

EDUCACIÓN Y VALORES

Enrique Gervilla Castillo
Universidad de Granada

1. Introducción

Los valores son hoy un tema de permanente actualidad, susceptibles, por lo mismo, de atraer la atención y el interés de un buen número de ciudadanos. Su presencia, frecuentemente conflictiva, se constata en las conversaciones diarias, en los medios de comunicación social, en la familia, en el colegio, entre los amigos, así como en las distintas ciencias humanas: filosofía, psicología, sociología, antropología, etc. Bajo distinta nomenclatura, como a continuación indicamos, la pluralidad de *realidades valiosas* se hace presente en la vida individual y social de los humanos como aspiración y conquista, siempre inacabadas, del bien.

Desde que el hombre es hombre siempre ha deseado el valor y ha rechazado el contravalor o antivalor. En la prehistoria, cuando los primeros humanos buscaban el alimento, se refugiaban de la lluvia, cubrían su cuerpo o se preparaban para la pelea, deseaban o rechazaban, según los casos, objetos, acciones, personas o situaciones. El valor y el antivalor eran ya algo esencial e inherente a su misma vida. Conscientes de ello, los antiguos filósofos: Sócrates, Platón, Aristóteles... ya se ocuparon de la sabiduría, la verdad, la justicia o del amor como valores necesarios para vivir honestamente como personas y para el buen funcionamiento de la sociedad. La literatura de todos los tiempos, las leyes, las costumbres, el arte, las canciones, etc. han fomentado o rechazado unos u otros valores o antivalores. La razón es bien sencilla: es imposible una vida humana al margen de los valores. El hombre, por naturaleza, anda hambriento del bien como de la comida, del sexo o del descanso.

La larga vida de los valores, así como el nacimiento de la axiología, han dado origen en la actualidad a una pluralidad semántica que exige clarificación. Poner luz, analizar y distinguir las múltiples caras del valor es una tarea hoy imprescindible en el campo de la axiología y de la educación.

2. La naturaleza del valor. ¿Qué son los valores?

El vocablo *valor* se asemeja a un poliedro cuyas múltiples caras nos ofrecen diversas imágenes, todas ellas verdaderas desde sus respectivas visiones. El olvido de la perspectiva ocasionaría, muy posiblemente, discusiones y enfrentamientos entre varios sujetos que narran el contenido de lo que ven. Todos ellos hablan del mismo objeto, pero no todos dicen lo mismo de él.

Clarificar e iluminar esta pluralidad ha sido una tarea de siempre, por cuanto el hombre, en su búsqueda permanente del bien, se ha encontrado con los obstáculos a sortear de la confusión, de la obscuridad, de los múltiples sentidos de las palabras y expresiones. Tal situación es hoy más patente y preocupante por cuanto los medios de comunicación son más intensos y poderosos, pues la pluralidad que ellos manifiestan se torna frecuentemente pluralismo confuso. Campo este abonado para las medias verdades, la manipulación y el adoctrinamiento. Ello afecta a la esencia de lo más íntimo y fundamental de toda sociedad: la comunicación. Y sin comunicación nos quedamos sin relación y sin educación —sin buena relación—, sin posibilidad real de decirnos adecuadamente lo que pensamos, sentimos o queremos. El lenguaje juega aquí un papel fundamental, por ser éste el medio privilegiado, aunque no único, de comunicación entre los humanos.

2.1. Los múltiples significados del valor

El vocablo *valor* alcanza significados plurales, según el uso o práctica del mismo. Así, en *el lenguaje común o popular*, valor puede significar: cualidad, dignidad, importancia, firmeza de algo, fuerza, actividad, mérito, eficacia, virtud, osadía o valentía personal, etc. En general, valor es todo aquello que no nos deja indiferentes, que necesitamos y deseamos porque nos viene bien en algún sentido.

En el ámbito de las diferentes *ciencias o disciplinas*, el valor posee otros tantos significados propios y específicos. Así, en el campo musical es la duración del sonido que corresponde a cada nota según la figura que representa: blanca, negra, corchea... En las Ciencias matemáticas, puede significar cualquiera de las determinaciones posibles de una cantidad variable, magnitud o función: el valor de «x» en función de «y». En la Economía, valor es el rédito, fruto o producto de una hacienda, estado o empleo. Y en la esfera bancaria, cualquier documento acreditativo de una obligación que una persona física o jurídica tiene respecto a su deudor. En Psicología, valor es sinónimo de interés, rasgo, necesidad, creencia, principio normativo, actitud, etc.

En el *campo filosófico* la Axiología («áxios» = valioso, estimable, digno, y «lógos» = tratado, conocimiento) es la disciplina que se ocupa de la naturaleza, esencia y juicios de valor. Es, pues, una disciplina filosófica, también denominada estimativa, relacionada con varias materias: con la Metafísica, porque los valores son referidos al ser; con la Ética, porque se ocupa de los valores humanos en cuanto humanos; con la Estética, porque los juicios de valor siguen pautas parecidas a las de la captación de la belleza; con la Antropología cultural, porque los valores están vinculados al legado cultural de cada sociedad, etc.

2.2. *Las teorías axiológicas*

El valor, aunque ha sido tema problemático y, por lo mismo, de interés permanente en la historia de la humanidad, hemos de esperar hasta finales del siglo pasado y comienzos del presente para que el valor en cuanto valor —no los múltiples valores— sea objeto de estudio y reflexión. Nacía entonces la Axiología, y, como todo parto, resultó conflictivo y polémico entre el subjetivismo y objetivismo, esto es, si el ser humano crea el valor o lo descubre. El problema en cuestión se centraba en dar respuesta a la siguiente pregunta: «¿Tienen valor las cosas porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? ¿Es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas u orgánicas?»¹.

Dicho de otro modo, ¿los valores valen por sí mismos, o valen porque yo u otros decimos que valen? Si valen por sí mismos siempre valen; pero si valen porque nosotros decimos que valen, dejarán de tener valor cuando nosotros digamos que no valen. En el primer caso el valor es *objetivo*, es decir, su existencia es independiente del sujeto, el valor existe en cuanto tal al margen de la conciencia valorativa. En el segundo, sin embargo, el valor es *subjetivo*, ya que su existencia sólo es posible en las reacciones fisiológicas o psicológicas del sujeto que valora: necesidades, gustos, deseos, etc.

Ya Platón y Aristóteles se hicieron eco del tema al interrogarse si hay que creer en la belleza o en las cosas bellas², o bien algo es aprobado por los dioses por ser piadoso, o bien es piadoso porque es aprobado por los dioses³, si existe el bien en sí mismo o sólo nos encontramos con la realidad de los bie-

¹ FRONDIZI, R. (1977): *¿Qué son los valores?* F. C. E., México, p. 26.

² «Los amantes de las audiciones y de los espectáculos se complacen en degustar voces, colores y formas, y todas aquellas cosas en las que entran estos elementos, pero su mente no es, en cambio, capaz de ver, abrazar, lo bello en sí mismo (...). ¿No son ciertamente bien escasos los hombres capaces de acercarse contemplativamente a lo bello en sí mismo?» (*La República, o de la Justicia*, 476, c, 2-4).

³ «Lo que es piadoso, ¿es aprobado por los dioses por ser piadoso, o bien es piadoso porque es aprobado por los dioses? (...). No porque un objeto es amado sienten amor por él los que le aman, sino porque se le ama es realmente amado (...). Luego porque es piadoso es amado, y no al contrario, porque es amado es piadoso» (*Eutifrón, o de la Piedad*, 9 d-10 e).

nes visibles⁴... En la respuesta a tales cuestiones radica el problema del valor como absoluto/objetivo o como relativo/subjetivo⁵.

1. EL SUBJETIVISMO AXIOLÓGICO: EL HOMBRE CREA EL VALOR CON SU AGRADO/DESEO O IDEAS

Las tesis subjetivistas —generalmente unidas al positivismo y psicologismo— sostienen que el hombre crea el valor con su agrado, deseo, necesidad o interés. Las cosas en sí no son valiosas, sino causa de nuestras reacciones. Los valores existen en tanto que captados por el sujeto (valor = valoración). De aquí las múltiples valoraciones de unos y otros sujetos. Dentro de este subjetivismo hemos de distinguir una doble interpretación: (A) quienes consideran el valor como *experiencia subjetiva* individual: Escuela Austriaca y de Praga, y (B) quienes entienden el valor como *idea* trascendental: Neokantismo de Baden.

(A) Según la Escuela Austriaca y de Praga, el valor es una experiencia subjetiva de agrado o deseo. Un objeto —afirma Meinong— tiene valor cuando nos agrada y en la medida en que nos agrada⁶. Los gustos son múltiples y variados, por lo que la sabiduría popular afirma que «de gustos no hay nada escrito». El valor es, pues, un estado subjetivo de orden sentimental que hace referencia al objeto, en cuanto éste posee la capacidad de suministrar una base efectiva a un sentimiento de valor.

A esta tesis se opuso su discípulo Ehrenfels —representante de la Escuela de Praga— argumentando que si una cosa es valiosa cuando nos produce un sentimiento de agrado, sólo las cosas existentes pueden ser valiosas; sin embargo, la experiencia nos indica que valoramos también, y a veces más, lo no existente: la moto que aún no hemos comprado, el coche, el dinero o el vestido que no poseemos. Por tanto, el fundamento del valor no puede residir en el placer o agrado, sino en el apetito o deseo: los objetos son valiosos porque los deseamos o apetecemos⁷. En uno y otro caso —agrado o deseo— el valor es creado por el sujeto, por lo que si éste no lo crea el valor no existe.

⁴ «Unos creen, en efecto, que es un bien evidente y visible, como, por ejemplo, el placer, la riqueza, los honores; para unos una cosa, para otros otra; y aun a menudo varía en el mismo hombre: cuando está enfermo identifica la felicidad con la salud; si es pobre, con la riqueza; al tener conciencia de su ignorancia, admiran a los que hablan cosas elevadas y que están por encima de ellos. Algunos, en fin, piensan que, además de todos estos bienes, hay otro que existe por sí y hace que todos los demás lo sean» (*Ética Nicomaquea*, IV, 1095 a).

⁵ *Absoluto* —«ab alio solutum»—, lo que no depende de alguien o algo, subsiste en sí mismo, autónomo, suelto, independiente, soltero... *Relativo* —«relativum»— que solamente es en relación o por comparación con otra cosa.

⁶ Fue Alexius Meinong (1853-1921), profesor de Filosofía en Praga, el primero que de una manera formal y taxativa planteó el problema general del valor expresando su teoría en la obra «*Investigaciones psicológico-éticas para una teoría del valor*» (1894).

⁷ Cristian Ehrenfels (1850-1932), en su obra «*Sistema de la teoría de los valores*» (1897): si el valor es el deseo, ¿cómo entonces —pregunta Meinong— valoramos lo existente o poseído: el cuadro que tenemos en nuestra casa o la riqueza acumulada? Valoramos todo ello —responde Ehrenfels— porque de no existir o de no poseerlos, los deseáramos. Meinong y Ehrenfels, tras el análisis de sus respectivos argumentos, realizan una mutua aproximación, admitiendo ambos que el valor es siempre una reacción personal de agrado ante un objeto existente o posible.

(B) La Escuela Neokantiana aportó un nuevo concepto de valor, si bien desde la misma óptica subjetivista: el valor como idea, desde la visión trascendental⁸. El valor aquí no queda reducido a las preferencias individuales (subjetivismo individual), sino que, superando el individualismo, hace referencia a la naturaleza humana, al sujeto trascendental. El valor es una idea, pues las ideas son más decisivas en la conducta humana que los estados de placer o de dolor. Siempre que enjuicamos nuestra conducta, o la de los demás, lo hacemos a la luz de unas ideas previas. De aquí que el valor es una pura (sin contenido) categoría mental, una forma subjetiva «a priori» del espíritu humano, sin más contenido que aquel que le presta la estructura formal de la mente, la idea del pensamiento colectivo humano (subjetivismo trascendental).

De este modo, los Neokantianos continuaban la misma línea valorista del subjetivismo, si bien éste —lejos de lo empírico— es formal y a priori, el fundamento que da validez a todas las normas es un sujeto ideal, universal: el hombre en general.

2. EL OBJETIVISMO AXIOLÓGICO: EL HOMBRE DESCUBRE EL VALOR EXISTENTE EN LOS IDEALES Y EN LOS OBJETOS

Las doctrinas objetivistas, a diferencia de las precedentes, conciben la existencia del valor más allá de la experiencia subjetiva. El hombre no crea el valor, sino que se encuentra con su existencia en los ideales y en los objetos. Los valores son, por tanto, independientes del sujeto que valora (valor no igual a valoración). Tales doctrinas —en opinión de Frondizi— surgen «como una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en un orden moral estable»⁹. Parece como si el hombre reclamara unos principios estables trascendentes a la propia subjetividad, algo objetivo y seguro que la experiencia no pueda desmentir. En este fundamento axiológico, mantenido desde Platón, se insertan la Escuela fenomenológica y el Realismo del valor.

(C) El apriorismo material de la Escuela fenomenológica sostiene que los valores no son ni reacciones subjetivas ante los objetos, ni formas apriorísticas de la razón, sino cualidades ideales, más allá de la experiencia física o psíquica, y, por tanto, no subjetivos, sino objetivos, pues valen independientemente de las cosas y de nuestras valoraciones o estimaciones. El valor y el ser son dos ámbitos independientes, que sólo coinciden al concretarse en bienes; valen por sí mismos, se realicen o no; su valoración, así como el cambio, depende del sujeto, no de los valores. Estos no son creados por el sujeto, sino que el sujeto se encuentra con ellos al descubrirlos. Este conocimiento de los valores crea en el hombre el anhelo de su posesión, la tensión y el impulso hacia su consecución.

⁸ Su iniciador fue Guillermo Windelband (1848-1915) en su *Introducción a la Filosofía* (1914), a quien siguieron Enrique Rickert (1863-1936) con su *Fundamentación general de la Filosofía* (1921) y Bruno Bauch (1877-1942) con su obra *Verdad, Valor, Realidad* (1924), entre otros.

⁹ FRONDIZI, R.: o. c., p. 107.

El conocimiento del valor se realiza mediante intuiciones emocionales de orden superior, no sensible: la estimativa. Y aunque los valores están separados del mundo real, poseen objetividad y consistencia propia, por lo que permanecen invariables. El cambio se realiza en nosotros, no en los valores. De aquí que sean considerados como apriorismos materiales, su ser es ideal.

Por su importancia merece especial mención, entre otros¹⁰, la figura de Max Scheler (1875-1928). Para éste los valores son independientes en su ser de los depositarios: «*Las cualidades valiosas no varían con las cosas (...). El valor de la amistad no resulta afectado porque mi amigo demuestre falsía y me traicione (...). Aunque nunca se hubiera juzgado que el asesinato era malo, hubiera continuado el asesinato siendo malo. Y aun cuando el bien nunca hubiera valido como bueno, sería, no obstante, bueno*»¹¹.

Este texto es suficientemente significativo de su absolutismo y apriorismo material de los valores, frente al formalismo kantiano. La persona se encuentra, de este modo, entre el ser y el valor, haciendo de mediadora y convirtiendo los valores en bienes al unir el ser y el valor. Los valores no están condicionados por la historia, la sociedad o la biología. Sólo nuestro conocimiento de los valores es relativo, no los valores en cuanto tales.

(D) El realismo del valor sostiene, por su parte, la dimensión óptica del valor, esto es, el valor centrado en el ser y realizado mediante la acción¹². Los valores son algo real en total o parcial identidad con el ser. Todos los seres, pues, tienen su propio valor. Lo real es valioso, por cuanto el valor está encarnado en lo existente: vale el agua, el coche, el hombre, la cultura, etc. Todo vale, aunque no todo vale, ni vale lo mismo, para todos. Los entes, en cuanto portadores de valor, se denominan bienes.

De un modo u otro, el realismo hace coincidir el valor con el ser real. El valor está en cuanto nos rodea: belleza, oro, persona; es algo real encarnado y

¹⁰ Nicolai Hartmann (1888-1950), procedente de la escuela neokantiana de Harburgo y converso a la fenomenología, sostiene en su *Ética*, publicada en 1926, la misma tesis. En el ámbito español, dos figuras siguieron los pasos de Max Scheler en la temática que nos ocupa: Manuel García Morente (1882-1942), quien, en sus *Fundamentos de Filosofía*, califica los valores de irreales ajenos a las cualidades físicas de los objetos, y José Ortega y Gasset (1883-1955) para quien los valores son cualidades irreales independientes del sujeto. En su *Introducción a una Estimativa*, los epígrafes de la misma son suficientemente significativos: 1. Los valores no son las cosas agradables. 2. Los valores no son las cosas deseadas o deseables. 3. Los valores son algo objetivo y no subjetivo. 4. Los valores son cualidades irreales residentes en las cosas. Su raciovitalismo hará que su posición no sea del todo coincidente con la de M. Scheler. Así, en *El tema de nuestro tiempo* afirmará que los valores son para la vida y no viceversa. De este modo, se propone vitalizar los valores y valorizar la vida.

¹¹ SCHELER, M. (1942): *Ética*, Revista de Occidente, Madrid, pp. 46 y 80.

¹² La identificación entre el ser y el bien la encontramos ya en Santo Tomás (1225-1274) («De Veritate»), a quien siguió Francisco Suárez (1548-1617) («Disputationes metaphysicae»)... Recordemos al respecto que la ontología escolástica entendió como trascendentales las propiedades inseparables del ser: *unum, verum et bonum*. Será, sin embargo, la filosofía neoescolástica, filosofía realista o entitativa, como la denomina González Álvarez, la que considere este aspecto, influida por el impacto de la axiología alemana y francesa, representada ésta por Luis Lavelle (1883-1951) y R. Le Senne (1882-1954).

realizado en lo existente. Los significados de las cuatro teorías expuestas, así como su relación con los planos ideal y real, quedan reflejados en el siguiente cuadro ¹³:

PLANO REAL	T. SUBJETIVISTAS Valor = agrado/deseo <i>E. Austriaca y Praga</i>	T. OBJETIVISTAS Valor = realidad <i>Filosofía Realista</i>
PLANO IDEAL	Valor = idea <i>E. Neokantiana</i>	Valor = ideal <i>E. Fenomenológica</i>

3. LA SUBJETIVIDAD Y OBJETIVIDAD DEL VALOR

Las diversas teorías sobre el valor han afirmado un aspecto parcial del mismo, carentes de una visión superadora e integradora. Ni el subjetivismo, ni el objetivismo han logrado explicar satisfactoriamente el modo de ser de los valores, pues ambos, al manifestar sólo un aspecto del valor, aciertan en lo que afirman, pero no en lo que niegan o silencian.

El subjetivismo, al sostener que el valor es el agrado, deseo e interés personal, niega toda posibilidad de error axiológico, hace desaparecer la diferencia entre intereses malos y buenos, rechaza cualquier jerarquía axiológica objetiva, etc. quedando todas las esferas del valor reducidas a la propia subjetividad. De este modo, el deber ser y lo deseable se confunden con lo deseado, careciendo de sentido toda educación no acorde con los intereses y deseos personales.

De modo semejante, aunque opuesto, el objetivismo, al defender la independencia de los valores del sujeto por considerarlos absolutos e inmutables, se basa en unos supuestos preestablecidos «a priori», que, en el fondo, no son más que una abstracción de experiencias subjetivas, ya que no se puede conocer la naturaleza del valor prescindiendo de lo que la humanidad ha considerado como tal. Los filósofos que se refugian en el «a priori» —escribe Frondizi— «extraen de la realidad los conceptos que constituyen sus doctrinas y cortando luego toda conexión con la experiencia transforman esos conceptos, de raíz empírica, en esencias inmutables a priori» ¹⁴.

Ambas versiones, subjetivistas y objetivistas, han mostrado un aspecto del valor olvidando o minusvalorando el otro. Una y otra han esclarecido el problema, aportando la verdad de sus respectivas apreciaciones. El valor no tiene por qué ser subjetivo u objetivo; más bien podríamos afirmar la posibilidad de ser subjetivo y objetivo; conjunción y no disyunción, en cuanto sujeto y objeto son condiciones necesarias, aunque no suficientes, del valor.

¹³ MARÍN, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón, Valladolid, p. 16.

¹⁴ FRONDISI, R.: o. c., p. 180.

En el fondo de toda esta problemática radica el punto de partida o posición desde la cual nos situemos para definir el valor. Es necesario distinguir las cosas y los hechos de su status metafísico y de la relación gnoseológica que el ser humano tiene con ellos. Si queremos definir el sonido, podemos hacerlo atendiendo a las vibraciones que produce un objeto al caer, o bien según las vibraciones que percibe nuestro oído. De igual modo, si queremos definir el dulce lo podemos realizar en atención a las propiedades físico-químicas que tiene el azúcar, o también de acuerdo con la percepción gustativa del paladar. En uno y otro caso, la definición viene condicionada según el punto de partida o aspecto desde el que el objeto es considerado.

2.3. *Definiciones del valor*

En consecuencia, pues, existen tantas definiciones del valor cuantas concepciones o teorías del mismo. Actualmente, lejos de todo reduccionismo, es frecuente definir el valor desde una visión integradora de lo subjetivo y objetivo, de lo ideal y real. Así, para Frondizi el valor es una cualidad estructural, es decir, «una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto»¹⁵. Según el profesor Marín «valor es toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades»¹⁶. Por su parte, el profesor P. Feroso sostiene que «valor es un aprecio individual o colectivo de un bien real y objetivo»¹⁷. Para J. M.^a Quintana «valor es una cualidad abstracta y secundaria de un objeto, estado o situación consistente en que, al satisfacer una necesidad de un sujeto, suscita en éste interés (o aversión) por ella»¹⁸. De modo más genérico O. Reboul escribe: «Los valores son aquello que merece la pena, aquello que merece la pena que le sacrificuemos algo»¹⁹, pues su premio es la felicidad personal.

Por nuestra parte, sostenemos que *el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana*. Con esta definición de valor afirmamos la dimensión ideal y real del valor, así

¹⁵ FRONDIZI, R.: o. c., p. 213. Las características de la estructura son para FRONDIZI: la composición, interrelación, dependencia de elementos no homogéneos, relación sin yuxtaposición, unidad concreta, etc. Las propiedades no se hallan en ningún elemento concreto, sino en el conjunto o totalidad. V. gr., una sinfonía.

¹⁶ MARÍN, R. (1989): *Filosofía de la Educación Hoy*. Dykinson, Madrid, p. 172.

¹⁷ «El valor tiene un fundamento ontológico —el ser de las cosas— y una entidad individual o colectiva, que es subjetiva y relativa; las cosas son, pero los valores son la cosa de importancia atribuida a ellos por los hombres» (VARIOS: «La educación en función de los valores». En *VI Congreso Nacional de Pedagogía*, Sección I, s. e., Madrid, 1976, p. 40).

¹⁸ «Cualidad secundaria significa, en el sentido de Locke, que se manifiesta sólo en relación a un sujeto que la percibe. El valor radica en el objeto, pero sin el interés del sujeto el objeto carecería de valor» (FERNÁNDEZ, J.: *Por una pedagogía humanista. Homenaje al profesor José M.^a Quintana Cabanas*. Dykinson/Narcea, Madrid, 1996, p. 142).

¹⁹ REBOUL, O. (1989): «La educación, los valores y lo sagrado», en *Hombre y educación*. PPU, Barcelona, p. 262.

como su vinculación con la naturaleza humana, pues un valor no tiene sentido en la educación si carece de vinculación con el ser humano.

1. Decimos que el valor es una *cualidad*, para diferenciar el ser y el valor, por cuanto la cualidad no es igual al ser aunque siempre se encuentre en el ser. Los valores son cualidades que, al carecer de existencia en sí mismos por no poseer sustantividad propia, necesitan un depositario en el que subsistir: la belleza de la escultura, la utilidad del coche, el color del vestido, etc.

Estas cualidades pueden ser de carácter *real o ideal*, al darse en las personas, en los objetos o en las acciones (el agrado, el deseo, las cosas), y también en las ideas o los ideales, tal como manifiestan las teorías axiológicas.

2. *Deseada o deseable por su bondad*. Con el calificativo «deseada» queremos indicar el deseo del sujeto de poseer el valor conocido. El valor siempre es algo conocido y deseado. En el lenguaje medieval el valor es «bonum cognitum et conveniens», esto es, un bien conocido (razón) y apetecible (voluntad). Pero el valor es, o puede ser, también «deseable», esto es, que merece la pena ser deseado por su dignidad, aunque, de hecho, el sujeto no lo desee por diversos motivos o circunstancias.

3. *Cuya fuerza orienta la vida humana*. Todo valor va acompañado de un deber-ser orientativo, nunca (por su idealidad) totalmente alcanzado. Éste, en lo ético es un imperativo, en lo estético una conveniencia y en lo religioso un compromiso. Pero siempre es «un más» de lo existente, una exigencia que orienta nuestra vida en una u otra dirección o finalidad. Todo deber-ser es una «presión», y por lo mismo, el valor es una presión finalista, no de lo que es, sino de lo que debe ser; no de lo existente real, pero sí de lo existente posible.

2.4. *Propiedades del valor*

De las definiciones precedentes, se deduce que los valores poseen rasgos, características o propiedades que les unen, definen y diferencian en cuanto valores. Prescindiendo de aquellos rasgos específicos de una u otra teoría o concepción axiológica, de modo genérico, podemos afirmar lo siguiente:

1. *El valer de los valores. Los valores siempre valen*. No se trata de una redundancia, sino de manifestar la diferencia entre el ser y el valor: ser ente y ser valente. La característica del valor es el ser valente a diferencia del ser ente, por lo que la realidad del valor es, pues, el valer.

2. *La polaridad. Los valores se nos presentan polarmente*. Mientras las cosas son lo que son, los valores, por ser cualidades, se manifiestan desdoblados en un valor positivo y otro negativo. Esta polaridad implica la ruptura con la indiferencia. Ante los objetos del mundo físico podemos ser indiferentes, pero no ante los valores, cuya reacción se nos presenta dividida en dos planos: agrado/desagrado, belleza/fealdad, malo/bueno, justo/injusto, etc.

3. *Categorización. Los valores, en cuanto a su pluralidad, admiten ser clasificados desde diversos puntos de referencia*, por cuanto no todos son del mismo tipo o género, si bien el ser humano —en sus distintas dimensiones— suele ser referencia obligada. Así Ortega y Gasset clasificó los valores en útiles, vitales, espirituales (intelectuales, morales, estéticos) y religiosos. R. Marín en: valores mundanos (económicos, vitales), espirituales (estéticos, intelectuales, morales) y valores trascendentes (filosóficos, religiosos). E. Gervilla, acorde con las dimensiones de la persona en su ser (cuerpo, razón, afecto y voluntad) y expresión (singularidad, apertura y trascendencia), clasifica los valores en: corporales, intelectuales, afectivos, volitivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos²⁰.

4. *La gradación. Los valores son valorados —aceptados o rechazados— con distinta intensidad*. Un valor o antivalor puede presentarse ante el sujeto con mayor o menor fuerza. No se trata de valer o no valer, sino de la fuerza, positiva o negativa, del valor. La gradación se refiere a la intensidad de la reacción por parte del sujeto: mucho, bastante, poco, nada.

5. *La jerarquía. Todos los valores valen, pero no todos valen lo mismo*. La pluralidad de valores se presenta siempre ordenada o jerarquizada, porque no todos valen lo mismo, ni siempre son compatibles. Frente a la clasificación, la jerarquía destaca el orden preferencial, manifestando la existencia de valores superiores e inferiores, afirmando que unos valen más y otros valen menos. La opción valorar siempre es a favor del valor frente al antivalor y, ante la pluralidad valiosa, la preferencia se orienta siempre hacia el valor superior en el orden jerárquico, aunque, a veces, por razones circunstanciales, el ser humano elija el inferior. Subjetivistas y objetivistas, axiología material y formal, darán respuesta distinta a la jerarquía o jerarquización axiológica.

6. *La infinitud. Los valores nunca se alcanzan en su totalidad*, pues, en este ámbito, el ser humano siempre aspira a más. La posesión del valor siempre nos deja positivamente insatisfechos. La consecución de una meta abre el camino a la siguiente, hacia un horizonte siempre abierto y sólo parcialmente logrado. Ninguna realidad es tan valiosa que imposibilite ulterior perfeccionamiento. Si esto fuese posible (la perfección total) lograríamos personas completas y, en consecuencia, la educación sería ya innecesaria.

3. Crisis de valores y valores emergentes

Con la expresión *valores emergentes* nos referimos al conjunto de nuevos valores que de modo progresivo se van generalizando, en un momento histórico determinado, en armonía o en pugna con los vigentes. La novedad de esta

²⁰ ORTEGA Y GASSET, J. (1947): *¿Qué son los valores? Introducción a una estimativa*. Revista de Occidente, Madrid, p. 335; MARÍN, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Miñón, Valladolid, pp. 192-193; GERVILLA, E. (1993): «Los valores de la LOGSE», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 193, p. 270-273.

emergencia es múltiple, pues puede residir en el nacimiento de valores no existentes, o también en un cambio de sentido o intensidad de algunos ya vigentes. Las jóvenes generaciones suelen ser más sensibles y receptivas a estos valores emergentes, apresurándose a su defensa y vivencia, frente a la generación adulta, generalmente más conservadora y resistente. Ello ocasiona, con cierta frecuencia, un enfrentamiento generacional entre jóvenes y adultos en la familia, en el colegio y en la sociedad en general. Tales valores los encontramos prioritariamente presentes en la cultura de la calle, en el lenguaje y modo de vida de los jóvenes, en los medios de comunicación social, etc., pero también, con posterioridad, en los Organismos Internacionales, en las Constituciones, leyes, decretos, proyectos educativos, contenidos, métodos y medios de enseñanza, etc.

La historia es el testimonio más claro y evidente del cambio o crisis de valores o de valoraciones. Se discutirá si el cambio se produce en los valores o en las personas, lo indiscutible es el hecho del cambio. Éste ha sido y es inherente a todo ser humano, a los pueblos y a las culturas. Ello no encierra novedad alguna, lo novedoso de nuestra época es la rapidez, intensidad y extensión con el que tales cambios se realizan. Los cambios hoy se suceden con tal aceleración que, en opinión de Chesterton, con cada década se inaugura hoy un siglo. Según datos de la UNESCO en lo que va de siglo se han realizado más inventos que en todos los siglos anteriores. Las novedades se multiplican sin cesar, llegando hasta el último rincón de la tierra a través de la radio y la televisión. El pluralismo, la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la cultura de lo efímero, junto al avance de las investigaciones científicas y tecnológicas, son algunas de las razones que explican y justifican la permanente crisis, o mejor, la crisis de la crisis.

La estabilidad y firmeza ideológica y axiológica de la Edad Media y de la Edad Moderna son hoy sólo un recuerdo histórico. Todo fluye y nada permanece, lo nuevo rápidamente se hace viejo. Heráclito, más que Parménides, es el modelo de vida, que, en el fondo, no es más que una vida con tantos modelos que se hace difícil, o quizás imposible, diferenciar unos de otros. Los cambios se han generalizado de tal manera y con tal rapidez que no hay nada que escape a la crisis. Ésta afecta lo mismo a lo material que a lo espiritual y cultural. Su fuerza transformadora está presente en la familia, en el colegio, en la religión, en la política, en la economía, en la calle... ocasionando, a veces, fuertes enfrentamientos e incomprensiones.

En España, a partir de la aprobación de la Constitución (1978), en la que se propugnan como valores superiores *la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político* (art. 1,1), los políticos dieron a la sociedad la posibilidad del nacimiento legal de nuevos valores («emergentes»). A partir de este momento los distintos estudios sociológicos nos indican la desaparición o minusvaloración social de un conjunto de valores, así como el nacimiento y aumento progresivo de otros. De modo continuado, el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), los distintos diarios y revistas, los programas de radio

y TV, así como universidades y fundaciones nos ofrecen datos sobre los valores de la población española y europea ²¹.

El Congreso de la Educación en Valores, organizado por el Consejo General de la Educación Católica (1997), enumera como valores emergentes entre nosotros: el respeto a la persona humana, el deseo de libertad, de justicia, de fraternidad, de paz y el respeto a la naturaleza ²². En este mismo sentido, Andrés Orizo ²³, junto al conjunto de valores actuales, enumera también la importancia o el orden jerárquico de los mismos ordenados del siguiente modo: 1. Familia. 2. Desarrollo del individuo. 3. Trabajo. 4. Bucolismo, vida sencilla y natural. 5. Ética. 6. Dinero. 7. Respeto a la autoridad. 8. El ocio. 9. Competencia profesional. 10. Tecnología. 11. Religión. 12. Política. Estos dos últimos valores fueron objeto de especial estudio en la investigación del profesor Tomás Calvo ²⁴, cuyas conclusiones afirman que los adolescentes españoles pasan de las instituciones públicas y de los partidos políticos. El 51 por 100 no votaría a ningún partido político. Entre las instituciones, la Iglesia es la que les merece más confianza con un 40,4 por 100. Le sigue el Ejército (21,7%), los jueces (15,2%), el Gobierno (7,2%), el Parlamento (5,4) y los partidos políticos (2,1%). Dato importante de esta misma investigación son los personajes más admirados: la Madre Teresa de Calcuta (36%), Ghandi (31%), Cervantes (27,2%), el Rey Juan Carlos (24,3%), Picasso (20,4) ²⁵.

Otros estudios sociológicos ofrecen los siguientes datos ²⁶: La familia es considerada como muy importante por el 83% de los españoles, el trabajo para el 63%, los amigos para el 44%, la tolerancia para el 76%, la fidelidad en el matrimonio para el 80%. En el año 1994 se casaron por la Iglesia el 64 % de los jóvenes, frente al 15% que optaron por el matrimonio civil, otro 15% decidieron unión libre, y un 6% piensa no tener unión estable.

²¹ Recordemos al respecto el libro de Jean Stoetzel, *¿Qué pensamos los europeos?* (Mapfre 1982) sobre los valores en nueve países de Europa; o el informe de F. A. Orizo titulado *Los nuevos valores de los españoles* (S. M. 1991); o bien los sucesivos estudios de la Fundación Santa María sobre la juventud: *Juventud española 1960-1982, 1984 y Jóvenes españoles 1989*, sin olvidar a los niños: *Los valores de los niños españoles 1992*. E igualmente el Instituto de la Juventud ha recabado datos de los jóvenes en los años 1960, 1968, 1974, 1982, 1985, 1991...

²² «Conclusiones del Congreso la Educación en Valores». En AA.VV.: *La Educación en Valores*, PPC, Madrid, 1997, p. 233.

²³ Ponencia «Orientaciones sobre sistemas de valores de los españoles», UNED, 17-18 octubre 1996, Madrid. Citado por ELZO, J.: *Una radiografía de la sociedad española actual*, en AA.VV. (1997): *La educación en valores*. PPC, Madrid, p. 22.

²⁴ CALVO, T.: «Valores de los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos». En el diario *El Mundo*, Domingo 15 marzo 1998, p. 29. Encuesta realizada entre 43.816 escolares de 13 a 19 años de 21 países entre los que se encuentran 5.168 españoles. Ha sido dirigida por el catedrático de Antropología Social de la Universidad Complutense Tomás Calvo.

²⁵ En este mismo sentido de valoración de las instituciones, las investigaciones últimas del CIS nos indican que la Monarquía (6.72) y el Defensor del Pueblo (5.68) son las instituciones mejor valoradas. El Gobierno (4.96) y la Administración de Justicia (3.91) ocupan los últimos lugares, tras los Gobiernos (5.34) y los Parlamentos autónomos (5.24) (IDEAL, 28 marzo 1988, p. 32).

²⁶ ORIZO, A. (1991): *Los nuevos valores de los españoles*. S. M. p. 42 ss. DÍEZ NICOLÁS, J. (1992): *La realidad social española 1991-1992*. Cires, p. 48. ELZO, J. (dir): *Jóvenes españoles 1994*. S. M., Madrid, p. 113.

Desde el campo de la educación es importante señalar, en este mismo sentido, la constatación y conclusiones de las Jornadas de la Sociedad Española de Pedagogía organizadas sobre las 77 medidas del M.E.C. referente a la educación en valores (1-6). En ellas se afirma: Vivimos en una sociedad de conciencia de crisis de valores. No de inexistencia o vacío valorativo, sino de sustitución de unos valores por otros al carecer de consenso social. «El consumismo unido al pragmatismo van produciendo la inmersión de la persona en un mundo en el que proliferan los dioses del dinero, del poder, el prestigio, el status, el confort físico y mental y del que cada vez se ausentan más los valores absolutos, sean éstos religiosos o filosóficos. La persona, a su vez, se siente un tanto ambivalente: por una parte, puede decidir más libremente su propio modo de vivir; por otra, se siente manipulada por el contexto económico, social, político, cultural e informativo que le envuelve»²⁷.

Este cambio de valores, como hemos constatado, afecta a todos los ámbitos de la persona y de la sociedad: a la familia, la religión, la cultura, la educación, la política, etc. Así, vemos en declive, según las estadísticas, valores tales como: la autoridad, la obediencia, la virginidad, la austeridad, el esfuerzo, el sacrificio, el compromiso, la religión, la política, y, en general, lo institucional... En su lugar, el nacimiento y aumento progresivo de otros valores como: la libertad, el sexo, el deporte, el cuerpo, ecologismo, dinero, la pluralidad, el puesto de trabajo, la amistad, tolerancia, sinceridad, y, en general, la estimación de todo lo personal sobre lo institucional...

Los jóvenes, en su mayoría como ya hemos indicado, son quienes más y mejor defienden y viven estos nuevos valores emergentes, hoy con unas características propias, distintivas y diferenciadoras de las generaciones precedentes. Tradicionalmente la transición de los valores de una generación a otra se realizaba mediante la presión de los adultos sobre los jóvenes. Hoy no siempre es así, pues frecuentemente los jóvenes ejercen también una fuerte influencia en los adultos, debido a la situación peculiar de la juventud actual: un nivel cultural distinto y, a veces, superior al de sus padres; hogares con un poder económico aceptable, cuando no de abundancia, que les ha permitido ser más independientes y consumistas que sus padres; ambiente familiar más permisivo y menos autoritario que la generación precedente; formación en una cultura plural y en un gran respeto y tolerancia hacia las diferencias; medios de comunicación, especialmente los audiovisuales, que han condicionado la orientación de lo justo, lo bello, lo verdadero y lo bueno, a veces, con distinta u opuesta concepción a la de sus padres, etc.²⁸. Los efectos, pues, de esta influencia no siempre son controlables, ni totalmente previsibles, pues frecuentemente

²⁷ GONZÁLEZ SOLER, A. (1994): Análisis de las 77 medidas propuestas por el MEC para incrementar la calidad de la educación. Conclusiones finales de las jornadas de trabajo celebradas el 14-15 de abril. *Bordón*, vol 46, n.º 3, pp. 315-316.

²⁸ El Informe de los jóvenes de la Fundación Santa María (año 1994) enumera como notas características de los jóvenes: la independencia, la rebeldía, el consumismo, la carencia de prejuicios, la solidaridad (*Jóvenes españoles 94*. El estudio se ha realizado recogiendo más de dos mil entrevistas a jóvenes entre 15 y 24 años de toda España. *Vida Nueva*, 17 septiembre, 1994, n.º 1960, p. 8).

los valores y la cultura juvenil se presentan como una «contracultura» en tanto reacción contra los adultos, o mejor, contra el mundo creado por ellos sin la participación de los jóvenes. Todo ello explica y justifica el actual «enfrentamiento generacional», que debe interpretarse, no como oposición afectiva entre padres e hijos, o mayores y jóvenes, sino más bien como enfrentamiento en el modo de entender la vida y en su comportamiento individual y social.

Hoy, a nuestro entender, los jóvenes españoles poseen, en general, un conjunto de valores propios que les caracterizan y diferencian de los mayores, pues entre unos y otros se ha operado el tránsito de una mentalidad y moral cerrada a un nuevo «ethos» más abierto, plural, auténtico y tolerante. Este modo de ser, pensar, sentir y vivir origina una nueva cultura, la actual cultura de los jóvenes, de una singular importancia en nuestra sociedad en la que ser joven no es un valor más, sino un supervalor: todos queremos ser jóvenes, y, cuando la edad nos lo impide, tratamos al menos de parecerlo. De aquí la importancia creciente de cuanto se relaciona con lo juvenil: la apariencia, lo exterior, la imagen, la belleza. Vivimos en *la cultura del «look» joven*, en la que el cuerpo, la moda, la música, vocabulario, consumismo, etc., son los valores imperativos a cultivar. Se hace, pues, necesario traducir en bienes culturales cuanto se relacione con la juventud, todo cuanto ayude a fomentar la apariencia de ser joven, sobre todo si ya no es posible serlo.

4. Los valores y la persona

De cuanto hemos indicado, podemos afirmar que el ser humano no puede vivir sin valores, unos u otros, pues la carencia total de valores, además de imposible, conllevaría la muerte del ser humano en cuanto humano, y, por lo mismo, también de la sociedad y de la educación. Lo discutible, por tanto, no son los valores sino *qué valores, qué orden jerárquico y para quién*, pues, aunque teóricamente puedan existir valores sin relación alguna con la persona, bajo el punto de vista de la construcción humana, los valores son para alguien o no son para nadie.

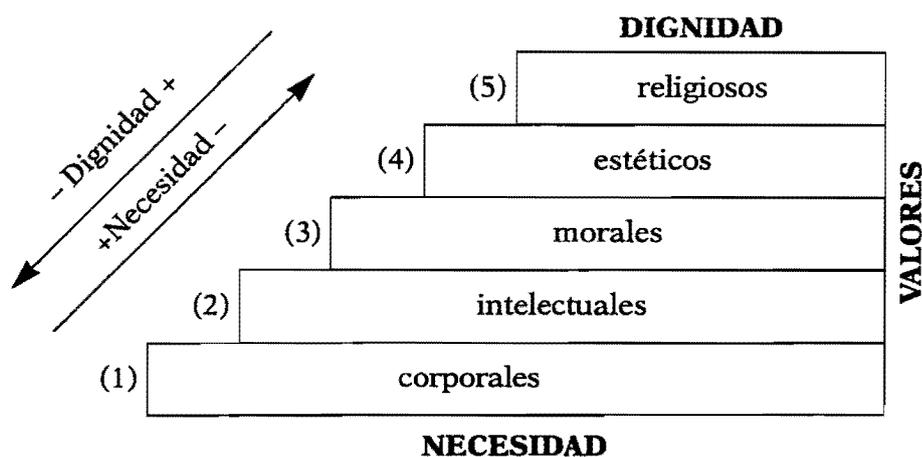
Con independencia del sistema de valores que se acepte, es evidente que el hombre es un ser portador de valores, bien porque los crea o los descubre (subjetivismo u objetivismo). Expresiones tales como «vivimos en una sociedad sin valores», o bien «se han perdido los valores», o «la juventud de hoy carece de valores», etc., además de falsas, manifiestan un radicalismo e inmovilismo axiológico. Quienes tales afirmaciones sostienen sólo pueden afirmar que la sociedad o la juventud actual carece de «sus valores», o de los valores vigentes hace años entre nosotros, pero no la carencia total de valores.

El destino del hombre es humanizarse, desplegar al máximo todas sus potencialidades, de un modo ordenado y armónico, pues, como ya escribió Zubiri, *el hombre, al existir, se encuentra con la tarea principal de tener que hacerse*²⁹. Este hacerse, que siempre es una tarea personal e ineludible, se rea-

²⁹ ZUBIRI, X. (1944): *Naturaleza, Historia, Dios*. Editora Nacional, Madrid, p. 436.

liza mediante la opción vivencial por unos u otros valores, que configuran y desarrollan la singularidad de la persona. En este conjunto amplio de *valores*, hemos de distinguir los *valores humanos* (todos los relacionados con la persona) y los *valores doblemente humanos* (aquellos que se refieren a lo más humano de los humanos, a la persona en cuanto persona). De aquí que, aunque todos los valores en algún sentido son necesarios, no todos lo son con la misma urgencia, pues unos son más necesarios (los valores inferiores: comida, bebida, higiene, descanso) y otros son más dignos (valores superiores: justicia, belleza, religión). Unos son más altos en cuanto a su dignidad, y los otros más bajos y prioritarios por su necesidad, aunque la prioridad en la vivencia en modo alguno contradice la dignidad.

M. Scheler denominó *altura* a la dignidad, nobleza, o categoría de un valor. Hartmann, en íntima relación con la altura, llamó *fuerza de los valores* a la exigencia de los mismos, es decir, que cada estrato del valor sólo tiene sentido si se han vivido los inferiores. Así, es posible construir una escalera desde los valores más bajos (biológicos o corporales) a los más altos (religiosos), cuyos peldaños intermedios sean los valores intelectuales, morales y estéticos. En esta grada cuanto más bajo es un valor tanto más grave es su violación (asesinato), más obligatoria su realización y menos meritoria su vivencia. Y, a la inversa, cuanto más alto es un valor (religión), tanto menos grave es su violación y obligación y más meritoria su vivencia. Buen ejemplo de esta alteración es la figura del fariseo quien, en su intento de vivir los valores superiores (religiosos), se olvida de los inferiores (respeto a la vida). Y la del cínico o maquiavélico que sacrifica la ética (justicia) a favor de la estética (amabilidad).



En todo caso la aceptación y vivencia de unos u otros valores es una decisión personal en posible conflicto con los valores o valoraciones de otros: padres, profesores, hermanos, amigos, etc. Enfrentamientos tan frecuentes hoy como de difícil solución, por cuanto siempre es problemático, y frecuente-

mente imposible, demostrar racionalmente la superioridad de unos valores sobre otros. ¿Es posible demostrar que el novio o la novia de alguien vale más que el/la de otro, que una religión es mejor que otra, o que un partido político es superior a los demás? Si ello fuese posible sólo existiría lo «uno», lo mejor, quedando destinado a la muerte lo de menor valía. Pero afortunadamente no es así, ya que el valor posee un fundamento compartido entre la razón y el afecto, quedando la razón frecuentemente tan «desnuda de razones» ante el afecto como éste escaso de razones. Max Scheler puso un especial énfasis en este aspecto emocional al sostener que la esencia de los valores se nos revela en la «intuición emocional», en un percibir sentimental irreductible al intelecto. A su favor invocó el «ordre du coeur» o «logique du coeur» de Pascal que no nos viene dada por el pensar y es independiente de la lógica.

El conocer precede y es necesario a la valoración, pero no es suficiente. El «flechazo» o enamoramiento, aunque con un fuerte predominio emocional, no es exclusivamente afectivo. Nadie puede amar lo que desconoce, pero el conocimiento no necesariamente lleva al afecto. De aquí que carezca de sentido, además de ser ineficaz, obligar a vivir valores no aceptados. Los valores como el amor —ya lo afirmó Kant— no pueden mandarse. Los valores se muestran, pero no se demuestran; se contagian, pero no se imponen. Andamos «desnudos» de razón ante el valor, sin razones convincentes, o con tantas razones para unos y otros que se hace imposible la justificación de una opción como la mejor.

Y, sin embargo, necesariamente hemos de optar. Es esta una tarea permanente de búsqueda y descubrimiento, algo tan personal como insustituible, que nadie puede hacer por otro, como el pensar, dormir, ver u oír, pues la humanización o construcción humana se realiza mediante la creación e incorporación de valores a la propia existencia. Ello nos humaniza, ya que nacemos humanos, pero no humanizados; sociables, pero no sociales; hechos, pero no formados. En definitiva, nacemos persona, pero aprendemos a ser humanos. Esta es la función esencial que desempeñan los valores y la educación.

5. Los valores fundamento ideal de la educación

La educación conlleva siempre una relación explícita o implícita hacia el valor, ya que no puede llevarse a término el más mínimo acto educativo sin alguna referencia a un conjunto de valores. Y ello es así, por cuanto la educación en su misma esencia y fundamento es valiosa³⁰. Una educación sin valores no es posible, ni deseable. No puede separarse el valor de la educación,

³⁰ Fundamento puede significar principio, razón u origen de algo (en cuanto a su causa) y también, la base o el cimiento de algo que se considera como ideal al cual se tiende como finalidad (fundamento ideal). Tal es el caso de la relación de los valores con la educación: fundamento en cuanto al origen, proceso y finalidad. (FERRATER, J.: *Diccionario de Filosofía*, Vol. II, 1994, p. 1423. Hegel, siguiendo a Aristóteles (*Anal. post.*, I, 2, 71b 8), afirma que «el fundamento es la esencia que es en sí y ésta es esencialmente fundamento de algo».

como no puede separarse el cuerpo de la mente en el ser humano. En consecuencia, pues, no es posible definir la educación sin una referencia al valor y a la persona como sujeto de la misma, pues la educación no tiene esencia absoluta y completa, sino una esencia referida al hombre.

5.1. *La educación, un valor positivamente conflictivo*

Hoy, pues, queda fuera de toda duda el fundamento axiológico de cualquier acto educativo. De aquí que sea reiterativa la expresión «educar en valores», ya que no hay otra posibilidad de educar más que en valores. El problema no radica tanto en el fundamento axiológico cuanto en qué fundamento axiológico, esto es, qué valores hacen de fundamento. El tema se complica aún más, y se hace más conflictivo, al contemplar las múltiples caras o rostros del valor: su existencia ideal (más allá de la experiencia y circunstancias) o bien su realidad (yo aquí y ahora). El acuerdo fácilmente se dará en el plano ideal (la verdad, justicia, amistad...), pero tal acuerdo se desvanecerá ante la realidad concreta. Siempre la educación buscará la perfección y la optimización, las divergencias surgirán al delimitar el contenido concreto de tal perfección u optimización: qué valores, qué sentido y qué orden jerárquico fundamentan la educación, o la mejor educación.

El fundamento de tales desacuerdos reside en el mundo del valor al ser éste «acientífico» y «arracional». «Unos sostienen hasta a puñetazos y a golpes que los valores son eternos. Hablan de sus valores, evidentemente. Si ponen tanto coraje en la contundencia física se debe a que los valores no disfrutan de contundencia racional. Nadie pretende convencer de la exactitud de un razonamiento matemático a bastonazos; el solo razonamiento se basta. Sobran los golpes. Cuanto más desnudos andamos de razón, más uso hacemos de la tranca»³¹.

La ciencia y la razón sólo logran explicar parte de lo que es el hombre, pero nada dicen —porque nada pueden decir— sobre el sentido de la vida, el deber-ser, la libertad, el mejor valor... El ser humano, además de ciencia y razón, es afecto y pasión, por lo que andamos hambrientos de amor no menos que de comida, bebida o de sexo. La razón es débil ante la axiología, por eso somos singulares y libres para optar ante la pluralidad.

Todo problema educativo es, en el fondo, un problema axiológico: si el valor radica en el hombre o fuera de él, si el hombre crea el valor o lo descubre. Ello nos conduce a un subjetivismo u objetivismo axiológico, o bien a una visión integradora y, desde estos fundamentos, a otros tantos fundamentos educativos. Si los valores son subjetivos, la educación caminará cercana al significado etimológico de *educere*: sacar, extraer, dar a luz, etc. Y, en consecuencia, a un *modelo de desarrollo*, en el sentido teleológico de dentro a fuera, en el

³¹ FULLAT, O. (1982): «La Axiología», en FULLAT, O., SARRAMONA, J.: *Cuestiones de Educación*. CEAC, Barcelona, p. 47.

cual la educación se orienta a la estimulación de las potencialidades del educando, hacia una educación no directiva, basada más en la libertad, autonomía, «laissez-faire» y creatividad. Por el contrario, si los valores son objetivos, la educación seguirá más los pasos del significado etimológico de *educare*, esto es, de conducir, guiar, orientar... conducentes a un *modelo directivo*, en el sentido teleológico de fuera hacia dentro, en el que se pretende llevar al sujeto hacia la meta valiosa previamente determinada. En este proceso, la autoridad, disciplina, instrucción y receptividad son aspectos connaturales al mismo. Y si los valores poseen una dimensión subjetiva y otra objetiva, la educación seguirá los mismos pasos conducentes a un *modelo de integración* en el que, de modo ecléctico, relaciona «educare» y «educere», dirección y desarrollo.

En todo caso, calificar algo de «educativo» conlleva necesariamente una vinculación o referencia explícita o implícita al valor, en todas y cada una de las dimensiones o aspectos del proceso educativo:

— Al *hombre* como sujeto de su propio proceso perfectivo o formativo: *el quién* de la educación, pues aunque la educación no da el ser, sí da un nuevo y mejor modo de ser, un valer más en su dimensión individual y social, una segunda naturaleza.

— Al *contenido* o *qué* de la educación en cualquiera de sus aspectos: físico, intelectual, afectivo, moral o religioso. En todo caso, siempre el contenido estará vinculado a lo deseable o valioso, salvo dejar de ser contenido educativo, pues nadie calificaría de educativo la droga, el robo o el asesinato.

— A la *forma* o *cómo* se realiza la educación, ya que un contenido positivo transmitido por medio de la manipulación, la violencia, el engaño o el adoctrinamiento, deja de ser valioso por el modo o forma en que se realiza y, por lo mismo, lejos de lo que entendemos por educación. Con palabras de Peters diríamos que «educar implica comprometerse en la utilización de los procedimientos legitimados por la moral»³².

— A la *finalidad* o *el para qué* del proceso educativo. Los fines, metas u objetivos se desean porque valen. Ello justifica la intervención en cualquiera de sus aspectos. Al final del proceso, la esperanza del educador y del educando es la consecución, o al menos el acercamiento a la meta deseada, que siempre será un modo de ser más valioso, según el modelo o patrón elegido.

5.2. *Teleología y axiología: Valores y fines, ideales, modelos, objetivos*

La educación es, pues, un quehacer teleológico³³, es decir, orientado y dirigido en una u otra dirección, con orden y con sentido. Ello hace que la finalidad sea algo constitutivo y esencial a toda educación. Sin finalidad la educación carecería de sentido, a merced del azar, o bien sería un caos de

³² PETERS, R. S. (1969): *El concepto de educación*. Paidós, Buenos Aires, p. 17.

³³ Teleología: *télos* = fin, frontera, final, salida. *Lógos* = tratado, conocimiento.

contradicciones, impropias del ser humano caracterizado justamente por su racionalidad. Como ya afirmó Dewey, «actuar con fin equivale a actuar inteligentemente», pues sólo actúa sin finalidad el hombre estúpido, el ciego, el falto de espíritu, el falto de inteligencia³⁴. El fin, pues, es necesario para orientar, ordenar y para dar sentido. «El ser racional actúa siempre mirando un para qué, que constituye el límite»³⁵.

La riqueza de este sentido teleológico de la educación se expresa con distintos vocablos en la literatura pedagógica. Las palabras *fin* o *fines*, *meta*, *propósito*, *ideal*, *patrón*, *objetivo*, *proyecto*, etc. expresan todas ellas conceptos afines entre sí y en relación con la finalidad de las acciones humanas y de la educación³⁶. En cualquier caso, nos interesa dejar constancia de que, bajo uno u otro término, siempre se afirma una intención o dirección hacia, cuya consecución o acercamiento supone un estado más valioso que el precedente³⁷.

Esta pluralidad terminológica es un hecho bastante generalizado. Así, los países componentes de la UNESCO, al exponer sus respectivos sistemas educativos, hacen uso de distintos términos: Indonesia habla de la *finalidad* de la educación, Rusia del *objetivo final*, China del *objetivo fundamental*, Austria de *valores* y Gran Bretaña de *desarrollo* espiritual, moral, intelectual y físico³⁸. En España la Constitución afirma que «la educación tendrá por *objeto*... (art. 27,2). La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) habla de *fines* de la educación en el artículo 1.º y de *finalidades* de la educación al referirse a la educación primaria (art. 12), secundaria (art. 18) y formación profesional (art. 30).

La terminología o nomenclatura teleológica necesita, pues, una clarificación conceptual en orden a la precisión y uso de los distintos vocablos. Así el vocablo español *fin* traduce los términos griegos «télos» y latino «finis» que encierran la idea de fijación y sujeción en un sentido temporal, espacial o intencional. De aquí los posibles significados de: límite, frontera, término, resultado, etc. En relación con la causa, el fin es «causa final» cuando alude a aquello por lo cual algo se hace; difícil, a veces, de distinguir de la «causa eficiente», cuando nos referimos a acciones humanas, por cuanto el fin como causa final es el principio del obrar³⁹. Los escolásticos ya distinguieron entre varias clases de fines: el fin de la operación (*finis operis*), el fin del que ejecuta la operación (*finis operantis*), fin inmanente y trascendente, fin interno y externo, fin inteligente y ciego, fin natural y sobrenatural, etc.

³⁴ DEWEY, J. (1978): *Democracia y Educación*. Losada, Buenos Aires, p. 115.

³⁵ ARISTÓTELES: *Metafísica*, 994 a, b.

³⁶ Frecuentemente se utiliza como sinónimo de fin el vocablo *finalidad* que tiene un carácter más objetivo al referirse a una determinada forma de organización o de orden. Se trata de la adecuación a un fin de un conjunto de cosas o hechos. Así la finalidad de un plan o proyecto es la relación o adecuación de la naturaleza con sus supuestos fines. (ABBAGNANO, N.: *Diccionario de Filosofía*. F. C. E., México, 1993).

³⁷ A la acción, a veces, sigue el hecho (obra del escultor, salud del enfermo), pero en otras el fin es la acción misma (el juego, la conversación entre amigos). Cuando estos fines se escalonan hacia uno último que dirige todas las acciones nos encontramos ante la felicidad.

³⁸ UNESCO: *Política, legislación y administración escolar*, 1972.

³⁹ ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, VII, 8, 1151 a 16.

En estrecha vinculación con el ideal, nos encontramos con el vocablo **modelo** que es aquello que se imita o que debe ser imitado, siendo frecuente, en el campo educativo, su traducción por ideal. El modelo o patrón es una meta valiosa y deseable por el sujeto y/o por los grupos humanos, cuyo acercamiento o consecución determina el grado de eficacia de la educación. El ideal tiene así un carácter remoto y no inmediatamente alcanzable.

Los objetivos son metas cercanas y precisas, que se pretende alcanzar, alusivas a alguna(s) dimensión(es) humanas, susceptibles de evaluación tras el proceso educativo. En cuanto prevista su realización en un tiempo determinado, son manifestaciones singulares y limitadas de una o varias dimensiones concretas de la persona, sometidas y relacionadas con el fin propuesto. Son, pues, metas cercanas y precisas de habilidades cognitivas, actitudes o destrezas que el proceso de formación trata de conseguir en el sujeto en situación de educación.

En todo caso, los valores, como hemos indicado, se manifiestan como fundamento y base de los vocablos mencionados (fin, ideal, modelo, objetivo), dando sentido y atractivo al aspecto teleológico de la educación. De este modo, la axiología se torna teleología, compartiendo fines y valores educativos una misma consistencia ontológica, cuya prioridad reside en el orden cronológico, ya que el juicio de valor precede a la determinación y opción de unos u otros fines, ideales u objetivos. Por lo que toda acción educativa, de un modo mediato o lejano, apunta siempre hacia la adquisición de algo no poseído, de algo que deseamos porque completa y perfecciona nuestro ser personal. De aquí que, se quiera o no, se sea o no consciente de ello, la educación es siempre teleológica. Podemos prescindir metodológicamente de algo, pero no del «para qué», aunque sólo sea porque resulta imposible aun situándonos en el plano de la metodología.

Esta actividad orientada hacia el fin se traduce frecuentemente, en el ámbito educativo, con los términos *intención e intencionalidad*. La intencionalidad es el acto del entendimiento dirigido al conocimiento del objeto. «Intentio», en su sentido etimológico («tendere in», «in-tentio») significa tendencia hacia algo, tensión. La intencionalidad, en cuanto conciencia de algo, o hacia algo a lo que se tiende (Brentano y Husserl), justifica la intervención educativa y la sitúa en el centro de la actividad humana, por cuanto —desde la contingencia y deficiencia— pretende la construcción humana en todas sus dimensiones. La intencionalidad, por tanto, en cuanto conciencia de algo y para algo, es exclusiva del ser humano, por lo que sólo éste es también sólo sujeto posible de educación.

Existen ideales, fines y valores educativos porque el hombre, desde su indigencia, conoce (inteligencia) y desea (voluntad) metas superiores, incorporando a su vida cuantos valores, cree, perfeccionan su ser en cualquiera de sus dimensiones. La intencionalidad y racionalidad, pues, características exclusivas del ser humano, lo son igualmente de la educación. El valor y la razón se encuentran siempre en las entrañas mismas de la educación. Por lo que afirmar que la educación es teleológica es sostener que la acción educativa es

En el campo de la educación, **fines** en plural, o fin en singular, es aquello que se pretende alcanzar al término del proceso educativo, como síntesis de todas las aspiraciones y esfuerzos del mismo. El uso del singular «fin» alude a la humanización o perfeccionamiento, sin más concreción, común a todo modelo antropológico. El plural «fines» expresa, de modo más preciso, la pluralidad inherente a los distintos modelos antropológicos. Desde la perspectiva del sujeto, el fin se presenta siempre como vivencia anticipada e ilusionante, capaz de provocar en el ser humano la apetencia de su posesión; aquello por lo cual algo se hace, que diría Aristóteles aludiendo a la causa final.

En relación con los valores, los fines son valores últimos elegidos y, por lo mismo, perseguidos, relacionados, aunque nunca logrados en su totalidad. No todos los valores son fines, pero todos los fines son valores, por cuanto las finalidades educativas son valores preferidos, elegidos, opciones realizadas. «Los fines educativos son fijados de acuerdo con una escala de valores aceptada, porque ésta es la que da importancia o no a los propósitos (...). Los fines educativos son entonces ideales, metas cargadas de atractivo que hacen desaparecer la indiferencia»⁴⁰.

Los ideales son aspiraciones del ser humano en cuanto humano, que apuntan a la perfección total superando los límites de las circunstancias. De aquí que el vocablo ideal (derivado de idea) se oponga a lo real, por pertenecer a la representación o al pensamiento en sus variados significados: como proyección de la idea, como modelo jamás alcanzado en su totalidad, como algo perfecto, como exigencia moral, etc.

El ser humano no puede vivir sin ideales, unos u otros. Éstos, a pesar de no existir más que en nuestra mente, no por ello son fábulas o quimeras carentes de vigor y «utilidad», pues, además de ser punto de referencia de las aspiraciones humanas, son criterio de valoración (mayor o menor perfección) y poseen un uso regulador o normativo de las acciones⁴¹. La historia nos ofrece distintos ideales, según tiempo y situaciones: el buen ciudadano (educación romana), el caballero, el santo (Edad Media), el hombre (Renacimiento), libertad, igualdad y fraternidad (Revolución francesa), el militar, el pacifista, el científico, el hombre técnico (homo faber), el postmoderno, etc.

Para la fenomenología, como ya indicamos, el valor tiene un carácter ideal, más allá de la realidad y de la valoración subjetiva; otras veces, los ideales se tornan cualidades perfectivas, frecuentemente encarnados en personajes, recibiendo el nombre de arquetipos (Ortega y Gasset) o de modelos (M. Scheler), que no son más que valores vividos. En cualquier caso, la relación ideales y valores es patente y, por lo mismo, su proyección teleológica y educativa.

⁴⁰ FERMOSE, P. (1982): *Teoría de la Educación*. CEAC, Barcelona, p. 254.

⁴¹ «Como la idea da la regla, el ideal sirve así de modelo (...). Si bien no se puede atribuir realidad objetiva (existencial) a los ideales, no por ello deben ser considerados quimeras, es más, ofrecen un criterio a la razón que tiene necesidad del concepto de lo perfecto en su género para valorar proporcionalmente y medir el grado y el defecto de lo imperfecto» (KANT, I.: *Crítica de la Razón Pura*, Dialéctica, cap. III, sec. I).

intencional —carácter de la consciencia de apuntar a algo más allá de ella misma como consciencia de algo— y, por tanto, una acción humana orientada, racional y valorativa.

6. Valores y currículo

Esta intencionalidad racional y valorativa encuentra una vía de especificidad en el currículo. La amplitud conceptual de este vocablo (del lat. *curriculum*: carrera o lugar donde se corre) hace que éste se identifique con la educación en general, lo mismo como proceso (carrera) que como resultado (meta), pues el currículo incluye —según el Diccionario de la Real Academia Española— «el conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades», esto es, cuanto el alumno es capaz de aprender atendiendo a los objetivos, contenidos, actividades, interacción personal, organización, evaluación, etc. sin que nada de ello escape al valor. Así lo reconoce la Orden de la Junta de Andalucía de 19 de diciembre de 1995:

«La educación en valores no sólo ha de estar implícita en todas las áreas y materias del currículo, sino que también ha de estar reflejada en las normas de organización y funcionamiento del centro educativo como institución, en las relaciones y actuaciones de todos los componentes de la comunidad escolar y en la programación de las actividades docentes»⁴².

Al igual que quien corre, quien se educa ha de contemplar la meta con claridad y atracción, ha de esforzarse, organizar, conocer qué y cómo, los medios y métodos, calcular el tiempo, atender a la situación física, humana, ambiental, así como realizar una constante evaluación de su actuación, etc. Y al igual que quien corre no debe llegar a la meta de cualquier manera (incumplimiento de las normas), quien educa o se educa no debe tampoco alcanzar los objetivos a cualquier precio (procedimientos inmorales), por lo que el valor se encuentra siempre presente en las entrañas mismas de la carrera-educación.

6.2. Valores, actitudes y normas

El nuevo modo de correr (currículo) propuesto por la Reforma distingue tres clases de contenidos: *conceptuales* (hechos, conceptos y principios), *procedimentales* (acciones para conseguir los objetivos, implica saber hacer) y *actitudinales* (valores, actitudes y normas). Estos últimos, los valores, las actitudes y las normas —términos tan repetidos como equívocos— son contenidos de especial atención para nosotros por referirse directamente al modo o manera de ser del sujeto. En esta construcción humana, a través del currículo, las funciones de los valores son básicas y plurales, por cuanto además de hacer de criterio para enjuiciar el bien o el mal personal, social e institucional, son el fundamento de las actitudes y de las normas. Los valores nunca son poseídos

⁴² BOJA: n.º 9, de 20. 1. 96, art. 5.

del todo, ni observables directamente, pero sí se expresan, encarnan y hacen de fundamento en las actitudes y en las normas.

La relación, pues, entre *valores* y *las actitudes* es fundante y vinculante. Recordemos al respecto que las actitudes son predisposiciones adquiridas y estables que orientan y predicen la conducta de un sujeto en situaciones concretas y determinadas. O también, formas habituales de pensar, sentir o actuar en función de unos valores previamente asumidos. Así, mientras el valor es el ideal que apreciamos y con el que nos sentimos vinculados, las actitudes son tendencias o inclinaciones a actuar de una determinada manera acorde con lo apreciado. Los valores, pues, se traducen, encarnan y realizan en las actitudes, y éstas reflejan y expresan determinados valores.

En la adquisición de las actitudes intervienen —al igual que en la captación del valor— elementos cognoscitivos, afectivos y conductuales de gran importancia en la educación, por cuanto ésta siempre pretende la consecución de actitudes positivas hacia valores y actitudes negativas hacia antivalores; el cultivo o la carrera hacia una segunda naturaleza, o un mejor «*éthos*», en el que la tendencia al bien es algo persistente. Ignorar el valor de las actitudes es ignorar algo que ya sabían los griegos: que la virtud es hábito, costumbre, alcanzada mediante la repetición de actos, por lo que es imposible la educación sin disciplina.

Los valores conducen también a la formulación de normas. Éstas prescriben y regulan conductas deseables, por lo que son manifestaciones de valores que influyen en los individuos, a veces, de modo obligatorio. Las normas son reglas concretas de acción o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer, en situaciones concretas, acorde con algún/nos valor/es que justifica(n) y da(n) razón a la norma. De aquí que, frente a los valores, en cuanto fines independientes de las situaciones específicas, las normas son medios concretos o instrumentos —de carácter externo y generalmente institucional— que nos ayudan a llegar a la meta de la carrera. Así, un mismo valor puede generar varias normas según los diversos contextos.

En síntesis, pues, los valores son la base y el fundamento último de las actitudes y de las normas, por cuanto configuran las actitudes y éstas son expresión de los valores. De modo similar, el valor fundamenta también la norma, aportando a ésta legitimidad, sentido y fuerza normativa. En ambos casos, aunque de diverso modo, el valor se encuentra en el núcleo de la valoración o juicio (punto de referencia) y de la de conducta (predisposición conductual).

6.2. *Valores y ejes transversales*

La riqueza y generalidad de los valores hacen difícil su instrumentalización e imposible su total concreción en materias curriculares, actitudes, normas o acciones humanas. La justicia o la belleza siempre serán más que la acción o norma justa del juez o las Meninas de Velázquez. Por lo mismo, en el ámbito escolar, las distintas materias escolares realizan, de modo práctico y

concreto, el contenido —siempre parcial— de algún o algunos valores. Así, las matemáticas, la sociología, la música o la religión especifican y desarrollan en el alumno el valor intelectual, social, estético o religioso respectivamente, mediante un profesor concreto y durante un tiempo determinado. Es un modo de educar o cultivar valores, pero no el único, ni siquiera el mejor, pues, a través del estudio de las diversas asignaturas, podemos cultivar lo mismo el interés que el odio hacia ellas: a través del estudio de la religión podemos hacer creyentes y también ateos, y con la enseñanza de las matemáticas lograr el amor o el odio hacia las mismas. Los valores, pues, no se identifican con una materia específica, ni campo o área de conocimiento; su educación es una labor de todo el Centro y del conjunto del profesorado que, junto al saber, han de saber-hacer. No siempre educa en valores quien quiere, ni quien sabe una materia específica, sino quien quiere y sabe educar en valores. Este segundo saber no sólo se alcanza con el conocimiento de la materia o especialidad, va más allá de éste.

Esto que afirmamos de los valores en general se hace duplicativo en los denominados temas o ejes transversales. Éstos constituyen una de las propuestas más innovadoras del actual sistema educativo en orden a la formación integral. La transversalidad referencia contenidos flexibles y abiertos que exceden el estudio de una materia particular para impregnar la totalidad de las actividades del Centro, pues sería una contradicción predicar unos valores en el aula y no vivenciarlos en ella y en el entorno escolar. El currículo de la Reforma plantea, en este sentido, un conjunto de temas, ámbitos o aspectos educativos⁴³ que no parece adecuado tratarlos como áreas aisladas ni como bloques de contenido dentro de un área, pues

«podría dar pie a abordarlos de forma compartimentada y durante un período limitado de tiempo. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto de estos contenidos, por ello se introducen en varios bloques de distintas áreas»⁴⁴.

Justo por ello es inadecuado llamarlos «materias», sino «ejes», «temas», «líneas» (País Vasco) o «ámbitos de conocimiento y experiencias» (Andalucía), dado que no hacen referencia a ningún área o contenido disciplinar específico, ni pretenden configurarse como paralelos a ellas o ser exclusivos de una etapa escolar, sino —más bien— pueden considerarse como respuesta a unas demandas sociales, consideradas actualmente valiosas, como grandes ejes de globalización o campos interdisciplinares. Así lo afirma el MEC.: *«Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el*

⁴³ El M.E.C. enumera como materias transversales las siguientes: La educación moral y cívica, la educación para la paz, la igualdad de oportunidades entre sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial (Resolución 7 de septiembre. BOE, 23 de septiembre 1994).

⁴⁴ M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Enseñanza Secundaria Obligatoria*.

*profesorado (...). No es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo»*⁴⁵.

Los temas transversales se encuentran, pues, en la base y articulación de la educación en valores. No son asignaturas —o no sólo lo son—, ni son paralelos a las áreas, sino transversales a las mismas. Todas ellas forman parte del currículo y es incoherente tratarlos separadamente, pues se encuentran interrelacionados y son susceptibles de unidad y vertebración, y, sin perder su especificidad, son responsabilidad de todos los profesores, de todas las áreas y de cualquier actividad, pues toda la comunidad educativa ha de educar para la vida.

Atendiendo a este planteamiento las diversas Consejerías de Educación han dispuesto los mecanismos necesarios para que cada Delegación organice un apartado que se encargue de este tema con el nombre de «Coordinación de Educación en Valores y Temas Transversales».

6.3. *El currículo oculto*

La fuerza educativa del valor va mucho más allá de lo expuesto anteriormente, superando las materias o asignaturas escolares y los ejes transversales del currículo, pues frecuentemente educamos más y mejor según «cómo» hacemos y enseñamos que según «qué» hacemos y enseñamos. La escuela enseña, aun sin pretenderlo, mucho más de lo que dice y hace y, a veces, con una mayor eficacia que aquello que intencionalmente cree enseñar. Existe un «aprendizaje colateral» o «factor residual» (expresiones de Dewey en *Experiencia y Educación*) no previstos en el currículo manifiesto, pero modificador de la persona en múltiples sentidos. Junto al currículo manifiesto, o, mejor, paralelo al desarrollo de éste, la institución escolar transmite una serie de mensajes, no intencionados, capaces de crear y/o desarrollar valores y actitudes en el educando, emanadas de aspectos contextuales, organizativos y situacionales, que, si bien frecuentemente se realizan de modo inconsciente, es posible su control racional y consciente. Así lo reconoce el prólogo del DCB: «Claro está que, además de las intenciones explícitamente formuladas en el currículo, hay otros elementos no expresamente formulados, consistentes, por lo demás, más en las omisiones que en las presencias, que vienen a constituir el llamado “currículo oculto”, constituido por todo aquello que la escuela ofrece, o deja de ofrecer, al margen de las intenciones de las instancias determinadoras del currículo, o al margen, al menos, de las declaraciones de tales intenciones».

Es evidente que *lo que se enseña* no siempre es fácilmente separable de *quién lo enseña*, de *cómo se enseña*, *con quiénes* y *de dónde se enseña*. Aspectos estos fundamentales en la educación por ser vías de transmisión de valores. El *dónde* y *con quién*, entendidos en el doble sentido de lugar físico y

⁴⁵ M.E.C. (1992): *Materiales para la Reforma. Primaria: Transversales*, Prólogo.

ambiente humano o clima escolar. (La playa o la montaña, el frío o calor, aula con buena ventilación, luz, decoración, espacio, al igual que el ambiente o relación entre compañeros y entre éstos y el profesor de amistad, alegría, solidaridad, etc. generan unos u otros valores y determinan el aprendizaje escolar. El *cómo*, o modos a través de los cuales se producen los resultados de los aprendizajes, conlleva un contenido axiológico susceptible de ser aprendido: comentarios, debates, libros elegidos, valoración de materias y temas del programa, planes de trabajo, sucesos acaecidos, vivencias personales, silencios, omisiones, modos de premiar o castigar, etc.

De mayor importancia es el *quién* o profesor del cual, en buena parte, depende el «dónde» y el «cómo». Su ideología, personalidad, preparación científica, su edad, sexo, criterios de valoración, función orientadora, ilusión, alegría..., originan en el aula el contagio de unos u otros valores. El educador o profesor, con su peculiar modo de ser y de hacer, es un elemento fundamental generador de no pocos valores del currículo, pues de él depende la selección de contenidos, de la bibliografía, la orientación de los comentarios y de los debates en clase, el plan de trabajo, la selección de actividades, métodos, reglas de convivencia, críticas y alabanzas por lo hecho o dicho, el sistema de evaluación, etc. Su mismo status: competencia, edad, simpatía, cercanía, etc. aparecen como modelo susceptible de imitación. Todo ello son, lo quiera o no el profesor, mensajes transmitidos al alumno con posibilidad de configurar, en un sentido u otro, la personalidad de quien se educa.

Los profesores y los Centros educativos, si no poseen libertad en el «qué» cultural oficial, sí gozan de libertad en el «cómo» o modos de enseñar y educar, por lo que, ante una misma enseñanza oficial, la ideología de los profesores, la relación educativa, el clima escolar, las normas, orientaciones, su modo de ser y de hacer, etc. hacen diferentes unos Centros de otros. Si el poder político determina el currículo manifiesto acorde con su ideología y su cultura, escapa de su control, para bien de la cultura y de la educación, el currículo oculto: los valores y cultura que desde aquí se generan. Posibilidad esta no aprovechada todavía suficientemente por la educación institucionalizada.

7. Cómo educar en valores. Métodos y medios

Los fines y objetivos, como valores aceptados, exigen un camino o método, acorde con los mismos hasta lograr la meta propuesta. Si el objetivo propuesto es educar en la libertad y en la democracia, los medios y caminos elegidos no deben ser impositivos y autoritarios, pues la meta y el camino estarían, en este caso, en abierta oposición.

El método, pues, nunca es neutral, ya que optar por un método es optar por una filosofía, por cuanto la concepción previa de la realidad determina la estructura del método a seguir. Las cuestiones relativas al método rozan siem-

pre problemas lógicos, epistemológicos, axiológicos y hasta metafísicos. Ya Descartes, en el *Discurso del Método*, puso de manifiesto la relación entre doctrina o teoría y método, pues lo que por un lado es método por otro es doctrina. Y en general no hay doctrina que no pueda ser considerada método, si se la considera como orden o procedimiento de investigación.

Los métodos pueden ser indirectos y directos⁴⁶. Los métodos indirectos revisten hoy una importancia y eficacia en la educación de los valores. Recordemos al respecto la fuerza educativa del *buen ambiente*, por el que se establecen unas relaciones humanas favorables a la vivencia de los valores, tales como la libertad, confianza, solidaridad, tolerancia... *La disciplina*, cuya vivencia favorece la observancia de las normas en cuanto concreción de valores. *El trabajo bien hecho*, cuyo estricto cumplimiento exige la vivencia de todo un conjunto de valores: eficacia, esfuerzo, puntualidad, diligencia, perseverancia, etc. *El ejemplo de los educadores* como forma de enseñanza, en cuanto acción o situación imitable, más eficaz que las palabras, pues su fuerza no reside en el decir, sino en el hacer: «Más que las palabras mueven los ejemplos».

Respecto a los métodos directos sólo recordar la importancia de: *La doctrina o lección moral, sistemática u ocasional* que, a través de la palabra, pretende la justificación racional de algún hecho o principio. *Las sentencias o máxima morales*, seleccionadas como normas de conducta o avisos para la vida. *Las fábulas*: historias o historietas con su correspondiente moraleja, o también ejemplos vivos sacados de la historia pasada o de la vida real del momento. *La discusión de dilemas morales* que, partiendo de un conflicto cognitivo de deberes, busca la solución mediante el diálogo. *La asunción de roles* («*role-playing*», «*role taking*») o juego de dramatización en el que uno asume el papel de otra persona razonando desde su punto de vista. *La clarificación de valores*, que trata de ayudar al alumno a plantear, ordenar y sistematizar sus sentimientos y actitudes, haciéndole consciente de sus propios valores. *La exhortación*, dirigida al sentimiento moral del sujeto con la intención de entusiasmarlo en la práctica del deber. *La corrección*, frecuentemente estimulada con sanciones positivas (recompensas o premios) y negativas (castigos). *La orientación personal* o «a la medida», etc.

Finalmente, enumeramos algunas otras posibles actividades de interés para la educación en valores⁴⁷: *consignas, lecturas, ilustraciones, historietas, redacciones, murales, incentivos, experiencias hechas en casa, recortes de periódicos y revistas, sesiones de TV., sesiones familiares, teatro, comics, títeres, «aucas», puzzles, rompecabezas, cartas, dibujos, poesías, cuestionarios, anuncios, exposición de casos, películas, canciones, novelas, autorregulación, comprensión crítica, programa de filosofía para niños, resolución de conflictos, prosocialidad, parábolas, mitologías, acontecimientos significativos...*

⁴⁶ QUINTANA, J. M. (1995): *Pedagogía moral*. Dykinson, Madrid, pp. 576 y ss.

⁴⁷ CARRERAS, Ll. y otros (1995): *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas*. Narcea, Madrid, p. 55 ss. MARTÍNEZ, M., PUIG, (1991): *Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. ICE/Graó, Barcelona, p. 31 ss.

8. Referencia bibliográficas

- AA.VV. (1995): *Filosofía de la Educación: Axiología y educación. Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, UNED, Madrid.
- AA.VV. (1994): «Valores hoy». *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*, n.º 2.
- ESCÁMEZ, J., ORTEGA, P. (1993): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia (3.ª ed.).
- FRONDIZI, R. (1997): *¿Qué son los valores?* F. C. E., México.
- GERVILLA, E. (1997): *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Dykinson, Madrid (3.ª edic.).
- GERVILLA, E. (1993): «Los valores de la LOGSE», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 195, mayo-agosto.
- MARÍN, R. (1993): *Los valores un desafío permanente*. Cincel, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1947): *¿Qué son los valores? Introducción a una estimativa*, Revista de Occidente, Madrid.
- RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los Centros Docentes(BOE, núm. 228, 23 septiembre 1994).