

LOS VALORES en la EDUCACIÓN

Modelos, procedimientos y técnicas

Salvador Peiró i Gregòri
(Director)

Dykinson, S.L.

LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN
Modelos, procedimientos y técnicas

Salvador Peiró i Gregori
(Director)

Editorial Dykinson

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conflicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by
Los autores
Madrid

Revisión y colaboración: Gladys Merma Molina

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-9031-609-2
Depósito Legal: M-23809-2013

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besing@terra.es

1

Los valores y la crisis en la educación

MARIA FORMOSINHO Y JOÃO BOAVIDA

Universidad de Coimbra

1. INTRODUCCIÓN

La posmodernidad, al designar las transformaciones axiológicas, sociales y culturales que dan forma a nuestro mundo contemporáneo, ha sido presentada como la muerte de las grandes metanarrativas que incorporaban un sentido normativo y universal para el devenir histórico de las sociedades humanas.

Dichas metanarrativas, que proyectaban un sentido trascendente o inmanente para la acción humana, se presentaban como el fundamento de la propia actividad y reflexión educativas, dando forma al modelo antropológico al que todo proyecto pedagógico debía ceñirse. Una vez perdidas las referencias axiológicas que imprimían un sentido universal al ideal humanista occidental y denunciado el *etnocentrismo* subyacente a tales pretensiones universalizantes, queda únicamente el desencanto y la incertidumbre en la pulverización de los discursos que se van entretejiendo en la liminariedad amnésica de una historia, aparentemente, desconectada de sentido. Perfilándose la educación como el último reducto de la utopía a la que el hombre se ve convocado por una especie de obligación generacional, la educación emerge en el horizonte de nuestras indagaciones sin cualquier referencia de valor y de imágenes reflexivas sobre su propio porvenir.

La acción educativa, a pesar de haber sido debilitada por esta carencia fundacional, no deja de incrementar su productividad didáctica para dar cumplimiento a las propias exigencias de nuestras sociedades cada vez más complejas tecnológicamente, en las que la producción y la circulación de información se convierten en un eje destacado de la propia economía. Por otra parte, desde la perspectiva actual de las preocupaciones educativas, el imperativo de formar individuos para una *ciudadanía activa* parece tornarse prioritario con vistas a la

preservación de la frágil y compleja tela organizacional de nuestras democracias, y es precisamente en este sentido que urge recuperar el sentido fundacional del proyecto educativo, reescrito para el nuevo contexto de la civilización en la que los *medios de comunicación* ganan una importancia creciente y la separación entre lo virtual y lo real ya no tiene la misma densidad ontológica. La acción educativa, inmersa en el contexto sociocultural de la posmodernidad, sin cualquier tipo de referencias axiológicas, tiene que optar necesariamente por el ejercicio de la *racionalidad en diálogo* que asumirá el propio proceso del constructivismo social de las subjetividades discursivas. A pesar de que el futuro se presente como incierto de cara a las mutaciones socio-tecnológicas que nos transforman, la educación no puede avanzar sin un horizonte normativo que la oriente y asuma, como crucial, la formación ética de las jóvenes generaciones.

2. LA EDUCACIÓN COMO NECESIDAD VITAL Y PROYECTO AXIOLÓGICO

Podemos tener muy diversas concepciones sobre la educación, pero en todas ellas se apunta hacia el perfeccionamiento personal y social que presupone necesariamente una axiología, cuando menos implícita. Nadie puede querer educar sin tener una referencia normativa como brújula, que permita establecer una jerarquía de valoraciones, como condición para la integración social de los sujetos y la permanencia y enriquecimiento del legado cultural. Por tal razón, el fenómeno educativo, ya sea de forma incipiente y rudimentaria, o compleja y organizada, es común a todas las sociedades. Se puede decir que la educación existe a partir del momento en que la biología se presenta como impotente para transmitir, mediante el código genético, todas las posibilidades de sobrevivencia, pues a diferencia del animal, cuyo comportamiento se presenta biológicamente determinado, el sujeto humano no es un ser "perfecto", en el sentido etimológico del término, un ser acabado, pero su educabilidad se presenta de forma correlativa a su necesidad de educación.

Partamos de que el ser humano es originalmente indigente y, como tal, su humanidad no es un dato adquirido con el nacimiento, sino que se realiza a lo largo de todo el proceso hetero y auto-formativo que le configura en su trayectoria vital. Y si en las sociedades más primitivas la educación se presentó como un proceso relativamente sencillo de transmisión de gestos, prácticas, saberes y ritos que hacían posible la sobrevivencia de una determinada comunidad, en las sociedades más organizadas y evolucionadas culturalmente, el fenómeno educativo genera reflexión y discusión sobre los fines que le orientan y los procesos sobre el cual debe ser implementado.

En este sentido, asumiendo la educación como una necesidad básica de la hominización del propio individuo, y siendo un valor añadido al proceso histórico de humanización, se presenta como una condición clave para la supervivencia de la especie que puede adoptar formas más o menos violentas de control vertical,

de los mayores sobre los más jóvenes y de los grupos sobre los individuos. En su trayectoria histórica y siendo, por su propia definición, una actividad intencional que se regula teleológicamente, la educación entraña una tensión entre lo real y lo ideal, lo que exige que su conceptualización se perfile a través de diferentes planes, de lo especulativo a lo empírico-técnico, a fin de establecer el enlace sustantivo entre el tiempo y el espacio de acción concreta y el horizonte axiológico que sirve como referencia y norma.

En la reflexión filosófica que podemos hacer acerca de la orientación valorativa para imprimir al proceso educativo, una cuestión que surge, desde el principio, como elemento fundamental, es la que se refiere a la relación entre *naturaleza* y *cultura*. De hecho, la tendencia naturalista, reflejada por Rousseau marcó de forma relevante toda la ulterior reflexión pedagógica, vehiculando claramente la concepción asumida por el movimiento de la Educación Nueva, por la que la educación debía, antes que nada, garantizar la preservación de las fuerzas naturales del educando. La conocida expresión de Claparède «la revolución copernicana de la pedagogía» se aplica bien a la teoría y práctica educativas centradas en el alumno y no en el maestro, valorizando los procesos de descubrimiento del aprendiz. En este sentido, la educación dejó de ser un proceso de imposición de reglas, obligaciones y conocimientos sobre los más jóvenes, para convertirse en un itinerario individual de descubrimiento y de construcción personal que acompaña el proceso generalizado de la emancipación personal protagonizado por el ideal de la Ilustración. Este, sin dejar de luchar intrínsecamente con las formas más radicales del naturalismo, que se convierten en anticulturales, toma la forma de un optimismo antropológico que acredita en la capacidad de la educación para potenciar una segunda naturaleza, inculcando nuevas habilidades y actitudes, que son respuestas a estímulos culturales, y no tanto el producto espontáneo de una evolución natural.

Concebir, *ab initio*, la educación, como una necesidad del mismo individuo y un valor añadido al proceso histórico de humanización, permite abarcar mejor la magnitud de los problemas axiológicos en la pedagogía, refiriéndola tanto a la cuestión de las finalidades como a la de las modalidades y los contenidos del proceso educativo. No sin razón, mantiene Manuel Patricio (1993, 63) «que no puede haber una educación que lo sea, sin los valores que la apoyen, la impregnen e impliquen « y que «el educador debe saber y asumir que su trabajo no puede dejar de tener intencionalidad y sustancia axiológicas». Si, por lo tanto, debemos aceptar que la «educación» y los «valores» integran una unidad indivisible, tendremos que preguntarnos acerca de la dinámica ontológica de los valores.

La educación, como se ha dicho, siempre supuso un conjunto de valores y su jerarquía, más o menos consciente. Pero ¿qué son los valores? Hessen (2001, 43) considera que «el concepto de "valor", en sentido estricto, no puede definirse. Pertenece al número de esos conceptos elevados, como el "ser", la "existencia", etc., que no admiten definición». Sin embargo, como el propio autor reconoce, con la

palabra "valor" podemos querer «significar tres cosas: la *vivencia* de un valor; la *cualidad* del valor de una cosa; o la *idea* de valor en sí misma» (2001, 43).

De una manera muy sencilla podemos decir que el valor es aquello que se nos presenta como algo valioso, o lo que valoramos y nos obliga a elegir sobre la base de una jerarquía que establecemos entre el valor más alto o más bajo de las cosas. De manera que al realizar las valoraciones en lo concreto de las situaciones vividas, nos damos cuenta que hay un concepto de valor que subyace a nuestros juicios, revelándose como una condición y agente de un proceso que aparentemente nos trasciende. De hecho, la forma como se nos imponen los valores, nos induce a concebirlos de manera abstracta, más allá de nuestras experiencias personales, siempre particulares y transitorias.

En este sentido, se ha debatido filosóficamente la cuestión de la objetividad/subjetividad de los valores, vinculada a la cuestión de su atemporalidad o transitoriedad. Nos cuesta aceptar que los valores sean absolutos y universales, independientes de los tiempos y las circunstancias culturales, porque los datos sociológicos y antropológicos nos muestran su profusa variabilidad de una cultura a otra y de una época a otra. Sin embargo, el relativismo axiológico, que se configura como un puro subjetivismo, socava el propio concepto del valor al circunscribirlo a una mera emoción o deseo, haciendo que toda cuestión relacionada con la misma posibilidad de una orientación teológica en la educación resulte insidiosa.

Quintana Cabanas (1988, 286), refiriéndose al meollo de esta cuestión disyuntiva, situada entre la oposición de la objetividad y la subjetividad de los valores, parece encontrar una buena síntesis, cuando considera que «los valores son racionalmente absolutos y existencialmente relativos», apuntando hacia una concepción transubjetiva de los valores. Como ya se explicó en otro contexto, el reconocimiento del carácter transubjetivo nos permite evitar "el escepticismo y el convencionalismo axiológicos que tenderían a asignar a la ética una mera base social, sin caer, por otro lado, en el rigorismo y el formalismo morales, que, a su vez, tendería a abstraerse de las condiciones histórico sociales y de los contextos vivenciales en que el sujeto actúa y ejerce su acción» (Formosinho, 2009, 175).

En esta misma óptica, Fullat (2012) considera que las valoraciones son hechos históricos. En cambio, los valores se refieren a algo meta histórico. Es decir, valoramos y desvalorizamos en situaciones específicas y de acuerdo con las necesidades y circunstancias, pero estos actos no son aleatorios, y son realizados en base a unos criterios, que presuponen los valores. Es decir, hay una realidad existencial de los valores que exige una concreción socio-histórica, pero, al mismo tiempo, la razón no deja de convocarlos como universales, en el horizonte normativo a que la acción, y en particular la acción educativa, debe hacer la referencia. En esta dialéctica entre lo real y lo posible, entre el ser y el deber-ser, que configura la educación como proceso de transformación en orden a un ideal (utopía), se encuentra esa dimensión transubjetiva del valor, que lo convierte en algo trascendente a los sujetos y a las circunstancias que lo pretenden representar.

Es evidente que al asumir el valor como una referencia transubjetiva apuntamos hacia una concepción *relacional* de los valores que, pretendiendo huir de los peligros de una pura concepción objetivadora y absolutizadora, también rechaza totalmente el subjetivismo y relativismo axiológicos. Sin duda que el valor es correlativo de la evaluación humana y no hay ningún valor que sea reconocido como tal, sino en la sociedad de los hombres que lo crean como referencia. Pero esto no significa que el valor aparezca como una mera expresión de necesidades subjetivas o deseos sin cualquier densidad ontológica. Desde el punto de vista del individuo, el valor se le representa como trascendente, porque el valor no se limita sólo a la dimensión afectiva del móvil o deseo, sino que es aprehendido racionalmente como necesariamente válido y autónomo, con relación a cualquier apreciación subjetiva y arbitraria.

En cualquier caso, independientemente de la posición que mantengamos sobre el origen de los valores, existe un principio del que debemos partir – el de que el hombre es un ser portador de valores. Asignar valores, descubrir valores, crear valores es parte del proceso de humanización del ser humano. El hombre no es, a diferencia del animal, un ser “perfecto” en el sentido de acabado, sino que se hace ser humano. Como indica Octavi Fullat, los objetos del mundo están en el tiempo, pero nosotros los humanos nos hacemos en el tiempo, somos obreros de ese tiempo y lo somos deseando valores, proyectando valores, tomando decisiones. Nuestras vidas, lo que poseen de propiamente humano, no es la zoología, sino la biografía, y si somos biografía es porque podemos hacer elecciones y a través de estas nos distinguimos de nuestros semejantes y constituimos en seres éticos (1988, Fullat, 55). Podemos decir, entonces, que en el proceso dinámico de la construcción del yo como persona, el sujeto humano busca significado para su vida, estableciendo sus dimensiones a partir de una estimación axiológica que lo implica en las opciones que toma. Constituyéndose su aspecto afectivo en un móvil para el comportamiento humano, el valor se revelará, en su estructura óntica, como una referencia transubjetiva, lo que obliga a su realización, ya sea como exigencia gnoseológica o estética, como un deber moral o una obligación jurídica. Y en esta tremenda tensión entre la esperanza reflejada en las jóvenes generaciones, y el desencanto de una historia que continuamente nos traiciona, hay que educar. Cómo confiar en la perpetuación de ciertos valores e ir al encuentro de la dinámica evolutiva de las sociedades?

3. DE LAS NUEVAS REPRESENTACIONES SOCIALES A LA CRISIS DE LA RAZÓN

Como es sabido, en los albores del siglo pasado, y siguiendo el mismo progreso de la psicología científica, asistimos al surgimiento de un movimiento de pedagogía activa que situó al estudiante y al educando en general, en el centro del proceso educativo. Esta revolución en las ideas pedagógicas no es completamente inédita si recordamos que en el origen de la palabra “educación” se encuentran los términos latinos casi antagónicos: *educare* y *educere*. Por esto, el mismo

análisis etimológico ya denota una doble acepción que parece ser constitutiva del acto de educar en su vertiente de formación impositiva *versus* el estímulo para hacer brotar el desarrollo de las capacidades propias del educando. Sin embargo, en realidad, el proceso de creación de la autonomía, propuesto por la Escuela Activa, emerge en continuidad con un largo proceso de modernización que había sido esbozado desde el humanismo renacentista con la transformación cultural suscitada en las elites, al romper con la visión teocéntrica medieval.

De hecho, el retorno cultural a las fuentes originales del clasicismo grecolatino condujo a redescubrir la excelencia de una cultura que se desarrollará al margen de cualquier autoridad sobrenatural, polarizando su pensamiento sobre la naturaleza del hombre mismo. Debido a esta influencia cultural omnipresente, y sin que Dios deje de considerarse como el creador y el sostén del universo, con el Renacimiento se inicia un proceso de secularización de la cultura que marca el espíritu de la modernidad, y que se revela tanto en el empirismo baconiano como en el individualismo racionalista de Descartes, asentado en su famoso *cogito, ergo sum*.

El proceso de modernización, que en el siglo XVIII alcanza su máxima expresión con la Ilustración, postula una creencia optimista en la capacidad transformadora de la razón y su aplicabilidad a las diversas áreas de la actividad humana. Esta es la única manera que podría emanciparse el individuo de las tutelas que lo infantilizan y le frenan el poder de autodeterminación. En este proceso de secularización subsecuente, en el que se desplaza el eje axiológico de lo sagrado para lo profano, como en la filosofía moral de Kant, se destruyen los fundamentos morales trascendentes para la vida moral, ya que es por la Razón que se reconoce la universalidad de la ley moral y su carácter imperativo. De ahí la importancia creciente asignada a la ciencia positiva que, gracias a la objetividad de la observación y a la precisión de la verificación experimental, parece capaz de describir y explicar los fenómenos, sin el uso de las concepciones esencialistas que parecen ser superadas por aumento de cientificismo.

Fruto de esta nueva mentalidad que ha forjado la modernidad, reclamando para el individuo un espacio de libertad inalienable, garantizado por la emancipación de la Razón y por los derechos civiles alcanzados, el nuevo edificio educativo adquirió cuerpo y sentido en un contexto histórico en el que las necesidades laborales perfiladas por la industrialización requerían trabajadores con más formación e iniciativa, para adaptarse a la creciente complejidad de la maquinaria con que tenían que hacer frente. Las razones económicas hacían, de este modo imprescindible, la aceptación de los nuevos modelos recomendados por la psicopedagogía, mediante una disputa ideológica, más o menos generalizada sobre la educación tradicional constituida por normas rígidas y recetas interiorizadas, según los modelos religiosos o seculares de autoritarismo moral.

De hecho, y de forma concomitante a la mutación pedagógica que se fue gestando en virtud de los heraldos del movimiento de la Educación Nueva, que acompañan el proceso de estructuración científica de la Pedagogía, se verifican

profundas transformaciones de naturaleza social, derivadas del éxodo rural que propició la expansión de la industrialización. Desde entonces los individuos dejan de estar integrados en pequeñas comunidades de personas que se conocen, y que a menudo están conectadas entre sí por lazos familiares, pasando a vivir en contextos menos personalizados, en los que se diluye toda construcción de la identidad. Descontextualizados en las inmediaciones de los grandes centros industriales, las masas de trabajadores pierden los hábitos y las tradiciones de sus pequeñas comunidades ancestrales, del mismo modo que los apoyos comunitarios que sustentaban los sujetos en su identidad particular. De esta manera, y perdidos los lugares de referencia, fueron desapareciendo los espacios socializadores que se presentaban como apoyo de un orden que el "ácido de la modernidad" mantiene, hasta entonces, intacto, pero que la expansión del tejido industrial y urbano alterará, diseminando nuevas formas de ilusión y de incredulidad, bien delineadas ya en los albores de las industrias culturales como el cine.

En cierto sentido, el hombre masa que surge como cimiento social del siglo XX, en la euforia y la tragedia que lo consumió, comienza a tomar el lugar del individuo autónomo idealizado en la utopía de la Ilustración que la modernidad consagrara como su exponente. Creyente en el poder de la Razón, que dirigiría el futuro, la Ilustración había desplazado el eje axiológico de lo sagrado para lo profano, erosionando la referencia a los fundamentos trascendentales para la vida moral y los valores que esta perspectiva asumía. La sumisión a la ley universal, que la razón fundamenta y reconoce, con Kant, substituye las antiguas morales teológicas fundadas en la interpretación de la "palabra" divina, asumida como autoridad. Sin embargo, es un hecho que, tanto el antiguo y tradicional Teísmo como el Racionalismo proporcionaban una brújula axiológica para la vida moral que orientaba los comportamientos individuales. Y los evaluaba a partir de un eje fundacional que trascendía las meras subjetividades y contingencias como fundamento normativo de una praxis individual y social. Debilitada la creencia que daba a la educación moral un apoyo trascendente y superior, y mitigada la confianza en una razón universal y compartida por el género humano, crece una subjetividad ética y una fragmentación social desde un individualismo exacerbado, que bombardea el sentido interno de la norma y de la conciencia moral.

Es cierto que el individualismo representó, de muchas maneras, un progreso. Y permitió el paso de las morales heterónomas hacia las morales autónomas, que son la columna vertebral de la moral racional de Kant y de todas las concepciones éticas herederas. Pero, en este filósofo, la autonomía se basa en la Razón que vive en cada uno de nosotros, de la que todas las personas participan, haciendo posible que converja con el supremo interés universal. Por tal motivo, afirmaba Baudrillard, (2006, 49) «que en la época de las luces, la universalidad se hacía arriba, según un proceso ascendente», mientras que «actualmente se hace hacia abajo, a través de una neutralización de los valores debidos a su proliferación y a su extensión indefinida. Es decir, la pulverización de la Razón, a la que asiste nuestro tiempo, integra un proceso histórico-cultural

que marca una ruptura con el "laicismo sagrado" de los discursos metafísicos y las meta narrativas que dieron cuerpo y sentido a la modernidad. Y si la lógica individualista del presente se afirma, en su faceta positiva, como un intento de adaptarse con flexibilidad a la compleja pluralidad de los sujetos humanos, inevitablemente produce un mundo de cosmovisiones fragmentadas sin ningún eje aglutinador. Un mundo en el que el Psicoanálisis fracturó la concepción antropológica racionalista, destronando el poder de la conciencia, después de que el evolucionismo había destronado la especificidad originaria de nuestra creación. La Etnología desmitificó la pretendida universalidad de la razón de la cultura occidental, en un movimiento que confluyó con la ciencia, en la que el principio de la incertidumbre de Heisenberg (1927) hizo tambalear la creencia positivista en el determinismo absoluto que garantizaba el paradigma del conocimiento objetivo e intemporal.

Si la cultura postmoderna lanza, con fuerza, una propuesta de revisión de la modernidad, con respecto a sus intentos hegemónicos y totalizadores, la verdad es que la posmodernidad, en su relativización y fluidez, no deja de generar críticas entre los filósofos como Jürgen Habermas (1998), que intenta una nueva dialéctica de la Ilustración contra el riesgo de una nueva deshumanización perpetrada en nombre de un individualismo relativista. Para este filósofo, la modernidad es un proyecto todavía incompleto que debería ser restablecido en sus intentos emancipadores a semejanza de Giddens (1994), que no considera que la posmodernidad pueda representar una superación de la modernidad en sentido propio, ya que no se basa en un nuevo proyecto. También Charles Taylor (1992) aboga por algunos aspectos de la herencia de la Ilustración, si bien reconoce que los considera como los males de la modernidad.

En una revisión sinóptica de análisis sobre la posmodernidad, Lyon (2005, 163) considera que "el debate postmoderno nos obliga a hacer juicios sobre la propia modernidad, cuestionándose si al secularizar la providencia como progreso, la modernidad no habrá desencadenado un proceso de ruptura que anticipa el nihilismo". El mismo autor se pregunta si será posible pensar todavía en el ámbito del marco reflexivo de la modernidad, como instan Taylor y Habermas, o si, en definitiva, no estaremos obligados a considerarla consumada, abdicando de su intención progresista y conformándonos con vivir en una especie de hiper-realidad asocial, como invoca Baudrillard. Sutil e irónicamente, el autor se pregunta si esta nueva era no es una especie de vuelta a los tiempos pre modernos, con su sabiduría particular y sus propios dilemas. Y de forma conclusiva, apunta, que es posible resaltar en el mundo contemporáneo facetas pre-modernas, modernas y posmodernas, desde una conciencia plena por la que la posmodernidad, en sí misma, tendrá que ser contextualizada y revisada. Es decir, habiendo todavía en la sociedad contemporánea, componentes operantes tanto de la pre-modernidad como de la modernidad, requieren ser dinamizados e integrados en el proceso cultural que sigue abierto y se levantaría a partir de una revisión crítica de todas las sospechas lanzadas a los ideales de la modernidad.

4. LA ASCENSIÓN DEL INDIVIDUALISMO Y LA CAPITULACIÓN DEL SUJETO

Las tecnologías de información, sin duda alguna, han dado lugar a profundos cambios a nivel individual y social. Prueba de ello es que la aparición de la comunicación de masas es uno de los aspectos que caracteriza la cultura contemporánea y la mutación axiológica que le es inherente. La cultura de los medios de comunicación, al diluir la cultura de las élites y la cultura popular, se convierte en la apoteosis del hombre masa transformado en consumidor de mercancías y de informaciones, siendo manipulado por estas. Como observa críticamente Baudrillard (2004, 51), "lo universal era una cultura de la trascendencia, de la reflexión temática y del concepto, una cultura con tres dimensiones, las del espacio, de lo real y de la representación. El espacio virtual es el de la pantalla, de la red, de la inmanencia, de lo numérico. Sin embargo, este tipo de cuarta dimensión está lejos de unirse a las otras, ya que las elimina a todas".

De hecho y reconociendo el efecto cada más invasivo de los medios de comunicación, podemos decir que el proceso de afirmación del individuo, de sus derechos y de sus prerrogativas, que constituye una conquista moderna, hoy es acompañado por procesos mediáticos de la alienación y deseducación con un poder inimaginable en otras épocas (Matos, 2006; Reis, 2007, 2008). Es decir, precisamente en el momento que los individuos se afirman como señores de derechos que les fueron otorgados por la evolución política y social, al mismo tiempo se ven sometidos a procesos de manipulación y masificación que retiran la sustancia a esta autonomía, debilitando y degradando las condiciones de su ejercicio de afirmación personal. Como comenta Hélé Béji (2004, 56-57) "cuando miramos los esquemas de la civilización (Ciencia, Razón, Progreso, República, Moral y otras entidades...) observamos que el individuo moderno sufre sus consecuencias, en esta forma moderna de esclavitud que los medios de comunicación llaman *estrés*, víctima de la ilusión de ser su propio señor, cuando después de todo sirve a los deseos oscuros de la multitud, en esa paradoja de un individualismo que es una ideología de masa y que dejó de ser una singularidad creadora».

De hecho, la omnipresencia mediática al encerrar al sujeto contemporáneo en un simulacro de la realidad, que da soporte a la débil razón de los tiempos posmodernos, difumina la densidad ontológica de lo real. Al promover una adhesión inmediata, la cultura mediática inculca y legitima valores individualistas y hedonistas que necesariamente desgastan el propio sentido ético de las democracias. (Popper y Condry, 1999), haciendo olvidar la dimensión comunitaria y productiva de la cultura.

La verdad es que la creciente virtualización de lo real produce efectos en la sociedad y el sistema cognitivo humano que no hay que minimizar, al permitirnos acceder a modalidades de experiencia representativa otrora desconocida y que aumentan el poder de nuestros sentidos. El riesgo radica en la alienación a que la

virtualización de lo real puede conducir, a través de la fragmentación dispersa y vertiginosa de imágenes que plantea y solipsismo que puede alimentar.

En este sentido, cualquier proyecto educativo tendrá que mantenerse en una dinámica de reorganización y densificación ontológica de lo real que proporcione una producción crítica de sentido, a través de la reconstrucción de lazos sociales que evidencien el carácter prioritario de la dimensión ética. O, al menos, permita que todos reconozcan su indispensable carácter social y personal, es decir, no sólo su necesidad para vivir y convivir en la comunidad, sino también en cuanto condición específica de toda la posibilidad humana. Por tanto, hay que reconocer que un proyecto educativo emancipador debe ser enfocado como una emanación crítica de las formas de socialización ofrecidas por el universo de los medios de comunicación. Y si la escuela debe contribuir a la edificación de un discurso reflexivo sobre la realidad circundante, se convierte en un imperativo el que forme a los estudiantes para un análisis crítico de la información y de los valores que, de manera informal, les son inculcados por la exposición a los medios de comunicación, con el agravante de que esta, a menudo, es excesiva en el tiempo. No sin ironía, en la línea de Gianni Vattimo, observamos que, con la peculiar pulverización de imágenes, la sociedad se vuelve menos transparente a sí misma y por lo tanto más distante del ideal de la Ilustración. Como afirma el autor (1991, 15): "La realidad, para nosotros, es más bien el resultado de cruzarse y de" contaminarse "(en el sentido latino) las múltiples imágenes, interpretaciones, re-construcciones que distribuyen los medios de comunicación en competencia mutua y, desde luego, sin coordinación "central" alguna". Que el ideal de la emancipación de los tiempos actuales se presente para este autor como un "desarraigo" que hace posible el reconocimiento de la alteridad y la libertad se evidencie como una "oscilación continua entre la pertenencia y el desarraigo", nos parece congruente con la lectura que hace de la posmodernidad y sus muchas vicisitudes.

Además, si la modernidad científica, con su sentido de cuantificación objetiva nos había hecho perder ya los indicadores ontológicos de las lecturas esencialistas de la metafísica ¿qué sentido queda de esta realidad que no sea el de la "contaminación" de las diferentes lecturas que, por su propia multiplicidad, se convierten en disolventes de lo real? Y si la realidad pierde la sustancialidad ¿qué sucederá con la específica sustancia del hombre, de la identidad antropológica que lo constituye y que delimita tanto el fundamento como el producto de la educación? Debemos ser conscientes que la «muerte de la realidad» puede prevalecer sobre la muerte del propio sujeto que hace referencia a ella en el proceso de individuación al que asistimos. De ahí la urgente necesidad, en la penetrante incertidumbre que teje la reflexividad de las sociedades industriales tardías, de recuperar un hilo praxeológico que reivindique un intento emancipador para el proyecto educativo. En diferentes contextos, vuelve a ser pertinente la necesidad educativa de una recuperación de la razón teleológica para la educación.

Sin embargo, como hemos destacado, la deconstrucción postmoderna del proyecto de la ilustración tuvo repercusiones directas sobre la educación, debili-

tando los fundamentos espirituales y racionales en que esta misma se fundamentaba por tradición. Es cierto que nunca se habló tanto de la educación como hoy, ni se investigó tanto, ni el poder político le reservó tantos recursos económicos, instituciones y recursos humanos. Pero todo esto se relaciona principalmente con una educación formal, que es, sobre todo, instrucción, adquisición de conocimientos y capacitación, y cuyo objetivo es la aplicación práctica como respuesta a las necesidades sociales y económicas. Con todo, a pesar de que creció la importancia de la formación profesional y técnica, la componente ética y espiritual de la educación fue disminuyendo. Las ideas de mejora individual, de interiorización, de ascésis perdieron de tal modo importancia que es de esperar un empobrecimiento de la persona y una disminución de su potencial riqueza.

Por lo tanto, podemos decir que no son la educación científica, técnica y profesional las que están en crisis, por muchos fallos que tengan y por grande que sea la falta de estas en muchas zonas del globo y en ciertos estratos sociales. Hablamos de la educación como un proceso personal de autonomía y perfeccionamiento moral, que tiene en cada persona un camino único y una singularidad propia, como fue reconocido por el movimiento de la Educación Nueva, que ambicionaba una reforma social a partir de un intento de emancipación de los individuos. De hecho, la posmodernidad, al afirmarse como "el fin de las metanarrativas" (Lyotard, 1993), abre el camino de una atomización social. En efecto, se trata de un cambio cultural que más que el fin de las propias ideologías, implica una transformación de la misma razón y la concepción del sujeto que la sustenta. El impulso moderno, al convertirse en el heraldo de la libertad del sujeto de cara a las tradiciones, ya había establecido la idea de autenticidad. Esta se consolida en la sociedad contemporánea, en la que más se afirma esta lógica de particularización y relativización de todos los enunciados, erosionando todo y cualquier sentido de normatividad, porque esta presupone necesariamente límites a la libre expansión de las individualidades.

De ahí que el restablecer de la cuestión ética en el centro de la misma cuestión educativa tenga sentido, más allá de toda la preocupación con los métodos de enseñanza y aprendizaje que todavía se muestran, en muchos aspectos, desprovistos e inadecuados. Tiene razón Victoria Camps (1993, 38) cuando dice que el individuo, que hizo surgir la modernidad, "capaz de hacerse a sí mismo, al margen de los "fines prefijados", "sujeto de derechos", se configura como "un nudo de contradicciones, un ser dividido entre su amor por sí mismo y su subordinación a los demás, entre lo que le gustaría ser y lo que le dicen que debe ser". Es evidente que en la lógica de la flexibilización y de la mediatización de la modernidad tardía, las paradojas del individualismo moderno no hacen más que intensificarse, al ser derribados los fundamentos espirituales o racionales que sustentaban la normatividad y exorcizaban el riesgo de una desintegración social. Y si invocamos como necesaria una regeneración racional del individuo-masa, en nuestros días ilusoriamente autónomos, no podemos dejar de recuperar ciertas formas de normatividad social, de las que él mismo se juzga exento de obligación, sin comprender los riesgos del proceso corrosivo de su pretendida autonomía.

Así, sin cualquier tentación frenética de recomposición regresiva del universo tradicional, hoy se nos obliga a repensar la exigencia de una cultura en la que los aspectos educativos no se puedan regir de forma unilateral por una hegemonía de la performatividad, sin discutir el horizonte normativo de la formación de los individuos en nuestras democracias. De hecho, si se incurre en la anulación de la creencia en la capacidad de la educación para cumplir con el plan de perfectibilidad moral de los individuos, sólo nos quedará la alternativa del desvío utilitarista para regular el vacío existencial que le será correlativo. Pero, en esta condición, se elude una cuestión clave que irrumpe por la modernidad, anteponiéndose a otras, la que alude a la identidad del sujeto como elemento constructor del sentido de su propia existencia. Un individuo que requiere de la referencia a una lista de valores para autodefinirse, de la singularidad que le es inherente, y de la personalidad configurada por una cierta historia, que en absoluto le determina.

Como menciona Alain Renaut (1998, 106), "lo que caracteriza al sujeto moderno es, antes que nada, la manera en que se ha declarado como autor, o si se prefiere, como fundamento último de sus actos, así como de sus ideas o sus representaciones." Esta afirmación de la subjetividad es, además de todas las críticas dirigidas a la ilusión de la metafísica del humanismo moderno, un legado insustituible que sitúa "el fundamento último de toda legitimidad en la reflexión de lo humano sobre sí mismo, tanto en el orden de las verdades teóricas (conocimientos) como en el de las prácticas (valores)." (1998, 108). Por tanto, si el intento de recuperación de un proyecto ético nos obliga inevitablemente a la confrontación con lo que Renaut dice ser "las delicias envenenadas de las críticas anti-modernas de la modernidad" (1998, 83), es igualmente crucial dilucidar, en la dinámica de la modernidad, la propia antinomia que le es constitutiva y la moviliza, en sentidos opuestos, a partir de la hipostación del sujeto. Es decir, el principio de la "autonomía autofundante", que rige las reglas implícitas del humanismo de impulso modernista y el principio del "individualismo", que puede disolver los pilares axiológicos de ese mismo humanismo, al hacer hincapié en el principio de la expresión independiente de las múltiples subjetividades. Por eso mismo, afirma el autor que "al deslizarse sutilmente el principio de la autonomía al de la independencia, la dinámica de la modernidad ha traído consigo la perspectiva de una disolución de esa esfera de la normatividad supra individual, que es la de valores (al mismo tiempo que de la cultura), en torno a la cual la humanidad buscaba constituirse y reconocerse como tal (como intersubjetividad) –eso era, desde el Renacimiento, lo esencial del humanismo" (1998, 101).

En este sentido, agrega el mencionado autor que "el ideal humanista de autonomía requiere, pues, la definición de una parte de la humanidad *común*, irreductible a la afirmación de mi singularidad; tal es, en cambio, la posibilidad que por definición niega el individualismo *stricto sensu* (es decir, como distinto del humanismo), al suponer que sólo existen diferencias irreductibles y que esas mismas diferencias son las que deben *hacer la ley*, las únicas que definen el valor" (Renaut, 1998, 102).

En una óptica confluyente Singly (2005, 26) opera igualmente con una distinción entre lo que designa por individualismo "abstracto" e individualismo "concreto", considerando que su complementariedad se muestra necesaria para que el individualismo se pueda afirmar como un humanismo. En palabras del sociólogo francés, "el individualismo sólo es un humanismo si alcanza a conciliar lo abstracto y lo concreto, lo universal y lo particular, lo que reúne a todos los seres humanos y lo que los separa". En su opinión, este dualismo marcaría una tensión antinómica en la modernidad, un asunto que es necesario resolver éticamente a través de la asunción de que el individualismo concreto debe asentarse en el reconocimiento previo de una humanidad común. Y, en este sentido, el autor alerta para los excesos actuales de las reivindicaciones diferenciadoras o de lo que designa por individualismo competitivo.

Por lo tanto, una relectura de los dictámenes humanistas impuestos contra el riesgo de fractura social de la sociedad contemporánea invitaría a la profundización de las propias contradicciones del capitalismo tardío, en que, por ejemplo, la proliferación de consumo crece concomitantemente con los riesgos y la incertidumbre producida por la flexibilidad laboral y el desempleo creciente. Dicho sea de paso y, dejando claro que la posmodernidad sólo se puede comprender dialécticamente como el sucedáneo de una época y cultura de entre las varias tensiones y contradicciones que aniquilaron la propia modernidad. Algunos autores intentan introducir un nuevo concepto superador que denominan *transmodernidad*. Como señala Rosa Rodríguez (2004, 10) "el fundamento no se hallará en el conocimiento metafísico de la verdad, sino en el pacto gnoseológico de los sujetos que consensuan una racionalidad que les permita interpretar la realidad y transformarla." De hecho, si la razón se debilitó y la autonomía del sujeto se dispó en la acción demoleadora de la crítica posmoderna, hay que intentar definir algunos ideales reguladores que puedan configurar una normatividad teleológica de la actividad humana, incluida la actividad educativa.

Es evidente que el nuevo paradigma emergente no pretende presentarse como una panacea para todas las aporías planteadas por la "crisis" del pensamiento moderno, pero inscribe su proyecto en la conciencia histórica de las trágicas experiencias que las visiones totalizantes del pasado originaron. Por tanto, es desde una cosmovisión que perdió sus indicadores ontológicos que la transmodernidad se asume, haciéndose permeable a una normatividad que quiere ir más allá de una re-estetización de la existencia. En el cometido que la libertad nos impone de hacer de la historia individual y colectiva un "proceso abierto", la transmodernidad pretende desarrollar formas de racionalidad plural y estratégica que consubstancien el intento de emancipación de los individuos en el nuevo contexto económico y cultural que es el de la globalización contemporánea. En esta nueva situación, en la que la presencia continua de los flujos y la conectividad descen-
tran los espacios territoriales y desplazan el efecto de las acciones individuales, desarraigándonos de las configuraciones modernas de la propia identidad, nos vemos inevitablemente obligados a redefinirnos en contextos cada vez más am-

plios, fluidos y plurales. Por eso mismo, el horizonte teleológico al que el discurso metateórico debe apuntar, tanto a nivel pedagógico como educativo en general, no puede disociarse del análisis de la realidad socio-política y no se pueden olvidar los recursos tecnológicos que operan en la situación presente. Tampoco puede traicionar el intento cultural que la propia ilustración nos dejó como legado. Resulta claro que en la lógica de la flexibilización y de la mediatización de la modernidad tardía, las paradojas del individualismo moderno no hacen más que exacerbarse, ya que las nuevas posibilidades tecnológicas de la religación social, que amplían y dilatan la convivialidad, no anulan la responsabilidad de una respuesta comprometida. Incluso podemos preguntarnos: ¿Cuántas veces no disipan toda responsabilidad a través de la instrumentalización que realizan esos medios y por la des-substancialización que perpetran de lo real?

5. LA RECUPERACIÓN DE UN PROYECTO ÉTICO PARA LA EDUCACIÓN

La recuperación de un proyecto ético para la educación implica, sin duda, una reformulación de la reflexividad postmoderna, de manera que sea revalorizada la misma idea de educación como soporte básico para la construcción de la identidad de los sujetos y grupos (Boavida, 2012). Frente a la aparición de un "pensamiento único" que niega cualquier hipótesis alternativa al modelo capitalista neoliberal, la reflexión educativa debe remar entre los escollos de un darwinismo social, en dirección hacia donde la proyecta la lógica del mercado globalizado y la opción de integrar un proyecto ilustrado que fracasa, en las diversas vicisitudes de su realización. En estas circunstancias, resulta imperativo reconducir a la educación hacia una reflexividad que la posmodernidad ha disuelto.

Pero, ante la falta de ideas fuertes o metas generalizadas ¿qué podemos hacer? Parece que hay dos vías de acción perfectamente conciliables. Por un lado, es urgente repensar la educación en su esencia socio-cultural y psico-afectiva, es decir, recuperar para ella un estatuto que el individualismo exacerbado pone en entredicho. Por otro lado, recuperar y poner en práctica ciertas formas de educación, que, en sí mismas, aseguren una base consensual y una mínima eficacia. De hecho, como en otras ocasiones hemos considerado (Boavida, 2006; Boavida & Amado, 2006), el método no es un simple medio o vehículo para educar. Todo el método presupone una idea de la educación y un modelo antropológico. El método, en la pedagogía, nunca fue mero pragmatismo a no ser para una tecnología vaciada de principios y reducida, en sus finalidades, a la eficacia de aprendizajes instrumentales y sus correspondientes realizaciones. Por ello, no es posible delinear la educación en un registro puramente descriptivo o explicativo, del que resulte una racionalidad puramente instrumental, basada en una lógica estricta de medios/fines, como ciertas tecnologías educativas modernas parecen asumir. Tenemos que ubicarla en una racionalidad pragmática que incluya una racionalidad instrumental, sin duda, pero también en una racionalidad epistémica.

co-teleológica, en la que la elección de los medios tenga en cuenta lo valioso de los aspectos estratégicos y finales de la acción, referida no sólo con respecto a los criterios de eficacia y utilidad, sino también a la dimensión ética y social que da sentido a los individuos y las comunidades.

Es necesario recuperar ciertas prácticas educativas que promuevan la adquisición de buenos hábitos y normas de convivencia, para asegurar las condiciones previas al desarrollo autónomo que toda la educación debe tender a alcanzar. Estas condiciones son cruciales frente al individualismo egoísta que arruina los cimientos de la propia cohesión social, a través de la corrosión de formas cívicas elementales, en las que se apoyan las exigencias de la autonomía pretendida para los individuos.

En este sentido, resulta urgente diseñar el perfil de una educación que supere la dicotomía creada a partir de los tiempos modernos entre la "ética del cuidado", fundada principalmente en los sentimientos y preocupada en la contextualización de las acciones y la "ética de los principios", formalista, racionalista, indiferente a la socio-historicidad de los contextos. Idealmente, esta educación deberá ser una educación por las virtudes, pues como remarca Carr (2005, 130), "la explicación que mejor justifica el entrelazado moral entre los principios y el afecto, o entre la razón y la emoción, al explicar la asociación moral entre carácter y educación, se encuentra en una ética de la virtud según la amplia tradición aristotélica". Para penetrar en el corazón de nuestra propuesta, se impone la referencia al sentido dinámico y procesual de la palabra «virtud» procedente de *virtus*, que denomina la fuerza vital, la vitalidad. Por otro lado, tendremos que pensar este concepto bajo una acepción de humanización, denotando "la virtud de un hombre [como] lo que le hace humano, o mejor dicho, [como] el poder específico que tiene que afirmar su cualidad propia, es decir, (en el sentido normativo del término), su humanidad" (Comte-Sponville, 1995, 12).

Desde estas ideas, el concepto de la virtud y la práctica de las virtudes puede constituirse una ruta de acceso para la educación moral, que nos permite recuperar un universo axiológico ya suficientemente depurado, interiorizado y asimilado durante todo el proceso de humanización y, por lo tanto, en muchos sentidos fuertemente consensual. De hecho, no podemos olvidar que para Aristóteles, las virtudes se adquieren por la fuerza del hábito y la costumbre; que es por la práctica y la experiencia de las cualidades humanas que se interiorizan y se convierten en valores. Como refiere el Estagirita en la *Ética a Nicómaco* (II, I, 1103 a): "Al practicar adquirimos lo que queremos aprender (...) nos hacemos justos practicando acciones justas, moderados, actuando con moderación y, finalmente, valientes realizando actos de valentía". Y, a continuación, reforzando esta idea, prosigue el filósofo (II, I, 1103b20): "En efecto, no es pequeña diferencia el habituarnos desde jóvenes a practicar acciones de tal o cual manera. Esto marca una gran diferencia. Todavía más, hace toda la diferencia».

Por otro lado, como nos recuerda Adela Cortina, (1999, 131), en la línea de Aranguren, "el tipo de conocimiento llamado ética tiene por objeto el carácter, la

forma de ser a partir de la cual los hombres enfrentan la vida. (...) Esta apropiación se da mediante la repetición de actos, que generan hábitos (virtudes o vicios), que, a su vez, son de nuevo el principio de actos, por lo que el *ethos* es el carácter impreso en el alma por hábitos y de nuevo, a través de los hábitos, fuente de actos". Lo que implica, por una parte, una estrecha conexión entre la educación, buenos hábitos y la formación del carácter y, por otro, entre los modelos humanos presupuestos y las prácticas o hábitos que exige la vida en común, y que irán modelando los caracteres según los valores racionalmente consensuados.

En nuestro tiempo, según Vatimmo (2006, 37), en la línea de Nietzsche, "un exceso de memorias y recuerdos nos impide crear nuevos valores". Lo que nos conduce inevitablemente al redescubrimiento de la tradición espiritual y hacia una racionalidad del Ochocientos, que hay que reevaluar, a pesar del proceso de deconstrucción verificado. En esta medida, una educación de las virtudes tendrá que comenzar por el análisis crítico de las ideas comunes sobre el concepto general de la virtud y sobre cada una de las virtudes, en particular, con el fin de apuntar las asociaciones comunes que tienen que ser depuradas, porque hacen desaparecer el componente dinámico y calificador que las mismas virtudes potencian, considerándolas desde una perspectiva superficial y reductiva.

Si examinamos, por ejemplo, el término *virtuoso*, tal como hoy, por lo general, se entiende, probablemente llegaremos a la conclusión de que en la mente de muchos se encuentra asociado a la práctica de una religiosidad acéfala o a una hipocresía de sentimientos, que son contrarios a la idea de autenticidad moral. Es decir, la presión social condujo por razones de orden religioso o ideológico a una infantilización de los sujetos, de la que hoy tenemos conciencia por efecto de la evolución mental que la Ilustración provocó al promover la centralidad del sujeto en la decisión interiorizada y responsable. Y las virtudes, que daban objetividad a la propia moral, en tanto que cualidad en los comportamientos y costumbres, quedaron asociadas a estas formas de exteriorización por la que era tasada la moral.

Desmontada la falacia provocada por la presunción de que la autonomía crítica era obstaculizada por la objetividad de la virtud, quedamos libres de invocar el concepto, en toda su riqueza, sin vernos obligados a rechazar o negar la contribución de la autonomía crítica que presupone toda la eticidad. Es decir, nos encontramos frente a la tarea de encontrar una síntesis entre la normatividad que la experiencia social requiere, y de la cual necesitamos, y una subjetividad y autonomía que el pensamiento reflexivo y la razón emancipadora ya no dispensan e imponen.

En este sentido, este retorno al concepto de virtud tiene que pasar por ciertas ideas maestras de la teoría aristotélica, tales como la idea de la prudencia, no en el sentido moderno de evitar los peligros, sino en el aristotélico de razonabilidad, de análisis ponderado de los contextos y de las consecuencias de nuestra acción. Lo que nos obliga a volver a la idea del término medio, de la justa medida, del equilibrio entre los extremos a los cuales se encuentra sujeta la acción humana, y

que ha sido, a lo largo de la historia, fuente de numerosas desgracias individuales y colectivas.

En resumen, debemos considerar varios aspectos en nuestra propuesta final. Primero, que el concepto de la virtud, por un lado, y el conjunto de virtudes consideradas como amplia gama de cualidades, por el otro, aparecen como el resultado de un proceso de evolución social y de intento normativo de muchos siglos. Recuperar y revalorizar esta referencia es servirnos de una sabiduría y de una experiencia analítico-reflexiva de gran valor, que restaura un acervo inagotable, considerando que las virtudes son susceptibles de tener, en cada individuo, una posibilidad de concretización y un conjunto de matices, que da color a su densidad humana e incrementa su dinámica perfectiva. Asimismo, no debemos olvidar que el término "moral" viene de *mos, mores* (costumbre), no debiendo descuidarse la base social de la moralidad, aunque la evolución de la Ilustración le haya proporcionado una reformulación calificadora al colocar al individuo y su libertad en el centro del proceso de la decisión ética. Al presentar un proyecto emancipador para educación, por supuesto, no pretendemos imponer cualquier forma de pensamiento hegemónico o colonizador, sino únicamente recuperar formas de humanismo que articulen discursos críticos de acuerdo con una lógica que no diluya la racionalidad colectiva de la acción, en la expectativa fundada de proyectar históricamente la actividad de los propios pedagogos y educadores en general.

6. CONCLUSIÓN

Cuando por todos lados se desarrollan demandas de autonomía moral, se afirman las actitudes individualistas y el derecho a la racionalidad en la toma de decisiones, descalificando los componentes rituales y tradicionales del comportamiento, es cuando más se observa como la razón se deja enredar en numerosas formas de condicionamiento y manipulación, zozobrando bajo un hedonismo individualista y una fragmentación etnoculturalista que la debilita y le hace imposible aquello que realmente la caracteriza, es decir, su validez intrínseca, universal y apodíctica.

Frente a estas aporías de una razón que se proyecta y examina de nuevo en su universalidad y necesidad y, al mismo tiempo, que se deja enredar en oscuras y equívocas artimañas generadas por su propia actividad intelectual nihilista, tenemos que reconocer que hay una tarea educativa prioritaria, asumida como un proceso de formación humanista, en términos tanto individuales como colectivos. Por lo tanto, es esencial centrar la teleología educativa en un horizonte ético, en que se afirme un equilibrio, generado por consensos entre el juicio circunstancial y la razón universal, es decir, entre el acto de juzgar, evaluar y decidir, en cada situación, y la referencia a una racionalidad común que postula e posibilita esas operaciones y garantiza la eticidad de las mismas. Para ello, es necesario recuperar un conjunto de cualidades humanas que el proceso de la civilización definió

durante siglos y que se convirtieron en paradigmas de comportamiento humano, en sus diversos aspectos y dimensiones. Es un patrimonio moral y social demasiado importante para ser olvidado y desvalorizado.

7. REFERENCIAS

- ARISTÓTELES (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- BAUDRILLARD, J. (2004). De l'universel au singulier: la violence du mondial. In Jérôme Bindé, *Où vont les valeurs?* (45 - 51). Paris: Albin Michel.
- BÉJI, H. (2004). La culture de l'inhumain. In Jérôme Bindé, *Où vont les valeurs?* (55 - 64). Paris: Albin Michel.
- BOAVIDA, J. (2003). Como educar no rescaldo de dois mundos? in I. Alberto, A.C. Fonseca, C.P. Alburquerque, A.G. Ferreira, J.A. Rebelo (Eds.), *Comportamento anti-social: Escola e família* (331-361). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra
- BOAVIDA, J. (2006). Procurando estatuto para a educação de que andamos à procura. In Ernesto Candeias Martins (coord.) *(R)evolução das ideias e teoria pedagógicas* (184 - 205). Coimbra / Castelo Branco: Alma Azul.
- BOAVIDA, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação - Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BOAVIDA, J. (2012). Que fundamentos para a educação em tempos de crise? In João Boavida, Maria Formosinho & Helena Damião. *Educação: problemáticas e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (en prensa).
- CARR, D. (2005). Sobre la virtud, el arte y la literatura en la educación del sentimiento y las emociones. In Aurora Bernal et al. *Cultivar los sentimientos - propuestas desde la filosofía de la educación* (128 - 47) Madrid: Dykinson.
- CAMPS, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Barcelona : Crítica, Grialjo Editorial.
- COMTE-SPONVILLE, A. (1995). *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. Lisboa: Editorial Presença.
- CORTINA, A. (1999). Ética filosófica. In Marciano Vidal (coord.). *Ética teológica* (131 -151). Petrópolis: Editorial Vozes.
- FORMOSINHO, M. D. (2009). Educação e valores: os novos desafios. In Ángel del Dujo, João Boavida & Virgílio Bento. *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras* (170 - 191). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- FULLAT, O. (1988). *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa*. Barcelona, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- FULLAT, O. (2012). Como salir de los valores rasos da le educación? In João Boavida, Maria Formosinho & Helena Damião. *Educação: problemáticas e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (en prensa).
- GIDDENS, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L' Harmattan.
- HABERMAS, J. (1998). *On the Pragmatics of Communication* (translation by B. Fultner). Cambridge, MA: MIT Press.
- HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Editorial Trotta.
- HESEN, J. (2001). *Filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.
- LYON, D. (2005). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- LYOTARD, J.-F. (1993). *La Condición Postmoderna. Informe sobre el saber*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- LYOTARD, J.-F. (1996) *Moralidades posmodernas*. Madrid: Tecnos.
- MATOS, A. (2006). *Televisão e violência. (Para) novas formas de olhar*. Coimbra: Almedina.
- PATRÍCIO, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

- POPPER, K. R. & CONDRY, J. (1999). *La televisione es mala maestra*. San Diego: Fondo de Cultura Economica USA.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1988). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de educación*. Madrid: Dykinson.
- REIS, C. (2007). "Massagem" mediática: Desafios à teoria da educação. In J. Boavida & A. del Dujo. *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos* (pp.529-592). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- REIS, C. (2008). *O valor (des)educativo da publicidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- RENAUT, A. (1998). *El futuro de la ética*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- RODRÍGUEZ, R. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- SINGLY, F. de (2005). *L'individualisme est un humanisme*. Paris: Editions de l'Aube.
- TAYLOR, Ch.(1992). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- VATTIMO, G. (1991). Posmodernidad: una sociedad transparente? In G. Vattimo y otros (1991). *En torno a la posmodernidad* (9-19). Barcelona: Editorial Anthropos.
- VATTIMO, G. (2004). Vers un crépuscule des valeurs ? In Jérôme Bindé, *Où vont les valeurs?* (29-36). Paris: Albin Michel.