

Una propuesta pedagógica para educar en valores

Miquel Martínez Martín*

* Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Responsable del Programa de Educación en Valores del ICE de la citada Universidad de 1992 a 1994. Es vicerrector de Docencia y Estudiantes de la Universidad de Barcelona.

Proponemos un conjunto de reflexiones, derivadas de nuestros trabajos de los últimos años en el Grupo de Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Hemos participado la mayoría de nuestros proyectos y contribuciones en diferentes foros de especialistas en América Latina. Más que aportaciones teórico-filosóficas, presentamos un conjunto de argumentaciones socioculturales y de propuestas pedagógicas, que pretendemos sean útiles a los profesionales de la educación, tanto en la investigación como en la práctica pedagógica.

Se inicia presentando la importancia del tema objeto de estudio, para desarrollar a continuación el concepto de educación como optimización humana, algunas consideraciones de carácter sociocultural que caracterizan a nuestra sociedad y algunas relaciones entre sociedad moderna, democracia y educación en valores. Se presenta una propuesta pedagógica para la integración y el trabajo en la escuela de la educación en valores y se analizan algunos de los obstáculos que pueden dificultar su puesta en práctica.

A set of reflections coming from team work developed inside the Moral Education Group at the University of Barcelona during the last years, are presented in this paper. The author has taken part in most projects and contributions in different Latin American forum. The paper is not a set of theoretical-philosophical contributions, but rather it presents socio-cultural issues and pedagogical proposals which may be helpful to educational professionals, both in research and in pedagogical practice.

The paper begins by outlining the importance of the subject and goes on developing the concept of education as human optimization, some socio-cultural considerations which characterize our society and establishes some relationships among modern society, democracy and education on values. A pedagogical proposal is offered for being integrated and worked out at the school of education on values. Some obstacles which may hinder its set on practice are analyzed.

Introducción

En nuestra colaboración, proponemos un conjunto de reflexiones derivadas de nuestros trabajos en equipo desarrollado a lo largo de los últimos años en el seno del Grupo de Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona. Hemos tenido la ocasión de participar la mayoría de nuestros proyectos y de nuestras contribuciones en diferentes foros de especialistas en América Latina¹. Los párrafos que siguen, y que agradecemos poder publicar en esta revista, no son un conjunto de aportaciones teórico-filosóficas, sino un conjunto de argumentaciones socio-culturales y de propuestas pedagógicas, que pretendemos puedan ser útiles a los profesionales de la educación, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la práctica pedagógica.

La vida humana es una adaptación continua, pero no sólo adaptación a patrones externos o preestablecidos. La vida humana, a diferencia de otras formas de vida, supone también posibilidades de proyección y de introyección, de medio propio por parte de la persona y de adquisición progresiva de niveles progresivos de conciencia y de autoconciencia.

Todos estamos llamados a aceptar las tradiciones y las normas de convivencia, que permitan la conservación del escenario social y cultural que nos es propio. No obstante, la diversidad y la riqueza de la especie humana genera suficiente ruido y conflictos, como para poner en duda las posiciones que limiten la educación en valores a su acepción sociabilizadora, para una óptima integración social y global de las generaciones más jóvenes.

Las seguridades y las perspectivas sobre valores caracterizados por su carácter absoluto no gozan del grado de aceptación que, en sociedades más cerradas y uniformes, gozaron en algún momento. Las posi-

1. Nos referimos en concreto a los Seminarios organizados por la OE1 en República Dominicana, Setiembre 1993; Santa Fé de Bogotá, Abril 1994; Santiago de Chile, Setiembre 1994, Julio 1995, Enero 1996 y Abril 1996 y en Barcelona, Octubre 1995; y los debates que en ellos se organizaron nos han ayudado a reflexionar algunas de nuestras posiciones y profundizar en torno a sus posibilidades y límites en contextos socio-culturales y políticos no similares al nuestro.

ciones ancladas en lo que uno quiere y considera como más valioso, sin más fundamento que la dimensión individual y la apetencia personal guiada por una visión hedonista caricaturizada, simplista e ingenua, están dificultando la construcción de modelos de convivencia válidos y competentes para sociedades plurales y abiertas.

Así pues, el horizonte frente el que nos encontramos, complejo desde una perspectiva tecnológica e instrumental, también lo es desde una perspectiva axiológica y ética.

A continuación, destacaremos algunas de las cuestiones que hacen del tema de la educación en valores, uno de los ejes centrales que atraviesan la mayoría de las reflexiones sobre la educación en la actualidad.

En el marco de estas reflexiones, podemos constatar, en primer lugar, una cierta confusión en torno a los objetivos de la acción pedagógica, en especial, cuando analizamos las expectativas que la sociedad deposita en la educación y las necesidades humanas de desarrollo y optimización humana que la educación debe atender. Conviene, en este sentido, diferenciar entre lo que son bienes internos y bienes externos a toda actividad². Los bienes internos son aquellos que forman parte de la propia actividad, los que la dotan de excelencia. Por ejemplo, el bien interno de un deportista es ejercer la actividad deportiva de la forma más óptima posible; el bien interno a un médico sería ejercer su profesión lo mejor posible; el bien interno a un político sería servir realmente a la cosa pública.

Los bienes externos, a diferencia de los anteriores, no son específicos de cada actividad, sino que se pueden conseguir a través de distintas actividades. Ejemplos de ellos son el prestigio, el poder, el dinero, etc. Podríamos definirlos como objetivos a alcanzar a través de las actividades, pero que no son bienes internos de ninguna de ellas. Siguiendo con los ejemplos anteriores, un político puede servir a la cau-

2. CORTINA, A. (1994) "Educar en valores desde una ética cívica", en MEDRANO, C. (Directora): *Desarrollo de los valores y educación moral*. San Sebastián: Servicio Editorial Universidad País Vasco.

sa pública porque entiende que esa es la excelencia de su ejercicio profesional, o bien puede hacerlo para obtener más poder.

Cuando los bienes internos se confunden con los externos, tanto a nivel personal como institucional, es cuando se inician los procesos de corrupción. Así, cuando el deportista ya no persigue la excelencia en el ejercicio de su actividad como bien máximo, sino que considera aquella como un medio para conseguir más prestigio y dinero, está iniciándose en un proceso de corrupción. Pues bien, en los sistemas educativos de las últimas décadas, se ha producido una corrupción, al confundirse los bienes internos con los bienes externos. Un bien interno esencial de la educación, como es la formación integral de la persona, se ha confundido con bienes externos que, aunque socialmente son necesarios e incluso a nivel individual podrían ser convenientes, no agotan las posibilidades ni el sentido de la educación.

Actualmente, la cultura de los padres y madres de familia y la de las instituciones educativas formales no se preocupan siempre y sistemáticamente de los bienes internos de la educación, sino que muchas veces lo hacen más del rendimiento académico, de la competitividad y de la potenciación de las dimensiones socialmente relevantes. Hay quien analiza y valora las reformas educativas pensando que serán una garantía de mayor escolarización clases de inglés a edades más tempranas, clases de educación física..., pero no se plantea que, además y especialmente, pueden suponer una profundización en el desarrollo de bienes internos, esenciales y consustanciales con el proceso educativo, quizás hasta ahora poco desarrollados. Este sentir social y esta confusión en relación con aquello que la sociedad espera de las instituciones y de los profesionales de la educación plantea problemas en los ámbitos pedagógicos. Incluso en ocasiones genera desánimo en los profesionales, para los que su objetivo no es solo formar grandes físicos, matemáticos o abogados, sino formar en primer lugar personas y además excelentes profesionales. El bien interno de la educación, su excelencia, consiste en su contribución a la construcción de personas autónomas, dotadas del bagaje afectivo, volitivo y cognitivo-racional que les permita elaborar sus propios valores, asumir aquellos que la tradición y la cultura les presenta como valiosos, integrándolos y haciéndolos propios de forma singular; y también, como es lógico y deseable,

formando los mejores profesionales y aprendices del aprender que, en cada caso y contexto, deberán contribuir al progreso cultural y del conocimiento y la tecnología, en una sociedad de la información como la que estamos protagonizando.

Podríamos afirmar, en síntesis, que la mayoría de discursos y reflexiones que se formulan sobre la escuela y el sistema educativo en tiempo de cambios y de reforma, insisten en las dimensiones más externas de la educación. Las expresiones que conforman estos discursos suelen olvidar los objetivos que se deberían entender como bienes internos de la educación. Es decir, aquellos que por sí mismos son y dotan de sentido a la educación como optimización humana, en sus diferentes dimensiones, de forma integral y global. La mayoría de estos objetivos, cuando se consiguen, suponen valores.

La educación como optimización humana

De lo expuesto hasta aquí, se deduce que nuestra preocupación pedagógica fundamental consiste en saber cómo incidir, lo mejor posible, en el proceso de construcción humana al que nos hemos referido. Para nosotros, la educación es un proceso de optimización, proceso que no implica simplemente una noción de desarrollo sino también una mejoría. Cuando afirmamos que un sistema progresa hacia niveles crecientes de optimización, no solamente queremos indicar que se desarrolla sino que además mejora. Esta es una de las razones por las que no podemos hablar de optimización sin hacer referencia al concepto de valores. Es imposible saber si un proceso mejora o no, si no es en función de un criterio y una escala de valores.

Es así que, al entender la educación como optimización humana, no podemos obviar el análisis de los valores. La optimización humana presenta cuatro niveles o formas, que se complementan de manera integral y simultánea. Comentaremos muy brevemente estas cuatro dimensiones³.

3. MARTÍNEZ, M. (1987). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.

La primera, optimización codificativa, hace referencia a nuestras capacidades para captar la información, entender los contenidos informativos, en su sentido más estricto, y los sistemas conceptuales más elementales.

La segunda, dimensión adaptativa, hace referencia a la conducta y formas de proceder, a aquello que permite que la persona sea capaz de autoregular su comportamiento o forma de proceder de cualquier tipo, para adaptarse a patrones ya establecidos.

La tercera, dimensión proyectiva, permite, además de adaptarse a estas normas externas, que la persona sea capaz de crear sus propias normas y actuar en función de éstas. Es una dimensión fundamental y fundamentante en el proceso de construcción y optimización humana, ya que implica la capacidad de crear un orden en nuestro entorno, con el fin de hacer significativa la información, construir nuevos esquemas de acción y dotar de significación al proceso de selección y procesamiento de informaciones nuevas.

La cuarta, dimensión introyectiva, además de crear patrones o valores, permite que la persona sea capaz de darse cuenta de que es él mismo quien está actuando. Es la dimensión más importante de la persona, ya que es la que la hace y permite ser consciente, es la condición necesaria para que puedan iniciarse procesos de autodeterminación personal y de liberación, imposibles en sistemas que carezcan de esta dimensión. Es la más próxima a lo que identificamos como conciencia y autoconciencia, ya que no se trata únicamente de que la persona se dé cuenta de que actúa, sino también de que ella es la que está pensando, que ella es la que está actuando. Nos estamos refiriendo, y perdonen el juego de palabras anterior, a uno de los clásicos problemas de los primeros tiempos de la inteligencia artificial, y más concretamente al de la máquina de Turing, cuando se pretendía averiguar precisamente si las máquinas podían pensar que eran ellas las que estaban pensando y no si las máquinas podían pensar. Ciertamente es ésta una de las características más genuinamente humana.

En los sistemas socioculturales y educativos más potentes, incluso en aquellos que están caracterizados por la presencia en los ámbitos

escolares de movimientos de renovación pedagógica, las dimensiones codificativa y adaptativa, son activadas de forma espontánea, especialmente en el marco de la escuela, en los medios de comunicación de masas y en la familia; sin embargo, las dimensiones proyectiva e introyectiva son escasamente activadas, a no ser que de forma intencional y sistemática se intervenga sobre ellas. Es necesaria una intervención sobre tales dimensiones, ya que, a pesar de tratarse de las dimensiones más genuinamente humanas y necesarias para conseguir un desarrollo integral de las personas, no son suficientemente desarrolladas en nuestros contextos socioculturales, familiares o escolares.

Las dimensiones proyectiva e introyectiva están impregnadas de valores: la primera porque es la capacidad para crear patrones y organizar nuestro entorno; la segunda porque es la capacidad para ser conscientes de que nosotros somos los que creamos los patrones. Nociones como las de imputabilidad y responsabilidad, tan demandadas socialmente en la actualidad, son nociones que hacen referencia a capacidades íntimamente relacionadas con ellas.

Estamos en un mundo donde estas dos dimensiones son tan necesarias como saber leer y escribir; social y culturalmente nuestra sociedad necesita personas hábiles en la construcción de valores, en saber organizar su mundo para ser los protagonistas, y hábiles para ser conscientes de que son ellos los que están decidiendo sobre su comportamiento.

Todo lo comentado hasta ahora es válido en cualquier época histórica y ha sido, más o menos, tenido en cuenta por educadores y maestros a lo largo de generaciones y generaciones. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, de la importancia declarada sobre la educación en valores se ha derivado un tipo de educación fundamentalmente verbalista, sin incidir ni atender aquellos aspectos más directamente relacionados con la acción y el comportamiento. Los niños y adolescentes son capaces de hablar y hablar durante minutos y minutos sobre lo que está bien o está mal y, en cambio, no saben o no están entrenados para cambiar su comportamiento y adecuarlo a aquello que estiman como valioso. El actual problema de la educación en valores no es únicamente de carácter informativo, sino fundamentalmente actitudinal

y conductual. Por lo tanto, el trabajo pedagógico no debe limitarse a la incorporación de contenidos informativos, sino que debe centrarse fundamentalmente en el trabajo sobre actitudes y procedimientos, sin olvidar los primeros.

Algunas consideraciones de carácter sociocultural

Hasta ahora nos hemos referido a cuestiones pedagógicas válidas en cualquier momento y lugar, pero también hay que tener en cuenta el marco sociocultural en el que vivimos.

No es lo mismo hablar de valores en una sociedad pluralista, como la nuestra pretende ser, o en una sociedad cerrada y uniforme⁴. En nuestras sociedades occidentales, el tema de los valores, además de ser necesario pedagógicamente, también lo es socioculturalmente. Nuestras sociedades precisan personas jóvenes y adultas alfabetizadas desde un punto de vista ético. Si el nivel de desarrollo social y tecnológico que presentan las sociedades del bienestar no va acompañado de un desarrollo progresivo en las competencias éticas de las personas que las formamos, los déficits y contradicciones que tales sociedades están evidenciando pueden dar al traste con los progresos que la modernidad sin duda ha conllevado. Este es sin duda el reto de las sociedades plurales y en especial de las pluralistas, porque lo plural no sólo es en ellas una característica, sino una guía, meta o valor si apuramos el sentido del término.

Consideremos, pues, algunos de los rasgos de carácter sociocultural que conforman nuestras sociedades. Continuamos enfocando muchas de las acciones, dentro del sistema educativo, como si estuviéramos convencidos de que la dimensión productiva y retribuida de las personas es la única forma de autorealización personal. La autoestima de

4. MARTÍNEZ, M. (1995). "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

nuestros alumnos descansa en exceso en su posibilidad de incorporarse al mundo del trabajo. Esto debe corregirse, ya que la incorporación laboral se da, de manera estable, con relativo retraso, en función de las expectativas de los jóvenes, y los períodos de alternancia entre tiempo de ocupación retribuido y el no retribuido son elevados.

Podríamos preguntarnos ¿cómo transmite el profesor este modelo? No es que manifieste explícitamente al estudiante que estudie sólo lo que le prepare para una profesión, ni mucho menos. Existen profesores muy motivados y capacitados para ilusionar sobre un considerable y variado abanico de posibilidades formativas, no necesariamente ligadas a la dimensión propedéutica de carácter profesional. El problema es más grave y profundo. Es el estilo del profesor, como adiestrador y regulador de la construcción y progreso de cada uno de sus estudiantes, y el de los padres y madres de familia, por supuesto, el que imprime carácter. Nosotros hemos sido educados en una sociedad de carácter industrial, en el que la dimensión productiva ocupaba un lugar destacado y por lo tanto transmitimos en exceso dichos modelos de comportamiento, incluso de manera inconsciente. En las sociedades actuales, no es viable que las futuras generaciones sigan valorando su autoconcepto y su autoestima únicamente en relación a esta dimensión. Esta es importante, pero no puede ser la única. Tan necesario es aprender para la inserción en el mundo laboral, como aprender a emprender y sobre todo aprender a aprender e incluso aprender jugando sin objetivos evaluables en términos de rentabilidad y de coste beneficio a corto o medio plazo. El excesivo valor que nuestro sistema sociocultural y la modernidad en general ha concedido al tipo de racionalidad que conocemos como instrumental, debe ser compensado y corregido. Por lo tanto, debemos empezar a aprender a jugar pedagógicamente y a “perder el tiempo” en situaciones no productivas, situaciones que, al día siguiente, no comportan un incremento sustancial de los aprendizajes realizados de manera observable, pero que van calando fondo en la persona y la van construyendo. Un ejemplo claro de ellas son las discusiones sobre cuestiones de valores. En ellas, no se obtiene un progreso evaluable en términos instrumentales, e incluso puede ser que, a través de ellas, produzcamos una inversión en términos de tiempo real en jóvenes y adolescentes susceptible de crítica por aquellos que

conciben la educación desde perspectivas exclusivamente instructivas y orientadas a la competitividad, que no es siempre sinónimo de competencia. No conviene perder de vista que este es un proceso lento, en el que hay que cambiar actitudes y en el que no podemos desplazarnos de un extremo al otro. No se trata de olvidar las dimensiones instrumentales que todo proceso educativo debe atender, pero sí de corregir y compensar su presencia.

El respeto a la diferencia es otro de los problemas de nuestra sociedad. Las democracias deberían conllevar el respeto a las minorías, pero desgraciadamente no es así. Debemos ser capaces de actuar pedagógicamente de forma seria y sistemática sobre las personas, para que el respeto a las minorías sea algo real y vivido de forma habitual. Esta es una cuestión específica de nuestras sociedades. El movimiento migratorio, los planteamientos interculturales o multiculturales son situaciones a las que debemos prestar atención como pedagogos, educando con todas nuestras fuerzas el respeto a la diferencia, intentando entrenar a los alumnos y alumnas, y también a nosotros mismos, para conseguir ponernos en el lugar del otro. Es en este sentido que hemos destacado en otros lugares, y queremos de nuevo hacerlo aquí, el valor pedagógico de la empatía. Debemos empezar a trabajar sistemáticamente este tipo de dimensión humana, dimensión que siendo muy importante está poco considerada.

Pareja a la empatía, debemos recuperar también el valor pedagógico del esfuerzo. Con ello no nos referimos a sacrificarse por el hecho de sacrificarse, sino al esfuerzo como indicador de que la persona es capaz de manifestar conductas de autocontrol, no reprimidas sino poco probables. Perdonen ustedes que me permita llamar la atención sobre una confusión que, en ocasiones, se comete al confundir autocontrol con represión. Es esta una confusión desgraciada, que conduce a confundir autocontrol con inactividad o con disminución de actividad y en definitiva con pasividad o sumisión. Un ejemplo nos puede ayudar a entender la diferencia: una persona que habla mucho se autocontrola cuando calla y una que es tímida lo hace al hablar.

El trabajo pedagógico sobre el valor del esfuerzo es importante, ya que dispone a la persona para autoregular su conducta. Aquel que

es capaz de autocontrolar sus comportamientos en función de las variables externas, es también más capaz de ser coherente con un sistema de valores, al margen de si es aceptado por todos o no.

Las seguridades absolutas no existen en nuestra sociedad y las que surjan como nuevas lo hacen aprovechándose de la actual falta de seguridad y de referencias éticas estables, de capacidad crítica y de progreso moral en las personas. Estamos asistiendo a la reaparición de actitudes premodernas basadas en el mito y lo mágico, otorgando un excesivo valor a las diferentes formas de religión, como únicas formas de transformación personal y colectiva. No existen, o no están reconocidos suficientemente como tales, esquemas de referencia que puedan ser utilizados por jóvenes o adolescentes para discernir entre lo que está bien o mal. Es así que la necesidad de que cada uno pueda construir su sistema de valores y actuar coherentemente con él es más urgente que antes, ya que, en otros momentos, había una posibilidad más evidente de transmisión y de aceptación de valores. Los medios de comunicación de masas producen unos efectos de homogeneización tremendos y, para conseguir paliarlos, debemos formar personas con una mentalidad y capacidad de análisis crítico. La potenciación del pensamiento crítico y de actitudes orientadas a la búsqueda de nuevas fuentes sobre lo que pretendemos conocer o contrastar son, sin lugar a duda, aspectos fundamentales a considerar para evitar el efecto de homogeneización de los medios.

El desarrollo de las dimensiones comentadas hasta el momento, el análisis crítico, el esfuerzo, la empatía, debe procurarse de forma integral. Es así que la educación en valores no es tan sólo una tarea abstracta ni estrictamente filosófica, sino fundamentalmente pedagógica y práctica.

La coherencia entre el juicio y la acción es otro de los grandes problemas que se plantea en nuestras sociedades. Entender la educación en valores o la educación moral, simplemente como el desarrollo del juicio moral, implica un reduccionismo de la misma. Nos preocupa el juicio moral, pero también la acción moral, acción en la que la voluntad juega un importante papel. El trabajo de la educación en valores no debe limitarse a ninguno de estos aspectos, sino que debe integrarlos y

evidenciarlos en los escenarios de interacción social que conforman las situaciones de educación formal e informal, presentes en los espacios vitales de los estudiantes. No podemos plantear una educación en valores exclusivamente verbalista, ni únicamente conductual ni ajena a la realidad vital de los que consideramos sujetos en proceso de educación en el marco de este discurso, ya que propiamente lo somos todos a lo largo de toda nuestra vida. En este sentido, nuestro modelo no se ubica de forma exclusiva en ninguna perspectiva teórica sobre el desarrollo moral⁵. La realidad no puede explicarse nunca desde una única perspectiva y lo mismo sucede en el complejo tema de los valores. Los profesionales de la educación tenemos la suerte de que nadie nos obliga a que nos afinquemos en una escuela, pudiendo así alcanzar o como mínimo pretender alcanzar, quizás utópicamente, posiciones sintéticas y sincréticas, aprovechando las aportaciones de los diferentes planteamientos, cuidando con especial atención el rigor y la coherencia que toda integración y acción tendente a la complementariedad teórica en torno a un mismo objeto de realidad debe presentar.

La pretensión de logro de niveles progresivos de coherencia entre el juicio y la acción está muy presente en nuestro programa de educación en valores y, en especial, en el diseño de los programas de actividades que incluyen cuestiones claramente cognitivas, pero también cuestiones conductuales tanto individuales como sociales.

Hay un último argumento de tipo sociocultural que es necesario considerar. El desarrollo científico y tecnológico no está planteando problemas de desarrollo por limitaciones de carácter científico, sino que los problemas que plantea son de tipo ético. En la medida en que un país va incorporando aportaciones en el campo de la ciencia, como la ingeniería genética, el control de la natalidad, la regulación legal del derecho al aborto o de la eutanasia, etc. plantea más conflictos de valores a los que somos sus ciudadanos. El hecho de legitimar más opciones, puede conllevar problemas en el momento de optar para aque-

5. Puig, J.M.; Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

llas personas que no estén formadas ni entrenadas en el ámbito de la construcción y educación de y en valores.

El reto al que debemos ser capaces de responder, y en función del que debemos diseñar nuestras acciones, requiere una toma de decisión previa: ¿somos partidarios de que unos decidan por todos, o bien, que decidan todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas?. Si se considera la segunda opción, y se pretende que todos los ciudadanos estén en condiciones de optar, debemos hacer una fuerte apuesta por la educación en valores y corregir compensando aquellos modelos de educación que consisten únicamente en la formación de aprendices de profesionales y de personas capaces de acceder a niveles posteriores en el sistema educativo. Uno de los grandes logros de la modernidad, la defensa de los valores individuales, puede verse amenazado por una sociedad excesivamente individualista y orientada al éxito de unos pocos en detrimento del respeto y la consideración de los intereses de todos los implicados. Una educación en valores, como la que proponemos, debe intentar profundizar en los valores democráticos de una sociedad plural y debe ser capaz de conjugar la formación de personas integras con la de personas hábiles.

Educación en valores y democracia

Es evidente que lo que hemos dicho hasta el momento, puede ser más que suficiente para destacar la importancia de la educación en valores y, en especial, de aquellos valores que contribuyen a la profundización y conservación de la democracia.

No obstante, existen también otros argumentos a favor de la educación moral. La educación moral entendida desde una perspectiva constructivista es una de las vías, quizás la más notable, para dar respuesta a algunos de los temas que han sido identificados como factores de malestar en las sociedades modernas y que podríamos considerar como demonios generados por la modernidad.

Entre estos demonios o factores perversos que la sociedad moderna ha generado por sí misma y sobretodo por defecto de acciones

pedagógicas o socio-culturales correctas, queremos destacar tres, que por su trascendencia pedagógica hemos tratado con más extensión en otros momentos y han sido tratados también por otros autores⁶.

Nos referimos al exceso de individualismo, la primacía de la racionalidad instrumental y al papel tutelar que excesivamente atribuirnos al poder y función del Estado.

El lógico y necesario reconocimiento de los derechos individuales en todos los ámbitos nos ha hecho perder de vista el bosque y fijarnos en exceso en los diferentes árboles. Sin perder estas metas, aportación indiscutible y necesaria de la sociedad moderna, deberíamos ser capaces de protegernos todos del solipsismo que caracteriza nuestro momento socio-cultural. La implicación en proyectos colectivos de interés social y orientados al bien común y no tan sólo de carácter individual, debe ser un proyecto de alcance social y de especial atención pedagógica. En este sentido y porque creemos que también se puede aprender a participar, implicarse en proyectos y buscar bienes comunes que supongan superación e integración de intereses individuales, creemos que este objetivo merece un especial tratamiento en el marco de las instituciones educativas y a lo largo de todo el proceso de escolarización.

La primacía de la razón instrumental y del tipo de racionalidad que genera, centrada en el análisis exclusivo de las acciones humanas a partir del esquema coste-beneficio o de la consideración de estas acciones, como instrumentos al servicio del crecimiento personal de carácter individual, es un auténtico obstáculo para el progreso humano entendido de forma global. Como ya hemos indicado, solemos entender la autoestima como algo que se puede conseguir de forma exclusiva ligada a la dimensión estrictamente productiva, que permite nuestro reconocimiento económico o de poder. Faltan espacios donde poder aprender que la autoestima se puede generar a través de manifestaciones y acciones de la persona que se escapan a estos esquemas. Falta creatividad y sobre todo modelos susceptibles de generar aprendizajes

6. TAYLOR, C. (1994). *Ética de la autenticidad*. Barcelona

sociales, adecuados para potenciar este tipo de comportamientos humanos. Hemos de contribuir a través de las situaciones de educación formal y no formal, en el marco de la escuela, a generar aprendizajes que doten del bagaje de procedimientos, actitudes y valores necesarios para ser capaces de actuar y manifestarlos en situaciones que supongan otros tipos de racionalidades, diferentes de la instrumental y que completen el que ésta sin duda aporta al desarrollo social y económico, en el marco de un modelo de desarrollo sostenible, de carácter global y orientado al progreso personal y colectivo.

El exceso de confianza en el poder tutelar del Estado conduce a entender la democracia exclusivamente como democracia formal. La participación se confunde con la participación electoral y la bondad de las decisiones, en función de la voluntad de las mayorías y no en función también de los intereses de todos los afectados.

Esta democracia escasamente ética es un síntoma indiscutible de las sociedades del bienestar, que no se plantean, ni tan sólo en función de sus propios intereses democráticos, la profundización en la democracia como un objetivo principal y como garantía de supervivencia, en un mundo donde las actitudes individualistas y el incremento de los fundamentalismos hacen frenar las posibilidades de respeto a la diferencia y de búsqueda de niveles de justicia y de solidaridad.

Sobre nuestra propuesta pedagógica

Todo esto hace evidente la importancia de la educación en valores. Pero, ¿cuál es el modelo de educación en valores y cuáles son los valores que, en una sociedad abierta y plural, podemos trabajar y hemos de potenciar en la escuela? En párrafos anteriores, y de forma indirecta hemos formulado alguna respuesta parcial a esta pregunta. Intentaremos formular a continuación una respuesta más completa.

Creo que sería fácil coincidir en que gran parte de las decisiones que tomamos a lo largo de nuestra vida, no se basan en argumentos estrictamente racionales. Decidimos y actuamos a lo largo de nuestra vida basándonos en criterios de carácter afectivo, volitivo y, en no po-

cas ocasiones, guiados por el conocimiento que elaboramos a partir de la experiencia vivida e incluso por la intuición.

Si esto es así, no podemos defender un modelo de educación en valores exclusivamente racional ni excesivamente racional. Hemos de ser capaces, como profesionales de la educación, de integrar junto con los necesarios conocimientos filosóficos y derivados del pensamiento y de la historia de la ética, aquellos otros conocimientos, actitudes y procedimientos que nos permitan abordar este ámbito de la educación en toda su complejidad y bajo una perspectiva integral que no infravalore el trabajo y la atención sobre alguna de las dimensiones basales de la persona⁷.

Y en este sentido, el modelo que presenta el profesorado en sus relaciones interpersonales con sus iguales y en relación con los estudiantes es clave. Es clave y no tan sólo su modelo singular, individual y personal, sino también el que preside el conjunto de interrelaciones, y en definitiva el clima o la atmósfera moral de la institución. Nos referimos no sólo al clima moral de la institución en su globalidad, sino también al clima que se percibe en cada espacio vital de la misma, desde el grupo de iguales, en situaciones espontáneas o regladas dentro de las aulas, el espacio de convivencia por ciclos, etapas o tramos del sistema educativo.

Plantearse como objetivo la educación en valores supone un cambio sustancial en la función del profesorado y un cambio en la forma de abordar los problemas en el aula, los procesos de aprendizaje, los objetivos de enseñanza y la regulación de las relaciones interpersonales e intergrupales en los escenarios educativos formales, no formales e informales de la escuela.

7. Para ampliar este contenido puede consultarse:
BUXARRAIS, M.R. (1992). "Métodos y técnicas", en *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico "Educación Moral", nº 201, marzo 1992.
PUIG, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE/Horsori.

Ahora bien, este cambio no debe de ser para todos: desde hace años muchos profesores y profesoras en sus aulas, con frecuencia de manera anónima y a menudo con el excelente, pero nada público, reconocimiento de sus alumnos, han practicado y practican, quizá sin saberlo, el estilo docente y pedagógico que defendemos.

No podemos abordar el diseño de planes de acción pedagógica en el marco de la escuela, sin reconocer previamente el trabajo que el profesorado desarrolla, con o sin marco teórico o contexto de justificación científica. Y esto es especialmente importante en el caso de la educación en valores y de la innovación en materia de educación moral.

Este reconocimiento de lo que ya hace el profesorado no puede ser sólo un reconocimiento. Debe ser un punto de partida, para poder analizar qué déficits y qué superávits presenta el estilo que el conjunto del profesorado de un centro presenta en su quehacer diario y que conforma la atmósfera moral de la institución.

En este sentido, queremos destacar que disponer de materiales curriculares adecuados, y conocer en profundidad las estrategias a través de las cuales es posible intervenir en el marco del aula o diseñar actividades aplicables directamente no es suficiente. Es necesario un ambiente afectivo correcto, en el que el profesorado conozca ante qué conflictos de valores debe mantenerse en posiciones de neutralidad o de compromiso en la defensa de determinados valores y rechazar otros⁸. También es necesario un ambiente en el que la aceptación de cada uno de los alumnos y de las alumnas sea vivido por cada uno de ellos con suficiente calor, sin que esto signifique falta de esquemas de referencia estables o falta de seguridad del profesorado.

Es imprescindible que el profesorado sea hábil en la producción de conflictos de carácter socio-cognitivo, estimule el diálogo y acompañe a los alumnos en la búsqueda de nuevas soluciones o nuevas dimensiones a problemas consensuados. Es necesario, en definitiva, un

8 . TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.

cambio de mirada en el profesorado, que no es fácil pero, tampoco imposible, que requiere tiempo y trabajo en equipo de todo el profesorado o del grupo más motivado de éste.

Pero también es necesario disponer de un mínimo de acuerdo sobre cuáles son los valores que creemos que pueden ser trabajados por todos, en un modelo de escuela plural y pluralista.

Nos limitaremos ahora a considerar aquello que estimamos como valioso y deseable, sin analizar en esta ocasión los procedimientos y los contenidos conceptuales e informativos, que sin duda también deben integrar un programa de educación en valores en la escuela. No podemos confundir un programa de educación en valores con un programa que tan solo pretende que se produzca aprendizaje en el ámbito de los valores, de las actitudes y de las normas. Creemos que un programa de educación en valores integra los tres tipos de aprendizaje, el de los hechos y conceptos, el de procedimientos y el de valores y actitudes y normas. Sin embargo, nos limitaremos a insistir en el tercero de estos tres tipos de contenidos de aprendizaje⁹.

Limitándonos a éste, el cultivo de todo lo que nos orienta a niveles progresivos de juicio moral, la búsqueda de consenso y de mutua comprensión de las posiciones de cada uno, y la activación de las capacidades de autorregulación de la persona, son a nuestro parecer los tres grandes bloques que pueden sintetizar las tres grandes familias de posibles valores y también de acciones a desarrollar a lo largo del proceso educativo, adaptando a cada etapa evolutiva sus formas y contenidos.

9. Para ampliar este contenido pueden consultarse:
MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M. (Comps.). (1991). *Perspectivas en educación moral*. Barcelona: Graó.
BUXARRAIS, M.R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.M.; TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.
MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.R. (Coords.) (1992). 'Comunicación, Lenguaje y Educación. Monográfico "Educación Moral", n° 15, octubre-diciembre 1992.

En el fondo, el cultivo de la autonomía, del diálogo y de la voluntad pueden sintetizar los tres grandes ejes, a través de los cuales hemos de diseñar acciones pedagógicas sistemáticas y en función de los que hemos de aprovechar toda situación educativa, tanto formal como no formal, en el marco de la institución educativa.

El trabajo de la autonomía, a la vez que el cultivo de niveles progresivos de juicio, harán posible conseguir y estimar valores tan clásicos y a la vez necesarios, como la justicia, la igualdad y la libertad. Pero, por esta razón, es necesario también que la búsqueda de acuerdo y de mutua comprensión a través de la práctica cotidiana frente a hechos y situaciones reales, se haga no tan sólo desde niveles racionales y a través del diálogo, sino también a través del desarrollo de la empatía, del reconocimiento del otro, del respeto, de la tolerancia y de la solidaridad.

Pero, para que todo esto sea posible, no podemos abandonar el cultivo de la voluntad y del esfuerzo, que hará posible manifestar un mejor dominio de nuestras capacidades de autocontrol y autorregulación.

La autorregulación no tan sólo es importante para autodeterminarnos en aquello que autónomamente deseamos, sino que también hará posible aceptar contrariedades y pequeñas frustraciones, al tener que tolerar y soportar aquello que no coincide con nuestros intereses particulares y, en cambio, puede ser necesario para el bien común.

Si es cierto que la generación de derechos humanos que inspira el mundo en el que vivimos no tan sólo se limita a los derechos derivados de los valores de la justicia, de la libertad y de la igualdad, sino que también incluye aquellos que fundamentan la solidaridad, la no discriminación, la conservación y mejora del medio y la paz, es evidente que hemos de cultivar todo aquello que haga posible la tolerancia, la participación, el compromiso y la implicación en proyectos de interés colectivo. Y todo esto no es posible sin la convergencia de acciones pedagógicas centradas simultáneamente sobre las dimensiones racionales, afectivas y volitivas de la persona, ni sin contenidos concretos sobre los que actuar.

No es posible educar en valores sin hacer referencia a un contenido de valores, que, a pesar de su provisionalidad, nos identifican como comunidad y como cultura. La promoción de estos valores y la explotación ejemplar de modelos de vida derivados de los mismos, son factores que debemos aprovechar, para poder jugar pedagógicamente y ayudar a aprender a cada persona a construir su propio sistema de valores y, entre todos, a construir un diálogo respetuoso entre diferentes y en el que las identidades particulares son la garantía de comunidades abiertas y plurales.

Algunas reflexiones sobre nuestro modelo de sociedad y nuestra propuesta de educación en valores

Sin embargo, la complicidad social no será fácil en la práctica. La administración educativa es conservadora, al igual que los padres y madres de familia. Estamos en un proceso en el que son notables las resistencias respecto al cambio necesario. La apuesta por una educación en valores no puede hacerse sólo de palabra, sino que también debe incluir acciones. Y esto no es fácil y requerirá preocuparnos y ocuparnos del tema con más intensidad, si queremos que todas las personas alcancen y alcancemos niveles óptimos de desarrollo ético y moral, para estar en óptimas condiciones para participar en la construcción social y moral, de nuestras sociedades.

Nuestras sociedades son reconocidas como pluralistas, aunque en realidad siguen siendo excesivamente intransigentes, ya que muchos de los que dicen defender el pluralismo, hablan en realidad de un modelo en el que cada uno tiene su verdad, a la que no está dispuesto a renunciar ni a someter a crítica.

Los modelos de sociedades cerradas uniformes se corresponden con modelos de educación en valores absolutos, donde hay una verdad y un patrón al que debemos acercarnos. La pedagogía ha utilizado muchos métodos para adecuar las manifestaciones de la persona a este patrón preestablecido, basados principalmente en premios y castigos para corregir la conducta.

Existe otra posición en torno a los valores, que ha presidido los ambientes pedagógicos durante las dos últimas décadas, la del relativismo total. Esta plantea que si dos personas están de acuerdo en que algo es valioso es por pura casualidad, ya que cada uno tiene su verdad y tiene derecho a construir su sistema de valores como desee. Esta opción es la que identificaríamos con los modelos de educación en valores propios de sociedades falsamente pluralistas.

En nuestro modelo, se considera que la conservación y profundización del pluralismo supone búsqueda de consenso y de diálogo, como condiciones necesarias aunque no suficientes para que cada uno pueda construir sus proyectos y formas de vida. Es importante remarcar que la búsqueda de consenso no significa que tengamos que llegar a un acuerdo, sino que nos comportemos, cuando tengamos diferentes puntos de vista sobre un tema, como si fuera posible llegar a un acuerdo. Es importante remarcar que la búsqueda de consenso solo es posible desde posiciones de simetría y que, por lo tanto, conlleva el reconocimiento del otro en igualdad de condiciones y el reconocimiento total de su igual competencia para alcanzar la verdad y construir su propio sistema de valores. Este tipo de moral cívica, mínima, es sin duda una moral secular, no opuesta a otro tipo de educaciones morales, pero idónea y necesaria a nuestro entender en toda escuela que pretenda conservar, hacer crecer y construir sociedades plurales y pluralistas.

Pero, ¿cómo podemos llevar todo esto al terreno práctico? Nuestra propuesta nace en el seno de un grupo de investigación, el grupo de investigación en educación moral de la Universidad de Barcelona (GREM). Nuestro trabajo de investigación-acción ha sido posible gracias al esfuerzo de sus componentes, a la colaboración de un notable grupo de profesoras y profesores de educación primaria y secundaria y a las ayudas del CIDE de la Secretaría de Estado de Educación, de la DGICYT, del ICE de nuestra Universidad y del Pla de Formació Permanent del Professorat de la Generalitat de Catalunya. Nuestro modelo, desarrollado en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía, tiene tres principios básicos: el cultivo de la autonomía de la persona, el cultivo de la razón dialógica

y el de la aceptación de la diferencia. Nuestro modelo se construye en la interacción social y desde una perspectiva fundamentalmente co-constructivista. Nuestra propuesta pedagógica pretende, además, activar otras dos dimensiones fundamentales en la persona, como son la empatía y las capacidades que permiten a la persona actuar coherentemente con lo que piensa y estima como valioso. Nuestra propuesta pretende abordar pedagógicamente el ámbito que nos ocupa transversalmente, impregnando realmente las diferentes áreas curriculares en las que se está trabajando, y reservando un espacio horario específico para el trabajo sistemático sobre los valores, potenciando en este espacio aquellos contenidos informativos y procedimentales que no puedan ser incluidos de forma transversal en el conjunto de las diferentes áreas o asignaturas.

Nuestra propuesta ofrece materiales curriculares¹⁰ para que los profesores dispongan de recursos para poder aplicarlos en cada área, intentando aprovechar al máximo los contenidos que presentan los diferentes diseños curriculares y explotándolos desde el punto de vista de los valores. Este es un proceso lento, pero muy importante. Es preferible que una persona aprenda a pensar en términos de valores cuando analiza una realidad matemática, física o de ciencias naturales que sólo en un espacio y en una hora determinada. No es posible entrenarse en el dominio de los procedimientos y actitudes necesarios para la construcción autónoma de la personalidad moral de cada uno de nosotros, si no abordamos tal construcción a partir de la interacción social y del diálogo sobre contenidos concretos.

El entrenamiento y la formación en valores a partir de la interacción social y del aprendizaje de contenidos informativos, procedimentales y actitudinales en la escuela, no sólo debe pretender que la persona llegue a unos niveles de juicio moral, autonomía y coherencia, sino que alcance también unos niveles máximos de felicidad.

10. GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ MORAL (GREM). (1994). *Transversal. Programa d'Educació moral 6-16*. Barcelona: Enciclopedia Catalana.

La felicidad es una dimensión clave a considerar en el proceso educativo. La felicidad ha tenido diferentes acepciones. Todos nos comportamos de maneras muy distintas cuando buscamos la felicidad. Nos interesa aquí y ahora enfatizar la acepción de felicidad como felicidad solidaria, acepción que está basada en la empatía y en el intento de profundizar en lo que es la democracia. Felicidad que debe permitir concebir la democracia no como una democracia elitista, sino como un modelo de organización, participación, implicación en proyectos colectivos y toma de decisiones, en el que éstas, además de decidirse democráticamente, tengan en cuenta los intereses de todos los afectados. Este sería el modelo de sociedad justa y democrática al que una sociedad pluralista debería aspirar.

Por último, y para finalizar, quisiera indicar algunas de las acciones que, en el marco de nuestro trabajo, venimos desarrollando y sin las cuales nuestra propuesta sería incompleta.

La constitución de equipos de profesorado, cohesionados en su concepción sobre el cómo abordar la educación en valores, es un factor clave en el éxito de esta tarea en el seno de las instituciones educativas. Esta es una de las acciones que pretendemos desarrollar en el marco del Programa de educación en valores del ICE de nuestra Universidad, a través de la oferta de asesoramientos a equipos de profesorado en la elaboración de proyectos educativos de centro. No nos estamos refiriendo necesariamente a la coincidencia en los sistemas de valores de todos y cada uno de los miembros del equipo de cada centro. Nos estamos refiriendo al acuerdo en la forma de abordar el conjunto de acciones sistemáticas sobre el clima de la institución, el estilo docente y la responsabilidad del profesorado en su función moral y ética y la integración transversal, pero a la vez sistemática y específica, del conjunto de actividades curriculares orientadas a la educación moral de los estudiantes.

La reflexión sobre cuáles son los indicadores que permiten identificar el progreso en las diferentes dimensiones de la personalidad moral de cada uno de los educandos y de los diferentes grupos-clase por ciclos de la educación obligatoria, es sin duda, otra de las acciones clave que debemos atender y promover en los equipos de profesorado.

Este tipo de evaluación debe permitir de forma contextualizada, en cada realidad socio-educativa, reorientar nuestra acción pedagógica y optimizar en definitiva nuestra propuesta específica en cada realidad escolar, a través de su recreación por los que realmente la conocen y ejercen como profesores y profesoras en ella. La tarea es compleja, inacabada y especialmente motivadora. Sin duda es una tarea pedagógica.