

## EDUCACION EN VALORES PONENCIA

### ¿En qué situación se encuentra la educación en valores?

1. A pesar del innegable carácter social del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el individuo se ve inmerso en toda su integralidad, el currículo explícito habitual está centrado casi exclusivamente en los aspectos cognitivos. Quizás 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 teoría sobre enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores, que abarca tanto los procesos de análisis como la toma de decisiones, la opción, la toma de postura, 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 semiconsciente o vergonzante, la reflexión teórica sobre dicho campo ha avanzado menos, cuando no ha avanzado por caminos poco interesantes, resbaladizos o francamente reaccionarios. Ello no excluye la valoración positiva del trabajo de grupos e individuos, incluso en España, aunque no sea, ni por su desarrollo ni por su difusión, comparable a lo sucedido en el terreno estrictamente cognitivo. Tampoco se excluye, naturalmente, la conexión, y por tanto aplicabilidad, de mucho de lo investigado en otras áreas, aunque su objeto no hayan sido directamente las cuestiones relacionadas con el desarrollo moral.
3. Durante algún tiempo, en nuestro país, se ha defendido una imposible educación "neutral", supuestamente justificada por el respeto a la evolución autónoma de las conciencias. Identificando adoctrinamiento/manipulación con educación en valores, se 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.

## EDUCACION EN VALORES PONENCIA

### ¿En qué situación se encuentra la educación en valores?

1. A pesar del innegable carácter social del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el individuo se ve inmerso en toda su integralidad, el currículo explícito habitual está centrado casi exclusivamente en los aspectos cognitivos. Quizás 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 teoría sobre enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores, que abarca tanto los procesos de análisis como la toma de decisiones, la opción, la toma de postura, 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 semiconsciente o vergonzante, la reflexión teórica sobre dicho campo ha avanzado menos, cuando no ha avanzado por caminos poco interesantes, resbaladizos o francamente reaccionarios. Ello no excluye la valoración positiva del trabajo de grupos e individuos, incluso en España, aunque no sea, ni por su desarrollo ni por su difusión, comparable a lo sucedido en el terreno estrictamente cognitivo. Tampoco se excluye, naturalmente, la conexión, y por tanto aplicabilidad, de mucho de lo investigado en otras áreas, aunque su objeto no hayan sido directamente las cuestiones relacionadas con el desarrollo moral.
3. Durante algún tiempo, en nuestro país, se ha defendido una imposible educación "neutral", supuestamente justificada por el respeto a la evolución autónoma de las conciencias. Identificando adoctrinamiento/manipulación con educación en valores, se 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 algo más, pero insuficientemente, visible, como objeto de atención y debate, teórico y 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, en el marco de una crisis de perfiles discutibles, 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...y, en general, la educación en valores, la educación moral, tanto en sus aspectos prácticos como teóricos. También en éste ámbito habría que situar determinada investigación universitaria, especialmente la relacionada con la sociología crítica de la educación, la teoría crítica del currículo y la educación moral.

#### **Necesidades teóricas**

5. 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. Mientras el segundo integra al primero y le dota de todo su sentido, la consideración independiente del primero es una parcialización, una mutilación. 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 explícitamente orientado a modificar/enriquecer los sistemas de representación de la realidad, también deben extenderse estas nuevas maneras de diseñar y practicar el currículo hacia una concepción más integrada en la que los procesos de representación ocupen su lugar en los más amplios de implicación. 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. Necesitamos, probablemente, también, analizar de qué modo, en el terreno moral, son aplicables reflexiones similares a las que han llevado en el campo de los conocimientos a los conceptos inclusores o a los procedimientos.
7. Parece evidente que no puede avanzarse en el terreno de la educación en valores si no se piensa su relación 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 su interacción con las diversas prácticas y su "digestión", las actitudes, los aspectos emocionales y afectivos, los condicionamientos sociales de todo tipo...sino que muestre también sus conexiones con el campo del conocimiento "científico", ponga de manifiesto sus interdependencias, los fenómenos de retroalimentación, positiva y negativa, etc.

8. Del mismo modo, también necesitamos reflexionar más acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos de cambio, tanto en el terreno restringido de la representación como en el global de la implicación, a través de la resolución positiva de los conflictos cognitivos y valorativos (ideológicos) creados, explicitados y/o potenciados por el currículo, intencional y explícitamente, donde ambos terrenos aparezcan integrados.

#### **Ideología dominante y educación en valores**

9. Partiendo de la constatación de que el sistema educativo reglado no es sino una parte de "lo educativo" hay que afirmar claramente, aunque pueda parecer obvio, que las intenciones terminales reales asignadas al sistema educativo reglado 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, aunque eso no debe entenderse de modo simple ni directo. Estas intenciones terminales reales, explícitas e implícitas, 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 del Estado sobre el aparato 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 educativa, que no debe entenderse como exclusivamente legislativa, es el resultado de las interacciones entre los grupos dominantes, la opción u opciones políticas en el gobierno y las burocracias del propio aparato. Estas interacciones constituyen una trama compleja y multidireccional en la que opciones conservadoras y reformistas juegan papeles diferenciados, aunque dentro de un espacio común: el marco de la acción política "admisible".

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, a través del pensamiento y la actuación concretas del profesorado, aunque excede no ya a estos, sino al propio sistema educativo.

La acción educativa del Estado y la práctica real de los y las docentes constituyen los principales factores en la configuración del sistema educativo reglado realmente existente, a través del cual se pretenden las intenciones de los grupos y clases dominantes.

12. En una sociedad jerarquizada, estas intenciones terminales, se adaptan a los roles 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, culturas o razas.

Ello se traduce, en primera instancia, en una adaptación a los diferentes niveles de la enseñanza, tanto de las intenciones globales en el campo restringido 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 la anterior. Esto se hace especialmente patente en el sistema educativo.

14. Aunque el sistema está hecho para durar, no es, toquemos madera, eterno. La hegemonía no debe interpretarse como supresión de ideologías alternativas o resistentes, tanto las prácticas, derivadas de la vivencia de la discriminación, de la solidaridad intergrupala..., como las teóricas. Hay, además, al menos, cuatro campos de conflicto, resquicios, "grietas", relacionados con el proceso educativo, en el que se reflejan contradicciones más profundas del sistema:

14.1. El campo de relaciones entre grupos dominantes, burocracias del aparato y opción u opciones políticas en el gobierno.

14.2. El pensamiento del profesorado, como escenario de conflicto ideológico, tanto a nivel individual como de grupo, 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.

14.4. La resistencia, predominantemente pasiva, del alumnado y su reflejo en el aula, "frente" al profesorado.

Todo ello abre posibilidades de educación en valores alternativos y, por tanto, algunas expectativas, cuya traducción en prácticas concretas pasa, al menos, por la formación del profesorado en educación en valores y por la lucha contra los sentimientos de impotencia, no sólo entre el propio profesorado sino, muy especialmente, entre el alumnado.

**¿Cuáles son los valores dominantes en el sistema educativo?**

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 de la violencia, en su más amplio sentido, y belicismo consecuentes.
  - 15.8. Aceptación del consumismo y, por tanto, del despilfarro y la relación negativa con la naturaleza y la cultura.
  - 15.9. Pasividad, docilidad, conformismo, complicidad.
- Etc.

**¿Cómo se enseñan-aprenden, en el sistema educativo formal, los valores dominantes y las actitudes derivadas de ellos?**

16. Posiblemente el mecanismo más eficaz en la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores, en el interior del sistema educativo, está 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, en la influencia de normas y estructuras, en la influencia, incluso, de las cosas, del entorno material.

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, las actitudes del profesorado, que, a su vez, sufre la presión del entorno, el lenguaje, la comunicación no verbal, las diferencias de consideración y de metodología entre las diversas asignaturas...constituyen los pilares básicos del "currículum" real de actitudes y valores.

~~17. Una segunda vía reside en las propias actividades de enseñanza-aprendizaje explícitamente orientadas al cambio~~

cognitivo. La selección de hechos, conceptos y teorías "científicas", el modo en que se presentan y argumentan, la relevancia que se les concede, en función de su conexión con ideologías determinadas, condiciona la base teórica sobre la que se construye la ideología personal. Algo similar podría decirse del predominio de determinadas destrezas, de la desatención o atención inadecuada a la diversidad, etc.

Su influencia sobre la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores es indirecta, pero real.

18. Existe también, finalmente, el adoctrinamiento y/o manipulación más o menos abiertos, tanto en lo que se refiere a ideología como en lo que atañe más estrictamente 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, etc., dan con frecuencia pie a "discursos pseudomorales" 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, de alguna manera, en este capítulo, sin que ello signifique que pueda considerársela, en la práctica, como "último reducto" del adoctrinamiento.

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

19. 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 de centro y en los específicos de cada área o nivel.

(Tal vez habría que recomendar, en este momento, la existencia de dos apartados en cada paso de cada proyecto curricular:

- uno, más global, en el que se desarrollen los aspectos relacionados con la educación en valores, considerados de forma integrada en un proceso de enseñanza-aprendizaje en la implicación, y
- otro, más específico, para los aspectos conectados estrictamente con el ámbito del conocimiento, explicación, representación, de lo real, en donde se contemplen los contenidos relativos a teorías, conceptos y hechos y los relativos a los procedimientos y conceptos de segundo orden.

Así para las fuentes, para el diseño del método -intenciones, contenidos y estrategia general-, etc. Ello haría más probable una atención teórica y práctica más consciente y

coherente al tema de los valores en todos los niveles del currículo.)

20. El primer ámbito de actuación que se propone es 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 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 crítico del grupo-clase.
24. En segundo lugar es necesaria la explicitación y tratamiento de los conflictos reales 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 el posible conflicto de valores y se proporcionen elementos para su solución. Se trataría de desarrollar el grupo como colectivo que analiza, toma decisiones y asume responsabilidades colectivamente, trabajando sobre los conflictos que plantean las propias relaciones internas, el centro y el sistema educativo, el entorno y el

propio currículum, para implicarse en la solución positiva de los mismos.

25. Tal vez la potenciación, en todos los órdenes, de las tutorías, además de la formación del profesorado en estos temas y las concreciones curriculares a que nos hemos referido, podría proporcionar el marco y la posibilidad idóneos para convertir la educación en valores en algo más que bellas palabras. Existen, al menos, tres líneas de actuación posibles para la actuación tutorial en el ámbito de la educación en valores:

25.1. La realización de actividades orientadas a la creación y desarrollo de un clima de grupo (conocimiento, aprecio, confianza...) y al aprendizaje de unas técnicas que potencien el análisis colectivo, la toma de decisiones por consenso y la asunción compartida de responsabilidades.

25.2. El tratamiento, aplicando las técnicas anteriores, de cuestiones conflictivas, donde estén implicados valores y actitudes, que, en la práctica, no sean tratadas en el currículum explícito. Es difícil rechazar la idea de que esto sea un parche y que estas cuestiones potencialmente significativas tengan en las diversas áreas, incluso con un tratamiento interdisciplinar, su lugar lógico. Tal vez no sea, sin embargo, un parche el concebir la tutoría como el espacio en el que estos temas pueden ser planteados por el alumnado y de donde puede partir la iniciativa y la demanda. En todo caso, parece necesario asegurar el tratamiento de estos temas, atender posibles necesidades, detectarlas e, incluso, potenciarlas.

25.3. El tratamiento de los conflictos concretos para una implicación colectiva real en su solución, en el sentido apuntado en 24.

### ¿Qué valores?

26. 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. El profesorado debe concretar, en este marco, el proyecto curricular de centro y los de área o nivel con las intenciones específicas, contenidos, estrategias, etc. a desarrollar en este terreno.

27. 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...

#### ¿Cómo trata el DCB el tema de los valores?

28. 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 hace posible una discriminación que, teóricamente, rechaza. Sesgado, por cuanto presenta un sistema de valores que en conjunto responden a la aceptación del marco de las sociedades occidentales, 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.