

Tercera Parte

EDUCAR EN VALORES

RAZONES Y ENFOQUES DE INTERVENCION PEDAGOGICA

VI. Razones y criterios para educar en valores

Daniel J. Corbo Longueira

VI.1. LA DIMENSIÓN AXIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN*

La dimensión axiológica es un componente intrínseco e ineludible del concepto de educación. En virtud de ello necesitamos reivindicar la función ética de la escuela y fortalecer la dimensión formativa del actor educador, postergadas en los últimos tiempos por la preponderancia de un enfoque técnico-academicista. No pocas veces hemos caído en una unidimensionalidad gnoseológica del aprendizaje. La prevalencia de una concepción instrumental del conocimiento, afincada en una epistemología positivista, nos ha llevado a instruir en toda suerte de habilidades técnicas y destrezas socio-profesionales, con grave descuido de la dimensión moral de la educación y de una concepción integral de la formación de la persona. Hemos valorado excesivamente la razón instrumental, pero quedamos “en ayunas” en el dominio de las motivaciones y fines que queremos gobiernen y den sentido a nuestras vidas.

También desde una visión estrecha de laicismo y de una malentendida neutralidad como evitación, el campo de los valores y la dimensión moral de la persona fueron, en ocasiones, relegados a la esfera privada, arrinconados como un asunto de juicio de valor subjetivo o como algo que los alumnos pueden adquirir por sí mismos, sin la mediación de una acción pedagógica explícita y sistemática de la escuela. De ahí que, como dice Victoria Camps (1996): “Si la Educación ha de proponerse no sólo la instrucción en unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales”. El componente ético y moral de cada persona ha de ser desarrollado y potenciado por la educación, en condiciones equiparables al trabajo que se realiza en otros ámbitos o áreas curriculares (como en el de las habilidades cognitivas, instrumentales o tecnológicas). Educar desde una visión integral de la persona requiere el desenvolvimiento sistemático de todas sus dimensiones constitutivas, y la dimensión ética es una de las fundamentales. Oliveros Otero dice al respecto: “La educación tiene un sentido personal y un sentido unitario. No se educa la naturaleza humana, sino cada persona humana, es decir, cada realidad subsistente en esa naturaleza. Y no se educa algún aspecto del hombre: se educa todo el hombre” (1981: 32). Apostamos a un concepto formativo y convocamos a no caer en un reduccionismo de la educación como mera instrucción.

* Una versión primaria de este texto se publicó en Revista “Educar” N° 11, Montevideo, julio 2002; y ANEP-PEVA: “Documento de referencia para una experiencia de Educación en Valores”, 2003.

En palabras de Escamez y Ortega (1986:16): "Nosotros creemos que si el proceso educativo no consigue personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida, habría que suprimir lo de educativo".

Podemos afirmar que la moral es ineludible en tanto todos los seres humanos hemos de elegir entre posibilidades y justificar nuestra elección. En este sentido, decimos que la dimensión moral es constitutiva de la educación, en un doble sentido: porque no puede concebirse una acción educativa donde no esté implicado de algún modo un acto de valoración (de una opción por encima de otras alternativas) y porque no puede pensarse a cada persona en sus interacciones con otras y con la realidad de la vida, sin que la presencia de valores -que nos sirven de horizonte referencial y nos constituyen- entreteja las mismas. La presencia de los valores es lo que hace que un proceso educativo lo sea realmente: «Si no es a partir de los valores no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo. No existe el hombre biológico, desnudo de cultura, de valores desde los cuales exige ser interpretado. Acercarse al hombre, conocerlo, entenderlo, significa interpretar el mundo de significados o valores a través de los cuales todo hombre se expresa, siente y vive, y el sistema de actitudes ante la vida que le dan sentido y coherencia. Significa contemplar al hombre en su historia, en su propio hábitat fuera del cual sería del todo inconcebible: Por ello los valores son contenidos, explícitos o implícitos, inevitables en la educación» (Ortega-Minguez-Gil: 1994)

El filósofo José Luis Aranguren (1958) nos ha legado una conmovedora explicación sobre la forma de ser y entender la existencia humana. Sostuvo que la primera condición de la persona, por el simple hecho de serlo, por estar dotada de inteligencia y libertad, es ser "constitutivamente moral". Se refería a la moral "como estructura" de la personalidad, como algo constitutivo de su naturaleza, previa a la bondad o maldad de sus actos concretos. Porque la vida no se nos da determinada sino como algo por hacer.¹ El futuro permanece siempre abierto. En virtud de ello estamos llamados a recorrer el camino de valorar y actuar en consecuencia. Nuestra misma vida es, en definitiva, un ejercicio de la capacidad de discernir entre lo bueno y lo malo, lo mejor y lo peor. Esa capacidad de elección, ese vivir la vida como proyecto, como constante quehacer, tanto en el periplo vital de nuestros días como en su acepción concreta, acto tras acto, es lo que en definitiva nos justifica, lo que dota de sentido a nuestra vida. Afirmar que la persona es "constitutivamente moral" no quiere decir, por cierto, que es incapaz de actuar inmoralmemente, sino que la vida humana no es previamente determinada ni defini-

¹ Los animales ya nacen viejos. Están siempre hechos, determinados por su código genético, concretado por el ambiente. Herencia-estímulo-respuesta: determinismo y necesidad. El humano, en cambio, es un ser inacabado. Siempre está por hacer. Es imprevisible porque, si bien es condicionado por múltiples factores, nunca está determinado por ninguno. "El hombre es imprevisible porque no se halla encerrado en el circuito 'un estímulo, una respuesta', sino que vagabundea en el juego desconcertante de 'un estímulo, varias respuestas'. El hombre es un animal que tiene que hacerse, tanto como si quiere como si se resiste... Es un animal proyectivo; su mundo originario de los proyectos del yo, no es un mundo de objetos terminados, sino un absoluto de la experiencia siempre inconclusa y, por tanto, abierta" (O. Fullat, en Jordán-Santolaria: 1995; 29-30).

da por algo o alguien ajeno al sujeto que vive. Quiere decir que, por esencia, la vida es un proyecto.² Pero, además, en esa necesidad de tener que llegar a ser, requiere complementariamente un sentido de la moral como contenido, esto es, de llegar a ser en tanto que bueno o malo, justo o injusto.

Victoria Camps (1996:16), en esta misma línea de reflexión, expresó: “La vida humana es constitutivamente moral, no solo en el sentido de Aranguren, según el cual somos morales porque nuestra vida está por hacer, no se nos da determinada, sino también porque el proyecto de vida, individual y colectivo, se configura necesariamente en torno a unos ideales, a unos valores, que, finalmente, o son éticos o están contra la ética”.

Fundado en lo expuesto, podemos decir que el papel de la educación en valores es facilitar aquel tipo de aprendizaje humano que permite apreciar los valores (Miquel Martínez: 1998; 41). Si la educación ha de preparar para la vida, según una común atribución de finalidad, no puede hacer a un lado lo que constituye parte de la esencia misma de la persona, no puede prescindir de promover al educando como agente que dota de sentido a lo aprendido, de capacitarlo para el ejercicio del discernimiento y la apreciación de valores, de equiparlo con las competencias para ser “uno mismo”, esto es, constructor de un proyecto de vida moralmente autónoma.

El concepto de educación va siempre asociado a la idea de optimización humana, a un sentido de desarrollo perfectivo de la persona en todas sus dimensiones (codificativa, adaptativa, proyectiva o introyectiva), que deben ser activadas en el proceso de construcción del sujeto moral. Esto debe hacerlo capaz no sólo de encontrar su lugar en el mundo, sino ser autor de su vida y un protagonista en la recreación de valores éticos para la convivencia democrática. La educación, como tipo de relación comunicativa, afirma la íntima conexión ente educación y valores, porque la optimización implica, siempre, recurrir a un fondo axiológico o sistema de valores. Pero para que esos elementos de valor presentes en esos vínculos se activen y cumplan su propósito perfectivo, se requiere que la acción educadora esté específicamente orientada por esa finalidad. Es decir que la dimensión intrínsecamente ética de la educación debe derivarse de los propósitos de su práctica. El fin de la educación no es meramente cambiar a los alumnos sino desarrollar y cualificar sus vidas conforme a criterios de valor (O. Fullat, en Jordán-Santolaria, 1995:29).

La ética no es, en este caso, un factor de regulación externo de la acción educadora, sino algo que caracteriza su naturaleza, que provee una de sus dimensiones constitutivas. Y lo es, en tanto la educación se aboque a unos propósitos, a una intencionalidad dirigida a suscitar en el sujeto un crecimiento de su plenitud humana.³ La educación

² Margalit en “La sociedad decente” (1997, p 66) sostiene que “las personas merecen respeto no por el grado de poder que tengan para cambiar su forma de vida en el futuro, sino por la posibilidad misma de que puedan ser capaces de cambiar. Por tanto, respetar a los seres humanos significa no dar a nadie por perdido”. Las implicancias para la tarea docente de este “no dar a nadie por perdido” son indiscutibles

³ Un estudio técnicamente bien sustentado de la dimensión ética de la educación puede encontrarse en Bárcena, F. – Gil, F. – Jover, G. La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. 1999, Cap. I.

entabla una relación pedagógica específica, que debe promover al educando como agente que acrecienta su competencia para valorar moralmente la realidad y proveer a sus decisiones de una dimensión humanizadora.

”Ayudar pedagógicamente a humanizar las decisiones adoptadas supone considerar al educando como agente de un proyecto de vida moralmente autónomo, no en el sentido de legitimar cualquier posición por ser personal, sino porque cualquier intervención sólo es pedagógicamente correcta si incrementa su soberanía personal frente a un contexto plural y tolerante” (Bárcena–Gil–Jover:1999:38).

De ahí la necesidad de reivindicar la concepción humanista que presidió tradicionalmente la educación nacional, y reconocer la importancia que tiene afirmar ese propósito de rescatar su dimensión axiológica y su proyección ética.

VI.2. CONDICIONES PARA UNA EDUCACIÓN EN VALORES

La escuela, toda escuela, en diversas perspectivas, siempre educa con referencia a valores. Es decir, organiza actividades de aprendizaje, realiza prácticas o dedica esfuerzos a ejercer una acción formativa que tiene siempre, quierase o no, implicancias éticas.

Con mayor o menor intensidad, la educación en valores está presente en las prácticas de nuestros centros de enseñanza. Aun en forma no programada o de manera inconsciente, esa perspectiva obra por acción de presencia derivada del mundo de relaciones, de climas, por efecto de las normas y de las actitudes de los sujetos en sus formas de comunicarse o de estar con los otros.

Como dice Amy Guttmann (“La educación democrática”, 2001: 75): *“...los niños no dejan sus almas en casa cuando van a la escuela y las escuelas, de muchas maneras significativas y sutiles, no pueden desentenderse del cuidado de las almas de los niños. Aunque las escuelas eviten todas las asignaturas que traten explícitamente la educación moral o cívica, siguen participando en la educación moral en virtud de su “currículo oculto”, prácticas no curriculares que sirven para desarrollar el carácter y las actitudes morales de los estudiantes. Las escuelas desarrollan el carácter moral al mismo tiempo que tratan de enseñar habilidades cognitivas básicas, al insistir en que los estudiantes se sienten en sus sillas (al lado de estudiantes de distintas razas y religiones), levanten la mano antes de hablar, entreguen sus deberes a tiempo, no holgazaneen en los pasillos, sean deportivos en el campo de juego y cumplan otras muchas reglas que ayudan a definir el carácter de una escuela...”*

Conviene realizar una distinción entre la educación sociomoral y la enseñanza de las restantes disciplinas. Mientras la matemática, las ciencias naturales, la historia o las capacidades técnicas y destrezas profesionales no se aprenden en cualquier contexto ni por impregnación, sino a través de un aprendizaje específico en ámbitos formales de educación, otra cosa acontece con la educación moral y ciudadana. En la medida que el aprendizaje socio-moral está presente en los contextos relacionales y sociales de los sujetos, ejercen una incidencia configurativa la familia, el trabajo, la comunidad, los medios de comunicación, las instituciones religiosas y políticas. De este modo, siendo inexcusable para la escuela su papel en la

formación ética de la ciudadanía, esa responsabilidad es compartida con otras agencias de la sociedad. En ocasiones su acción debe erigirse en contrapunto, cuando algunos de esos agentes ejercen una influencia inconveniente que desanda el camino realizado en las aulas.

Precisamente porque muchas veces debe erigirse en un lugar de resistencia a las influencias deformantes y a la trasmisión de pautas de comportamiento contravalóricas, la escuela, a diferencia de estos contextos, debiera ser un espacio donde la enseñanza en valores se lleve a cabo lúcidamente, con claridad en las teorías que informan y guían su actuación, y no de manera informal, incidental, asistemática.

Como sabemos, de manera paralela a las intenciones explícitas recogidas en el currículum escrito discurre una dimensión educativa encubierta pero efectiva, porque responde a prácticas cotidianas y a unas experiencias persistentes que, a nivel psicológico “desencadena una dinámica que tiene como resultado el moldeamiento del alumno en muchos aspectos que desbordan el significado estricto del currículum escolar”. Es claro que estos efectos pueden ser congruentes o contradictorios con los objetivos y propósitos declarados por la educación institucionalizada, como dicen Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989: 15-17).

La opción de política educativa a la que nos enfrentamos no es, por lo tanto, si las escuelas deben educar en valores, porque en mayor o menor medida todas lo hacen, sino cómo educamos y qué tipo de educación en valores deberíamos llevar a cabo.

Un primer problema es que esa influencia, que obra por acción de presencia y por impregnación, en unos casos, o por inmersión en otros, es la más de las veces inconsciente y, por ello mismo, no se nos develan sus supuestos implícitos. Generalmente, este tipo refleja prácticas donde no se gobiernan las operaciones que intervienen, sino que éstas vienen condicionadas por ritmos y lógicas intuitivas y rutinarias. El educador trae al aula sus propias concepciones, hábitos, saberes y creencias, por lo que su trabajo docente estará siempre mediado y atravesado por los valores propios de que es portador, muchas veces inconscientemente. En todos los campos de la formación humana, pero especialmente en este de los valores y la personalidad moral –por sus implicancias ideológicas y la complejidad controversial de los asuntos que involucra su tratamiento– es ética y pedagógicamente necesario hacer transparente lo que está “oculto”, hacer visibles y explícitas las intencionalidades y concepciones que guían esta enseñanza, colocar “encima de la mesa” para “mostrar” lo que está debajo, implícito, en las relaciones, los vínculos y los mensajes verbales y no verbales que proyectamos conciente o inconscientemente en nuestra acción educadora.

Como dice Edith Litwin, “La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y por tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica” (1997:66) Esto significa que para la elaboración de estrategias de aprendizaje, el educador realiza opciones y privilegia unas perspectivas conceptuales y unos criterios axiológicos por encima de otros. Desde la permanente reflexión sobre su práctica y desde su ética de educador, el docente debe caminar en el sentido de explicitar (como “lector privilegiado”) el currículum oculto, así como justificar y dar razón de sus opciones y posicionamientos.

En muchas ocasiones opera una fragmentación del proceso global de la enseñanza, segmentando los fenómenos de aula de las restantes prácticas y culturas institucionales, donde muchos caracteres son modelados por inmersión, sin que se logre ejercer un control consciente de sus efectos ni esclarecer los marcos conceptuales y las metateorías éticas y educativas que portan. El resultado de estas segmentaciones es un centro educativo que no logra proveer a los alumnos de mensajes coherentes, de reglas claras y de un orden institucional que refleje una escala de valores definida. En la representación de los estudiantes, esta ausencia de certezas y las disfuncionalidades del marco institucional condicionan la configuración de la cultura escolar de los jóvenes, y motivan la internalización de pautas de diversas subculturas juveniles, que “colonizan semióticamente” la vida institucional y relegan a un lugar subordinado la actividad formativa y de socialización en valores. Cuando esto acontece, no es posible cumplir con las funciones propias de educar porque no existen condiciones básicas de “educabilidad” de los alumnos como pre-requisito, que la tornen posible en cualquier área curricular, pero mucho menos en lo que hace a la personalidad moral.

Una formación tan compleja y delicada no puede hacerse depender de actuaciones puntuales o individuales de un docente que aborda aisladamente la tarea, más aún si esta acción es contrarrestada por actuaciones de otros profesores. Uno de los ejes para desarrollar en condiciones apropiadas la educación en valores es comenzar a pensar en la idea de equipo e institución, en la docencia como un colectivo profesional y no en el docente como un profesional individual. Esta perspectiva es particularmente necesaria en la educación secundaria, donde el liceo se ha convertido en un lugar de alto tránsito de profesores, y para los alumnos, en una sucesión numerosa de materias impartidas por diferentes docentes, cada uno con enfoques, criterios, modalidades y exigencias muy diversas. Esto se manifiesta en discursos y prácticas encontradas, que provocan en los alumnos variadas disonancias y confusión a la hora de elaborar su arquitectura conceptual y su matriz de valores.

Como sostienen Ortega y Minguez (2001:32-33): “La educación en valores sociomorales no puede ser objetivo de un profesor aislado. Se hace necesaria la acción concertada del conjunto de profesores que permita la permeabilización de los contenidos morales y cívicos en las disciplinas que configuran el currículo”. Claro está que no postulamos una uniformidad de enfoques ni un pensamiento único -lo que sería la negación misma de la finalidad formativa, que requiere libertad y diversidad-, pero sí, para que ésta pueda realizarse, sostenemos la necesidad de construir un consenso básico sobre el propósito educador que guía a la institución.

Un centro escolar educa en actitudes y valores, más por el ambiente y relaciones vividas en la organización que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula. La educación en valores requiere, por eso, hacer del centro educativo un proyecto, como acción educativa común, más que un “proyecto centro” como documento (Bolívar, 1998:60).

Entonces, el problema aquí no es si la escuela y los docentes educan en valores porque de alguna forma, bien o mal, siempre lo hacen. El asunto es el grado en el que son conscientes de que sí educan, y el grado en que se plantean conducir intencional y

científicamente esa acción; esto es, de manera orgánica, sistemática y enmarcada en un horizonte teórico justificable.

A menudo nuestras escuelas sí actúan intencionalmente en este aspecto, aprovechando un suceso o evento en el grupo de clase, que envuelve una situación de conflicto moral, o en el tratamiento de diversos temas curriculares, desde la selección de una lectura hasta la enseñanza de disciplinas o áreas que incluyen temas con connotaciones morales o cívicas o que admiten perspectivas éticas en su abordaje. Es indiscutible que esos eventos y oportunidades deben ser aprovechados, porque problematizan y ponen realismo a dilemas morales cuyo tratamiento resulta provechoso para la formación axiológica. Pero es igualmente obvio que una personalidad moral no se configura en base a acciones intermitentes e incidentales, ni con lecturas espaciadas que no están enmarcadas en una concepción sistemática y orgánica de aprendizaje socio-moral.

El tema no es, por tanto, convencer a los docentes sobre la necesidad de una educación provista de dimensión ética, porque ellos hacen cotidianamente esfuerzos en esa dirección, aunque la frecuencia, intensidad, coherencia e idoneidad práctica tenga un rango amplio de varianza según la sensibilidad, toma de compromiso y formación pedagógica de cada maestro o profesor en particular. Sin embargo, esa formación en valores no siempre es sistemática, ni las escuelas agotan las posibilidades que pueden contemplarse en un programa integral de educación en valores.

Como exponen Ortega y Mínguez, el valor no se aprende porque se tenga una idea precisa del mismo ni claridad de conceptos, sino por el hecho de su traducción en la experiencia personal y en la vivencia intransferible del mismo. “Solo cuando el valor es puesto en práctica por el propio educando, cuando tiene experiencia de su realización personal se puede decir que conduce a un aprendizaje o apropiación del valor”. Pero para que ello sea posible, el aprendizaje del valor exige “una experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la exposición de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada” (2001:43).

La debilidad de esas intervenciones incidentales, discontinuas o que trabajan un aspecto parcial de la temática, es que carecen de una acción metódica y sistemática, organizada en torno a un marco teórico orientador. Este marco es un requisito para otorgar coherencia, definir objetivos y derivar desarrollos temáticos debidamente secuenciados respecto a las diversas etapas del trayecto escolar y con relación a las áreas o disciplinas del currículo, que provea una graduación de los aprendizajes, aclare la intención o propósito que los guía y tenga procedimientos justificables para determinarlos.

El problema de la integración de la educación en valores al currículo no es tanto su admisibilidad o conveniencia, por pocos no reconocida, sino cómo se realiza esa integración y si se hace del modo requerido por nuestra condición profesional de educadores, es decir de nuestros conocimientos como expertos, para garantizar unas condiciones formativas apropiadas (M. Martínez, 1998:78-79).

Como señala Gimeno Sacristán (1989:12-20): “programar la enseñanza supone, por lo menos, tres operaciones básicas presentes en todo proceso de planificación y desarrollo de la acción: 1) explicar aquello que se va a realizar; 2) ordenar los elementos que intervienen en el proceso, fijar un curso de acción; y 3) justificar (fundar) las

decisiones que se toman, lo que supone referir las prácticas a esquema teóricos que las clarifiquen y las guíen. Ese esquema teórico, a su vez, no puede estar desprendido de los contextos y de las condiciones en que se van a realizar las prácticas.

La carencia de sistematización, en el diseño pedagógico de una acción de educación en valores, deriva muchas veces en espontaneísmo y voluntarismo, y está caracterizada por la ausencia de pautas de referencia y de esquemas conceptuales, esto es, de justificación explícita conocida y asumida por el educador. La práctica necesita de una ordenación que supone una visión previa de lo que se va a realizar, de razones justificadas para hacer eso y no otra cosa y la elección de unas estrategias congruentes con ese sentido.

BIBLIOGRAFIA

- ARANGUREN, José Luis (1958) "Ética". Rev. de Occidente.
- ARENDRT, Hannah. (1996) "Entre el pasado y el futuro". Península, Madrid.
- BARCENA, F-GIL, F-JOVER, G. (1999) "La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política", Desclée Bilbao.
- BUXARRAIS, María Rosa (2000). "La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales". Desclée, Bilbao.
- CAMPS, Victoria (1996) "Los valores de la educación". Anaya, Madrid.
- CAMPS, Victoria (1996) "Virtudes públicas". Espasa Calpe, Madrid.
- ESCAMEZ, J.-ORTEGA, P. (1986). "La enseñanza de actitudes y valores". Valencia.
- GIMENO SACRISTÁN, José: - (1989). "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo". Anaya, Madrid.
- (1989). "El currículum: Una reflexión sobre la práctica". Morata, Madrid.
- GUTTMAN, Amy: (2001). "La educación democrática". Paidós, Barcelona.
- JORDAN, José-SANTOLARIA, Félix. (1995). "La educación moral hoy". EUB, Barcelona.
- LITWIN, Edith: (1997). "Las configuraciones didácticas". Paidós, Barcelona.
- MARTINEZ, Miquel: (1998). "El contrato moral del profesorado". Desclée de Brouwer, Bilbao.
- ORTEGA, P.-MINGUEZ, R.-GIL, R. (1994). "Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela". Valencia.
- ORTEGA, Pedro-MINGUEZ, Ramón: (2001). "La educación moral del ciudadano de hoy". Paidós, Barcelona.
- OTERO, Oliveros. (1981). "Educación y manipulación". Eunsa, Pamplona.
- PAYÁ, Montserrat. (2000). "Educación en valores para una sociedad abierta y plural". Desclée, Bilbao.
- SAVATER, Fernando. (1997). "El valor de educar". Ariel, Barcelona.