

A EDUCACIÓN EN VALORES, ESIXENCIA DUNHA NOVA SOCIEDADE

Pedro Ortega Ruiz
Universidade de Murcia

1. TEMPOS DE CRISE

Hoy está cada vez más extendida la sensación de que nos hallamos al final de una época. Esto se debe no tanto al hecho de que hemos llegado al final del segundo milenio, como a que somos conscientes de que la experiencia vivida en la edad moderna, con sus resultados positivos, pero también con sus problemas y sus consecuencias negativas, ha llegado a un punto crítico (Crespi, 1996, 13).

É certo que a banalización do uso da categoría de 'crise' para referírmolos ó profundo cambio social experimentado nas últimas décadas do noso século provocou unha especie de saturación negativa (Tedesco, 1995); sen embargo, non podemos negar que perderon vixencia as tradicións comúns que en tempos pasados ofrecían valores compartidos de referencia nos que todos, dalgún xeito, podían participar. O problema de fondo é que ó desaparecer esas crenzas universais compartidas, resulta moi difícil encontrar unha nova base xeral de orientación que constituía o punto de encontro na construción da sociedade. Non só no eido social; tamén o individuo concreto fica orfo de modelos próximos de socializa-

ción. Se algo caracteriza o momento actual é a perda de capacidade das institucións educativas tradicionais na transmisión de valores e pautas de comportamento desexables, empuxadas cada vez máis ó recinto do privado e a competir con outras axencias na proposta de modelos de vida. Como dixo non hai moito un autor español (Duch, 1997), a crise afecta a tódalas estruturas de acollida (familia, comunidade, sociedade) e incide en tódalas relacións fundamentais que os habitantes do noso espacio cultural (Occidente) manteñen coa natureza e entre si. Asistimos a unha crise de vínculos, de ataduras, é dicir, de lazos culturais profundos, de sentimentos de filiación social; baleiro que xera un sentimento de anomia enfermiza que ten como expresión máis inmediata o irrefreable desexo de recrear un sentimento de pertenza ó grupo (Dahrendorf, 1993). Por iso, é frecuente nos nosos días que se poñan en cuestión non só as formas de inserción na realidade, senón, ademais, os valores fundamentais que, ó longo dunha centenaria tradición, proporcionaron viabilidade e consistencia histórica ás ditas formas.

Resulta bastante evidente que ahora nos encontramos de lleno en una "tierra de nadie": los antiguos criterios han perdido su capacidad orientativa y los nuevos aún no se han acreditado con fuerza suficiente para proporcionar a los individuos y grupos sociales orientación y colocación en el entramado social (Duch, 1997, 86).



[...] e o que ela significa de perda da dignidade [...].
Un refuxiado Kosovar abandona o campamento cos
seus tres fillos. (*La Voz de Galicia*).

Taylor, na súa obra *Ética de la autenticidad* (1994), descríbennos tres formas de malestar que marcaron profundamente a nosa sociedade: o individualismo, a primacía da razón instrumental e unha nova forma de

despotismo. Pero é a primacía da razón instrumental, e o que ela significa de perda da dignidade, do valor non cambiábel do home, o que provocou a maior fractura na sociedade do noso tempo. Individuos e pobos víronse desposuídos da súa identidade a mercé dos intereses do mercado, sen outra utilidade que a de engrosar os beneficios de sociedades sen rostro. A *cousificación* do home e de todo o humano fíxonos perder o sentido antropolóxico orixinario e gratuíto nas relacións humanas. A perda do sentido de fin en si mesmo, inherente á condición de persoa, fixo posible que esta sexa tratada como materia prima ou instrumento de proxectos ó servizo doutros. Cada vez vaise facendo máis profundo o temor de que todo aquilo que debería determinarse por criterios de recoñecemento efectivo da dignidade da persoa, se decida, pola contra, en termos de eficiencia ou de análise custo-beneficio; que todo estea supeditado á obtención do máximo rendemento. Converteuse en mercadoría todo o humano e *cousificáronse* as súas manifestacións, privándoas do valor simbólico do que, como accións do home, son portadoras. Para o profesor Duch, antes citado, a expresión 'crise pedagóxica' describe con gran precisión o que está sucedendo nesta fin de século, e constitúe un aspecto importante da crise global do noso tempo.

Si el ser humano no se siente acogido, si, además con cierta frecuencia, experimenta la indiferencia o el rechazo, no existe la menor duda de que se debe a que las estructuras de acogida han interrumpido o, al menos, han echado a

perder, en gran medida, las transmisiones que tenían la misión de efectuar en el seno de la sociedad. En esta situación, la socialización, la identificación... como antídotos eficaces contra la contingencia no llevan a cabo su función propia, abandonando a su suerte a los individuos y la sociedad. El corolario de esta situación es el peligroso aumento de la angustia humana y la violencia" (1997, 68).

2. ESCOLA E VALORES

Esta situación de crise que afecta a sociedade no seu conxunto non pode menos de afectar tamén o sistema educativo, como expresión particular da crise na que está inmersa toda a estrutura social. A escola non é un sistema autónomo que funcione á marxe do que acontece na vida real; adoita reflectir, con bastante fidelidade, as contradicións do sistema social ó que pertence, a súa face visible e oculta. Pero a crise non radica só en que a escola non cumpra cos obxectivos sociais que lle son asignados, senón o que aínda é máis grave, "no sabemos qué finalidades debe cumprir y hacia dónde debe efectivamente orientar sus acciones" (Tedesco, 1995, 16). Son estas 'circunstancias' nas que nos tocou vivir, e desde as que habemos propoñer e 'expoñer' ás novas xeracións modelos plausibles de vida, dignos da condición humana. A primacía da razón instrumental, que caracteriza a sociedade actual, debuxa un marco pouco propicio para o desenvolvemento do home en tódalas súas dimensións, para o recoñecemento da súa dignidade, da súa irrenunciable autonomía. Coñece-

-lo home do noso tempo: os seus temores, inquedanzas e aspiracións, incertezas e contradicións, é dicir, a urda da súa existencia, constitúe o punto de partida para unha proposta de educación.

Tradicionalmente, o profesor sentiuse tranquilo e seguro ante a pregunta: ¿que ensinar?, fondeado nun modelo de sociedade fortemente homoxéneo no seu sistema de valores, e convencido de satisface-las expectativas sociais cifradas na aprendizaxe de coñecementos como finalidade prioritaria da institución escolar. Isto condicionou todo o proceso da súa formación inicial e influíu, negativamente, en toda a súa actividade docente posterior. Os profundos cambios sociais producidos coa incorporación ás nosas aulas de alumnos con sensibilidades culturais distintas, e unha educación familiar que fomentou valores tamén distintos, supuxo para o profesorado unha nova situación para a que non estaba preparado. Da seguridade do qué ensinar pasouse, como pouco, a un escepticismo que afecta a toda a actividade docente. A rapidez e a profundidade do cambio producido no proceso de socialización diverxente reduciu a cinsas o carácter unificador da actividade escolar no ámbito cultural, lingüístico e do comportamento, obrigando o profesor a unha diversificación da súa actuación. Esixe, nunha palabra, redefini-lo seu papel na aula e acometer tarefas ata o de agora inéditas na súa función educadora.

A LOXSE supuxo un novo enfoque no ensino, fixou novos obxectivos na educación e esixe novas competencias ó profesorado máis acordes coas novas demandas sociais. Constitúe unha aposta por rompe-las barreiras que separaban a escola da sociedade e da vida. Por primeira vez introdúcense novos contidos no currículo, os transversais, “que responden a un proxecto válido de sociedade e de educación, e que, por conseguinte, están plenamente xustificadas dentro do marco social no que ha desenvolverse toda a educación” (DCB). Trátase de eixes estruturadores, globalizadores de todo o ensino, nos que deberían integrarse aqueles problemas sociais relevantes que a escola non debe ignorar se quere estar aberta á vida e á sociedade. Unha aprendizaxe que se limitara a ser un simple adestramento ‘técnico’ para repara-las avarías e as disfuncións técnicas que poidan xurdir no transcurso do traxecto humano, reduciría o ser humano a unha mónada preocupada exclusivamente polo éxito no momento presente, ó tempo que o desconectaría totalmente das preguntas radicais que, en realidade, son as que permiten a auténtica edificación da súa humanidade (Duch, 1997).

A posición inicial verbo dos transversais viuse modificada posteriormente ó entende-lo MEC que o significado educativo das ensinanzas transversais é, en gran medida, educación en valores. Así no documento *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza* (1994) afirmase: “El currículo

del MEC ha definido, además de las áreas, unas enseñanzas transversales que han de impregnar todo el currículo y cuyo significado educativo es, en gran medida, de educación en valores”. No mesmo documento dise que o obxectivo básico da educación transcende os obxectivos relativos unicamente á instrucción propios dunha concepción convencional da escolaridade:

Al fijar esa finalidad básica a la educación... la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas. Nuestra sociedad pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos; le pide que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y cómo conducirse.

Máis aínda, nunha resolución posterior (BOE, 7-9-1994) dise textualmente: “A educación moral cívica é o fundamento primeiro da formación que proporcionan os centros educativos, constitúe o eixe de referencia arredor do que xiran o resto dos temas transversais e está implícita en tódalas áreas e materias do currículo”. Deste modo, o MEC, ó lle asignar esta finalidade básica á educación, responde a unha demanda social hoxe xeneralizada: a institución escolar é unha pedra fundamental para a educación democrática e para a adquisición de actitudes eticamente valiosas.

Pero non deberiamos caer no erro de asignarlle á escola a responsabilidade única nin principal na transmisión de valores sociomorais. As carencias

socializadoras que caracterizan a familia de hoxe, pola irrupción doutros medios de socialización, non nos autoriza a transferir á escola funcións que antes eran cubertas no ámbito afectivo da familia. Malia o seu déficit socializador, esta segue sendo a axencia máis importante e decisiva para a integración social do individuo. A través dela adquirese a linguaxe, os esquemas básicos de interpretación da realidade e os rudimentos do aparello lexitimador (Tedesco, 1995). A escola pode transmitir con garantías de éxito os coñecementos indispensables para a cultura do home dos nosos días. E nesta tarefa non precisa doutras mediacións. Pero isto sucede cos valores sociomorais.

El niño-adolescente que va a nuestros centros escolares viene ya equipado con unos valores determinados que le permiten filtrar las inevitables propuestas valorativas que la escuela, a diario, realiza. Ninguna de ellas dejará de estar interpretada por el modo de pensar y vivir de la propia familia y del contexto social más significativo para el niño-adolescente (Ortega, Mínguez e Gil, 1996, 17-18).

Isto obríganos a pensar que non é posible, ou polo menos que é claramente insuficiente, a educación en valores en e desde a sola institución escolar. Aquela demanda a referencia a experiencias reais e significativas de vida onde os valores se plasmen en conductas normais. E a escola, aínda, non deixa de ser unha experiencia bastante illada na vida dos nenos e adolescentes (Ortega, Mínguez e Gil, 1996), a pesar das presións sociais, cada vez maiores, que demandan a esta a

formación de non só o núcleo básico do desenvolvemento cognitivo, senón tamén o núcleo básico da personalidade. “Esto significa que la escuela deberá tender a asumir características de una institución total” (Tedesco, 1995, 127).

Dicimos ó comezo desde traballo que a educación en valores constitúe unha esixencia da nova sociedade. Pero, ¿que valores? A identificación destes depende das distintas concepcións do home e do mundo que se sustenten; e nunha sociedade tan



Emblemas, Alciato. Todos debemos coincidir nos valores que compoñen unha ética cívica.

plural como a nosa isto constitúe un exercicio difícil e arriscado. Sen embargo, si podemos (e debemos) coincidir todos na proposta daqueles valores fundamentais que hoxe consideramos patrimonio de tódolos pobos civilizados, o noso capital axiolóxico, é dicir, os valores que compoñen unha ética cívica; a saber: liberdade, xustiza, igualdade, solidariedade, respecto ó medio natural e urbano, a paz, a tolerancia, o respecto activo, ou mellor dito, a disposición a resolve-los problemas comúns a través do diálogo (Cortina, 1996), etc. Destes valores ninguén discute a súa pertinencia e necesidade, aínda que haxa distintas manifestacións culturais deles, como realizacións particulares da existencia humana.

¿E onde? O ensino dos valores necesita dunha mediación, da capacidade do profesorado para 'ler' e coñecer-la realidade cultural en que vive o alumno, e traducir en propostas educativas viables os contidos valorativos. "A tarefa do docente concíbese como unha mediación para que toda a actividade que se leva a cabo na aula ou no centro educativo se converta en significativa para cada alumno e alumna, e contribúa a facilita-la súa relación co medio e a construí-la súa propia visión do mundo" (MEC, 1989, 105). Pero para que a actividade na aula sexa significativa, cómpre que se acentúe non sobre individuos abstractos, senón en suxeitos concretos, enmarcados en contextos culturais tamén concretos. É así como a educación, en tanto que proceso de comunicación humana, está

mediada e condicionada necesariamente por iso que Geertz (1996) chama trama de significacións na que o home conforma e desenvolve a súa conducta. Este humus cultural, contextual no que se produce a educación quedou relegado ou esquecido, tanto na reflexión pedagóxica como máis aínda na praxe educativa. A escasa ou nula importancia que nos nosos plans de estudos se lles deu a disciplinas como a Antropoloxía e a Socioloxía da cultura mostra ata qué punto o mundo cultural do educando, o seu espacio vital, conta pouco no deseño e na aplicación dos procesos de ensino-aprendizaxe. Ónde e en qué condicións se dan os procesos educativos, a quen pretendemos educar, introducen por forza o discurso sobre os valores como núcleo ou contido inevitable de toda educación. É dicir, as condicións 'ambientais' en que se dá a acción educativa constitúen unha cuestión substantiva que nunca pode ser ignorada.

3. A SOLIDARIEDADE, VALOR EMERXENTE

Sería unha va pretensión querer abordar aquí tódolos valores antes sinalados, pois supera os límites deste traballo. Só imos estudia-lo valor da solidariedade. A permeabilidade que demostrou a ideoloxía subxacente á razón instrumental e a resistencia xeneralizada a asumir cotas de responsabilidade fronte ós problemas sociais, a pesar das mostras de xenerosidade ante catástrofes naturais, xustifican a pertinencia, máis aínda a necesidade,

de acomete-lo estudio deste valor no ámbito educativo, cando, como afirma Taylor (1994), a cultura moderna está marcada por un forte individualismo que lle empece aprecia-lo dolor e os sufrimentos alleos e o incapacita para preguntarse sequera polo que está a pasar no seu contorno máis inmediato.

Nunha cultura de medios que esqueceu que a técnica é a prolongación do brazo humano, e que converteu en fetiches os seus propios medios, a educación en valores morais tórnase tarefa inadiable. É a 'razón instrumental', que tende a esgota-lo home no universo tanxible da eficiencia técnica, a que expulsa desta sociedade o pensamento solidario e a conducta compasiva. E só esta pode recupera-lo home e devolverlle a súa dignidade perdida.

A solidariedade enténdese aquí como exercicio da compaixón, do recoñecemento universal do outro na súa dignidade de persoa. Antes que unha actividade de axuda, a solidariedade é un sentimento que determina e orienta o modo de ver e achegarse á realidade humana e social. No interior da acción solidaria existe un sentimento fundamental de fraternidade, de sentirse afectado na propia carne polos sufrimentos dos outros que son tamén propios. Pero non toda compaixón xera

solidariedade; só aquela que recoñece o outro na súa dignidade de persoa. A solidariedade así entendida ten rostro, nace da dialéctica entre alteridade e comunión; é busca e encontro. E a nosa resposta non é algo gratuïto, senón unha esixencia. E a universalidade é o lugar propio da acción solidaria, o seu espacio máis adecuado porque a indefensión e a indixencia pertence a toda a humanidade (Ortega, Mínguez e Gil, 1996).

Neste traballo abordámo-la solidariedade baixo a forma da cooperación. A complexidade do mundo actual, a envergadura das súas necesidades e a dificultade de afrontalas con garantías de éxito demandan unha acción solidaria mancomunada, organizada e competente, que reborda, por insuficiente, a acción altruísta individual. Os recentes conflitos bélicos, as desgracias naturais e a situación de extrema pobreza na que está sumido o Terceiro Mundo xeraron un movemento de solidariedade que transcendeu as fronteiras dos países e fixo que o noso tempo poida denominarse como a 'época da solidariedade'. L. A. Aranguren (1997) describe os distintos modelos de solidariedade que hoxe coexisten no seo da nosa sociedade occidental:

MODELOS DE SOLIDARIEDADE

	ESPECTÁCULO	CAMPAÑAS	COOPERACIÓN	ENCANTRO
METODOLOXÍA	Ocasional/ /Descendente, Festivals.	Ocasional/ /Descendente, Información.	Ocasional/ /Permanente. Descendente/ /Ascendente. Organización.	Permanente/ /Ascendente. Presencia.
CANLE	MM.CC.-ONG	MM.CC.-ONG	ONG-Voluntariado	ONG-Voluntariado.
VISIÓN DO CONFLICTO	Desgracia	Lacra	Desaxuste do sistema.	Desequilibrio radical N/S.
GRAO DE IMPLICACIÓN	Non seguimento- -Non proceso. Solidariedade co descoñecido.	Seguimento económico-Non proceso.	Seguimento de proxectos.	Procesos de acompañamento personalizado.
MODELO DE VOLUNTARIADO	Colaborador es nos espectáculos.	En situacións límite.	Posta en marcha de proxectos.	Forma de facer e de ser. Alternativa de sociedade.
HORIZONTE	Mante-la orde.	Paliar efectos das catástrofes.	Axuda promocional desde a organización da ONG.	Promoción e transformación social desde os destinatarios.
EFECTOS PARA OS AXENTES	Consumir solidariedade.	Desculpabili- zación.	Toma de conciencia-experien- cia.	Contribución a configurar un proxecto de vida.
EFECTOS PARA OS DESTINATARIOS	Obxectos de consumo-ser es sen rostro, ou con rostro descontextualizado.	Alivio temporal.	Dependencia para realiza-los proxectos.	Protagonistas do seu proceso de liberación.
MODELO ÉTICO	Ética posmoderna-indo- lora. Neopicur eísmo.	Emotivismo ético. Solidariedade económico-impul- siva.	Ética do consenso desde o acordo.	Ética compasiva desde os excluídos.
PALABRA CLAVE	Mercado	Axuda	Desenvolvemento	Transformación

1. A SOLIDARIEDADE COMO ESPECTÁCULO: inmersos na cultura posmoderna, a solidariedade convértese en artigo de consumo e a súa compra-venda varía en función dos dictados da moda do momento. A paixón polo novo que a moda posmoderna nos impón tórnase actualmente en consumo de solidariedade. Para este modelo non existen conflitos sociais, senón desgracias naturais ocasionais ou enfrontamentos interétnicos de difícil solución, herdados dos tempos da colonización. A solidariedade como espectáculo enmascara os problemas sociais, políticos e económicos de fondo, provocando só reaccións emocionais tan intensas coma inútiles, que ocultan as verdadeiras causas dos problemas. Está totalmente ausente calquera análise crítica da realidade e, polo tanto, a posibilidade de toma de conciencia contra a inxustiza.

2. A SOLIDARIEDADE COMO CAMPAÑA: neste modelo, a solidariedade comeza e acaba na axuda concreta ante un conflito concreto, pero desenténdese dos procesos que o produciron. Non hai máis horizonte que palia-las consecuencias das traxedias sociais deixando intactas as estruturas sociopolíticas que as están xerando. Enténdese a solidariedade como a resposta inmediata a unha situación de máxima urxencia, desde unha visión fatalista dos problemas.

3. A SOLIDARIEDADE COMO COOPERACIÓN: a cooperación cos países pobres presenta diversas formas na súa realización. Ás veces esta enténdese

principalmente como unha forma de contribuír á modernización tecnolóxica dos países pobres, permitindo deste modo o incremento da produtividade, a competitividade e o desenvolvemento da infraestrutura dos sistemas sanitario e educativo. A cooperación límitase a unha asistencia técnica para que os países pobres produzan segundo os modelos de desenvolvemento económico occidentais. Outras veces, a cooperación abrangue entre os seus fins a repartición equitativa da riqueza para atender-las necesidades de toda a colectividade. A produción de bens só ten sentido se é un camiño cara á equidade. A cooperación, entón, céntrase nas estratexias educativas, na atención ás necesidades básicas da comunidade e na loita contra a pobreza. Por último, a cooperación adquire algunha vez formas de animación sociocultural que busca a participación responsable de tódolos actores da poboación. Lonxe de impoñer de xeito etnocéntrico modelos e criterios de desenvolvemento, o cooperante comprométese na busca e aplicación de estratexias autóctonas ós problemas da comunidade e do medio (García Roca, 1994).

Gran parte da actividade desenvolvida pola distintas ONGD (Organización Non Governamental para o Desenvolvemento) descansa sobre a ética do consenso ou moral dialóxica na que prevalece o acordo a través da razón comunicativa. "Sin embargo, este procedimiento que plantea sentar en la misma mesa de negociaciones a los afectados topa con sus

límites cuando los afectados son los excluídos del sistema social, económico y político" (L. A. Aranguren, 1997, 22). Desde esta concepción ética, palabras como inxustiza, desigualdade, pobreza, que poden significar denuncia e compromiso coa causa dos excluídos, poden tamén convivir con prácticas de beneficencia.

4. A SOLIDARIEDADE COMO ENCONTRO: a solidariedade como encontro significa, en primeiro lugar, a experiencia do sufrimento do outro, da vítima despoxada da súa dignidade. O recoñecemento do outro excluído no seu dereito a recupera-la dignidade da que ilexítimamente se viu despoxada. Pero non abonda con tomar conciencia; debe darse o cambio para pensar e vivir doutra maneira, de tal modo que a solidariedade constitúa un alicerce básico no proxecto de vida persoal. Entendo que a cooperación como encontro busca como principal obxectivo a adquisición dunha nova conciencia e dunha praxe tamén nova e distinta, fundamentadas na dignidade e a autonomía irrenunciabes dos individuos e os pobos, na complementariedade e non dependencia duns países respecto doutros, na insubstituíble participación activa na tarefa do propio desenvolvemento que vai máis aló de comportamentos asistenciais e supera o só crecemento económico, no carácter necesariamente autóctono e humano do desenvolvemento segundo as condicións culturais e ambientais. Por iso, a cooperación é vista agora como unha cuestión de xustiza.

O modelo ético sobre o que se sustenta este concepto de solidariedade parte do acontecemento do outro, recoñecido non como persoa igual a min, senón precisamente como outro excluído, despoxada da súa dignidade. "Desde la posición de asimetría en la que nos encontramos, la realización de la persona como conquista de su propia autonomía, no es algo dado, sino que más bien constituye un proceso en el que hay que embarcarse. Es el proceso de solidaridad" (L. A. Aranguren, 1997, 23). De aquí que empece a tratarse a cooperación cos países pobres desde formulacións especificamente morais, pois é no ámbito moral onde a cooperación enterra as súas raíces e atopa na 'compaixón' o marco máis adecuado.

Entrar no mundo do outro excluído esixe deixarse afectar polas situacións reais e concretas da dor allea. É o camiño que leva ó coñecemento do sufrimento do outro, no convencemento de que só se sofre nun mesmo. A compaixón é un sentimento de solidariedade co necesitado, co pobre e o sufrimento alleo; e fúndase na dignidade e a finitude do home. Só porque este posúe dignidade se pode compadecer e ser compadecido. É só desde a dignidade, desde a admiración de todo home e do home concreto, a miseria, o sufrimento e a opresión nel se consideran como unha ofensa e xeran compaixón (Arteta, 1996).

O termo 'compaixón' recibiu moitas descualificacións (Spinoza, Nietzsche), e aínda hoxe xera non

poucas sospeitas (Ortega e Mínguez, 1999). Pode resultar estraño formula-la solidariedade como unha forma de compaixón. Sen embargo, pensamos que é o seu marco máis adecuado. A situación de explotación e miseria en que vive o Terceiro Mundo é ante todo un problema de dignidade humana, polo tanto moral, que sume na indignidade (inmoralidade) non só os afectados pola dependencia e a miseria, senón tamén aqueles que a provocan. E “la dignidad humana es un asunto de compasión, es decir, intersubjetivo, pero no una intersubjetividad de tipo simétrico, como la que propone Habermas, ni mucho menos el gesto paternalista de quien ‘da al pobre lo que sobra al rico’, sino como reconocimiento en el otro de la propia condición” (Reyes Mate, 1991b, 21).

Tendemos a entende-lo colectivo dos excluídos e pobres dunha maneira abstracta, sen contorno e contexto, simplemente como clases ou grupos. Pero o individuo que sofre non é senón un home que foi privado dunha dignidade que lle pertence, non é un número dun colectivo, nin un mero símbolo da Humanidade, non é o home universal, senón un ser humano concreto que sofre, vive e espera, aquí e agora. É a desigualdade e a miseria, o sufrimento, en definitiva, é unha realidade histórica, non metafísica, no sentido de que a producen os homes, ten un tempo e contamina toda a cultura (Reyes Mate, 1997).

A ética kantiana e dialóxica habermasiana situounos fronte ós graves

problemas que hoxe afectan a humanidade como ante situacións inevitables, fatídicas, coas que habemos aprender a convivir. Isto xerou unha conciencia distante, cando non allea ás situacións de explotación e miseria na que viven pobos e colectivos sociais, non só do Terceiro Mundo, senón tamén nos suburbios das grandes cidades. É certo que Habermas (1991) recoñece a compaixón como unha intuición moral que brota da vulnerabilidade propia do ser humano; e é certo, ademais, que afirma que os contidos dunha ética da compaixón como a igualdade, a solidariedade e o ben común “son ideas básicas que derivan todas ellas de las condiciones de simetría de las expectativas de reciprocidad que caracterizan a la acción comunicativa” (1991, 110). Pero o propio Habermas recoñece a insuficiencia do seu intento:

Ante las cuatro grandes vergüenzas político-morales que hoy oscurecen la Humanidad (la miseria del Tercer Mundo, la violación de la dignidad humana, la hiriente distribución de riqueza y el peligro de autodestrucción del planeta), la ética discursiva nada tiene que decir... salvo convocar a los afectados a que debatan entre sí (*Ibidem*, 129-130).

¿Que pasa cos que non teñen voz, cos excluídos, cos que realmente non están en condicións de manter un diálogo desde unha situación de simetría?

Sólo son un grito que sólo puede hacerse oír a través de terceros, sea porque les recuerden, sea porque les interpreten. Por definición no tienen voz, sólo pueden encontrar un eco entre otros; por eso ni siquiera en el constructo trascendental pueden ser considerados como

hablantes. En una comunidad de diálogo los sin-voz no son pocos y son sobre todos los que dan sentido a la compasión (Reyes Mate, 1991a, 284).

O sentimento de compaixón supón unha relación intersubxectiva, de recoñecemento do outro e da miña responsabilidade na sorte do outro. Ata agora entendeuse (e practícase) a solidariedade e a cooperación cos países pobres como un movemento que vai nunha única dirección: dos ricos ós pobres, do eu ó outro. Desde esta óptica, ó que máis se chega é a ver no outro o noso propio eu. A compaixón, pola contra, é un movemento inverso, do outro cara a min que me interpela e pregunta 'polo seu'. É a resposta á pregunta que nos lanza ó rostro o sufrimento dos pobres. Por iso o home, na compaixón, convértese en suxeito moral, conquista da súa dignidade perdida, non tanto furgando na propia conciencia, canto escoitando unha pregunta que vén de fóra.

Pero a compaixón non é só un sentimento moral polo que nos recoñecemos debedores da situación do oprimido. É tamén un compromiso político, é unha ética política. Nisto se diferencia o discurso ético do estético. A pobreza e a desigualdade non son 'algo dado' pola natureza, nin tampouco unha situación fatal que haxa que aceptar resignadamente. Pola contra, as relacións de asimetría ou desigualdade establecidas entre dominadores (ricos) e dominados (pobres) son froito dun proceso histórico, dunhas determinadas relacións de produción e intercambio, dunha inxustiza inferida. E

non basta co recoñecemento intelectual por ambos de tal asimetría para que se restableza a dignidade perdida, é preciso que, na práctica, se eliminen as situacións de sufrimento producidas, que se dea unha resposta desde a praxe, e non bos argumentos, a quen pregunta 'polo seu', como condición de posibilidade para que se constitúan en suxeitos morais.

4. EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE

A educación é e resólvese na praxe. De aquí que sexa necesario chegar a algún tipo de compromiso de actuación, se non se quere facer un belo exercicio intelectual, tan interesante coma inútil. A solidariedade esixe que a historiemos, que a fixemos no tempo e no espazo, aquí e agora. Historiar non é conta-la historia dun concepto, senón poñelo en relación coa historia concreta; situalo social, política e culturalmente (J. L. Aranguren, 1997).

Noutro lugar (Ortega e Mínguez, 1998), desenvolvín unha serie de estratexias para a educación da compaixón como práctica da solidariedade. Aquí só nos limitaremos a trazar algunhas directrices básicas que poderían guiar a educación para a solidariedade, e que constitúen un itinerario para historia-la acción solidaria.

1. A SOLIDARIEDADE COMO DENUNCIA E PROTESTA. As situacións intolerables de miseria e marxinación que afectan os pobos do Terceiro Mundo ofenden non só a quen as padece,

senón tamén a conciencia dos pobos desenvolvidos. O establecemento de verdadeiras relacións de cooperación solidaria, o exercicio mesmo da solidariedade, vai unido inevitablemente a un profundo cambio de mentalidade, á transformación dunha conciencia depredadora, necrófila noutra creadora de vida, dunha nova realidade. A solidariedade como denuncia e protesta esixe, ademais, desenmascara-las falsas realizacións da solidariedade carentes de todo contido ético, continuadoras de situacións de dependencia e de explotación. Sen un cambio no modo de pensa-lo home, sen a asunción da nosa parte de responsabilidade na sorte do outro, se non situámo-la pobreza do Terceiro Mundo nun plano moral de responsabilidade colectiva, non será posible a liberación dos pobres da súa situación de explotación. A unhas formas de escravitude sucederíanlles outras. Inevitablemente me veñen á memoria as duras palabras do profeta Isaías (58, 6-7): "O xaxún que eu quero é este: abri-las prisións inxustas, facer saltar os ferrollos dos cepos, deixar libres os oprimidos, romper tódolos cepos; parti-lo teu pan co famento, hospeda-los pobres sen teito, vesti-lo que ves espido e non pecharte á túa propia carne".

2. A SOLIDARIEDADE COMO COMPROMISO COA XUSTIZA. A solidariedade, á vez que demanda actuacións de denuncia e protesta, tradúcese necesariamente nun compromiso moral por transforma-las estruturas que fan posibles as relacións de dominación e

dependencia ente países ricos e pobres. Trátase de verificar ónde, cándo, cómo se dá a solidariedade no noso tempo; ensinar a descubrir se o valor da solidariedade enche ou pode encher de contido compasivo, e polo tanto transformador, a acción solidaria. Ensinar a ver doutra maneira e descubrir xacementos de solidariedade con contornos máis empobrecidos e máis inmediatos, sen nos enquistar nun mundo pechado, alleo ó sufrimento dos pobres arredados.

3. A SOLIDARIEDADE COMO EXERCICIO DUNHA ACCIÓN COMPETENTE. Trátase de equipara-lo voluntariado, que exerce a solidariedade, dunhas competencias que o aparten do voluntarismo e de actuacións emotivas que enmascaran e entorpecen as solucións ós problemas. Actuar desde a solidariedade co oprimido esixe:

— descubrir, valorar e respecta-las diferentes culturas, modos de vida dos individuos e pobos ós que se quere axudar,

— axudar ó descubrimento de solucións persoais e autóctonas ós problemas individuais e colectivos formulados,

— revisa-las formas de vida do outro necesitado e da comunidade desde as vivencias da súa identidade cultural,

— axudar a integra-los valores doutras culturas que faciliten a incorporación de coñecementos científicos e tecnolóxicos,

— promove-la participación de todos na tarefa colectiva de construír unha comunidade,

— favorece-la apertura a outras comunidades locais ou nacionais.



Os compoñentes das ONG teñen necesidade dunha preparación técnica que os cualifique para buscar solucións ós problemas, respectando as diferentes culturas.

Vaise abrindo camiño unha nova conciencia sobre a interdependencia dos problemas dos pobos e das súas solucións. A visión esclerótica e atomista que orientou durante décadas a análise da situación do Terceiro Mundo e a práctica solidaria (por non dicir beneficencia) cos pobres, deu paso á súa concepción global e multilateral. Isto esixe un cambio profundo na mentalidade dos individuos e das organizacións de solidariedade, e unha praxe ou estilo de vida das sociedades do Norte, pero tamén das do Sur. Escriben King e Schneider (1991, 173):

Es imperativo lograr una verdadera transformación de las actitudes mentales y del comportamiento... Esto significa que en los países industrializados habrá que modificar todo un estilo de vida y unas pautas de consumo; mientras que

en los países en vías de desarrollo tendrá que producirse una mutación total para incluir un espíritu de iniciativa, de disciplina y grados de exigencia más altos en todos los niveles.

É posible que aínda sigamos pensando que falar de solidariedade como realización da xustiza é unha simple utopía, e que tales formulacións só contribúen a retardar outras solucións máis eficaces. Resígnome a acepta-la derrota do home e o triunfo da besta. Prefiro pensar con Mugerza (1990) que debemos dispor dun oco para albergar nel a defensa das causas perdidas, é dicir, daquelas causas que estaríamos certos de emprender sinxelamente por crémolas xustas e con independencia doutra consideración, incluída a da súa utilidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren, L. A., "Ser solidario, más que una moda", *Cáritas*, núm. 376, suplemento núm. 231, Madrid, Cáritas Española, 1997.
- Arteta, A., *La compasión*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Cortina, A., e outros, *Un món de de valors*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1996.
- Crespi, F., *Aprender a existir. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*, Madrid, Alianza Universidad, 1996.
- Dahrendorf, R., *La democracia en Europa*, Madrid, Alianza, 1993.

- Duch, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.
- García Roca, J., *Solidaridad y voluntariado*, Santander, Sal Terrae, 1994.
- Geertz, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- Habermas, J., *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós-ICE Univ. de Barcelona, 1991.
- King, A., e R. Schneider, *La primera revolución mundial*, Barcelona, Plaza y Janés, 1991.
- Muguerza, J., *Desde la perplejidad*, Madrid, FCE, 1990.
- Ortega, P., e R. Mínguez, "The rôle of compassion in moral education", *Journal of Moral Education*, núm. 1, marzo, 1999 (no prelo).
- "Educación, cooperación y desarrollo", *Revista Española de Pedagogía*, ano LVI, núm. 211, 1998 (no prelo).
- Ortega, P., R. Mínguez e R. Gil, *Valores y educación*, Barcelona, Ariel, 1996.
- Reyes Mate, M., "Sobre la compasión y la política", en J. Muguerza e outros (eds.), *Ética día tras día*, Madrid, Trotta, 1991a, páxs. 271-297.
- *La razón de los vencidos*, Barcelona, Anthropos, 1991b.
- *Memoria de occidente*, Barcelona, Anthropos, 1997.
- Taylor, Ch., *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Tedesco, J. C., *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 1995.

