



LA RAZÓN HISTÓRICA. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas. ISSN 1989-2659

Educación, Valores y Familia.

Pedro Ortega Ruiz.

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Doctor en Pedagogía (España).

Si el ser humano, por imperativo vital, desea entender, manejar, controlar en lo posible el mundo, la familia constituye la puerta de acceso al conocimiento y estima de este mundo.

1.-La familia y sus cambios.

No resulta fácil definir el concepto sociológico de familia dado el polimorfismo de las manifestaciones, la gran variedad de agrupamientos sociales que, según los diferentes pueblos y culturas, podrían llamarse “familia” (Pastor, 2002). Algunos incluso afirman que no es posible dar una definición de familia porque esta es una construcción ideológica, histórica y política, una mera categoría mental. Otros opinan que es sólo una abstracción mental que reúne una gran variedad de formas, pero que ese concepto no se plasma como tal en la realidad.

Aunque las formas de la familia sean muy diversas no puede dudarse de que ésta sea una realidad empírica cuya génesis aparece como un lento proceso de

institucionalización por el sistema de prácticas, usos o costumbres culturales adoptadas a lo largo del tiempo por un pueblo-comunidad que cristalizan poco a poco en estructuras grupales que luego permanecen. Desde un punto de vista sociológico la familia podría definirse como “aquellos pequeños grupos primarios residenciales cuyas relaciones internas están socialmente institucionalizadas según normas de parentesco” (Pastor, 2002, 23).

A este respecto, J. Elzo (2004) sostiene que el concepto de familia estaría reservado a una unión intergeneracional (de dos generaciones) en la que la generación adulta asume la responsabilidad de educar al miembro o miembros de la generación menor con los que conviven de forma estable y duradera. El término “familia” se muestra como una realidad compleja en su significado, tan pronto como la pronunciamos nos vemos envueltos en la maraña de un problema lingüístico, una maraña de significados e interpretaciones tan complejas que nos disuade de cualquier pretensión de encontrar posibles convergencias o afinidades en su definición ante tanta multiplicidad y diversidad.

Pero cualquiera que sea el concepto de familia del que se parta, lo que aparece con claridad, a primera vista, es el cambio profundo que en la misma se ha producido en las últimas décadas del pasado siglo, cambio que no puede verse separado de los otros cambios producidos en los procesos de socialización en la sociedad occidental. Si antes, en la sociedad tradicional, la familia, junto con la escuela, garantizaba la socialización de las jóvenes generaciones mediante la interiorización de las normas, valores y patrones de conducta presentes en la sociedad, ahora, en la sociedad postmoderna, esa función socializadora se ve seriamente amenazada. La apropiación o interiorización de normas y valores ya no va paralela a la socialización. El proceso actual de “desinstitucionalización” invalida la tesis socializadora durkheimiana.

El declive de las instituciones, entre ellas la familia, forma parte del relato de la profunda transformación que la sociedad experimenta en la modernidad, pues la mayoría de los elementos que se descomponen están presentes en ese proyecto. “Estamos bajo la égida de la ambivalencia, escribe Dubet (2006, 66), no sólo porque deseamos plasmar valores contrapuestos, sino porque no

sabemos que esos valores son opuestos. Se pasa de una cultura de símbolos a una cultura de signos al hacer añicos la adhesión al mundo, pues cada uno es libre y no se puede adherir plenamente más que a sus propias creencias, manteniendo la idea de que es el único autor de aquéllas”.

La “desocialización” ha roto casi todos los vínculos sociales. Los grupos de proximidad, la familia, los compañeros, el medio escolar o profesional, se manifiestan en una abierta crisis, dejando al individuo, sobre todo joven o ya mayor, sin familia o sin amparo, al extranjero o inmigrante en la desprotección y abandono, en la exclusión o marginalidad. “Es “abajo”, en un llamamiento cada vez más radical y apasionado al individuo, y no ya a la sociedad, donde buscamos la fuerza susceptible de resistir a todas las violencias. Es en ese universo individualista, muy diversificado, donde muchos buscan y encuentran un “sentido” que no se encuentra ya en las instituciones sociales y políticas, y que es el único capaz de alumbrar exigencias y esperanzas capaces de suscitar otra concepción de la vida política” (Touraine, 2005, 29). La descomposición de lo social y la apelación al individualismo, como principio de una nueva moral, han debilitado casi todas las estructuras de acogida, que en otros tiempos, aseguraban al individuo protección, reconocimiento y afecto-amor (Duch, 1997), como si de repente se hubiese creado un “nuevo orden” social que obliga al individuo a vivir en “tierra de nadie” y a crearse su propio mundo. Berger y Luckmann (1997, 80) se refieren a “la pérdida de lo dado por supuesto” para mostrar la profunda crisis que afecta a la sociedad moderna en la que “ninguna interpretación, ninguna gama de acepciones posibles puede ya ser aceptada como única, verdadera e incuestionablemente adecuada.

Por tanto, a los individuos les asalta a menudo la duda de si acaso no deberían haber vivido su vida de una manera absolutamente distinta a como lo han hecho hasta ahora”. La modernidad es un universo en el que las instituciones, singularmente la familia y la escuela, se ven incapaces para realizar su función transmisora de “sentido”. Por ello, “la modernidad se convierte en un mundo simbólicamente desestructurado , es decir, en un momento histórico en el que el tiempo y el espacio dejan de ser humanizadores, configuradores de sentido,

de identidad, de lazos sociales, de semánticas cordiales, para convertirse en lugares de anonimato y en cambios patológicos” (Mèlich, 2006, 49).

La escuela francesa de A. Touraine se hace eco de estos cambios y su repercusión en la familia:

1. La familia empieza a dejar de ser percibida en términos “institucionales” para ser considerada más como “espacio de comunicación” entre sus miembros.
2. La familia ha perdido, en gran parte, su papel de “agencia de socialización” primaria. Las normas, pautas de comportamiento, valores cuyo aprendizaje antes aparecía estrechamente vinculado al ámbito familiar, ahora depende, en gran medida, de otros agentes sociales.

Este fenómeno de la “desocialización”, como la denomina Touraine, conlleva la desaparición de los roles, normas y valores sociales a través de los cuales se construía antes el mundo vivido, y con él, la familia habría perdido la capacidad de marcar, en parte, las subjetividades, con la progresiva debilidad para regular u orientar las conductas de los sujetos. “Las nuevas formas de regulación familiar son, sin duda, más débiles en los procesos de socialización porque, inmersa ella misma en la individualización de la sociedad del riesgo, apelan a que sus hijos construyan creativamente sus propias trayectorias” (Bolívar, 2007, 26). Esta nueva situación de declive de la institución familiar obviamente conlleva graves dificultades para la educación de las nuevas generaciones. Si el proceso de “subjetivación” o apropiación de las normas de conducta y valores ya no pasa por la propuesta de la familia, sino por la oferta indiscriminada del contexto social, la construcción moral del sujeto dependerá entonces del arbitrio de un contexto, sin posibilidad de contrastar y evaluar las posibles consecuencias de una determinada opción.

La familia y la escuela (profesores), antes referentes cualificados en la construcción moral de los hijos y alumnos, son puestos ahora en cuestión y entran en competencia abierta con otros agentes socializadores.

Los cambios en la familia hay que situarlos en el contexto de mutación histórica que estamos viviendo: la globalización, la revolución tecnológica y el nuevo

papel de la mujer. Fenómenos que han supuesto una profunda evolución de los valores con los que generaciones enteras se han identificado.

Asistimos junto a un proceso de “desinstitucionalización” a otro cada vez más creciente de “individualización” como característica más importante de nuestro sistema de valores y que aparece directamente vinculado a los cambios antes enunciados. “La ética de la realización personal es la corriente más poderosa de la sociedad moderna”, escriben Beck y Beck-Gernsheim (2003, 70). El ser humano que elige, decide y que aspira a ser el autor de su propia vida y el creador de una identidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo. Es la causa fundamental de los cambios producidos en la familia y en las relaciones en la vida del trabajo y la política (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). El surgimiento de las formas de vida individualizadas, “destradicionalizadas” ha llevado a la producción de individuos que configuran su existencia sin más referentes que ellos mismos. Con la pérdida de las referencias institucionales el individuo se convierte en la “unidad de reproducción de lo social” que se lleva a cabo dentro del mundo de la vida (Amengual, 2008). En la medida en que la sociedad moderna aparece fragmentada en esferas funcionales separadas, no intercambiables, los individuos se integran en ella sólo parcialmente. Son personas parciales y temporalmente ocupadas en deambular por diferentes mundos funcionales. Individualización que conduce a una visión relativista de los valores y a un subjetivismo moral, en ausencia de cualquier referente “institucional” que sancione la moralidad o no de una conducta. Es el modo de socialización de las jóvenes generaciones en la postmodernidad que se realiza básicamente en la experiencia grupal, y no tanto en la familia, la escuela u otras instituciones. Esta autoconstrucción moral del joven-adolescente se entiende como un “agregado” de sucesivas influencias en función del contexto.

Desde posiciones menos “pesimistas” J. Elzo (2004) afirma que en la sociedad occidental emerge un nuevo modelo de familia. Es la familia “adaptativa” que, más que un sólo y único modelo, es un mosaico de modelos. Para este autor la familia se define por la búsqueda de acomodo, de adaptación a las nuevas condiciones, a los nuevos papeles del hombre y de la mujer, al creciente

protagonismo de los hijos. Es la familia de la “negociación”, de las tensiones, de las incertidumbres, sin modelos ya establecidos a los que referirse, pero que busca en las relaciones interpersonales y el afecto la realización de la pareja y la oferta a los hijos de un clima adecuado para la transmisión estructurada de valores y su crecimiento personal, a la vez que un apoyo para una integración autónoma en la sociedad. Es cierto, sostiene Elzo (2004), que vivimos tiempos muy complejos, de cambios muy bruscos en las escalas de valores. Se habla de crisis de la familia. Incluso se afirma que la familia ha muerto. Pero si hay crisis (en la familia) es crisis de éxito, de exigencia. “La familia es la institución social, junto a la iglesia, que más tiempo perdura entre nosotros, la más antigua.

Porque somos seres sociables y queremos compartir nuestra vida con otra persona, no queremos vivir solos, queremos vivir con otra persona. Y queremos, además, vivir felices. Muchos queremos también que nuestro amor no sólo perdure, sino que se traslade a nuestros hijos. Lo que sucede es que, en una sociedad cada día más agresiva, en la que la solidaridad se ha institucionalizado, pedimos más y más a la familia a la que queremos gratuita y no competitiva. De ahí su éxito, de ahí su fragilidad” (Elzo, 2004, 29). No es que “la familia” esté en crisis, sino un determinado modelo de familia (Pérez Díaz y otros, 2000). Lo mismo puede afirmarse de otras instituciones u organizaciones sociales: partidos políticos, sindicatos, iglesias, etc. “La familia... cuenta con esa sinuosa característica de haber sido siempre percibida en situación de crisis, transición y dramática encrucijada. Siempre en constante perspectiva de cambio y dudoso futuro.

Desde hace dos siglos, esta percepción dramática de la familia aparece con abrumadora reiteración, en la literatura apolegética y, a veces, también en la científica (Iglesias de Ussel, 1998, 310). Sí existe, sin embargo, una percepción social de crisis de la familia vinculada a la rapidez de los procesos de cambio en la institución familiar que siempre se han dado de un modo brusco, mediante “saltos”, que, mientras se asimilan, alientan imágenes de crisis e incertidumbre. La rapidez de los cambios en el escenario social, la dificultad para asimilar las transformaciones culturales y tecnológicas, la incorporación de los nuevos conocimientos, el impacto del mestizaje y la inmigración en la cultura de la

convivencia, etc., se han interpretado de un modo dramático y han favorecido, en gran manera, esta imagen de crisis de la familia que en la década de los sesenta hasta bien avanzada la del ochenta alcanza su momento especialmente crítico (Ortega y Mínguez, 2003).

No comparto la interpretación apocalíptica de la familia que da la escuela francesa de A. Touraine, por otra parte muy presente en la bibliografía de las últimas décadas. La considero excesiva e induce a error. Suscribo con Pérez Díaz y otros (2000) que ante lo que estamos, en la sociedad occidental, es ante un nuevo avatar de esta institución milenaria, surgida del cruce de los usos de la antigüedad clásica, las tradiciones germánicas y el cristianismo, y cualificada sustancialmente por las transformaciones de todo orden de los últimos cuatro siglos. Asistimos a un desarrollo de formas o modelos plurales de familia, incluida la familia nuclear, como adaptación a las situaciones sociales cambiantes. Los recelos, y a veces duros ataques, muerte de la familia incluida, (Cooper, 1976), que en los comienzos de la década de los setenta eran frecuentes, en los últimos años, sin embargo, han dado paso a una valoración positiva de la familia, si bien desde formas distintas de como hasta ahora se había entendido, lo que en modo alguno significa su desnaturalización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Es evidente que “la vida familiar, como sucede en el resto de la sociedad, se encuentra inmersa en un profundo proceso de cambio que afecta a todas sus dimensiones” (Meil, 2006); que se ha producido un cambio del modelo de familia como institución a la familia fundada en la interacción personal; que se ha pasado de una configuración monolítica de la familia a otra plural, en la que las distintas modalidades de articular la vida familiar reciben análoga consideración social y apoyo legal. Pero permanece inalterable el elemento común a todas ellas: la familia se constituye con el proyecto fundamental de educar a unos niños como hijos, sean propios o no (Elzo, 2004). Este es el núcleo de la familia; lo demás, son diferencias secundarias.

2.- Los valores, contenido de la educación.

Parece que existe un acuerdo generalizado en que debemos formar o educar a la totalidad de la persona. Y esta afirmación rotunda se asume con total naturalidad. Ingenuamente pensamos que basta con la simple formulación de un objetivo para que éste “milagrosamente” se convierta en realidad. Las afirmaciones y los buenos propósitos no necesariamente se traducen en la práctica. La valoración social del conocimiento científico-técnico, o simplemente, del saber intelectual está muy por encima del equipamiento moral. Se sigue pensando que el “equipamiento intelectual” es suficiente para la formación de la persona y del ciudadano. La sombra de la Ilustración todavía sigue siendo muy alargada, pero de aquella Ilustración que recibió las más duras críticas de Horkheimer y Adorno (1994) por su contribución a la historia ininterrumpida de sufrimiento y sacrificio de los excluidos. La persona formada o instruida no conlleva necesariamente, para un elevado porcentaje de la población, el equipamiento moral. El aprendizaje o apropiación de valores morales que hagan posible una conducta y vida valiosa se considera como un fin plausible, pero “prescindible”, sin que por ello se ponga en cuestión la acción educativa. La educación moral de la persona ha ocupado, hasta ahora, un segundo lugar en las prioridades del conjunto de la sociedad. Esta ha demandado con mayor urgencia la formación intelectual y la preparación científico-técnica de las jóvenes generaciones para su inserción laboral en la sociedad, olvidando que la educación no se cumple plenamente ni sólo en los conocimientos, ni tampoco en su mera realización técnica. Para este fin exclusivo, la aportación de la educación moral no es relevante. Sólo cuando los problemas de la violencia, consumo de drogas, corrupción, etc. han sacudido fuertemente la “tranquilidad y la paz social” nos hemos vuelto hacia los valores como dique de contención de los males que se nos vienen encima. Y entonces hemos pedido a la institución escolar que, una vez más, venga en nuestro auxilio. Pero nos hemos equivocado en la estrategia. Hemos llamado a una puerta en cuyas manos no está la respuesta “suficiente”, ni tampoco la más eficaz a los problemas morales que nos afectan. Si se demanda el equipamiento moral de nuestros jóvenes (y del conjunto de la sociedad) para hacer frente a esos problemas, entonces, la familia es el ámbito de intervención insustituible y privilegiado, la puerta a la que necesariamente hay que llamar. ¿Por qué? La

respuesta hay que buscarla en la naturaleza misma del valor moral. Este no es sólo idea y concepto sobre la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la paz y la libertad. etc. No es solo discurso y reflexión.

Los valores morales son, en su raíz, convicciones profundas, creencias básicas que orientan y dirigen nuestra conducta; creencias que se traducen necesariamente en modos y estilos éticos de vida que configuran un modo determinado de afrontar la existencia; son como los ojos o ventanas a través de los cuales vemos y nos asomamos al mundo, lo juzgamos y lo valoramos; son el “humus” en el que se resuelve nuestra existencia humana y moral. Los valores morales son aquellas cualidades que nos atraen y nos atrapan, que nos sacan de nuestra indiferencia, trastocan y transforman nuestra vida, nos ayudan a hacer un mundo más humano, más digno, más habitable; aquellas cualidades sin las cuales nuestra vida no podría ser calificada de humana (Colom y Rincón, 2007).

Para uno de nuestros grandes pensadores del pasado siglo, Ortega y Gasset (1973), los valores morales son creencias radicalísimas que se confunden para nosotros con la realidad misma. Son nuestro mundo y nuestro ser. “Las creencias constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas: Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que tenemos estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas las somos” (Ortega y Gasset, 1973, 18). Los valores morales son siempre finalistas en tanto que componentes esenciales de la vida humana, y nunca pueden ser considerados como un “añadido”, ni siquiera ser empleados como medios o instrumentos para obtener otros fines. Si los valores sólo fuesen discurso y reflexión el papel de la familia en el aprendizaje de los valores sería del todo secundario.

3.- El acceso a los valores.

Hay una corriente en educación que considera que el acceso al mundo ético de los valores puede darse a través del discurso y la reflexión sobre la “bondad” de los mismos. Desde la pedagogía cognitiva se piensa que basta con la

“comprensión intelectual” del valor para darlo como aprendido. De este enfoque se ha derivado toda una enseñanza basada en la reflexión y el discurso sobre los valores, que sigue aún presente en nuestros días. La educación moral fundamentada en la teoría kohlbergiana del desarrollo moral es deudora de esta concepción intelectualista del valor, como también la visión idealista, presente en no pocas propuestas educativas, que sitúa al valor moral al margen de las condiciones históricas en las que éste necesariamente se manifiesta. Los valores no son independientes de la realidad histórica, como sostiene Zubiri (1992). Esta los condiciona esencialmente. El valor no se da, no ocurre fuera del tiempo y del espacio. Su condición de realidad histórica le afecta en su propia naturaleza, como al mismo ser humano. Ello quiere decir que el valor, en su estructura, no es sólo discurso (concepto o idea), es también experiencia. Y es esta experiencia, en sus múltiples manifestaciones, la que nos mueve a incorporar a nuestra conducta la idea o concepto de un valor, la que nos lo hace atractivo (Ortega y Mínguez, 2001). Más aún, es la condición necesaria, la puerta de acceso para que el valor pueda ser “aprendido”.

El carácter histórico, experiencial del valor moral obliga a un giro profundo no sólo en cómo “entender” la educación, sino también en cómo llevarla a la práctica. Se hace indispensable que hable la realidad de la experiencia en la que el valor se expresa y se manifiesta y no sólo el discurso y la reflexión. Y la experiencia es muy diversa: la de aquellos que reconocen la dignidad de toda persona, la de aquellos que acogen y se comprometen con el otro; la experiencia de los que luchan por la justicia y la paz; la experiencia de los que aman y se compadecen. Pero también la otra experiencia de los humillan y generan violencia, la que produce víctimas y esclavos; la experiencia que convierte en instrumentos y piezas de un gran engranaje a los seres humanos; la experiencia de la indiferencia, del odio y la negación del otro. No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Sin ella, sin referencia a ella, el discurso educativo se torna en un discurso vacío, inútil, sin sentido. La experiencia en el aprendizaje de los valores no es un mero recurso didáctico, ni tampoco un pretexto para otros fines. Es, por el contrario, contenido educativo. La experiencia en educación “no es un viaje de ida y vuelta, sino que es ir para

quedarse”. Y aquí es donde la intervención de la familia se hace imprescindible como lugar privilegiado para la experiencia del valor.

Los humanos nacemos con abundantes carencias y con casi todo por aprender. Actitudes, valores y hábitos de comportamiento constituyen el aprendizaje imprescindible para ejercer de “humanos”. Nadie nace educado, preparado para vivir en una sociedad de humanos.

Pero el aprendizaje de los valores es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia a un modelo, a una experiencia del valor. Es decir, la “exposición” de una experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la apropiación del valor. Más aún, es necesario un clima de afecto y de “complicidad” entre educador y educando que haga posible la adhesión afectiva y el compromiso con el valor. Y en esto el medio familiar ofrece más posibilidades que el marco escolar (Ortega y Mínguez, 2003). Los valores, al contrario de lo que sostienen los enfoques cognitivos, se aprenden por ósmosis, por impregnación y contagio. Es el ethos democrático de una sociedad y de un centro de enseñanza el que hace posible el aprendizaje de los valores; es el clima educativo de la familia el que posibilita la apropiación del valor moral. En la enseñanza del valor hay un componente conceptual, de discurso (como en el mismo valor) que encuentra en las aulas su lugar idóneo. Pero también hay una imprescindible referencia a la experiencia para que el valor pueda ser “aprendido”. Por ello considero un error vincular el aprendizaje de los valores a la enseñanza de una determinada asignatura. Debería ser todo el centro, todos los profesores en todas las asignaturas y en todos los tiempos y espacios los que deberían hablar, desde el discurso y la experiencia, un mismo lenguaje del valor o valores que intentan transmitir. “La educación moral no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje intelectual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales exigen procesos de vivencia en el centro y en la comunidad” (Bolívar, 2007, 91). El aprendizaje de los valores morales que hace posible la formación de ciudadanos se resuelve en las experiencias cotidianas, no a través de

contenidos explícitos del curriculum escolar, y menos aún porque exista una disciplina dedicada a esta finalidad. Sin la experiencia del valor, o lo que es lo mismo, sin la posibilidad de referenciar el discurso o concepto del valor a la vida de personas concretas que forman parte del entorno de los educandos sólo se podrá dar un conocimiento intelectual del mismo, que no necesariamente se va a traducir en su apropiación o aprendizaje. “Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno o alumna tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar” (Bolívar, 2007, 94).

Ha sido un error, que hemos pagado muy caro, asociar educación intelectual o formación humanística con equipamiento moral. Los hechos lo desmienten tozudamente. La historia reciente del pasado siglo nos demuestra de modo fehaciente que la formación humanística (la cultura) es una barrera demasiado frágil para detener la barbarie. La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió enmudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio del pueblo kurdo, la guerra olvidada de los Balcanes, etc. son acontecimientos ocurridos en una sociedad culta que ha olvidado que la “cultura” es una defensa demasiado débil para librarnos de la barbarie. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en “mirar hacia otra parte”, adoptando una posición de indiferencia o de relativismo histórico. “Está comprobado, escribe G. Steiner (1998, 49), que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien; o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía”. Otro tanto cabe decir de nuestra historia reciente. Las guerras de Ruanda e Irak son un testimonio de nuestra incultura moral. También entre nosotros ha habido, y sigue habiendo, “espectadores” del sufrimiento ajeno, sin que su formación humanística y su moral ofrezcan resistencia alguna a la humillación y negación del otro. Las víctimas del terrorismo de ETA han enterrado a sus muertos, durante muchos años, en la clandestinidad y el silencio; han encontrado, demasiado tarde, la ayuda necesaria, y no de todos, para oponerse a la barbarie y resistir, para decir “su” palabra.

Personas cultas, artistas, intelectuales, filósofos y religiosos, es decir “personas formadas”, han callado y callan atrocidades, y han tolerado y toleran comportamientos inmorales: la negación del otro por el solo delito de pensar de “otra manera”. Aquí también la “cultura” y la “civilización” han sido barreras demasiado frágiles para detener “nuestra” barbarie. No basta con conocer la virtud, es necesario practicarla. El discurso y la reflexión sobre el valor son medios que se han mostrado del todo insuficientes para la apropiación del valor.

4.- La familia como hábitat privilegiado para la experiencia del valor.

La familia es el hábitat natural para el aprendizaje-apropiación de los valores morales. El aprendizaje del valor es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia a una experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la “exposición” de un modelo de conducta extensa en el tiempo, no contradictoria o fragmentada. El aprendizaje de los valores exige experiencias continuadas, no episódicas, del valor; exige experiencias o referentes que nos permitan contrastar los propios comportamientos con modelos valiosos a nuestro alcance; exige experiencias o referentes no ajenos o indiferentes a la orientación que podamos darle a nuestra conducta. Y esto es difícil encontrarlo fuera de la familia. Es verdad que no existen experiencias, tampoco en la familia, que no presenten junto a aspectos positivos otros claramente negativos y rechazables, por lo que no deberíamos “idealizar” a la familia. Pero, a pesar de los contravalores inevitables en cualquier familia, en ésta se puede identificar la línea básica, la trayectoria de vida o claves desde las cuales se puede valorar y reconocer en ella la existencia de un conjunto de valores que han hecho posible un determinado estilo de vida familiar.

En el aprendizaje del valor se hace indispensable un clima de afecto, de aceptación y comprensión que envuelven las relaciones entre educador y educando. La apropiación del valor (su aprendizaje) no es el resultado de un “ejercicio intelectual” que nos haga coherente y “razonable” la adhesión a un

determinado valor. Nos apropiamos de un valor cuando éste se nos presenta atractivo, sugerente, vinculado a la experiencia de un modelo con el que tendemos a identificarnos. El aprendizaje del valor se produce en el contexto de unas relaciones de “complicidad”, de afecto entre educador y educando; en él hay siempre un componente de pasión, de amor. Por ello el entorno familiar es el ámbito-espacio más adecuado para el aprendizaje de los valores.

Creo que en las circunstancias actuales la familia se ha convertido en el espacio no sólo más adecuado, sino quizás el único en el que es posible apropiarse de los valores. Nuestra sociedad ofrece no pocas dificultades a nuestros adolescentes y jóvenes para acceder a los valores morales. No reivindico, obviamente, la existencia de una sociedad imaginaria, exenta de contradicciones, pero sí considero necesario otro ambiente o clima moral en las relaciones sociales y en la gestión de los asuntos públicos.

Una sociedad permisiva con la corrupción, con la indiferencia (cuando no con la justificación) hacia conductas que violan los derechos a la libre expresión de personas, insensible hacia la situación de colectivos humanos que viven en condiciones de marginalidad, no es el mejor referente de una vida moral. En mis conversaciones con los estudiantes universitarios constato un preocupante analfabetismo moral. Es decir, no sólo es que tienen dificultades o no saben ver la realidad de “otra manera”, con otros ojos, sino que tampoco saben ponerle nombre a las conductas valiosas. No tienen discurso, ni reflexión sobre los valores, ni tampoco son capaces de identificar experiencias o referentes del valor. Quizás tampoco sientan necesidad de incorporar los valores a sus vidas porque no sean ya una “mercancía” valiosa para su equipaje humano. Con ello no quiero adscribirme a ningún tipo de catastrofismo moral, ni tampoco engrosar la lista de aquellos que consideran la educación moral de nuestros jóvenes como una causa perdida. Sólo constato la enorme complejidad del momento en el que nos ha tocado vivir, la opacidad de nuestra sociedad para reflejar los valores, y lo complicado que es hoy, en estas circunstancias, ofrecer experiencias del valor, condición indispensable para su aprendizaje.

¿Qué valores enseñar? Sería atrevido, por mi parte, hacer aquí un listado de los valores que hoy los padres deberían enseñar a sus hijos.

Cada familia escoge aquellos valores que considera más coherentes y prioritarios con una determinada concepción del hombre y del mundo. Y en una sociedad tan compleja y plural como la nuestra los sistemas de valores son también muy diversos. La Encuesta Mundial de Valores (2000) refleja, en porcentajes, los valores que los padres españoles desean transmitir a sus hijos: Buenos modales (84%), independencia (45%), esfuerzo en el trabajo (42%), sentido de la responsabilidad (84%), imaginación (32%), tolerancia y respeto a los demás (82%), sentido de la economía y espíritu de ahorro (29%), determinación, perseverancia (34%), fe religiosa (14%), espíritu de sacrificio (10%), obediencia (47%). Es fácil observar que la gran mayoría de los padres quieren transmitir a sus hijos aquellos valores que facilitan una convivencia en paz (tolerancia, responsabilidad) y una inserción satisfactoria en la sociedad a través del esfuerzo individual y el trabajo. A destacar la escasa importancia que los padres conceden a la “fe religiosa y al espíritu de sacrificio” como valores para sus hijos. Podría entenderse que los padres consideran estos valores como importantes para la vida personal de sus hijos, pero no para una inserción satisfactoria en la sociedad.

En este trabajo me limito a exponer no qué valores deben enseñar las familias, para lo cual no estaría legitimado, sino qué funciones está llamada a desempeñar la familia en la educación de los hijos, en las actuales circunstancias de incertidumbre y provisionalidad que nos convierten en permanentes nómadas, porque es bien sabido que no hay territorio definitivamente conquistado, y el camino está aún por recorrer.

1.- La función de acogida

La sociología y la psicología social actuales hablan de “desapego” y “desafección” de los jóvenes, de “huida” de las instituciones. El Informe de la Fundación Sta. María: “Jóvenes españoles 2005” constata que el 81% de los jóvenes españoles no pertenece a ninguna organización (González, 2006). Este dato pone de manifiesto una profunda desconfianza hacia el conjunto de las organizaciones e instituciones sociales, y se traduce en una escasa valoración

de las normas emanadas de esas mismas instituciones y en una ausencia o carencia de vínculos o ataduras, de sentimientos de filiación social (Duch, 1997). Este sentimiento de anomía va acompañado de un fuerte debilitamiento de las tradiciones comunes que, en otro tiempo, ofrecían la posibilidad de identificarse con unos valores compartidos por una comunidad. Y al desaparecer esa tradición común, como referencia también común de los valores morales, resulta muy difícil encontrar una nueva base sobre la que construir la convivencia en la sociedad. Da la impresión de que la vida individual discurre en “tierra de nadie”, en el desamparo, en la desprotección. Yo diría que la contingencia y la provisionalidad se han convertido en categorías estables con las que hemos de contar en el presente y en el futuro. Para nuestros jóvenes son pocas ya las certidumbres y los asideros firmes en los que puedan apoyarse. No hemos encontrado aún el modo adecuado de transmitir a las jóvenes generaciones los valores que han conformado y orientado nuestra vida personal, las claves de interpretación de nuestra existencia. Duch (1997) habla, en su lúcida obra: *La educación y la crisis de la modernidad de crisis de “transmisiones” en la sociedad postmoderna.*

En la sociedad premoderna, sostiene el autor, las transmisiones efectuadas por las estructuras de acogida (familia, escuela, iglesia) resultaban más eficientes, y sobre todo menos problemáticas, por la predeterminación consolidada de la “posición del hombre en el cosmos”, por utilizar la expresión de Max Scheler, y también por el carácter más estático que tenía el conjunto de las instituciones sociales de entonces. En la modernidad, sin embargo, la contingencia se ha convertido en una categoría fundamental para dar razón de la nueva situación del hombre en el mundo. Esta nueva situación de primacía de la contingencia produce desasosiego, si es que no angustia y desconcierto. En este contexto, la familia desempeña, todavía, en medio de la contingencia y la incertidumbre, un papel insustituible: ser una institución o estructura de acogida. Yo diría que el lugar (locus) privilegiado para la experiencia moral.

Si hablamos de la familia como estructura de acogida, ¿qué significa acoger? Para el hijo, en su familia, la acogida significa sentirse y saberse aceptado y querido, protegido y seguro por el amor y cuidado de sus padres. Significa

apoyo, confianza y ternura; sentir de cerca la presencia de los padres que se hace acompañamiento, orientación y guía. En una palabra: cuidado. Esta experiencia de ser acogidos va a marcar el desarrollo futuro de la construcción personal del niño. Ese impulso inicial de la acogida les infunde una confianza en el vínculo humano que ningún acontecimiento futuro puede borrar. Y esta experiencia en los niños se manifiesta de mil maneras: los niños huérfanos, abandonados expresan muy bien lo que significa la carencia de afecto y cuidado en su infancia; el drama de los hijos en el proceso de separación de sus padres se traduce, con mucha frecuencia, en inseguridad y miedo al presente y al futuro; la experiencia de maltrato (carencia de afecto) en los años de la infancia y adolescencia genera actitudes hostiles y baja autoestima que les hace inseguros para afrontar la realidad y establecer relaciones positivas para la convivencia. En la acogida el niño tiene la experiencia del afecto y del amor; la experiencia de la gratuidad, de la donación sin esperar nada a cambio. Y también la experiencia de la necesidad de ser cuidado y protegido, la experiencia de que es un ser vulnerable. Esta es una condición humana que es necesario resaltarla. La sociedad actual ensalza al fuerte, al que triunfa. No hay espacio ni protección para el débil.

La publicidad empuja a una carrera cada vez más competitiva en la que sólo tienen éxito un número reducido de individuos, relegando al olvido a los que también han corrido pero no han llegado los primeros. La enseñanza en las escuelas responde a la “pedagogía del éxito y del mayor rendimiento académico”, que es la que se impone en el discurso oficial y social, y a la que lleva la pedagogía dominante. ¿Qué pasa con los que no triunfan, con los que no tienen el éxito que de ellos se espera, con los fracasados? ¿Qué hacemos con los que no triunfan? La experiencia de que el ser humano es un ser vulnerable puede ayudar a “ver” de modo distinto a los demás, de situarse “ante” los demás no desde la prepotencia y el dominio, sino en una actitud de acogida; permite ver la debilidad del otro que se esconde tras la máscara de la fortaleza. “Ver de otra manera”, situarse ante los otros de otra manera introduce una dimensión ético-moral (de responsabilidad) en la relación con los demás. Fuerza al sujeto a salir de sí, a ponerse en lugar del otro, a hacerse esta pregunta: ¿Quién es el otro para mí? Pregunta que no me la puedo quitar de encima, y respuesta que

me obliga a hacerme cargo de él si quiero ejercer de humano, es decir, vivir moralmente. Hay una pregunta que se viene formulando desde los albores de la humanidad: “¿Soy acaso el guardián de mi hermano?”. Es una pregunta que cierra el paso a toda respuesta moral y significa el comienzo de toda la inmoralidad. “Por supuesto que soy el guardián de mi hermano, escribe Bauman, (2001, 88), y soy y seguiré siendo una persona moral en tanto que no pido una razón especial para serlo.

Lo admita o no, soy el guardián de mi hermano porque el bienestar de mi hermano depende de lo que yo haga o deje de hacer. Y soy una persona moral porque reconozco esa dependencia y acepto la responsabilidad que se desprende de ella. En el momento en que cuestiono esa dependencia y exijo, como hizo Caín, que se me den razones por las que debería preocuparme, renuncio a mi responsabilidad y ya no soy una persona moral.

La dependencia de mi hermano es lo que me convierte en un ser ético. Dependencia y ética están juntas y caen juntas”. En otras palabras: el otro forma inseparablemente parte de mí como pregunta y como respuesta. Es quien me constituye en sujeto moral cuando respondo de él, cuando me hago cargo de él. Frente al otro sólo cabe (moralmente) el reconocimiento, la obediencia. El “otro” se me “impone” sin que nadie me pueda librar de él. “La desnudez del rostro es privación y en este sentido súplica dirigida a mí directamente. Ahora bien, esta súplica es una exigencia” (Levinas, 1993, 46).

La experiencia de ser vulnerable, necesitado abre la puerta a la presencia del otro en mi vida, a la irrupción del otro en mi experiencia vital. Es el punto de partida para la afirmación del otro, para mi vida moral, es decir, responsable. Van Manen (1998, 151) lo expresa de este modo: “El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad (responsabilidad) del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad. Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puede abrirme al ser esencial del otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo”. Esta experiencia radical humana encuentra

en la familia su primera manifestación. La familia se convierte así en el espacio privilegiado en el que cada sujeto es reconocido y valorado en lo que es, y en la mejor escuela para la humanización, para ejercer de humanos. Ver de “otra manera” y situarse ante los demás también de “otra manera” nos introduce en la ética de la mirada, aquella que sabe mirar con unos ojos que protegen, que saben cuidar y amar la dignidad del otro, en la imposibilidad de reducirlo a simple objeto de conocimiento.

La experiencia de ser vulnerable y necesitado permite también el acceso a la experiencia del perdón, de ser perdonados y perdonar, la experiencia de la reconciliación.

La experiencia de ser perdonado y de perdonar nos devuelve a la condición “excelsa y privilegiada” de la persona moral, es decir, responsable del otro “a pesar de todo”, o lo que es lo mismo, sin esperar la reciprocidad. Esta es “asunto suyo, del otro”. En mí está el responder, y no ya desde la sola justicia, sino desde la gratuidad del perdón. Una de las páginas más bellas de la literatura de todos los tiempos sobre el perdón nos la ofrece el evangelista Lucas (Lc. 15, 11-32) en el pasaje de la “parábola del hijo pródigo”: “Estando él muy lejos todavía, le vio su padre y se le enterneció el corazón, y corriendo hacia él se le echó al cuello y se lo comía a besos” (v. 20)... “Traed enseguida el mejor vestido y ponédselo; ponedle también un anillo en la mano y sandalias en los pies. Tomad el ternero cebado, matadlo y celebremos un banquete de fiesta, porque este hijo mío estaba muerto y ha vuelto a la vida, se había perdido y lo hemos encontrado” (vv. 22-24). Tan importante como una ética y una educación para la responsabilidad es una ética del perdón. Con la primera cargamos con el peso de nuestra propia identidad, con la segunda descubrimos que hay un elemento de recomposición, de reconstrucción, de reorientación de un camino seguido hasta ahora que lleva al olvido e indiferencia del otro, a su negación (Domingo, 2006).

La construcción de una sociedad basada en la sola justicia podría hacerse insoportable. Sin el perdón y la reconciliación con el otro la convivencia se haría entre personas que no han hecho un espacio en su vida a la espera atenta de la vuelta del otro; o no se han puesto nunca en camino para ir a su

encuentro. “Por esta vía se puede llegar hasta el límite de un mutuo endeudamiento o desinteresamiento, punto de equilibrio inestable, de una lógica de la equivalencia. Es decir, una sociedad sólo supera los impasses de la justicia con la igualdad, si aparece la supraética del amor” (Mardones, 2007, 25). La relación interpersonal que trasciende la ética como igualdad se sitúa en la economía de la donación, de la gratuidad, del perdón. Los desequilibrios de nuestra sociedad democrática necesitan no sólo referentes de justicia y de igualdad, sino la abundancia del perdón y del amor que sobrepasan las relaciones estrictas exigidas en justicia. “Hay aspectos de la realidad que únicamente se perciben si hay un cambio de actitud en los ojos que los miran... hay cosas que sólo se ven tras haber llorado” (Mardones, 2004, 53). La experiencia de ser perdonado y de perdonar proporciona una nueva actitud y una nueva mirada que propicia el descubrimiento de aspectos de la realidad y dimensiones de la persona que de otra manera permanecerían siempre ocultos. Da entrada a una especie de semántica de la cordialidad en la vida de la comunidad, imprescindible para adoptar el punto de vista y la mirada del otro, más allá de las buenas intenciones, de la lógica de la razón y de la buena conciencia. La percepción del otro como necesitado de perdón nos abre a un pensar inédito porque nos sitúa en unas circunstancias nuevas para la reflexión. Es lo que “nos da a pensar”, y no aquello acerca de lo cual pensamos convirtiéndolo en objeto de conocimiento. Nos abre hacia lo inesperado, lo “sorprendente”, al misterio encerrado, oculto en la presencia del rostro del otro que se nos impone de un modo irresistible (Levinas, 1993). El perdón nos hace tener experiencia en nosotros de algo que se nos da en la gratuidad, fuera de la lógica de la relación recíproca.

La experiencia humana de ser vulnerable abre el camino a la acogida y al cuidado, al reconocimiento y al perdón. Sólo el ser vulnerable, menesteroso necesita ser cuidado y acogido. Sólo el ser vulnerable genera en nosotros la obligación de responder incondicionalmente. Sólo del ser vulnerable podemos esperar la llamada exigente de acogerlo, sin haberlo querido ni escogido (Levinas, 1993).

Esta experiencia genuinamente moral de atención y cuidado del otro va a poner las bases para una vida moral que facilite: a) el “ponerse en lugar del otro”, comprenderlo y reconocerlo; b) el desarrollo de la capacidad de escucha, acogida y atención al otro “por lo que es” como condición primera de una relación moral con los demás; y c) la capacidad de analizar las condiciones “históricas” en las que la relación moral con el otro se están produciendo.

2.- La función dialógico-comunicativa.

Si la familia constituye un espacio de acogida, también es un espacio de comunicación y de diálogo. El diálogo es el medio privilegiado para la transmisión de valores cuando éste está referido a la experiencia vivida, es decir, si lo rescatamos de la herencia “intelectualista” que le ha acompañado. El Diccionario de la Lengua Española dice que el diálogo es: “Plática entre dos o más personas que, alternativamente, manifiestan sus ideas o afectos... Discusión o trato en busca de avenencia”. A primera vista, son las ideas o conceptos el objeto del diálogo.

Se dialoga para llegar a un acuerdo. Son las ideas u opiniones las que están en juego y se discuten. Pero hay otro modo de entender el diálogo no ya como transacción o intercambio de opiniones o puntos de vista sobre determinadas cuestiones, sino como búsqueda, no tranquila posesión de la verdad. El diálogo también es donación y entrega de “mi verdad” como experiencia de vida, en el reconocimiento del otro como interlocutor, poseedor, a su vez, de “su” verdad. “Cuando dialogamos no intercambiamos (sólo) ideas o nociones arrancadas del tiempo y de la historia, del espacio vital de las personas. En el diálogo comunicamos, también y sobre todo, experiencias, interpretaciones, resultados de procesos de búsqueda de la verdad nunca definitivamente poseída, parcelas de la vida misma. Por ello, el diálogo, si es tal, es depositario de confianza, y al mismo tiempo es reciprocidad y comunión” (Ortega y Mínguez, 2001, 42). El Diccionario de la Lengua Española también señala los afectos, junto a las ideas u opiniones, como objeto del diálogo. Lo contrario significaría un reduccionismo injustificado, difícil de admitir desde una concepción de la persona como ser

encarnado que se expresa y comunica en y por el cuerpo, no sólo a través de ideas o conceptos.

Paradójicamente la sociedad de la hipercomunicación se ha convertido en la sociedad de la incomunicación. Jamás el ser humano se ha encontrado más sólo, ha experimentado y padecido la ausencia de los otros, “en medio de tanta gente”. El ser humano de nuestros días ha de “habérselas” en un medio sacudido por la sobreaceleración del tiempo. Es un ser “ocupado” y sometido por el tiempo; no “dispone” de tiempo. El acontecer rutinario de cada día se ha convertido en el pentagrama rígido en el que se interpreta nuestra existencia, sin posibilidad para una salida de esta férrea partitura. En esta situación, no sólo es difícil encontrar espacios para el diálogo en la familia, sino además contenidos sobre qué dialogar. Si decimos que la narración es un recurso poderoso para la educación en valores, entonces la vida de los padres, hecha narración, constituye el mejor recurso para la educación de los hijos. Conocer al padre y a la madre en sus dudas, fracasos y aciertos, en su trayectoria vital; cómo han superado las dificultades y cómo y desde qué claves las han afrontado, y las afrontan ahora, es un contenido ineludible del diálogo entre padres e hijos.

Nuestras “historias” narradas constituyen el resumen vital y narrativo de las sucesivas experiencias a través de las cuales se ha ido hilvanando, en el tiempo, el tejido de toda existencia humana. De estas experiencias tenemos que dialogar con nuestros hijos. Ellas son la mejor escuela de enseñanza de los valores. Se corre el peligro con ello de enfrentarnos a experiencias negativas, pero sólo un modelo “humano”, de carne y hueso, con defectos y virtudes, es imitable. Y entonces el diálogo con los hijos se hace acompañamiento y búsqueda, escucha, orientación y cuidado; no un discurso retórico y disciplinar que, además de estéril, puede resultar contraproducente. La familia educa a través de todo aquello que día a día, en un clima de confianza y afecto, va haciendo aun en medio de continuas contradicciones. Para los hijos, éstas no son obstáculos insalvables en la apropiación o aprendizaje de un valor porque tienen a su alcance la posibilidad de contrastar una experiencia negativa

(antivalor) con la trayectoria de vida de sus padres en la que se ensamblan, necesariamente, valores y antivalores.

Si el ser humano, por imperativo vital, desea entender, manejar, controlar en lo posible el mundo, la familia constituye la puerta de acceso al conocimiento y estima de este mundo.

Cómo son las cosas y las personas, cómo sentir, buscar y admirar, qué debo hacer y cómo vivir, dónde estoy, quién soy, son aprendizajes-experiencias que tienen su raíz profunda en el ámbito de la familia. “Es un conocimiento que surge tanto de la cabeza como del corazón” (Van Manen, 2003, 16). La familia hace posible, como dice H. Arendt (1996) el milagro del nacimiento de una nueva criatura por la que el mundo deja de ser “el mismo” para renovarse sin cesar.

Referencias bibliográficas

- Amengual, G. (2008) Introducción, en G. Amengual, M. Cabot Y J. L. Vermal (eds.) Ruptura de la tradición (Madrid, Trotta), pp. 9-27.
- Arendt, H. (1996) Entre el pasado y el futuro (Barcelona, Península).
- Bauman, Z. (2001) La sociedad individualizada (Madrid, Cátedra).
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) La reinención de la familia (Barcelona, Paidós).
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas (Barcelona, Paidós).
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997) Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno (Barcelona, Paidós).
- Bolívar, A. (2007) Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura (Barcelona, Graó).
- Colom, A. J. y Rincón, J. C. (2007) Educación, República y Nueva Ciudadanía (Valencia, Tirant lo Blanc).
- Cooper, D. (1976) La muerte de la familia (Barcelona, Ariel).
- Domingo, A. (2006) Ética de la vida familiar (Bilbao, Desclée de Brouwer).
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución (Barcelona, Gedisa).
- Duch, Ll. (1997) La educación y la crisis de la modernidad (Barcelona, Paidós).

- Elzo, J. (2004) La familia entre la añoranza estéril y las incertidumbres de futuro, AA.VV. La familia en la sociedad del siglo XXI (Madrid, FAD).
- González, P. (dir.) (2006) Jóvenes españoles 2005 (Madrid, Fundación Sta. María).
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1994) Dialéctica de la Ilustración (Madrid, Trotta).
- Levinas, E. (1993) Humanismo del Otro Hombre (Madrid, Caparrós).
- Mardones, J. M^a (2004) Sufrimiento humano y respuesta política, en La autoridad del sufrimiento AA.VV. (Barcelona, Anthropos), pp.43-60.
- Mardones, J. M^a. (2007) Religión y democracia, en Informe (Murcia, Foro Ignacio Ellacuría Solidaridad y Cristianismo), pp. 12-28.
- Meil, G. (2006) Padres e hijos en la España actual (Madrid, Fundación “La Caixa”).
- Mèlich, J. C. (2006) Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación (Madrid, Miño y Dávila).
- Ortega y Gasset, J. (1973) Obras Completas (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) Los valores en la educación (Barcelona, Ariel).
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003) Familia y transmisión de valores, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Vol. 15, pp. 33-56.
- Ortega, P. (2006) Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas, Revista Española de Pedagogía, nº 235, pp. 503-523.
- Pastor, G. (2002) La familia en España. Sociología de un cambio (Salamanca, Sígueme).
- Pérez Díaz, V.; Chulla, E. y Valiente, C. (2000) La familia española en el año 2000 (Madrid, Argenteria-Visor).
- Steiner, G. (1998) Errata (Madrid, Siruela).
- Touraine, A. (2005) Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy (Barcelona, Paidós).
- Van Manen, M. (2003) El tono en la enseñanza (Barcelona, Paidós).
- Zubiri, X. (1992) Sobre el sentimiento y la volición (Madrid, Alianza-Fundación Xavier Zubiri).