consigo una quiebra en el ideal moral que pretende conseguir y respondería a lo que él llama “una visión estrecha y moralista de la moral”. En cambio, como señala acertadamente Llano, “el ideal de la sociedad democrática no es la democracia misma, sino la libertad social como empeño comprometido en la realización de los valores comunitarios” (Llano, 1999, p. 107).

Actualmente, se puede observar que por todas partes se apunta la necesidad de educar en valores cívicos. Pero tal y como se plantean estos valores no pueden configurar comunidades, sino simplemente son valores-medio para el mantenimiento de la idea de comunidad más que para su vivencia real. Los mínimos no sirven para compartir (para lo que se necesita también estar de acuerdo en máximos), aunque cumplen perfectamente su papel como árbitros de una coexistencia pacífica. Con los valores mínimos nos forjamos una ilusión de comunidad con unos valores formales que no pueden hacer otra cosa que intentar establecer vínculos entre comunidades más pequeñas cuyos máximos parecen irreconciliables. Como no hay un proyecto común, real, que unifique de verdad, dichos mínimos actúan como vínculos que soportan un proyecto de comunidad abarcante, salvo que ese proyecto sea negativo: no tener problemas con la comunidad real del lado. No se trata ya de convivir y luchar por lo mismo, sino de seguir cada uno su camino, pero con un pacto de no agresión. Ya que no estamos de acuerdo, por lo menos intentemos tolerarnos (que es uno de los valores estrella). De momento no vamos a entrar en mayores detalles, puesto que volveremos sobre ello en el siguiente apartado.

El diálogo como medio para una educación en valores

Navarro, en vistas a la autonomía moral del individuo y negando el adoctrinamiento, dice que “el alumno ha de hacer por sí mismo el descubrimiento y/o la invención de los valores” (Navarro, 2000, p. 29). Dicho así todos podemos estar de acuerdo. La cuestión clave será a qué llamamos adoctrinamiento y si ese descubrimiento puede o no ser guiado. Depende lo que respondamos estaremos en una u otra concepción de los valores y de la ética. Navarro se situará en la línea de una ética dialógica o procedimental, que después pasaremos a explicar, y en este sentido afirma que la “reconstrucción de los criterios y juicios morales no puede venir de la simple autoridad ni del prestigio, ni de la tradición, ha de venir de la razón, de la eficacia de los procedimientos dialógicos, que son los únicos que sin coacción

(pues únicamente se acepta la peculiar coacción del mejor argumento) pueden descubrir e imponer las verdades o principios morales” (Navarro, 2000, p. 77).

Podríamos decir que en un intento de dar una completa autonomía al alumno para que logre una autonomía que ya tiene de antemano (porque, paradójicamente, ya ha sido otorgada por el educador) la pregunta educativa inicial, coherente con la postura de Navarro, sería ¿qué valoras tú? Como alternativa a este interrogante se puede proponer al alumno la cuestión ¿qué merece la pena ser valorado? Esta otra formulación aspira también a que el alumno alcance su autonomía, pero no parte de ella, sino que ha de construirla a partir de una heteronomía³ necesaria para poder valorar, puesto que recordemos que sólo somos capaces de valorar en función de lo que somos, de la tradición cultural y educación recibida. Esto hace que sean necesarios unos cuantos puntos de referencia, pues de otro modo la valoración queda suspendida por falta de criterio o por un criterio que anule la necesidad de éste. Se puede observar con nitidez que estos dos puntos de vista se corresponden claramente con los dos polos, subjetividad y objetividad, de los valores mencionados en el apartado anterior.

Existen varias estrategias y corrientes preocupadas por la educación en valores (Cfr. Ortega, 1996, pp. 20-25 y De Gregorio, 1998, pp. 72-87), pero nosotros vamos a centrarnos en el diálogo como medio de descubrimiento de valores. La educación exige el diálogo como algo constitutivo, ya que, como afirma Ortega, “dialogar es ejercer de persona (...). El fundamento del diálogo se encuentra en la naturaleza misma del hombre” (Ortega, 1996, p. 28), debido a su apertura esencial. Lenguaje, pensamiento y valores forman una unidad dinámica y armónica que contribuye al nacimiento y desarrollo de las comunidades humanas. El diálogo es, a su vez, el instrumento mediante el cual dichas comunidades se mantienen vivas al facilitar

³ Curiosamente esta es la posición adoptada por Rousseau en el *Emilio* y en toda su obra, al contrario de lo que en algunas ocasiones se ha interpretado.

el intercambio, la participación y el crecimiento de ese trío indisoluble. Por eso no es un instrumento cuya principal finalidad es la expresión personal de ese pensamiento o valores, sino que, como bien ve De la Garza, “requiere un momento de negatividad, de hacer a un lado el propio punto de vista para enfrentar el del otro, es decir, de arriesgar el propio punto de vista en el interés de la búsqueda de la verdad” (De la Garza, 1995, p. 122). Por eso, lo que en este momento nos interesa es analizar qué sentido tiene y cómo ha de entenderse el diálogo en educación para facilitar la labor mencionada, al tiempo que tendremos ocasión nuevamente de contrastar esas éticas de máximos y mínimos de las que ya hablamos y su relación con alguna de las teorías curriculares más en boga en la actualidad.

Podemos comenzar preguntándonos⁴: ¿Es lo mismo educar para el diálogo que educar para el consenso? ¿Puede existir consenso entre concepciones diferentes de diálogo? ¿Debe ser la participación democrática el valor por antonomasia en la escuela? ¿Qué origen tiene esta propuesta? ¿Hay diferencia entre consenso y negociación? ¿Es la negociación un buen método educativo o es, por el contrario, la ausencia de método porque no se persigue ningún fin fuera del propio proceso participativo? Estas y otras muchas preguntas pueden surgirnos observando el panorama educativo actual. No hay aquí espacio suficiente para abordar todas estas cuestiones de una forma sistemática, aunque sería sin lugar a dudas interesante. Lo que sí se puede hacer, y es mi propósito en estas páginas, es poner encima de la mesa algunos de estos interrogantes para suscitar un diálogo fructífero, que no ha de serlo precisamente por las conclusiones o acuerdos a los que se llegue, sino por el interés en profundizar y contrastar opiniones sobre una cuestión de vital importancia (hoy más que nunca) en el ámbito educativo.

⁴ Parte de lo aquí expuesto sobre el diálogo es una versión adaptada de lo publicado por la autora en AA.VV. (1999). “Educar en el diálogo, educar mediante el diálogo. Una alternativa para el siglo XXI”, *Cambio educativo: presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Diálogo y fines

El diálogo, a diferencia de la conversación, tiene su sentido en el intento de buscar y descubrir verdades en el ámbito teórico y soluciones buenas (no necesariamente eficaces) a nuestros problemas en el ámbito práctico. Y si no se quiere desvincular ambos ámbitos (teórico y práctico) parece que el camino adecuado sería que existiera una relación de interdependencia entre la bondad de las soluciones y la verdad de nuestras teorías. Pero todos percibimos la dificultad práctica de esta afirmación. Pasar de la teoría a la práctica en general y en educación, en particular, es una de las cosas más difíciles que existen. Como todos sabemos, el ámbito práctico ha de tener en cuenta factores peculiares de la propia situación que la teoría no ha considerado en su totalidad. Pero precisamente por eso acabo de referirme a una necesaria *relación de interdependencia* (no sólo de dependencia) que no es otra cosa que un ir y venir de la teoría a la práctica y de ésta a aquélla considerando a la luz de las verdades que tenemos los nuevos factores que aporta la situación práctica para mejorar la teoría y adaptando ésta a la nueva situación práctica que se ve guiada por una teoría generada justamente por la particularidad de la situación. Esto no es más que un ejercicio de la prudencia en sentido clásico y es evidente que éste es el proceder necesario en todo proceso educativo.

Si bien hay que admitir la dificultad de articulación del binomio teoría-práctica en todo contexto educativo, no está tan claro que el problema se resuelva fácilmente inclinando la balanza del lado de la práctica y relegando la teoría a un segundo plano. Esto es lo que está sucediendo estos últimos años con lo que Stenhouse, Elliott y otros llaman “investigación-acción” y Schön ha llamado “práctica reflexiva”. En este sentido, Elliott afirma que “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliott, 1993, p. 67). Dice también “que la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría prácti-

ca basada en las experiencias reflexivas de casos concretos” (Elliott, 1993, p. 71).

No pretendo en estas pocas páginas analizar exhaustivamente las ideas fundamentales de la investigación-acción, pero quisiera destacar algunas de sus manifestaciones que tienen una relación directa con el tema aquí planteado. No deja de sorprender que representantes de esta corriente recuerden la necesidad de la “prudencia práctica” (Cfr. Elliott, 1993, p. 71) y la “deliberación práctica” y, queriendo rescatar –con acierto– la *praxis* aristotélica (Cfr. Carr y Kemmis, 1988, p. 107 y p. 145), releguen a un segundo plano el conocimiento, la contemplación de la verdad, que es uno de los pilares del pensamiento de Aristóteles. Por el contrario, la investigación-acción quiere ordenar la práctica desde la propia práctica, sin referencias externas, criterios o valores hacia los que orientar la práctica, pues afirman que “los valores, en cuanto fines, no pueden determinarse con claridad de forma independiente de la práctica y antecedente a ella. En este contexto, ella misma constituye una interpretación de sus fines en una situación práctica concreta. Los fines se definen en la práctica y no con anterioridad a ésta” (Elliott, 1993, p. 69). Si así fuera, esto es, si los fines se establecieran desde la teoría, el proceso educativo, según la investigación-acción, procedería al modo del razonamiento técnico para conseguir un producto final previsto. Esta afirmación implica una consideración de los fines únicamente como *peras*, esto es, como término y no como *telos* o lo que llamamos propiamente fin. La idea del fin como término, como resultado de un proceso técnico lleva consigo que no se tenga el fin hasta que el proceso no esté completo y, por tanto, efectivamente, que se valore únicamente el producto. Sin embargo, una consideración del fin como *telos*, como finalidad hacia la que se tiende, impide una interpretación del proceso educativo como racionalización técnica porque en el transcurrir del proceso se va progresivamente participando del fin. Por tanto, dicho fin no es un logro a conseguir de manera cerrada, acabada, sino que es más bien una orientación que sirve como guía y apoyo al propio proceso para que no se vuelva loco en una prosecución sin sentido. En cambio, en la investigación-

acción se niega de hecho una cierta permanencia de los fines mediante una definición y redefinición constante de la propia práctica en lo que llaman una “espiral autorreflexiva” (Carr y Kemmis, 1988, p. 174) que consiste en una autocorrección de la propia acción desde la acción misma sin referencia alguna a un criterio de valoración que se encuentre fuera de ella.

Diálogo y democratización escolar

Llegados a este punto podemos preguntar: y esto, ¿qué tiene que ver con el diálogo, que era el centro de nuestro interés? La respuesta viene de la mano precisamente de la consideración de los fines o de la verdad como orientadores de la práctica o como una construcción de la práctica misma.

Como se señalaba en la introducción, ya Sócrates consideraba el diálogo como el método educativo por excelencia para llegar a descubrir la verdad. Puig Rovira apuesta por un educador que sea facilitador de diálogo y, desde luego, se puede afirmar con él que “el diálogo es uno de los elementos más significativos de la educación moral y cívica” (Puig Rovira, 1995, p. 256). Pero, aunque todos podemos estar de acuerdo en la importancia del diálogo en la enseñanza, no parece que hay un acuerdo práctico en cuanto al papel del diálogo como un medio o como un fin educativo (entendiendo medios y fin de un modo teleológico y no tecnológico). La clave diferenciadora radica en una concepción de la verdad como *descubrimiento*, como un norte al que dirigirse, o como un proceso de *construcción* en el que la verdad se configura en la propia relación del sujeto con sus circunstancias y su práctica. Iremos viendo poco a poco en qué consisten estas posturas.

Elliott escribe: “El diálogo se sitúa en el núcleo central del proceso educativo. En este proceso, el logro de la excelencia individual depende de la cooperación social de otros para establecer las condiciones del diálogo aceptable⁵. Es más, todos los alumnos de la clase

⁵ La cursiva es mía.

se benefician porque realiza sus capacidades de comprensión del problema que se trate” (Elliott, 1993, p. 173). Una posible consecuencia del establecimiento de esas condiciones del diálogo de las que habla Elliott es lo que Carr y Kemmis llaman la “negociación del currículum” que “implica conceder voto y voz a los alumnos en la elección y el desarrollo de las oportunidades de estudio en la clase, es decir, tanto sobre el “qué” como sobre el “cómo” del currículum” (Carr y Kemmis, 1988, p. 183). Al leer estas palabras nos surge un dilema educativo que voy a pasar a exponer.

Ya hace años la comunicación didáctica ha dejado de considerarse lineal y se ha hablado mucho acerca de la necesaria participación del alumno como medio imprescindible en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay quienes destacan, como una de las características de la comunicación didáctica, la jerarquía entre docente/discente basada en una complementariedad de roles entre ambos y en el dominio por parte del docente de la intencionalidad de la comunicación (Contreras Domingo, 1994, p. 66). Esta jerarquía no ha de entenderse en modo alguno como una relación de poder o de dominio del docente sobre el discente, sino como una relación de autoridad, propia de la relación educativa, basada en un conocimiento de verdades teóricas y prácticas que el discente aún no domina (Cfr. Sierra y Arizmendiarieta, 1998). Teniendo todo esto en cuenta, ¿habría que entender la participación en el marco de unas relaciones de complementariedad de roles o, más bien, habría que interpretarla como la fuerza del voto en una supresión de roles? Lo que late en el trasfondo de esta cuestión es, de nuevo, la verdad como objeto de conocimiento, como búsqueda, o la verdad como creación, como construcción.

Como todos sabemos, la participación en la escuela, entendida como fuerza decisoria mediante el voto, supone la traslación del método democrático al ámbito escolar. Pero es preciso recordar que “una cosa es la democracia como teoría de la organización política y otra muy diversa la democracia como ideología” (Llano, 1985, p. 159).

Estamos haciendo un uso ideológico de la democracia cuando ésta invade y conquista terrenos que no le son propios aplicándoles un tratamiento semejante al del ámbito político. A este respecto, es curioso cómo precisamente una de las características de la teoría crítica de la enseñanza es “suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están” (Carr y Kemmis, 1988, p. 142) y parecen no darse cuenta de que su mismo procedimiento está ideologizado.

Elliott, según se vio líneas atrás, menciona la existencia de unas “condiciones del diálogo aceptable” en un proceso educativo, pero no habla de ellas. Para saber qué condiciones son éstas, tendremos que acudir a los orígenes de una interpretación del diálogo como generador por sí mismo de verdad, que es donde hunde también sus raíces la teoría crítica de la enseñanza. En dicha teoría se habla de una “situación ideal de habla” que “demanda una forma democrática de discusión pública que admita el influjo libre de las ideas y de los argumentos, y garantice que los participantes van a verse libres de amenazas de dominación, manipulación o control” (Carr y Kemmis, 1988, p. 155). Ello exige que “las condiciones para decir la verdad sean al mismo tiempo las condiciones para la discusión democrática” (*ibid.*).

El diálogo como fin: formalismo de la verdad

La teoría consensual de la verdad de Habermas está en el origen de una interpretación del diálogo que se podría definir como “hábitat” de la verdad, siempre que se den una serie de condiciones para que ésta pueda desarrollarse. Dicha teoría desplaza el problema clásico de la verdad como adecuación a la realidad a un problema de argumentación⁶, de coherencia dentro de un sistema de lenguaje. Dice

⁶ “La verdad no es una propiedad de las informaciones, sino de los enunciados” (Habermas, 1997, p. 120). “Sólo los enunciados pueden ser verdaderos o falsos. La verdad ha de definirse, pues, por referencia a la argumentación” (*Ibid.*, p. 148).

Habermas que “las fundamentaciones no tienen nada que ver con la relación entre esta o aquella oración y la realidad, sino en primer término con la coherencia entre oraciones dentro de un sistema de lenguaje” (Habermas, 1997, p. 144). No es preciso analizar pormenorizadamente la teoría consensual de la verdad de Habermas, pero sí es necesario que demos un rápido vistazo por los elementos fundamentales de dicha teoría que nos conectan con el propósito inicial de estas páginas.

Habermas sitúa, como acabamos de ver, el problema de la verdad a un nivel discursivo. Así, para que una afirmación sea tenida por verdadera la única condición es que cualquier interlocutor pueda atribuir el mismo predicado al objeto del que estemos hablando y, por tanto, pueda alcanzarse un *consenso racional* (Cfr. Habermas, 1997, p. 121). Por tanto, el criterio de validez del discurso no hace referencia a nada externo, a la realidad, sino que todo el problema se debate en las proposiciones. Y la verdad dependerá así de la “*fuerza del mejor argumento*” que es la anticipación de un consenso racional, único certificado de la verdad de la argumentación. A su vez, la fuerza de un argumento radica, en definitiva, en la coherencia interna dentro de un mismo sistema conceptual⁷ y la posibilidad de pasar de un nivel de lenguaje a otro si el que se utiliza no resulta adecuado después de someterlo a revisión⁸. ¿Y quienes someten a revisión dicho lenguaje? ¿En qué condiciones se puede reconocer la fuerza del argumento para llegar a un consenso? Únicamente en una *situación ideal de habla* que para Habermas viene dada por la ausencia de coac-

⁷ “Sólo estamos ante un argumento satisfactorio cuando todas las partes de un argumento pertenecen al mismo lenguaje” (Habermas, 1997, p. 144).

⁸ “Nosotros dependemos del curso de la argumentación, que afortunadamente permite un cambio de los niveles de la argumentación. Las *propiedades formales* del discurso tienen, por tanto, que ser tales que pueda cambiarse en todo momento de nivel de discurso, de suerte que un sistema de lenguaje y conceptual elegido pueda, llegado el caso, reconocerse como inadecuado y ser sometido a revisión: el progreso del conocimiento se efectúa en forma de una crítica sustancial del lenguaje” (Habermas, 1997, p. 148). (La cursiva es mía).

ción de cualquier tipo y que él concreta en cuatro condiciones (Cfr. Habermas, 1997, pp. 153-154). Estas condiciones se resumen en que todos los participantes tienen que tener la *misma oportunidad* de: emplear actos de habla comunicativos (abrir un discurso, replicar e intervenir), hacer cualquier tipo de interpretación o problematizar cualquier cosa que se diga, emplear actos de habla representativos (expresar actitudes, sentimientos y deseos), y emplear actos de habla regulativos (mandar y oponerse, permitir o prohibir...). Como no es fácil encontrarse en una situación ideal de habla y tampoco lo es distinguir cuándo realmente se tiene, Habermas soluciona el problema postulando la necesidad de suponer dicha situación en todo discurso para que pueda hablarse de consenso.

En páginas atrás se ha hablado de la verdad como descubrimiento y la verdad como construcción. Si la verdad para Habermas viene determinada por un consenso alcanzado mediante la adhesión de todos los participantes en el diálogo a la fuerza del mejor argumento, resulta que la verdad dependerá de la mejor construcción proposicional con un determinado sistema conceptual en un nivel de lenguaje. No hay criterios fuera del propio discurso que otorguen o no validez a lo que se afirma porque, en última instancia, la realidad ha sido eliminada del juego discursivo. La validez de los argumentos y la verdad fruto del consenso dependerán, en definitiva, del cumplimiento de unas propiedades formales del discurso y no de referencia alguna fuera de éste. La verdad aparece de este modo *en* el propio discurso y no *a través* de él, siendo esto último lo característico de un diálogo cuyo objeto es la búsqueda de una verdad que le trasciende. Además, en este último caso el diálogo se plantea como un medio, como un camino de búsqueda para armonizar e integrar una pluralidad de visiones complementarias que pueden encerrar parte de verdad. Por el contrario, en una teoría consensual de la verdad, el diálogo mismo es el fin porque viene a identificarse con la verdad al cumplir ciertos requisitos formales.

Habermas distingue entre discursos teóricos y discursos prácticos. Para éstos establece, de igual forma que para los teóricos, unas

cualidades formales⁹. Pero advierte, además, que en lo referente a la elección de normas habrán de participar en él todos los actual y potencialmente implicados (Cfr. Habermas, 1997, p. 149). El ejercicio de los discursos prácticos de acuerdo con la teoría consensual de la verdad constituye lo que se ha llamado ética discursiva o ética dialógica. “Desde la perspectiva de esta ética –afirma Adela Cortina siguiendo a Habermas– cualquier persona es una interlocutora válida a la hora de tomar decisiones sobre normas que le afectan, y por eso es obligado dejarle participar en condiciones de simetría, en los diálogos que preceden a la decisión sobre esas normas” (Cortina, 1996, p. 118). Tanto Habermas (1997, p. 149) como Cortina (1996, p. 119) recalcan que las decisiones fruto del consenso respecto a la corrección moral de una norma han de referirse a intereses universalizables. Cortina aclara que tanto la negociación como el pacto son acciones estratégicas que buscan satisfacer intereses individuales o grupales y no son propios, por tanto, de una racionalidad comunicativa.

Es interesante destacar dicha condición de universalidad de los intereses porque la universalidad será también una cuestión puramente formal. Ya Habermas dice en *Conciencia moral y acción comunicativa* (1996, pp. 128-129) que la ética discursiva es una ética formal. Y Cortina afirma que “no existen principios éticos materiales (...) los principios éticos son procedimentales, lo cual significa que sólo indican qué procedimientos deben seguir los afectados por una norma para decidir si la consideran moralmente correcta” (Cortina, 1997, p. 219). De nuevo, la consideración de la validez de la norma viene dada por los participantes del discurso.

Refiriéndose a la educación, Cortina aclara que lo universalizable “no es el ideal de hombre, sino los valores que cada persona encarna-

⁹ “El discurso práctico, en virtud de sus propias cualidades formales, ha de garantizar que los participantes puedan cambiar en cada momento de nivel de discurso y percatarse de la inadecuación de las interpretaciones de las necesidades, que han recibido de sus antepasados. Tienen que poder desarrollar aquel sistema de lenguaje que les permita decir qué es lo que pueden querer, habida cuenta de las circunstancias dadas y de las circunstancias factibles” (Habermas, 1997, p. 150).

rá a su modo y manera, según las épocas y los lugares. Educar moralmente será, pues, educar en valores, más que en modelos de hombre” (Cortina, 1996, p. 75). Así, podría decirse que dichos valores se quedan en la cáscara. La definición correrá a cargo de cada persona en su situación y época particular. Y añade: “La convicción de que en el terreno moral existen unos contenidos incontrovertibles, válidos para todo tiempo, y que sobre ellos no se puede discutir siquiera, es desafortunada” (Cortina, 1996, p. 91). Como no hay contenidos universales y el consenso sobre las normas morales se basa en principios procedimentales, puede deducirse que las normas morales, según Cortina reconoce, pierden el carácter absoluto que tenían desde antiguo (1997, p. 219). Son los interlocutores de cada discurso práctico los encargados de revisar y otorgar validez a una norma, cuyo contenido dependerá de cada uno. Y la verdad vendrá dada nuevamente por las condiciones formales en las que se produce.

El diálogo como medio: la búsqueda de la verdad

Es preciso, en primer lugar, aclarar la aparente incompatibilidad que parecen sugerir las últimas palabras de Cortina que aquí se han transcrito. Parece que se establece una relación intrínseca entre la convicción de la existencia de contenidos morales universales y el rechazo del diálogo o la discusión sobre ellos. Estableciendo dicha relación parece obviamente mucho más razonable una ética basada completamente en un consenso en el que cada uno es racionalmente responsable de la aplicación de la norma, sin referencia a instancia moral alguna desde la que poder tomar una decisión. Parecería, por tanto, que la aceptación y defensa de criterios morales universales es una alienación que impide el diálogo y la racionalidad. Nada más lejos. La convicción en la existencia de contenidos morales universales exige precisamente el diálogo como vía para el progreso en la comprensión de los valores compartidos y de su aplicación a la situación concreta, aunque no decididos en consenso alguno. Compartidos de la misma forma que los hermanos comparten una madre, pero no someten a consenso su existencia o la relación que les une a ella.

Apostar por una ética material universal exige también un diálogo como manifestación del respeto por cada una de las personas que en él participen, si quieren. Dicho respeto no ha de evitar las discrepancias eliminando todo lo conflictivo para obtener un consenso, sino precisamente promover el contraste de pareceres para aclarar en la medida de lo posible la verdad que, en mayor o menor medida, pueden encerrar. Por último, la verdad como punto de mira de una ética material exige un diálogo que no someta a revisión lo que es precisamente su supuesto, la existencia de la verdad independientemente de unas condiciones formales discursivas, de la misma forma que el supuesto o la anticipación de una situación ideal de habla es la condición intocable, y no sometida a consenso, para que se pueda sostener una teoría consensual de la verdad con todas sus derivaciones.

La ética discursiva es una ética de mínimos cuyo objeto es constituirse en moral cívica. Como tuvimos ocasión de ver, las éticas de mínimos reciben este nombre porque “proponen los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista, desde los que cada quien debe tener plena libertad para hacer sus ofertas de máximos y desde los que los miembros de esa sociedad pueden tomar decisiones morales compartidas en cuestiones de ética aplicada” (Cortina, 1997, p. 204). Consecuencia inmediata: las éticas de mínimos han de constituirse en moral pública, mientras que las éticas de máximos han de dejarse para la moral privada. Para estas últimas “son importantes –según explica la misma autora– las aportaciones científicas y contar con la ayuda de autoridades morales, es decir, de gentes a las que se cree porque se confía en su saber y hacer” (Cortina, 1997, pp. 202-203). Ahora veremos hacia dónde nos conduce dicha distinción.

Efectivamente, según ya avanzamos, en una sociedad pluralista no se puede proponer una moral cívica sustentada en una ética de máximos porque no todos comparten obviamente los mismos principios que sustentan su propia ética y, por tanto, está claro que sería un atentado contra la libertad individual. Pero lo que habría que preguntarse es si efectivamente esa moral cívica es algo más que una pre-

tensión de ética. Para que nadie sienta herida su autonomía, dicha ética mínima acaba creando una moral fantasma, un espectro de verdad, que se sustenta en la coincidencia o el acuerdo en determinados valores: libertad, solidaridad, justicia... en los que supuestamente está de acuerdo toda la sociedad. Pero el problema radica en que dichos valores son significantes vacíos de significado. Para dotarles de significado o se acude a las éticas de máximos o cada uno los entiende a su manera. Y la ética sólo tiene sentido por su valor práctico; sólo tiene sentido en la medida en que sirva para orientar la acción. Por tanto, si cada uno de los ciudadanos es libre, justo y solidario “a su manera” porque eso depende de su moral privada, el consenso es una pura apariencia. De donde se deduce que el único valor verdaderamente absoluto es el procedimiento y no el objeto, es la participación en un diálogo con aspiración de consenso, pero no el resultado. Esta es la consecuencia práctica de que dicha ética sea formal y procedimental.

En el momento en que dicho modelo procedimental se erige en el método educativo por excelencia se están creando técnicos de la palabra y de la argumentación (lo que en la Antigüedad era la sofística) porque lo que vale es la fuerza del mejor argumento y no la fuerza de una verdad independiente de su expresión porque no se reconoce su existencia. La máxima preocupación que caracteriza a este tipo de diálogo no es *lo* que se discute, sino las condiciones en las que se hace. Al educar expertos en diálogo en cuanto búsqueda de consenso se está olvidando la educación como fomento y desarrollo de un criterio que sirva a los educandos para desarrollar su personalidad y éste no será posible sin unos referentes (materiales) que den sentido a su acción. La ética de mínimos no se contrapone, dice Cortina (1997, p. 201), a la de máximos, pero si la preocupación prioritaria consiste en educar de forma que se creen las condiciones para la primera, ¿serán los alumnos capaces de completarla por ellos mismos y darle un contenido con la segunda? Esto podrá ser así únicamente si la práctica educativa cuenta con una ética material, que, respetando siempre la libertad del educando, sirva como un criterio de valoración.

La cuestión concreta –planteada al comienzo de este análisis sobre el diálogo– acerca de una negociación del currículum supone, tras el camino que hemos recorrido, un intento de aplicación de la teoría consensual de la verdad, pero con la siguiente particularidad. Tomar en serio dicha teoría en el ámbito educativo no sólo implica un cambio en la práctica, sino en toda la estructura organizativa. Un diálogo que suponga una situación ideal de habla en una escuela habría necesariamente de eliminar la diferenciación de roles para sustituir la relación de complementariedad por otra de simetría en el diálogo. Por tanto, no cabría hablar ya de docente/discente, sino simplemente de interlocutores en un determinado discurso. Pero para que realmente se pudiera hablar de simetría habría que suponer unos conocimientos similares del tema a tratar o, por lo menos, un conocimiento de diferentes niveles de lenguaje y sistemas conceptuales distintos para poder así establecer por consenso la fuerza del mejor argumento. Como es obvio, esto nunca puede ocurrir en un contexto escolar y es evidente la diferencia de discurso entre docente y discentes. Como el consenso no es posible porque no existen las condiciones formales para ello, la situación deriva en una “negociación”. Y de ahí a una situación caracterizada por la pugna entre preferencias e intereses personales no hay más que un paso. Por tanto, todo suele acabar resolviéndose en dichas situaciones no ya con la fuerza discursiva, sino con la fuerza del voto.

La educación en el diálogo habrá de recurrir necesariamente a un referente teórico y a unas finalidades educativas previas (aunque la práctica misma se encargue de perfilarlas y concretarlas), si no quiere acabar disolviéndose en la contingencia de unos votos. Exterminando la situación, ya no se podría hablar de la enseñanza como un proceso intencional que otorga sentido y continuidad a la práctica, sino de una serie de situaciones más o menos democráticas, cuya relación vendría dada por la formalidad del proceso y por encontrarse facilitadas por una institución escolar que, puestos a revisar, también podría resultar innecesaria.

Como conclusión final se podría decir que educar *en* el diálogo es teóricamente educar en los procedimientos exigibles para poder

llegar a un consenso en el que se resuelvan las diferencias al eliminarlas de la discusión. Pero, según se ha dicho, supone, en la práctica, la pretensión de llegar a una armonía ficticia en la que la diferencia es una cuestión personal exenta de valoración, pues es considerada simplemente como una opción o estilo de vida. Es el acuerdo en lo común, pero lo común no es nada si no se materializa. El diálogo como método definitorio de la educación tiene su finalidad en el logro de unas condiciones formales del diálogo como única verdad reconocible. Educar *mediante* el diálogo supone poner a disposición de los alumnos un conjunto de saberes, normas morales y sociales y también procedimientos, no para imponérselos sin posibilidad de réplica, sino para que puedan aceptarlos, rechazarlos y, por supuesto, discutirlos, pero sabiendo siempre qué es lo que discuten y por qué lo hacen. Educar mediante el diálogo supone hablar sobre cosas y no sólo sobre proposiciones y poder moverse con libertad no sólo entre distintos niveles de lenguaje, sino pasar de la práctica a la teoría y viceversa, si se necesita. Y, desde luego, educar mediante el diálogo implica el reconocimiento de que una acción libre no siempre depende de un consenso o de una negociación, sino de la aceptación –porque uno quiere– de la irrevocable exigencia de una verdad científica o moral. En definitiva, el diálogo como mediación es posible y tiene sentido en una educación orientada a la verdad.

Hablar del diálogo en educación en valores no supone inmediatamente una innovación si no dice cómo entenderlo, cómo ponerlo en práctica y para qué hacerlo. Contenidos, procedimientos y finalidades han de tener una coherencia interna para hablar de una innovación curricular que permita precisamente la planificación de mejora que la innovación lleva consigo. Rudduck llama la atención sobre la diferencia existente entre “el cambio que afecta las estructuras profundas de la escuela y los desarrollos que alteran la práctica diaria” (Rudduck, 1999, p. 42). Mientras el primero significa una innovación de fondo, los segundos se refieren a un cambio más superficial, que tiene más que ver con un problema técnico. Para que los cambios más superficiales conduzcan efectivamente a cambios en profundidad, propone hablar no sólo de gestión del cambio, sino del significado del cambio (Rudduck, 1999, p. 48). Dicho significado alude, en

definitiva, a la planificación mencionada, pues exige necesariamente una comprensión de las variaciones propuestas y sus implicaciones.

El diálogo en la educación en valores supone una innovación sólo si somos capaces de profundizar en los distintos principios de diferentes prácticas dialógicas para que éstas tengan una u otra orientación en función de aquéllos. De otro modo, los cambios derivados de dichas prácticas serán aparentes, pero carecerán de una sólida raigambre que dé sentido y explique dichos cambios. Y, por tanto, la mejora a la que se aspira con toda innovación no tendrá en ese caso una clara dirección conformándonos con el simple cambio como progreso educativo.

Bibliografía

- Angulo Rasco, J.F.** (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo, *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Camps, V.** (1993). Los valores de la educación. Madrid: Centro de Apoyo para el Desarrollo de la Reforma Educativa.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). Teoría crítica de la enseñanza (1988). Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras Domingo, J.** (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal.
- Cortina, A.** (1995). La ética de la sociedad civil. Madrid: Anaya.
- Cortina, A.** (1996). El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid: Santillana
- Cortina, A.** (1997). Ética aplicada y democracia radical. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A.** (1999). Los ciudadanos como protagonistas. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- De la Garza, M.T.** (1995). Educación y Democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula. Madrid: Visor.
- De Gregorio, A. y otros** (1998). La educación en valores. Madrid: PPC.
- De la Pienda, J.A.** (1994). Educación, axiología y utopía. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Dewey, J.** (1995). Democracia y educación (1916). Madrid: Morata.
- Elliott, J.** (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- González, M.T. y Escudero, J.M.** (1987). Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas.
- Habermas, J.** (1996). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península.
- Habermas, J.** (1997). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.
- Llano, A.** (1985). Teorías de la educación para un tiempo de cambio, *El futuro de la libertad*. Pamplona: Eunsa.
- Llano, A.** (1999). Humanismo cívico. Barcelona: Ariel.
- Navarro, G.** (2000). El diálogo. Procedimiento para la educación en valores. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Marín Ibáñez, R.** (1976). Valores, objetivos y actitudes en educación. Valladolid: Miñón Editorial.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R.** (1996). Valores y educación. Barcelona: Ariel.
- Ortega y Gasset, J.** (1973). Obras Completas. Vol. IV. Madrid: Revista de Occidente.
- Pérez Juste, R.** (1998). La educación en valores en el marco curricular. *La educación en valores*. Madrid: PPC.
- Pérez Tapias, J.A.** (1996). Claves humanistas para una educación democrática. Madrid: Anaya.
- Puig Rovira, J.M.** (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Horsori.
- Rogers, E. y Shoemaker, F.** (1971). Communication and Innovation: A Crosscultural Approach (2ª ed.). New York: The Free Press.
- Rudduck, J.** (1999). Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión. Sevilla: M.C.E.P.
- Sánchez Torrado, S.** (1998). Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sierra y Arizmendiarieta, B.** (1998). Algunas consideraciones sobre la autoridad en educación, *Aula Abierta*. 72. 157-176.
- Tönnies, F.** (1947). Comunidad y Sociedad (1935). Buenos Aires: Losada.