

EDUCACION EN VALORES
PONENCIA

①

1. El proceso explícito de enseñanza-aprendizaje que realmente se practica está centrado casi exclusivamente en los aspectos cognitivos. Ello ha permitido, en este terreno, un avance teórico considerable, aunque con una relativamente mísera traducción práctica. Así, se distingue entre la enseñanza-aprendizaje de hechos, conceptos y teorías, la adquisición de destrezas/procedimientos de trabajo intelectual, el desarrollo de categorías o conceptos de segundo orden, etc. Esto permite, desde el punto de vista de los diseños curriculares, superar el trabajo sobre hechos inconexos/desintegrados, poner de manifiesto la necesidad de actuar sobre las teorías previas del alumnado, sentar las bases de un proceso progresivamente autónomo de aprendizaje, incidir de modo más consciente en el potencial desarrollo intelectual, en el marco del aprendizaje significativo, etc.
2. En el campo de la enseñanza-aprendizaje explícitos de actitudes y valores no se ha producido un proceso semejante. Como su lugar habitual es, precisamente, la penumbra, como la reproducción de las actitudes y valores útiles a la estructura dominante se hace, habitualmente, de modo semi-consciente o vergonzante, la reflexión teórica sobre dicho campo ha avanzado menos, cuando no ha avanzado por caminos poco interesantes, resbaladizos o francamente reaccionarios.
3. Durante algún tiempo, en nuestro país, se ha defendido una imposible educación "neutral", intencionalmente respetuosa de la evolución autónoma de las conciencias. Identificando adoctrinamiento/manipulación con educación en valores, ha excluido el debate, el pronunciamiento sobre determinados temas, el compromiso con determinadas causas, como si éste fuera el único vehículo de enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores. En la práctica, este pretendido neutralismo ha sido y es un excelente caldo de cultivo para la transmisión de los valores dominantes y de las actitudes a ellos conexas.
4. Es ahora cuando, por motivos y con intenciones muy diversas, el tema de la educación en valores se sitúa en un plano más visible, como objeto de atención y debate, tanto teórico como práctico. La expansión incontrolada de posiciones asociales o anómicas, en relación con resistencias pasivas al sistema, que ponen de manifiesto un relativo fracaso en su capacidad de integración puede no ser ajena a la posible conversión de la educación en valores en tema de moda. En la otra cara del asunto estaría la acción continuada y dispersa de colectivos y personas interesadas en la educación para la paz, la coeducación no sexista, la educación medioambiental, la educación contra la marginación...

A) ¿Existe un nuevo interés por la Ed. valores? ¿Por qué?
¿Se practica habitualmente una educación neutral?
¿Cuál es la situación actual, teórica y práctica, de la Educación en valores?
¿ Educación en valores, ¿se concibe como alternativa o como complemento?

B) ¿Qué relación existe entre ideología y valores?
¿Qué relación existe entre el mundo de las expectativas, los afectos y las emociones, por un lado, y los valores e ideologías, por otro?
¿Qué relación existe entre ciencia e ideología, qué influencia mutua?
¿Cómo influye lo cognitivo en la estructura de valores?
¿Cómo cambian los valores?

C) ¿Quién decide la estructura de valores y la ideología hegemónica en el sistema educativo?
¿Representan estos intereses y expectativas comunes a toda la sociedad o intereses y expectativas específicos de grupo o clase?
¿Cómo, a través de qué mecanismos se establece la hegemonía?
¿Existe la posibilidad de acción educativa contrahegemónica?
¿En qué puede apoyarse?
¿Tiene el sistema algunas "grietas"?

D) ¿Cuál es la estructura de valores dominantes en el sistema educativo actual?

5. ^(B) Es posible y conveniente explicitar la distinción, también en el terreno de la enseñanza-aprendizaje, entre el campo de la representación de lo real y el campo de la implicación en lo real, el campo del pensamiento y el campo de la vida. El campo de la representación es objeto de diseño curricular, el campo de la implicación no, o no de modo suficiente y satisfactorio.
6. De modo relativamente similar a como se diseña con presupuestos avanzados (ver 1.) el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de lo cognitivo, también debe hacerse en el terreno de lo vivencial. Necesitamos integrar teóricamente conceptos como ideología, ideologías prácticas, elementos constituyentes de lo ideológico, modelos, valores, expectativas y deseos, afectos y emociones, actitudes y hábitos de comportamiento.
7. Parece evidente que no puede avanzarse en el terreno de la educación en valores si no se piensa su relación, por una parte, con las actitudes y los aspectos emocionales y afectivos y, por otra, con el entramado ideológico en el que se inserta. Para entender la educación en valores es necesario entender qué es y qué representa la ideología y cómo funciona. Es decir, una teoría de la ideología que no sólo dé cuenta de lo anterior, sino que muestre también sus conexiones con el campo del conocimiento, ponga de manifiesto sus interdependencias, los fenómenos de retroalimentación, positiva y negativa, etc.
8. Del mismo modo, también necesitamos reflexionar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos de cambio, tanto en el terreno de la representación como en el de la implicación, a través de la resolución positiva de conflictos cognitivos y valorativos, donde ambos terrenos aparecen imbricados.
9. ^(C) Partiendo de la constatación de que el sistema educativo reglado no sino una parte de "lo educativo" hay que afirmar claramente, aunque pueda parecer obvio, que las intenciones terminales asignadas al sistema educativo no son el fruto de ningún consenso social previo, ni expreso ni tácito, ni están, tampoco, orientadas a favorecer el desarrollo de las personas y los grupos sociales de forma indiscriminada. El protagonismo en la concreción de estas intenciones terminales del sistema educativo corresponde a los grupos y clases dominantes. Estas intenciones terminales se refieren tanto al terreno de los conocimientos como, muy especialmente, al de las actitudes y valores.
10. Aquí nos encontramos con dos cuestiones diferenciadas. La primera es la acción planificadora del Estado sobre el apa-

(Añadir aspectos ideológicos)

(Añadir esquema)

E.- ¿Cuáles son los mecanismos habituales, directos o indirectos, de transmisión de valores?

F.- ¿Cómo podría articularse una propuesta alternativa de educación en valores?

¿Cuáles serían sus elementos esenciales?

¿Es posible una enseñanza-aprendizaje positivo en valores o adoctrinamientos sin incurrir en adoctrinamientos y/o manipulaciones?

¿Se necesita ~~un~~ un espacio específico para requerir la enseñanza-aprendizaje de valores?

¿Cuál se considera el marco más idóneo: área específica, área de cc. SS., tutorías, asociación de alumnos?

G.- ¿Qué valores deben fomentarse?

¿Qué ~~roles~~ papel juegan formulaciones sobre derechos básicos formuladas por ONU y Constitución?

¿Qué papel se atribuye al Proyecto Educativo y a la participación del conjunto de la comunidad escolar?

H.- ¿Cómo trata el D.C.B. el tema de los valores?

rato educativo. La perpetuación, afianzamiento y/o desarrollo del grupo dominante como tal y la reproducción de las condiciones infra y supraestructurales que lo hacen posible constituyen el marco en el que se mueve la acción política "admisible". La importantísima acción política de planificación educativa es el resultado de las interacciones entre los grupos dominantes y la opción u opciones políticas en el gobierno. Estas interacciones constituyen una trama compleja y multidireccional en la que opciones conservadoras y reformistas juegan papeles diferenciados con reglas comunes.

11. La segunda es la práctica real de los y las docentes. La propia hegemonía de la ideología dominante, y de los valores y actitudes a ella conexos, incide de mil formas en el proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que excede no ya el pensamiento y la actuación concretas del profesorado, sino el propio sistema educativo.
 12. En una sociedad jerarquizada, estas intenciones terminales, se adaptan a la función que los diferentes grupos y clases desempeñan en el conjunto social y a su situación específica. Algo similar podría decirse de las zonas geográficas con diferente grado de desarrollo y de los distintos sexos o razas. Ello se traduce en una adaptación a los diferentes niveles de la enseñanza, tanto de las intenciones globales en el campo de la representación como en el de la implicación. Una ideología dominante común, que engloba un determinado sistema de valores, adapta algunos de sus aspectos a las diversas situaciones específicas.
 13. Hay que distinguir muy precisamente entre el discurso ideológico explícito, con su sistema de valores y modelos aparentes, y la ideología práctica real, en frecuente contradicción con lo anterior. Esto se hace especialmente patente en el sistema educativo.
 14. Aunque el sistema está hecho para durar, no es, toquemos madera, eterno. Hay, al menos, tres campos de conflicto, relacionados con el proceso educativo, en el que se reflejan contradicciones más profundas del sistema:
 - 14.1. El campo de relaciones entre grupos dominantes y opción u opciones políticas en el gobierno.
 - 14.2. El pensamiento del profesorado y, por tanto, su posible resistencia, activa o pasiva.
 - 14.3. La distancia entre el discurso ideológico explícito y la situación e ideología práctica reales.
- Todo ello abre posibilidades de educación en valores alternativos y, por tanto, algunas expectativas.
15. Como posible punto de partida esquemático del entramado de

valores realmente dominantes en el sistema educativo actual, y sus soportes ideológicos, apuntaríamos:

- 15.1. Aceptación de un sistema jerarquizado y meritocrático.
 - 15.2. Aceptación de la necesidad de tener éxito en la tarea de situarse ventajosamente.
 - 15.3. Aceptación de la competitividad, el individualismo y la insolidaridad real.
 - 15.4. Aceptación de la delegación de poder y de la decisión ajena sobre aspectos esenciales de la propia vida.
 - 15.5. Aceptación del trabajo ingrato y alienado y de su justificación en motivaciones externas.
 - 15.6. Aceptación del trato como integrante de un colectivo.
 - 15.7. Aceptación de una pseudoespeciación cultural y del belicismo consecuente.
 - 15.8. Aceptación del consumismo.
 - 15.9. Pasividad, docilidad, conformismo.
- Etc.

- ⑤
16. ¿Cómo se enseñan-aprenden los valores dominantes y las actitudes derivadas de ellos? Posiblemente el mecanismo más eficaz en la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores esté en el entramado de relaciones que forman el mundo escolar, tanto en el interior del aula como fuera de ella, tanto entre personas como entre grupos, la influencia de normas y estructuras, la influencia, incluso de las cosas. Los horarios, los programas, la disciplina, las calificaciones escolares, las elecciones para representantes de alumnos y delegados de clase, el modo de resolver o no resolver los conflictos, la actitud del profesorado, el lenguaje, la comunicación no verbal, las diferencias entre las diversas asignaturas... constituyen los pilares básicos del "currículum" real de actitudes y valores. Forman parte de ese conjunto difícilmente definible al que llamamos "currículum oculto".
 17. Una segunda vía reside en las propias actividades de enseñanza-aprendizaje de conocimientos. La selección de hechos, conceptos y teorías "científicas", el modo en que se presentan y argumentan, la relevancia que se les concede, el predominio de determinadas destrezas, etc., en función de su conexión con ideologías determinadas, condiciona la base teórica sobre la que se construye la ideología personal. Su influencia sobre la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores es indirecta, pero real.
 18. Existe también el adoctrinamiento más o menos abierto, tanto en lo que se refiere a ideología como en lo que atañe a actitudes y valores. Los repetidos pequeños o grandes conflictos del aula, los temas del día, los contenidos cognitivos del currículo, la inspiración del momento, dan con frecuencia pie a "discursos morales" de diversos tamaños y

pelajes, en muchos de los cuales hay adoctrinamiento y manipulación evidentes.

El incomprensible mantenimiento de la religión en el currículo parece que debe sumarse también en este capítulo.

(F)

19. ¿Cuáles podrían ser las líneas generales de una propuesta alternativa en el campo de la educación en valores? Debe entenderse que la educación en valores no se concibe como una asignatura especial, ni como una temática relacionada exclusivamente con determinadas asignaturas, sino como un enfoque global del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe reflejarse de forma completa y explícita en el proyecto curricular. Tal vez habría que recomendar, en este momento, la existencia de dos apartados en el proyecto curricular:
 - el dedicado a los conocimientos, destrezas y categorías y
 - el dedicado a actitudes y valores.Ello haría más probable una atención teórica y práctica más consciente en todos los niveles del currículo.
20. El primer ámbito de actuación debería ser la construcción del grupo-clase como espacio privilegiado para la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores. La planificación de actividades tendentes al mejor conocimiento mutuo, al desarrollo del autoaprecio y el aprecio entre todos y todas, de la confianza en uno mismo y una misma y en los y las demás, la mejora de la comunicación, el aprendizaje de procesos de debate participativo y la toma colectiva de decisiones... representan una actividad necesaria y asumible.
21. Todos los procesos de explicitación y clarificación de los aspectos ideológicos, de valores y actitudes, implícitos en las distintas materias de estudio y en los diversos comportamientos constituyen un segundo ámbito de educación en valores, puesto que precisamente la aceptación acrítica es propiciada por la falta de análisis.
22. Es necesario, sin embargo, a nuestro juicio, ir hacia una educación en valores alternativos a los valores realmente hegemónicos. Para avanzar en este tercer campo es necesario, en primer lugar, definir con precisión que la libertad del individuo para desarrollar un sistema de valores y actitudes propio es un valor irrenunciable. Es preciso, por tanto, concebir cualquier forma de adoctrinamiento y manipulación como formas de violencia contra la conciencia de las personas.
23. La contradicción entre una educación en valores alternativos, que vaya más allá de la clarificación o explicitación, y la voluntad de evitar el adoctrinamiento y la manipulación sólo puede resolverse mediante:

23.1. Una definición precisa de qué cosas sean adoctrinamiento y manipulación y cuáles son sus mecanismos habituales (recompensas o castigos, selección sesgada de información, utilización discriminatoria del lenguaje verbal y no verbal, argumentaciones "ad hominem", etc.) para tratar de reducirlos al máximo, tanto mediante la propia vigilancia autocrítica como mediante el propio funcionamiento del grupo-clase.

23.2. La resolución de conflictos, mediante métodos de aproximación socio-afectiva, en donde se impliquen valores y actitudes que se quieren combatir o desarrollar y sus consecuencias, de modo que se favorezca la explicitación del posible conflicto de valores y se proporcionen elementos para su solución.

24. Tal vez la potenciación, en todos los órdenes, de las tutorías podría proporcionar el marco y la posibilidad idóneos para crear grupo, como colectivo que analiza, toma decisiones y asume responsabilidades colectivamente, y trabajar sobre los conflictos que plantean las propias relaciones internas, el centro y el sistema educativo, el entorno y el currículo, para implicarse en la solución positiva de los mismos.

⑥ 25. Es la propia comunidad educativa la que debe consensuar en su proyecto educativo de centro sus intenciones en el campo de las actitudes y valores. Los valores explícitos en la propia Constitución Española y, sobre todo, el respeto a los derechos humanos, en las diversas formulaciones complementarias elaboradas por las Naciones Unidas y sus organismos, deben constituir un nivel mínimo, en el sentido de la oposición a cualquier propuesta que contradiga explícita o implícitamente lo anterior. En la aceptación generalizada de estas formulaciones, aunque sólo sea hacia el exterior, pueden encontrar las propuestas más progresistas un sólido asidero.

26. En términos globales, pensamos que deben defenderse la inclusión en los proyectos educativos de lo que denominamos valores alternativos: la lucha por la paz, entendida como lucha por la justicia, la cooperación, la solidaridad, el ecologismo, la lucha por la no discriminación por motivos de sexo, raza, religión..., el anticonsumismo, el desarrollo y la expresión de la afectividad, la creatividad, la autoafirmación y el autoaprecio...

④ 27. El DCB tiene la virtualidad de poner sobre el tapete el tema de los valores y actitudes, así como de recoger algunas de las aportaciones de la sociología crítica de la educación acerca de la función reproductora-legitimadora del sistema educativo. Sin embargo el tratamiento de la problemática de la educación en valores es insuficiente, contradictorio y sesgado.

Insuficiente, por el tratamiento secundario que reciben los supuestos sociológicos, claramente subordinados a los psicopedagógicos, por la insuficiente diferenciación entre valores y el resto de los contenidos, lo que induce una cierta intelectualización de su enfoque, y por las carencias en el terreno de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de valores y actitudes.

Contradictorio, por cuanto, a pesar de su insistencia en la necesidad de explicitar los temas de ideología y valores, incurre en la no explicitación de su propia posición ideológica, presentándose como documento resultado de posiciones "científicas" y neutral, haciendo, por ejemplo, referencia a la existencia de un consenso unánime en determinados valores.

Propone, asimismo, un tratamiento de la diversidad que posibilita una discriminación que, técnicamente rechaza.
Sesgado, por cuanto presenta un sistema de valores que en conjunto responden a una posición reformista moderada, en la que los aspectos críticos aparecen suavizados y en la que el relativismo y la tolerancia inducen un distanciamiento de la implicación que pesa más que las referencias a la solidaridad, enfocada de forma muy intelectualizada.

EDUCACION EN VALORES
BORRADOR DE PONENCIA

1.

1.1. El proceso explícito de enseñanza-aprendizaje que realmente se practica está centrado casi exclusivamente en los aspectos cognitivos. Ello ha permitido un avance teórico considerable, aunque con una relativamente mísera traducción práctica. Así, se distingue entre la enseñanza-aprendizaje de hechos, conceptos y teorías, la adquisición de destrezas/procedimientos de trabajo intelectual, el desarrollo de categorías o conceptos de segundo orden, etc. Esto permite, desde el punto de vista de los diseños curriculares, superar el trabajo sobre hechos inconexos/desintegrados, poner de manifiesto la necesidad de actuar sobre las teorías previas del alumnado, sentar las bases de un proceso progresivamente autónomo de aprendizaje, incidir de modo más consciente en el potencial desarrollo intelectual, en el marco del aprendizaje significativo, etc.

1.2. En el campo de la enseñanza-aprendizaje explícitos de actitudes y valores no se ha producido un proceso semejante. Como su lugar habitual es, precisamente, la penumbra, como la reproducción de las actitudes y valores útiles a la estructura dominante se hace, habitualmente, de modo semi-consciente o vergonzante, la reflexión teórica sobre dicho campo ha avanzado menos, cuando no ha avanzado por caminos poco interesantes, resbaladizos o francamente reaccionarios.

Durante bastante tiempo, en nuestro país, se ha defendido una imposible educación "neutral", intencionalmente respetuosa de la evolución autónoma de las conciencias. Identificando adoctrinamiento/manipulación con educación en valores, ha excluido el debate o el pronunciamiento sobre determinados temas como si esto fuera el único vehículo de enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores. En la práctica, este pretendido neutralismo ha sido y es un excelente caldo de cultivo para la transmisión de los valores dominantes y de las actitudes a ellos conexas.

Es ahora cuando, por motivos y con intenciones muy diversas, el tema de la educación en valores se sitúa en un plano más visible, como objeto de atención y debate, tanto teórico como práctico.

2.

2.1. Es posible y conveniente explicitar la distinción, también en el terreno de la enseñanza-aprendizaje, entre el campo de la representación de lo real y el campo de la implicación en lo real, el campo del pensamiento y el campo de la vida. El campo de la representación es objeto de diseño curricular, el campo de la implicación no, o no de modo suficiente y satisfactorio.

2.2. De modo relativamente similar a como se diseña con presupuestos avanzados (ver 1.1) el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de lo cognitivo, también debe hacerse en el terreno de lo vivencial. Necesitamos integrar teóricamente conceptos como ideología, ideologías prácticas, elementos constituyentes de lo ideológico, modelos, valores, expectativas y deseos, afectos y emociones, actitudes y

hábitos de comportamiento.

2.3. Parece evidente que no puede avanzarse en el terreno de la educación en valores si no se piensa su relación, por una parte, con las actitudes y las emociones y, por otra, con el entramado ideológico en el que se inserta. Para entender la educación en valores es necesario entender qué es y qué representa la ideología y cómo funciona. Es decir, una teoría de la ideología que no sólo dé cuenta de lo anterior, sino que, además, muestre sus conexiones con el campo del conocimiento, ponga de manifiesto sus interdependencias, los fenómenos de retroalimentación, positiva y negativa, etc.

2.4. Del mismo modo, también necesitamos reflexionar acerca de los procesos de cambio (enseñanza-aprendizaje), en el terreno de la representación y en el terreno de la implicación, como procesos imbricados de resolución de conflictos.

3.

3.1. Los objetivos terminales asignados al sistema educativo no son el fruto de un consenso social previo, ni expreso ni tácito, ni están, tampoco, destinados a favorecer el desarrollo de las personas y los grupos sociales.

El protagonismo en la concreción de estos objetivos terminales del sistema educativo corresponde a los grupos y clases dominantes y a sus representantes, aunque no necesariamente de forma directa.

3.2. Estos objetivos terminales se refieren tanto al terreno de los conocimientos como, muy especialmente, al de las actitudes y valores.

3.3. En términos generales, pueden formularse como la perpetuación, el desarrollo, el buen funcionamiento del sistema, el incremento del poder del grupo dominante, el grado de asentimiento y aceptación de la situación, etc.

3.4. En una sociedad jerarquizada, según los grupos y clases, se adaptan a la función que dichos grupos y clases desempeñan en el conjunto social y a su situación específica. Algo similar podría decirse de zonas geográficas con diferente grado de desarrollo y de los distintos sexos o razas.

Ello se traduce en una adaptación a los diferentes niveles de la enseñanza, tanto de las intenciones globales en el campo de la representación como en el de la implicación.

Una ideología dominante común, que engloba un determinado sistema de valores, adapta algunos de sus aspectos a las diversas situaciones. La particular historia de individuos aislados no altera el conjunto.

4. Por debajo del discurso ideológico y el sistema de valores y modelos aparentes, está lo real, en frecuente contradicción con lo anterior. Eso es especialmente cierto en el caso del sistema educativo.

Como posible punto de partida esquemático del entramado de valores realmente dominantes en el sistema educativo actual, y sus soportes ideológicos, apuntaríamos:

4.1. Aceptación de un sistema jerarquizado y meritocrático.

- 4.2. Aceptación de la necesidad de tener éxito en la tarea de situarse ventajosamente.
- 4.3. Aceptación de la competitividad, el individualismo y la real insolidaridad.
- 4.4. Aceptación de la delegación de poder y de la decisión ajena sobre aspectos esenciales de la propia vida.
- 4.5. Aceptación del trabajo ingrato y alienado y de su justificación en motivaciones externas.
- 4.6. Aceptación del trato como integrante de un colectivo.
- 4.7. Aceptación de una pseudoespeciación cultural y del belicismo consecuente.
- 4.8. Aceptación del consumismo.
- 4.9. Pasividad, docilidad, conformismo.
- Etc.

5. ¿Cómo se enseñan-aprenden los valores dominantes y las actitudes derivadas de ellos?

5.1. Posiblemente el mecanismo más eficaz en la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores esté en el entramado de relaciones que forman el mundo escolar, tanto en el interior del aula como fuera de ella, tanto entre personas como entre grupos, la influencia de normas y estructuras, la influencia, incluso de las cosas. Los horarios, los programas, la disciplina, las calificaciones escolares, las elecciones para representantes de alumnos y delegados de clase, el modo de resolver o no resolver los conflictos, la actitud del profesorado, el lenguaje, la comunicación no verbal, las diferencias entre las diversas asignaturas... constituyen los pilares básicos del "currículum" real de actitudes y valores. Forman parte de ese conjunto difícilmente definible al que llamamos "currículum oculto".

5.2. Una segunda vía reside en las propias actividades de enseñanza-aprendizaje de conocimientos. La selección de hechos, conceptos y teorías "científicas", el modo en que son presentados y argumentados, la relevancia que se les concede, el predominio de determinadas destrezas, etc., es potenciado o arrinconado en función de su conexión con ideologías determinadas. Su influencia sobre la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores es, probablemente, más indirecta, pero real.

5.3. Existe también el adoctrinamiento más o menos abierto, tanto en lo que se refiere a ideología como en lo que atañe a actitudes y valores. Los repetidos pequeños o grandes conflictos del aula dan pie a "discursos morales" de diversos tamaños y pelajes, en muchos de los cuales hay adoctrinamiento y manipulación.

6. ¿Cuáles podrían ser las líneas generales de una propuesta alternativa en el campo de la educación en valores?

Debe entenderse que la educación en valores no se concibe como una asignatura especial, ni como una temática relacionada con determinadas asignaturas exclusivamente, sino como un enfoque global del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe reflejarse de forma completa y explícita en el proyecto curricular. Tal vez habría que recomendar, en este momento, la existencia de dos apartados en el proyecto curricular:

- el dedicado a los conocimientos, destrezas y categorías y

- el dedicado a actitudes y valores.

6.1. El primer ámbito de actuación debería ser la construcción del grupo-clase como espacio privilegiado para la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores. La planificación de actividades tendentes al mejor conocimiento mutuo, al desarrollo del autoaprecio y el aprecio entre todos y todas, de la confianza en uno mismo y una misma y en los y las demás, la mejora de la comunicación, el aprendizaje de procesos de debate participativo y la toma colectiva de decisiones...representan una actividad necesaria asumible, tal vez, en el desarrollo de las tutorías.

6.2. Todos los procesos de explicitación y clarificación de los aspectos ideológicos, de valores y actitudes, implícitos en las distintas materias de estudio y en los diversos comportamientos constituyen un segundo ámbito de educación en valores, puesto que precisamente la aceptación acrítica es propiciada por la falta de análisis.

6.3. Es necesario, sin embargo, a nuestro juicio, ir hacia una educación en valores alternativos a los valores realmente hegemónicos. Para avanzar en este tercer campo es necesario definir con precisión que la libertad del individuo para desarrollar un sistema de valores y actitudes propio es un valor irrenunciable. Es preciso, por tanto, concebir cualquier forma de adoctrinamiento y manipulación como formas de violencia contra la conciencia de las personas.

La contradicción entre educación en valores alternativos, que vaya más allá de la clarificación o explicitación, y la voluntad de evitar el adoctrinamiento y la manipulación sólo puede resolverse mediante:

6.3.1. Una definición precisa de qué cosas son adoctrinamiento y manipulación y cuáles son sus mecanismos habituales (recompensas o castigos, selección sesgada de información, utilización discriminatoria del lenguaje verbal y no verbal, argumentaciones "ad hominem", etc.) para tratar de reducirlos al máximo, tanto mediante la propia vigilancia autocrítica como mediante el propio funcionamiento del grupo-clase.

6.3.2. El estudio de conflictos, mediante métodos de aproximación socio-afectiva, en donde se impliquen valores y actitudes que se quieren combatir o desarrollar y sus consecuencias, de modo que se favorezca la explicitación del posible conflicto de valores y se proporcionen elementos para su solución.

7. Es la propia comunidad educativa la que debe consensuar en su proyecto educativo de centro sus intenciones en el campo de las actitudes y valores.

Los valores explícitos en la propia Constitución Española y, sobre todo, el respeto a los derechos humanos, en las diversas formulaciones complementarias elaboradas por las Naciones Unidas y sus organismos, deben constituir un nivel mínimo, en el sentido de la oposición a cualquier propuesta que contradiga explícita o implícitamente lo anterior. En la aceptación generalizada de estas formulaciones, aunque sólo sea hacia el exterior, pueden encontrar las propuestas más progresistas un sólido asidero.

En términos globales, pensamos que deben defenderse la inclusión en los proyectos educativos de lo que denominamos

valores alternativos: la lucha por la paz, entendida como lucha por la justicia, la cooperación, la solidaridad, el ecologismo, la lucha por la no discriminación por motivos de sexo, raza, religión..., el anticonsumismo, el desarrollo y la expresión de la afectividad, la creatividad, la autoafirmación y el autoaprecio...

8. La educación en valores y el DCB. ¿Cómo lo enfoca? ¿De qué valores habla? ¿De qué valores no habla?

EDUCACION EN VALORES

Esquema ponencia

- I. Distinguir entre el campo de la enseñanza-aprendizaje de conocimientos (teorías, conceptos, categorías, destrezas intelectuales...) y el campo de la enseñanza-aprendizaje de actitudes (ideologías, valores, modelos, expectativas, emociones, afectos...).
Reflexionar sobre sus conexiones e interdependencias.
Examinar el cambio (el aprendizaje) en cada uno de dichos campos: cómo se produce el conflicto en el campo de los conocimientos y cómo se produce en el de los valores y actitudes. Qué elementos intervienen en el desarrollo y resolución de dichos conflictos.
- II. Reflexionar sobre la función del sistema educativo, en nuestro contexto social, en ambos campos. Cómo reproduce, legitima, selecciona, justifica... Qué significa esto en el terreno cognitivo y en el terreno de las actitudes. Cómo se adapta esta función general a cada grupo social.
- III. Reflexionar sobre los mecanismos imperantes de aprendizaje de actitudes y valores, sobre el currículum oculto, el adoctrinamiento, la manipulación...
- IV. Esbozar una propuesta alternativa:
 - A. El desarrollo del grupo-clase como ámbito de actitudes y valores (aprecio, confianza, cooperación, comunicación...)
 - B. La explicitación del debate sobre valores y actitudes a través de la implicación socio-afectiva y las propuestas de actuación.
 - C. La reflexión sobre los procedimientos de adoctrinamiento y manipulación y la facilitación de los procesos de "vigilancia", crítica y autocrítica.
- V. Valores dominantes y valores alternativos. Intento de explicitación en el contexto del apartado IV. Cúales, quiénes deciden y cómo.
- VI. El tratatamiento del tema de valores y actitudes en la propuesta del Libro Blanco de la Reforma.