

## **PAPEL DEL PROFESOR EN LA EDUCACION DE VALORES Y EL DESARROLLO PERSONAL-SOCIAL.**

**Mariano Fernández Enguita**

Buenos días a todos.

No voy a decir lo de que me alegro mucho de estar aquí, aunque me alegro. Sí voy a decir que les agradezco especialmente que vengan a escucharme en domingo y voy a tratar de plantear, de manera muy general, el papel de la escuela y del profesorado en la creación y transmisión de valores y en particular de los valores que podríamos llamar sociales o más cercanos, más directamente atingentes a la convivencia en la sociedad.

Es un lugar común que el objetivo de cualquier forma de educación es la transmisión, entre otras cosas, de conocimientos y valores.

La misma definición de educación no es otra cosa, pues la educación misma puede definirse como pura y simplemente una socialización consciente. Es decir, el proceso por el que las generaciones adultas de una sociedad transmiten sus valores, sus conocimientos, en un sentido más amplio su cultura, a las generaciones más jóvenes.

En las sociedades, a medida que se van haciendo más complejas, esta función educativa tiende a encomendarse a instituciones especializadas. Hay una institución que secularmente por su duración, no por su forma, casi milenariamente se ha ocupado de esta función en nuestra sociedad, que fue la Iglesia.

Fue la propia Iglesia la que, básicamente, creó, o por lo menos se ocupó del funcionamiento y mantuvo la marcha de las primeras escuelas.

Se podría discutir mucho sobre a qué obedecen estas escuelas, pero en su origen la escuela como escuela de masas ( no hay que pensar en ningún momento en una escuela universal, pero sí en una escuela que en las ciudades europeas, en el medievo, en la edad moderna, abarca a millares, decenas o cientos de miles de personas), esa escuela, es fundamentalmente una escuela eclesiástica y el magisterio, por tanto, no es otro que el magisterio eclesiástico.

Las escuelas son escuelas de curas, de monjas y monjes; son un apéndice más de una institución que, a pesar de su hostilidad hacia la cultura, también milenaria, y, en particular, de su hostilidad hacia la cultura clásica ( la misma cultura que hoy reclamamos), siempre tuvo, por el mero hecho de no disponer de mecanismos de reproducción biológica, que recurrir a las escuelas para prospectar sus propios nuevos miembros. Y eso la

convirtió, de manera natural, en el material o el agente por excelencia colectivo de la escuela.

El primer magisterio, por consiguiente, es siempre y en todos lugares el sacerdocio y, en particular en nuestra tradición, el primer magisterio es pura y llanamente el sacerdocio.

Pero hay un momento a partir del cual la sociedad se plantea que quiere ser de otro modo, que quiere tomar en sus manos las propias riendas de su destino, que quiere controlar las condiciones de su propia existencia. Es un amplio y largo proceso cuyos hitos podemos situar en el Humanismo, en la Reforma, antes incluso en el Renacimiento, en la Ilustración, que va a tener consecuencias decisivas sobre los procesos educativos y en particular sobre las instituciones vinculadas con la educación. En definitiva, la gran consecuencia va a ser, en gran medida, arrancar la escuela de manos de la iglesia y ponerla en manos de otro cuerpo colectivo que es el magisterio.

En algunos lugares esto se da de forma radical, con la pura y simple exclusión masiva de la iglesia en la enseñanza, como por ejemplo en Francia o más recientemente, y no totalmente, en Méjico.

En otros lugares, se da en forma de sometimiento de la enseñanza eclesiástica a unas ciertas condiciones; por ejemplo, la iglesia puede mantener escuelas pero los maestros han de tener cierta titulación, han de pasar por ciertos controles, hay una relativa regulación de los contenidos, los procedimientos de la enseñanza, etc...

Traigo esto a colación porque con ocasión de esto es cuando, quizás de manera más clara y por vez primera, se formula explícitamente cual ha de ser el papel del maestro en la transmisión de los valores.

Cuando los valores se transmiten de forma no conflictiva, sin problemas; cuando nadie piensa que haya más valores que los que existen; cuando ni siquiera se perciben como valores, sino que se consideran que forman parte de la naturaleza misma, no puede hacerse problema de esto.

Pero cuando no es así, cuando hay diversos valores en conflicto o, sencillamente, hay opciones entre distintos valores, hay alternativas que la gente, individual y colectivamente, ha de considerar, entonces surge el interrogante de como se adquieren, dónde se adquieren, como se aprenden, como se accede a esos valores y qué papel, activo o pasivo, ha de jugar cada uno frente a ellos; es decir, qué derechos, qué necesidades etc... tienen los estudiantes, los niños por un lado y qué papel van a tener agentes como el magisterio, la iglesia etc. por otro.

Y fue en la resaca de la Revolución francesa, aunque bastante más tarde, pero, fue especialmente como respuesta, por un lado, a distintos intentos legitimistas de restauración de la monarquía en Francia y, por otro lado, frente al peligro... digamos obrero, socialista, ejemplificado en el Siglo XIX por la Comuna de París, cuando más claramente se formuló.

Esta formulación, que va a recorrer, yo creo, medio mundo en una versión u otra, parte de cuando a finales de los ochenta y principios de los noventa, se crea en Francia lo que luego se llamará "*l'École Unique*", y que viene a decir, por expresarlo gráficamente, que el maestro ha de ser el sacerdote de la República, que la escuela ha de ser para el nuevo régimen lo que la iglesia fue para el antiguo régimen.

Si desparticularizamos esto un poco y pensamos menos en el caso francés, en Ferry, en la Tercera República, etc... y lo vemos en unos términos más generales, podemos localizar ahí el papel general de la escuela y del magisterio. La escuela es la iglesia de la sociedad moderna y el magisterio es su sacerdocio. Y en éstas estamos, es decir, esto se puede formular de muchas maneras.

Se puede formular de manera brutal como lo hacía Ferry, ministro francés de educación en la época, diciendo eso, que el maestro es un sacerdote laico, o se puede formular de manera más sofisticada y probablemente bastante menos exacta, como lo hiciera por ejemplo Althusser, cuando decía que la escuela era el principal aparato ideológico del estado en la sociedad capitalista frente a la iglesia que lo habría sido en la sociedad feudal, etc...Se puede formular de cualquier manera, pero es difícil no reconocer el papel activo, consciente y masivo que la escuela ha desempeñado en todas las sociedades en ese terreno.

Hoy en día ese papel es más complejo; está menos claro porque tenemos menos claro qué tipo de sociedad queremos, porque tenemos menos claro qué tipo de agente de socialización queremos sustituir y tenemos menos claro también qué papel pueden desempeñar otros agentes que llegan o que ya vienen llegando.

Por un lado, no estamos en la transición de un antiguo a un nuevo régimen; no vivimos este tipo de situación y por tanto no necesitamos estar discutiendo constantemente sobre qué valores ha de transmitir, puede transmitir o transmite la escuela, aunque debo señalar -entre paréntesis- que no es casualidad que quizás el elemento más largo y más complicado de la transición a la democracia en España haya sido y esté siendo precisamente la escuela.

Y ahora estamos viendo estos días en los periódicos de nuevo un intento de Recurso por Inconstitucionalidad, movilizaciones, etc. en torno a la enseñanza de la religión, que es uno de los flecos que quedan todavía de la resolución de este problema en España. Pero digamos que no se nos plantea esto hoy como se pudo plantear en España en la época de la República o como se pudo plantear en Francia en el siglo pasado o como se pudo plantear en las colonias norteamericanas o en Inglaterra en el siglo XVIII. No estamos en esa situación y por tanto podemos ver el problema escolar y la cuestión de los valores con más tranquilidad.

Y vivimos en una situación un poquito contradictoria, ambigua, ambivalente... que hace difícil abordar esto, pero que hace necesario abordarlo. Digo ambigua y ambivalente porque, por un lado, el papel de la escuela en la transmisión de valores parece ser más importante. ¿Por qué es más importante?. Pues es más importante porque puede pensarse que vivimos en una sociedad en cambio, en proceso acelerado de cambio, en procesos de cambio cada vez más rápidos. Y en los procesos de cambio es más difícil, es más

importante o es más necesario, en todo caso, determinar con arreglo a qué normas se desea vivir, de qué normas desea uno desembarazarse, etc. En las sociedades que se mantienen iguales a sí mismas a través del tiempo, este problema no existe. En las sociedades que cambian, vivimos una situación de crisis permanente y tenemos constantemente que rediscutir los fundamentos de la convivencia.

Es un problema más importante también porque podríamos decir que, simultáneamente a él, hay procesos complementarios; hay un proceso de contracción de la familia: la familia se ocupa de menos cosas; está ahí, sigue ocupándose de casi todo si hace falta, pero tiende a ocuparse de menos cosas porque, lógicamente, las mujeres quieren salir de la esfera doméstica y van consiguiendo salir y aquello no es un lugar donde mantener a los niños, etc. sino que lo que sucede es que hay una expansión, al mismo tiempo, de las funciones del Estado del Bienestar y con ellas, naturalmente, de la Escuela; no sólo de la Escuela, pero también, quizás, principalmente de la Escuela. No deja de ser curioso que de las grandes reformas, por ejemplo, la que los socialistas prometieron hace 12 años, la única que se ha llevado a cabo, en una dosis considerable, haya sido precisamente la de la educación.

Por otra parte, sin embargo, el papel de la escuela parece más diluido en este proceso, al menos por dos motivos.

Por un lado, por la concurrencia de otros medios, por ejemplo de los medios de comunicación. Esta queja permanente de los docentes sobre que ellos dicen una cosa, la televisión otra... y gana siempre la televisión. Por otro, más diluido también por esa misma incertidumbre que ya he señalado, es decir, por el hecho de que no está muy claro en qué valores educar y, por consiguiente, como no está muy claro, hay también un bandeo, un “zig-zag” permanente entre el deseo de un Magisterio militante y el deseo de un Magisterio neutral, aséptico.

Y podríamos decir que, de un modo u otro, el final del siglo XIX y todo el siglo XX han sido testigos de ese proceso y de esa contradicción. Todavía no sabemos exactamente, o por lo menos cada uno cree saber una cosa, qué es lo que queremos, si queremos un Magisterio que sea el sacerdocio de ese orden social, sea éste u otro el sacerdote de cualquier orden (el que cada uno considere más adecuado), o, si por el contrario, queremos un Magisterio neutral, exquisitamente aséptico, que deje al resto de la sociedad y a otras instituciones la cuestión de con qué valores o bajo qué normas o de qué manera convivir.

Sin embargo, seamos o no conscientes de esta función de la escuela, de sus dimensiones, en todo caso la escuela funciona. Mientras discutimos sobre ella, digamos lo que digamos de ella, de todos modos transmite valores. *Eppur si muove*.

¿Qué valores transmite?. Uno puede dar una respuesta rápida que es: “los valores dominantes”. Y casi seguro no se equivoca; o se puede intentar dar una respuesta un poquito más pormenorizada, no mucho, verdad, sobre el qué y el cómo de esa transmisión de valores.

Y es imposible agotar ese tema, soy consciente de ello, pero hay algunas cosas que quisiera señalar: sobre el “*que*”, quizás buena parte del “*que*” se ve mejor en la historia de

la escuela que en su presente, porque las cosas aparecen más claras cuando son problemas y desaparecen cuando han dejado de serlo y funcionan normalmente cuando ya nadie se hace problema de ellas.

La escuela ha sido una institución esencial, por ejemplo, en el proceso de modernización en el sentido más amplio. Da igual que llamemos a eso modernización, desencantamiento del mundo, ... como se quiera decir. Hay un amplio y vago proceso porque las personas, por ejemplo, pasan a considerarse a sí mismas y a los demás más en términos individuales, como individuos con derechos y con deberes y menos como miembros de colectivos, de clanes, de grandes familias, de aldeas corporativas, etc.

Hay un proceso largo de individuación con el cual ha tenido mucho que ver la escuela que trata siempre con individuos, nunca con colectivos.

Hay un proceso de racionalización de la vida en general y de la vida social en particular, con el cual ha tenido mucho que ver la escuela; entiéndase que al decir racionalización no quiero decir que hayamos llegado a mejores criterios que los anteriores. No es que sean mejores ni peores, sencillamente es que son racionales, es decir, que nos fijamos menos en la tradición y atendemos más a la razón para decir como actuar, lo cual no impide necesariamente que podamos sustituir una tradición buena por un razonamiento malo, pero en todo caso sustituimos la tradición por la razón.

Bien es cierto, eso hay que decirlo, incluso cuando se sustituye una espléndida tradición por una malsana razón, hay un punto bueno en ello y es que, por lo menos, lo hace uno mismo. Las personas que se equivocan razonando puede decirse, creo, lo que decía William James, que son como nacidos dos veces, que por lo menos han elegido algo de su vida.

La escuela ha jugado también en este sentido un papel importante en la transmisión de una cierta idea de progreso. Tampoco quiero aquí fetichizar el progreso, y mucho menos, cuando creo que ya es un lugar común que el progreso, por lo menos un tipo de progreso, el modelo de desarrollo sobre el que nuestras sociedades viven, merece ser cuestionado. Pero hay también un "punto" ahí que es la idea de que el orden del mundo no es un orden fatal, sino que cambia y que puede ser cambiado. Si dejamos las cosas ahí simplemente, si no decimos ya en qué sentido puede ser cambiado, creo que puede decirse que la escuela ha jugado un papel importante y además ha jugado un papel positivo en ese aspecto, transmitiendo esos valores de que la sociedad puede mejorar, que es mejorable, que puede hacer algo mejor que lo que es, que no tiene que ser necesariamente como es.

En terrenos más concretos, la escuela ha sido de una tremenda eficacia; por ejemplo, en la formación de los Estado-Nación en un doble sentido. Por un lado en la constitución de la ciudadanía como forma de organización de la convivencia y del Estado como forma política de organización; por otro lado en la formación de las identidades nacionales.

El segundo aspecto es, quizás, el más evidente. La escuela ha contribuido a crear naciones donde no existían, y en cierto modo podríamos considerar el proceso de nacionalización, si se me permite esa expresión, la creación de una cultura nacional, el

proceso de constitución de una nación en un territorio, como la extensión o la ampliación de la cultura de los grupos dominantes al pueblo.

Antes de las naciones, antes de los siglos XVIII, XVII; XVI, ... depende, el pueblo no tenía nación. Aquello que decía Marx de que el proletariado no tiene patria era estrictamente cierto, más que para el proletariado, para el campesinado unos siglos antes.

Los que tenían nación, porque eran fieles a un rey o a otro, eran los señores feudales. Estos eran los que empezaban a ser ingleses, franceses o castellanos. Los otros eran simplemente siervos o súbditos del que llegaba, que cada cierto tiempo cambiaba.

El proceso de construcción de una nación, aparte de la delimitación de un territorio, del monopolio de la violencia en ese territorio, de la creación de un sistema jurídico, justo o injusto, era igual, pero jurídico, es, entre otras cosas, el proceso de extensión de esa cultura. Y un instrumento esencial de la extensión de esa cultura fue en algunos casos la iglesia, concretamente la iglesia protestante y en otros también ha sido la iglesia católica, digamos, en islas católicas dentro de mares protestantes, por así decirlo, por ejemplo en Polonia o Irlanda, pero sobre todo y en todo caso fue un papel esencial que desempeñó la escuela.

Por eso la Reforma Protestante, que es también el movimiento de emancipación de los Principados y los Estados alemanes, es también un gran movimiento de reforma escolar.

Todos los dirigentes protestantes fueron reformadores escolares. Todos: Melancton, Zwinglio, Calvino, Knox, hasta el mismo Lutero (que incluso tiene varios escritos sobre la necesidad de crear escuelas, etc. tratando de convencer a los Príncipes de que es bueno, no solo para la Iglesia, sino también para la Nación). No solamente son los protestantes contra el Papado, sino también los alemanes contra el imperio.

Y eso fue así en todas partes. La escuela se utilizó, pues, por mecanismos que son absolutamente elementales, por ejemplo para unificar las lenguas, no sólo imponer unas lenguas sobre otras, sino unificar las lenguas internamente. No solamente, por ejemplo, en España se impuso el castellano sobre otras lenguas de la península, sino que también se unificó el castellano del mismo modo que después se ha unificado el catalán o se está unificando el euskera o se intenta unificar el bable.

Las escuelas han desempeñado siempre ese papel, que es un papel de formación nacional. Las escuelas han inventado tradiciones nacionales; han seleccionado un pasado nacional, más o menos favorable, y donde no lo había lo han inventado pura y simplemente, y .... ¿quién no ha empezado a aprender literatura con el cantar del Mío Cid y las gestas de los Castellanos contra los Musulmanes... .etc.?

Recordad esos mapas que tenían unas pequeñas líneas de puntos entre las regiones de España y, sin embargo, una gruesa línea que separaba España de Francia o de Portugal; o en los que sencillamente desaparecían esos países y quedaba España rodeada por mares y con unas islas sospechosamente cercanas que, milagrosamente, venían desde África recorriendo unos miles de kilómetros. O la simple unificación del sistema de pesas y medidas.... En fin, digamos, ha habido un montón de mecanismos por los que la escuela ha

contribuido a la formación de las naciones en ese sentido, de generación, afincamiento e incrustación en la mente de los individuos de una identidad nacional y también en el sentido de la creación de un Estado moderno.

Y un estado moderno significa muchas cosas, pero fundamentalmente dos: significa el monopolio de la violencia, nadie puede ejercer la violencia si no es el Estado o sus representantes con un procedimiento... etc. y significa la no mediación entre el Estado y los ciudadanos: son los sujetos individuales los que portadores de derechos y sujetos de deberes y no las familias como han sido durante milenios.

Por ejemplo, en la España feudal los individuos como tales no tenían derechos ni obligaciones. Eran las familias, las aldeas ... las que pagaban impuestos al rey o al señor o era el señor el que estaba enfeudado con otro señor, etc. y así sucesivamente.

Todavía cuando los europeos llegaban a África ponían impuestos por cabañas, o a los jefes, o decapitaban, cortaban las cabezas..., pero lo implantaban sobre una persona que actuaba como jefe del clan. En algunas formas de sociedad tradicional que aún existen entre nosotros es más importante el grupo que el individuo, por ejemplo, entre los grupos más tradicionales de gitanos.

El Estado moderno rompe con eso, y la escuela rompe con eso, por ejemplo, con un mecanismo tan sencillo como el de evaluar individualmente a todos los alumnos y procurar que no colaboren entre sí frente a la autoridad del profesor. Esa cosa tan elemental, pero que funciona desde el primer día, como es el evitar el “soplo” en clase es una empresa sistemática para romper la solidaridad del grupo y que el individuo quede siempre frente al profesor. Podíamos decir, en este sentido, que un aula es un estado moderno en pequeño, es el primer lugar donde el niño es individualizado de manera sistemática.

La escuela desempeñó también un papel esencial en la formación de una fuerza de trabajo adecuada a las necesidades de la producción industrial. No hubiera habido jamás industrialización, o difícilmente la hubiera habido, si no se hubiera logrado que millones de personas fuesen capaces de ir todos los días a una fábrica, entrar a las ocho, salir a las cinco.. esto si llueve, si hace frío, calor, si les apetece o si no. Así como los adultos fueron arrastrados a las nuevas relaciones de producción, embutidos en ellas, por la fuerza, mediante cercamientos y desazmortizaciones, leyes contra el vagabundeo y la ociosidad, todas las formas imaginables de trabajo forzado, así sus hijos fueron preparados para una inserción menos conflictiva en las nuevas condiciones de trabajo mediante su disciplinamiento en la escuela.

Cuando estudiamos Historia de la Pedagogía oímos hablar siempre de esas escuelas ejemplares de Pestalozzi, de Froebel, del propio Calvino, vemos como todos ponían “su escuela” y parece que no había otras escuelas que éstas y las de los curas. Sin embargo, había muchas más escuelas en Europa y una gran parte de ellas estaban en los alrededores de las fábricas. Al lado de la fábrica, algún obrero jubilado, generalmente analfabeto, se dedicaba a enseñar a comportarse a los niños o a los jóvenes trabajadores. Poco a poco ese maestro analfabeto fue sustituido por un maestro que ya iba siendo capaz de enseñar a leer y alguna cosa más.

Lo mismo sucedió con las maestras. Las primeras maestras en España eran analfabetas, porque su función no era enseñar a las mujeres a leer, sino a comportarse bien. Sólo con el tiempo fueron sustituidas por maestras que ya eran capaces de enseñar lo que hoy consideramos que debe enseñar un maestro, es decir, algo más que valores, también conocimientos.

Fue esencial el papel de la escuela en este proceso y todavía hoy está fuertemente marcado por él. Todavía hoy la escuela está en gran medida organizada sobre el modelo de eficiencia o de eficacia de las fábricas, es decir, sobre el modelo de organización del trabajo fabril; sobre un modelo en el cual, digamos, el alumno no decide qué aprender, no decide como aprenderlo, a qué ritmo aprenderlo, sino que tiene que dejar que alguien decida por él qué hacer, como hacer, cuándo hacerlo. Se somete a una jerarquía relativamente clara. Es sometido o empujado a relaciones competitivas con sus compañeros... etc.

¿Por qué procedimiento se produjo esta culturación o esta introducción en los valores?. Cuando pensamos en valores tendemos a pensar en ellos como inmateriales, algo así como una especie de objeto de discurso. El valor es algo sobre lo que se habla. Hay que ser bueno, no hay que ser malo, hay que ser igualitario, hay que ser no sexista, marxista, multicultural.... Los valores siempre aparecen detrás de las palabras “hay que ser”, o “debemos ser”, o “esto es mejor que lo otro” y los consideramos como ideas, como cosas que se transmiten en el ámbito de la comunicación, como cosas de las que hay que convencer.

Sin embargo, los valores son también cosas que se encarnan, casi como el verbo, se encarnan en prácticas. Eso lo señaló también, muy bien, Althusser (ya lo he citado dos veces, ¿no?.. no está muy bien citarle, sobre todo desde que practicó el parricidio, pero tuvo una segunda idea muy buena, que fue la de señalar que los valores no son simplemente ideas o que las ideologías no son simplemente cuestión de ideas, sino que se encarnan en prácticas y en rituales). Por ejemplo, la competencia en la escuela no consiste en que los maestros digan a los niños que hay que ser muy competitivos. Casi siempre les dicen exactamente lo contrario: que hay que ser solidarios; pero consiste en que se organiza un contexto en el que tienen que competir, en que el alumno destaca más por ser mejor que el de al lado que por ser bueno en sí. Y en general, en cualquier otro contexto, la gente aprende más de sus prácticas materiales que de todos los discursos juntos.

No quiero con esto negar el valor del discurso ni del pensamiento. Está claro que el valor del pensamiento es justamente el de alejarnos de la práctica y permitirnos verla con cierta distancia y con cierto distanciamiento, pero, sabiéndolo o sin saberlo, queriéndolo o sin quererlo, aprendemos siempre de nuestras prácticas. Y si nuestro discurso y nuestra práctica se oponen y tiran por valores distintos, o bien somos plenamente conscientes de ello y modificamos nuestra práctica, o bien nuestro discurso termina adaptándose a nuestra práctica, es decir, al contrario.

Entonces, ¿de qué aprenden los alumnos en las escuelas?. ¿dónde adquieren valores?. Es manifiesto que los adquieren en los libros de religión, en los libros de educación para la

convivencia, antes en los libros de formación para el espíritu nacional, en los de filosofía... en todas partes. Es manifiesto que, a menudo, estos valores son explícitos.

Es algo menos manifiesto que, a menudo, están implícitos también en el propio plano del discurso; es decir, que los valores no solamente nos dicen como responder al problema, sino que nos dicen también qué es un problema y qué no lo es. Por ejemplo, mirémos a nuestra sociedad, la que todos hemos conocido en los últimos 10, 15, 30 años, en fin, cada uno habrá conocido más o menos una época no muy lejana... Hablar de valores hace 20 años entre enseñantes enseguida había traído a colación el régimen político y las clases sociales. Esos eran los dos problemas por excelencia de la convivencia ciudadana y, naturalmente, ¿qué habría pensado un profesor un poco avezado? (había pocos poco avezados, la mayoría eran muy avezados....); pues habría pensado que lo importante era ser demócrata por un lado y, tal vez, pro-obrero por otro, es decir que habría que estar con la democracia y con los pobres, o por la libertad y la igualdad, y que la libertad y la igualdad eran precisamente eso.

Hoy, sin embargo, si preguntamos por los valores, hay por lo menos otra cosa que saldría en las escuelas: “y además hay que ser no sexista”. ¿Cuál es la diferencia entre eso, hoy, o lo de hace diez años o hace treinta?. Podría resumirse en el valor general de la igualdad: siempre hemos sido igualitarios, también lo somos en la cuestión de las relaciones de género o de sexo. La diferencia es que hace 30 años, casi nadie consideraba que eso fuera un problema. El problema de la igualdad era un problema de igualdad entre hombres, porque de lo otro poca gente había hecho problema, por lo menos entre nosotros (alguna lo había hecho, muchas más lo habían hecho fuera de nuestras fronteras). Pero es claro que ese problema no surgió en el mismo momento que el otro. Las desigualdades de género no surgen como problema, no son planteadas como problema al mismo tiempo que las desigualdades de clases, sino con mucha posterioridad. Podemos buscar precursores y precursoras, pero con lupa, porque estaban aisladas.

Hoy, por ejemplo, estamos empezando a hablar, a oír hablar, en las escuelas de multiculturalismo, interculturalismo, tolerancia, diversidad, etc. ¿Qué estamos diciendo con ello?: que no hay que ser etnocéntrico. También podríamos decir: como somos igualitarios, lo somos de clase, también lo somos de género y de etnia y de lo que nos digan, porque somos igualitarios, siempre lo hemos sido. Lo que pasa es que hace 30 años nos conformábamos con ser igualitarios en términos de clases; hace 20 o hace 10 nos dimos cuenta que había que serlo en términos de género y hace muy poco nos damos cuenta de que hay que serlo en términos étnicos. Y luego viene una segunda discusión sobre como serlo.... que es muy complicada. Pero lo que quiero señalar es lo que he dicho al principio: que los valores no solamente nos dicen como responder a una gama de opciones claras que está ahí, no solamente nos dicen si hay que ser creyente o no creyente, tolerante o fanático, no. También nos dicen dónde hay un problema y dónde no lo hay y, entonces, uno de los instrumentos, uno de los mecanismos por los que más claramente la escuela ha transmitido implícitamente valores ha sido haciendo no problemas de verdaderos problemas o no haciendo problemas de situaciones que existían. Todo aquello sobre lo que la escuela calla, todas las omisiones de la escuela, son también una forma de transmisión de valores. La escuela, como los cristianos, peca no solamente por comisión sino también por omisión.

Cada vez que en la escuela se habla sobre algo, cada vez que el programa, el libro de texto, el maestro, la maestra, etc. hablan de algo, dicen algo al respecto de algo, eso puede estar sujeto a valores. No solamente lo que está típicamente y claramente sujeto a valores, no solamente lo de si los negros son inferiores o no, si hay que permitir a los inmigrantes entrar o no.... cosas mucho más simples; por ejemplo, cuando un profesor de física escribe un libro y lo llena de máquinas, de no se cuantos, coches, altos hornos, etc. y jamás aparece una olla o una lavadora, está sujeto a valores. Ha elegido unas máquinas en vez de otras, con arreglo a valores. Ha pensado que toda la tecnología del mundo está fuera del hogar y ninguna dentro, y eso es una opción basada en valores. De manera que constantemente al seleccionar algo y en cualquier materia, lo estamos haciendo con arreglo a valores.

Y cuando seleccionamos algo también excluimos algo; como no cabe todo, como elegimos qué meter en el currículum de la enseñanza, dejamos otras cosas fuera y las dejamos con arreglo a valores. Siempre que decidimos enseñar algo, incluimos, excluimos y damos un peso distinto a las cosas. Las ponderamos; y todo eso con arreglo a valores.

En segundo lugar, en la escuela no solamente hay plan de estudios, programas, profesores, etc. que cuentan la lección, sino que también hay tiempo... mucho tiempo y no todo se dedica a eso; sino que la mayor parte del tiempo se dedica a otras cosas y esas otras cosas dan lugar a procesos informales de interacción. Por ejemplo, a parte de decir que los afluentes del Duero son “tal y cual”, cuando entra una alumna y el profesor le dice: “Qué bien que te has cortado el pelo.” ¿Por qué “qué bien” y no “qué mal”? ¡con arreglo a valores!. O si ve una pelea entre niñas y dice: “Las niñas no se pegan”. ¿Desde cuándo las niñas no se pegan? ¿Nadie se pega o solamente ellas no?. ¡Con arreglo a valores!.

Constantemente el docente está actuando pura y simplemente como un adulto más. Lo que pasa es que está ahí; está subido sobre una tarima y es lo que un psicólogo social llamaría “el otro significativo”. O sea, es un “otro”, es alguien a quien se habla, se ve, se escucha, etc ; pero no es cualquier otro, sino que ese otro es adulto, representa a la sociedad y por tanto lo que dice tiene mucho peso; más peso que cualquier otra persona sobre el alumnado. Y en ese proceso, también, sabiéndolo, sin saberlo, de cualquier manera, transmite valores.

Y, finalmente, en las escuelas hay una práctica. Diga lo que diga el profesor, diga lo que diga el programa, diga lo que diga el libro de texto, hay unas prácticas. Por ejemplo, entrar todos los días, o que hay que estudiar regularmente..., eso que decimos tantas veces y en función de lo cual organizamos el currículum. Y no sólo decimos: es que no hay que estudiar al final de curso, sino constantemente. Podemos hacernos una pregunta ¿Por qué?. ¡Con arreglo a valores, porque si no...! Desde el punto de vista del alumno -todos hemos sido alumnos- ...yo desde luego, era más feliz cuando estudiaba a final que cuando lo hacía durante todo el curso. ¿Por qué, entonces, hay que estudiar durante todo el curso? Porque, si hay que trabajar durante todo el curso cuando se sea mayor, entonces es convenientes irse acostumbrando. De manera que... ¡con arreglo a valores!.

Todas las cosas, todas las prácticas escolares en realidad, o casi todas, tendemos a verlas como si fueran puras cuestiones técnicas; se enseña mejor así que de otro modo. O como si fueran el resultado inevitable del hecho de que hay un docente y muchos discentes

y entonces hay que hablar de lo mismo a todos a la vez y no a cada uno de una cosa... Pero no es así, durante mucho tiempo no fue así y es muy discutible si tiene que ser así. Y..., no puedo hacerlo aquí, pero podrían pormenorizarse las prácticas escolares y mostrar que no hay ninguna necesidad de que sean así; y además que no hace mucho tiempo que son así.

Cosas que parecen tan elementales como, por ejemplo, que los niños tengan la misma edad y estudien las mismas cosas al mismo tiempo, pues casi nunca fueron así. Eso es un invento moderno. En su tiempo sorprendía tanto a los contemporáneos que lo llamaban “la escuela simultánea” frente a la otra, que era la escuela a secas. Y se decía con asombro que había unas escuelas que el maestro pretendía que todos los alumnos aprendieran las mismas cosas al mismo tiempo, cosa que nunca había sucedido. Bueno, pues esas cosas y otras, podría mostrarse cómo en todo caso son históricas, mejores o peores pero son históricas, es decir, tienen un origen concreto, no son eternas, no son inevitables.

Pero lo que quiero señalar aquí, sin necesidad de discutir ninguna de ellas en particular, es que de ellas también se aprende. Ya lo he planteado antes. Es decir que cuando, por ejemplo, organizamos el horario escolar de manera que los alumnos empiezan a hacer no se qué a las 9 y no les interesa en absoluto lo que empiezan a hacer a las 9 y a las 10 menos cuarto, cuando empiezan a interesarse, “Dong”, suena la campanilla y tienen que pasar a otra asignatura que no les interesa en ese momento, luego a otra... Ese modelo de organización de horario por ejemplo, enseña algo; enseña que tu actividad no depende de tus intereses; enseña que tu actividad depende de una agenda organizada, que no has organizado tú, como alumno, que la ha organizado el profesor o quien quiera que esté por encima del profesor, que eso para el alumno es indiferente.

Que le estén diciendo constantemente a uno qué hacer, como hacerlo, a qué ritmo hacerlo, es un aprendizaje estupendo para que mañana le digan a uno en el trabajo, qué hacer como hacerlo, a qué ritmo y cuándo hacerlo...Sencillamente cumplir con puntualidad un horario es prepararse para cumplir un horario en la vida adulta.

Todas estas cosas pueden ser buenas o malas, deseables o indeseables en sí. Lo que quiero señalar es que son procesos de aprendizaje. Que lo que se aprende en la escuela no se aprende solamente de lo que se oye, sino que se aprende también, quizás fundamentalmente, de lo que se hace. Y creo, por tanto, que el magisterio y el profesorado, sea individual o colectivamente, tanto si lo que tenemos delante es la Reforma en general, como si estamos pensando en procesos de innovación en algún centro, o en la organización, sin ninguna voluntad de innovar, en la organización cotidiana del centro, o en lo que hace el maestro en su aula, en todos los casos hay que tener siempre simultáneamente en mente todos esos frentes.

No puede dejar uno la cuestión de qué valores enseña, o qué valores van a aprender sus alumnos, simplemente, por ejemplo, al discurso, al contenido de la enseñanza... O no puede uno considerar que el contenido es una cosa que es científico y que es en esas charlas así, informales, que se deja entrar y salir de vez en cuando, donde hay que instalar valores. O no puede uno, eso sería bastante más infrecuente, pensar que sólo es cuestión de organización. Son las tres cosas.

Sobre algunas es muy fácil actuar. Así por ejemplo, es relativamente fácil cambiar un libro de texto. Es más difícil cambiar a los profesores, desde luego. De manera que el segundo elemento de transmisión de valores, el segundo ámbito al que me he referido como la interacción informal, es más difícil de cambiar. Y es mucho más difícil cambiar una organización sedimentada durante decenios. Tomemos cualquier ejemplo, dos de los más patentes:

Los valores relativos a las relaciones de género y en particular a la igualdad o desigualdad de género y a las igualdades o desigualdades étnicas son dos cosas que todo maestro firmaría con las dos manos en este momento. Todo maestro diría que hay que desterrar todo sexismo de la escuela y que hay que desterrar todo etnocentrismo y, si no sabe la palabra, pues todo intento de asimilación o aculturación de las minorías étnicas de la escuela.

No es tan sencillo. Hay una parte sencilla. Ha sido relativamente sencillo eliminar en los libros de texto aquellas imágenes en las que el marido, el padre... estaba sentado en un sillón fumando en pipa, leyendo el periódico y con las zapatillas puestas mientras que la mujer planchaba al fondo y en el suelo un niño jugaba con un balón o un trenecito y una niña con una muñeca. Bueno, esas cosas creo que ya no salen en los libros de texto o salen muy poco.

También está siendo o va a ser relativamente sencillo eliminar las escasas menciones, siempre peyorativas, por ejemplo, que se hacen a los gitanos en los libros de texto. Y será relativamente sencillo, aunque no tanto, introducir más cuestiones relativas a la igualdad de géneros y a la igualdad entre grupos étnicos porque también es más difícil corregir las omisiones que corregir las comisiones. Eliminar las imágenes sexistas o las menciones peyorativas a grupos étnicos es sencillo. Conseguir que se introduzcan en los libros de texto o en los programas materiales que aborden estos problemas en la forma adecuada no es tan sencillo. Borrar es muy sencillo, pero hacer el dibujo nuevo, meter el texto nuevo o encontrar la forma nueva de tratar estas cosas, no es tan sencillo..

Pero en todo caso, esta es la parte fácil; porque al fin y al cabo, con una orden ministerial y alguna subvención se puede lograr. Es un poquito más difícil desarraigar todos los prejuicios del profesorado. Si hoy alguien entra en un centro de enseñanza diciendo que va a investigar sobre si hay sexismo, la respuesta inmediata es: "Aquí no, por supuesto". Es decir, hay plena conciencia de eso. Y son montones de profesores los que dicen: "alumnos-alumnas, todos y todas juntos y juntas, etc, etc."; pero es mucho más difícil eliminar otras imágenes. Por ejemplo esas de que los niños no lloran o las niñas no se pegan. Por supuesto que algunos profesores pueden librarse de ellas, pero otros no. Y no podemos plantear hacer pasar por un examen de sexismo o de no sexismo a todo el profesorado. (No les hacemos pasar ni por otros exámenes, no les vamos a hacer pasar por éste).

Eso es muy difícil de cambiar. Eso cambiará en la medida en que la sociedad globalmente cambie. ¡Hombre, hay algún motivo para ser optimistas!, al fin y al cabo, el magisterio y el profesorado ha sido un sector algo más ilustrado que la sociedad (!sin pasarse!, ¿eh?...!) algo más ilustrado, un poquito más ilustrado. Hubo un tiempo en que era un sector bastante más ilustrado. Hoy en día es algo dudoso, salvo que se sigan ilustrando a

sí mismos, es decir, que sean autodidactas y continúen después. Ahí tenemos verdaderos problemas con como es, cuál es y también con cuánta es la formación del profesorado. Pero en fin, digamos por ese lado, el profesorado no es peor que la sociedad que le rodea; en todo caso es un poquito, o más que un poquito mejor y, por consiguiente, seguramente es más sensible a esas cosas, pues, que los carniceros, que los mecánicos o que los publicitarios. Pero eso ya es más difícil de cambiar. No se puede cambiar con ningún Decreto. Tampoco es cuestión de esperar al paso del tiempo simplemente.

Los individuos, los grupos dentro de los colegios pueden hacer cosas. Las asociaciones de enseñantes, de padres, madres, lo que sea... pueden hacer cosas, pero eso va a ser lento. Y mucho más lento todavía es cambiar la organización de un Centro. Se puede imaginar como cambiarla, pero primero, es difícil imaginarlo. Segundo, es difícil de cambiar porque, a veces, se expresa hasta físicamente. Por ejemplo, quién no ha intentado introducir cosas en los centros que chocan con las paredes, en el sentido estricto. Las paredes están puestas para un tipo de enseñanza, no para otro. No se puede saltar uno, así como así, cierta organización preexistente del espacio físico, es decir, cambiar eso.

O a veces uno cambia, uno ve claramente que quiere cambiar no se qué aspecto del colegio, por ejemplo el horario o la forma en que se evalúa y tal; pero difícilmente ve que no es el aspecto en singular, sino el aspecto 33 del colegio y que cuando se cambia el aspecto 33, con la mejor intención del mundo, pues chirría en el 32, 31, 30, 29, .... etc. Son muchas cosas que han logrado cierta homeostasis juntas y cuando uno cambia algo, aunque esté bien cambiarlo, si no cambia al tiempo otras cosas, pues eso se hace muy difícil. De manera que es difícil todo esto, pero lo que quiero plantear, lo que quiero dejar claro es que cualquier abordaje, cualquier enfoque del problema de los valores debe dirigirse simultáneamente a todos estos aspectos.

Quiero cerrar haciendo alusión a una cosa que a mí me preocupa especialmente y que ya he venido mencionando. La escuela ha sido, y es, transmisora de valores, pero lo que quiero señalar es que fundamentalmente esos valores han sido siempre los de una parte de la sociedad, no los de toda la sociedad; o han sido los que favorecían, esencialmente, un modelo social. Y eso es cierto atendiendo a las diversas, pero fundamentales, divisorias que cruzan nuestra sociedad. Algunos temas nos son más familiares y otros menos, pero podemos decir que, dentro de una sociedad que es donde actuamos -porque lo que deberíamos plantearnos a continuación también es que no sólo hay que actuar dentro de una sociedad, sino en su exterior-, pero en fin, dentro de una sociedad que, digamos, es nuestro ámbito de pensamiento político (cuando hablamos de la reforma de la educación, pues pensamos en reformar la educación española, no la francesa, la de Ruanda... ) dentro de una sociedad, probablemente las tres divisorias más importantes sean las divisorias de clase, de género y de etnia, que tienen formas distintas en distintas sociedades pero que existen prácticamente en todas. Toda sociedad tiene clases sociales de un tipo u otro, en toda sociedad hay clases sociales, ya sea esto en China, Albania.... En toda sociedad, por supuesto, hay división de géneros y en toda sociedad, aunque no suele admitirse, hay diferencias étnicas, que luego, a veces, estallan por sorpresa o con cierta sorpresa, como está sucediendo hoy en tres cuartas partes de Europa.

Y en torno a esas divisorias, podemos decir que la escuela siempre ha sido la escuela de una parte, que ha terminado por aceptar a la otra, pero ha terminado por aceptar a la otra imponiéndole su modelo. La escuela fue, simplificando, una escuela burguesa en sentido estricto. Si vamos más allá, o venimos más acá, de las escuelas catedralicias, etc. las que tenían una simple función de reproducción de la iglesia como institución, la escuela es fundamentalmente un fenómeno burgués. Lo fue inicialmente en el sentido de que fue un fenómeno ciudadano, es decir, de los burgos; pero lo fue también, posteriormente, en el sentido que fue la escuela de una clase social. Fue la escuela de la burguesía, es decir, de los ciudadanos libres de las ciudades, que eran también ciudadanos relativamente acomodados. No era la escuela de todos los que vivían en las ciudades, sino de los libres de las ciudades. No era la escuela de los campesinos, pero tampoco era la de los siervos escapados, de los campesinos empobrecidos, de los mendigos, etc. que eran también otros miembros de las ciudades, o que, por lo menos, si no eran miembros en sentido jurídico, vivían en ellas.

De hecho, la mayor parte de los sistemas escolares excluyeron al pueblo llano en un principio. Y en un principio quiere decir durante decenios, a veces durante siglos. O luego los incluyeron en una escuela distinta. Todavía nuestro lenguaje conserva esas diferencias y por eso hablamos de Institutos y Escuelas, de Profesores y Maestros; y esa distinción existe en todas las lenguas porque había una escuela que hoy se correspondería con lo que es la Secundaria y había otra que correspondía a lo que hoy sería la Primaria. Los ricos iban al Instituto, al *Gymnasium*, a la Grammar school, al Liceo, etc. y los pobres al colegio, a la escuela, a la Primaria.

¿Y qué pasaba cuando los pobres eran listos?. Pues, salvo que los adoptara un cura o algo así, que los mandara a un Seminario, no iban a ningún sitio, o bien seguían por un camino separado. Y en todos los países se crearon escuelas separadas, se fue ampliando la escolarización por una vía separada. Por ejemplo en Alemania, junto al *Gymnasium* y la *Realschule* -la “escuela real”, o “práctica”, una especie de secundaria buena pero de orientación técnica- existe la *Hauptschule*, literalmente “escuela superior”, que es la secundaria mala, donde van desde los doce años los que no pueden ir a la otra. ¿Por qué se llama “superior”? Porque es la parte “superior” de la escuela inferior, de la escuela “popular” o *Volkschule*, el máximo a que se suponía que deberían aspirar, cuando se creó, las clases populares.

Las reformas comprehensivas han terminado más o menos con esta división en la mayoría de los países de nuestro entorno (excepto los centroeuropeos de lengua alemana) y han unificado el conjunto de la enseñanza obligatoria. Cuando menos, los niños de distintas clases sociales hace tiempo que acuden a una enseñanza primaria común. Se puede discutir en qué grado es efectivamente común, pero podemos admitir que, básicamente, lo es. Al menos, lo es mucho más que cuando las distintas clases sociales eran escolarizadas en subsistemas separados.

Pero, aun ahora, que se les incorpore a una enseñanza común no significa que se les ponga en la misma posición ante ella. Las diferencias pueden ser y son muchas y dar lugar a resultados desiguales a través de lo que aparentemente, formalmente -lo que no quiere decir ficticiamente- es un proceso y un tratamiento iguales. Algunas de estas diferencias

tienen una dimensión abiertamente económica, o material, mientras que otras son menos asibles, puramente culturales.

Se puede nacer en la familia “adecuada” o en la “inadecuada” en relación con la escuela. No es lo mismo que tu casa, tu videoteca, esté llena de vídeos de *National Geographic* o que esté llena de *Terminator*: no conduce a los mismos resultados escolares. Pero también se trata de distintos valores. Por ejemplo, constantemente un niño en una escuela tiene que optar entre sus pares, sus iguales, o sea sus amigos, y el profesor; y eso es una cuestión de valores. La escuela le dice como hacerlo. Le dice sistemáticamente que opte por el profesor. Pero a lo mejor su medio social no le dice lo mismo.

Probablemente entre nosotros haya muchos que respondan a eso que en su tiempo se llamaba la “traición del becario”. Consiste en que el becario es siempre un pobre que quiere llegar a rico o, finalmente, que abandona su clase social. (Nadie quiere llegar a rico a esas edades, a esas edades se quiere llegar a médico de los pobres, ingeniero de los pobres, abogado de los pobres.... luego uno deja ya los pobres y se queda con el título simplemente). Pero, el becario ¿quién es?; o, el pobre que le va bien en la escuela, ¿qué tipo de vida lleva? Pues va perdiendo amigos sistemáticamente. Abandona la primaria y sus amigos dejan de estudiar y él se va al Instituto, o termina el Instituto, sus amigos se van a trabajar y él se va a la Universidad.... etc., a no ser que viviera desde pequeño en un sitio donde todo el mundo va a la Universidad. Si no es así, constantemente tiene que optar por otros valores que no son los suyos. No digo que no sea bueno para él, puede ser espléndido, pero en todo caso tiene que optar. Ha sido incluido en una escuela que no era la suya.

Lo mismo podría decirse de las mujeres. Las mujeres también, primero fueron excluidas, luego incluidas en una escuela aparte, en escuelas segregadas por doquier y finalmente incluidas en unas escuelas.... ¿en qué escuelas?... pues en la escuela de los hombres. Pura y simplemente en la escuela de los hombres. En la escuela de los hombres en todos los aspectos: por su funcionamiento, por el tipo de valores que impera, por el contenido de la enseñanza, etc. con contradicciones, ambigüedades,... todo lo que se quiera. Por ejemplo, el que la mayor parte de los enseñantes sean mujeres, pero en todo caso en una escuela que era la de los hombres, que va dejando de serlo en alguna medida, pero que lo era y lo sigue siendo en gran medida.

¿Y qué sucede con las minorías étnicas?, ¿qué ha sucedido, por ejemplo, con los gitanos en España?. Primero fueron explícitamente excluidos (caso de comisión según el catecismo). En segundo lugar fueron implícitamente excluidos. Primero se les prohibió ir a la escuela, como se les prohibió otro montón de cosas: se les internó masivamente, se les intentó expulsar unas cuantas veces o se intentó arrancar a los niños gitanos de sus familias, etc. etc. Se intentó que dejaran de existir, todo ello con sus correspondientes traducciones escolares. En un segundo momento se les ignoró. Cuando hace 25 años, en vísperas de la Ley Gral. de Educación, se hizo famosa la afirmación (entre otras cosas porque se soltó en las Cortes de Franco y eso permitía que se pudiera reproducir en cualquier sitio sin incurrir en delito) de que había un millón de niños sin escolarizar, ¿Quiénes eran ese millón de niños? (no era un millón de niños en esa época, pero había muchos sin escolarizar y otros mal escolarizados) Se ponía como ejemplo, siempre, a esos niños que entran el día “no sé cuántos de septiembre” en la escuela, pero que luego sus padres se los llevan a la siega.

¿Quiénes eran esos niños?. Fundamentalmente..., nos fijamos sobre todo en que eran niños rurales, pero fundamentalmente eran niños gitanos. Por lo menos, entre ellos estaban la gran mayoría de los niños gitanos. No hace falta que estuvieran excluidos como gitanos, simplemente eran excluidos como pobres o como hijos de braceros o como personas sin un domicilio estable o con propensión a viajar o lo que fuera. Como no se ponían medios para escolarizarlos, quedaban excluidos de hecho, aunque no de derecho.

Después se les incluyó en una escuela separada, las llamadas “escuelas puentes”, que tuvieron sus virtudes y sus defectos, pero en todo caso fueron escuelas separadas, y ahora, bajo la consigna de integración, se les incluye, masivamente y además a la fuerza a través de programas sociales y un montón de medidas, en las escuelas regulares, es decir, en la escuela paya. ¡Claro, los payos no sabían que era una escuela paya, sabían simplemente que era una escuela!. Pero, en todo caso, se les incluye en la escuela del grupo dominante, se les embute por la fuerza en la escuela del grupo dominante que tiene otros valores distintos. Por ejemplo, cuando un niño de un clan gitano entra en la escuela y encuentra a otro niño de otro clan con el que se han pegado hace poco, está obligado a pegarle, tiene la obligación de pegarle. Es un valor moral que, si es un varón, ha de defender o vengar a su clan y ha de hacer pagar al otro. O tiene la obligación de no mezclarse: depende del punto a que llegue el conflicto. Tiene que demarcar su territorio y decidir hasta dónde puede pasar y hasta dónde no. Pero el maestro y la maestra le van a decir exactamente lo contrario: “no le pegues”. Contradicción con sus valores. O “tenéis que mezclaros”.... no se dónde: contradicción con sus valores. O el hecho mismo de que exista una maestra frente a un alumno gitano, pongamos de 11 ó 12 años, ya es una contradicción porque en su casa probablemente ya dé órdenes a su madre; estoy seguro que ustedes resolverán enseguida qué es lo que está bien y qué es lo que está mal, pero lo que quiero señalar es que hay una contradicción entre los valores, que los valores son los valores de un grupo, no los valores de otro.

Entonces, hemos de ser conscientes de ello. Hemos de ser conscientes de que los valores, incluso aunque se planteen bajo la pátina de valores universales y los consideremos valores universales y sean en gran medida valores universales y, tal vez, sean los mejores valores que podamos elegir como valores universales, aún siendo todo esto posible, han sido y son valores de clase, de género y étnicos, es decir, han sido y son los valores de los grupos dominantes en sociedad.

.... Y aquí termino. Muchas gracias... porque si no, no hablan.