

¿En qué consiste la educación en valores?

Rafael Artacho López

La sociedad manifiesta una gran preocupación por la educación moral de los ciudadanos, atribuyéndole a la escuela la función de enseñar. La escuela recoge esa preocupación y organiza diferentes respuestas curriculares. Surgen de esta manera, dos formulas: la de la educación moral y la de la educación en valores. Aunque a menudo se piense que ambas son idénticas, estamos hablando de dos enfoques diferentes. Se trata de establecer en qué consiste la llamada «educación en valores», a qué llamamos valor, de qué valores estamos hablando cuando hablamos de educar en valores y de cómo educar en valores.

Introducción

Los sistemas educativos occidentales tratan hoy de hacer un hueco en el currículo a la educación moral de los ciudadanos. Unos lo resuelven introduciendo una asignatura de «ética»; otros proponen una disciplina denominada «educación cívica», o enseñanza de los «valores cívicos»; otros confían la solución del reto a la «formación religiosa y moral»; otros a

una «educación en valores»; y otros, en fin, a estudios sobre el «sentido de la vida».

Por otra parte, el Currículo de la LOGSE introdujo en el sistema educativo español los valores y actitudes como parte de los contenidos curriculares de las diferentes áreas, desplazando con ello a la asignatura de Ética que había ocupado hasta entonces el lugar de «alternativa» a la enseñanza escolar de la Religión Católica. Pese a la proliferación de propuestas, tanto teóricas como prácticas, y a los intentos de vincular la educación en valores y la educación moral con los temas transversales, el resultado no parece del todo satisfactorio, tal como se deduce tanto del tono pesimista de las Bases para una Ley de Calidad de la Enseñanza, como de la exposición de motivos que escoltan el Proyecto de Ley de Calidad de la Educación, remitido por el Consejo de Ministros a las Cortes con fecha de 26 de julio de 2002¹. Este Proyecto, por su parte, trata de introducir algunos correctivos a la indefinición del sistema, proponiendo una asignatura de Ética, obligatoria dentro del currículo general, e independiente de la Educación Religiosa y Moral.

Configurar una estructura adecuada para la educación moral en la escuela no es una tarea baladí que pueda dejarse a la improvisación de políticos o filántropos ilustrados. Supone nada menos que poner las bases para la configuración moral de la sociedad de los próximos veinte años. Tanto más, cuanto que ni la preocupación por la educación moral ni la educación en valores constituyen una novedad en el universo de la educación, por más que los intentos de la última década hayan pretendido construirse de espaldas a la historia.

Este artículo se propone contribuir a la tarea de definir un itinerario de educación moral para la escuela. Y su aportación concreta consiste en examinar y dejar constancia de la tradición científica que puede servir de fundamento a cualquier propuesta que hoy se haga acerca de la Educación Moral y la Educación en Valores. Comenzando, precisamente,

¹ El Anteproyecto de Ley de Calidad de la Enseñanza fue aprobado para su presentación al Consejo de Estado en el Consejo de Ministros del 10 de mayo de 2002. Y recibió el Visto Bueno del Alto Organismo el 27 de Junio, y fue aprobado para su remisión a las Cortes en el Consejo de Ministros del 26 de julio de 2002. Las Bases para una Ley de Calidad habían sido promulgadas por el Ministerio de Educación y Cultura, como documento de estudio y consenso con las comunidades autónomas en marzo de este mismo año.

¿En qué consiste la educación en valores?

por esclarecer si ambas expresiones designan el mismo objeto, y el tipo de relación que entre ambas tareas educativas pueda existir.

Para ello, es lógico que en este artículo tratemos de clarificar en qué consiste la llamada «educación en valores», a qué llamamos valor, de qué valores estamos hablando, cuando hablamos de educar en valores, y de cómo educar en valores.

Dejamos para un próximo artículo, puesto que también tiene su tradición científica y educativa, el examen de los supuestos sobre los que, tanto en la historia como en la actualidad, se construye *la educación moral: sus modelos y sus fundamentos*. Entonces podremos establecer con cierta claridad las *relaciones* que los valores guardan respecto a la educación moral, y la función lógica y psicológica que les corresponde.

*la educación en valores ha
formado parte de las
preocupaciones educativas
de todos los tiempos*

En qué consiste la «educación en valores»

La expresión «educación en valores», pese a la frecuencia con que se le utiliza, o quizás por ella, no responde ni a un concepto ni a una realidad unívocos. Por una parte, ciertos diseños curriculares presentan los valores (junto con las actitudes y las normas) como contenidos insertos en las áreas científicas del currículo². Por otra parte, hay sectores que utilizan la «educación en valores» como sinónimo de *educación moral*³. Otras corrientes aplican el nombre de educación en valores a una *educación axiológica genérica*, consistente en el descubrimiento del sentido último del mundo, la vida y el hombre (una especie de iniciación genérica a la tras-

² Así, el currículo del sistema educativo español, que divide los contenidos en *contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales*, incluyendo en éstos últimos los «valores, actitudes y normas».

³ Así, por ejemplo, se utilizó en las ponencias del Congreso de Profesores Cristianos, celebrado en Madrid en Noviembre de 1996. Sus conclusiones (y las ponencias) pueden verse en DE GREGORIO, ABILIO; ELZO, JAVIER; FERREIROS, PILAR; LAGHI, PÍO; PÉREZ YUSTE, RAMÓN; Y OTROS (1997) *La Educación en Valores*, PPC, Madrid.

endencia), que puede realizarse a través de las diversas áreas cognitivas de la escuela⁴. Finalmente, otra corriente vincula la educación en valores a los llamados *temas transversales* del currículo⁵.

Esta diversidad de significados convierte la expresión «educar en valores» en una expresión polisémica, cuya traducción efectiva es, en la práctica, un desconcierto generalizado en las propuestas educativas; y, en la teoría, un marasmo de construcciones subjetivas, realizadas en buena parte al socaire del sentido común, pero de espaldas a las propuestas reconocidas por la comunidad científica que trabaja en este campo. Esta situación obliga, cuando menos, a comenzar por una labor de clarificación, y a alzar un mapa que refleje el estado actual de la cuestión sobre la educación en valores. Y esto, tanto por razones de rigor epistemológico, como por razones de reconocimiento social y eficacia educativa.

De una u otra forma, la educación en valores ha formado parte de las preocupaciones educativas de todos los tiempos. El mismo concepto de educación lleva aparejada la idea de «perfeccionamiento»; y, por tanto, la necesidad de tener presentes las metas de la perfección buscada⁶. No otra cosa son los valores. Pero cuando hablamos del origen, nos referimos tanto al origen dentro de la pedagogía moderna, como al origen de la preocupación actual por esta faceta de la educación. En el campo de la pedagogía hay que remontarse a las primeras décadas del siglo XX para encontrarse con un tratamiento sistemático de la educación en valores. El clásico de la pedagogía de los valores en esa época es Spranger. Su orientación hacia la *Pedagogía Cultural* hizo que su atención recayera en la importancia de los valores dentro del bagaje de la cultura que trasmite la educación. Los valores constituyen, para Spranger, un elemento sustan-

⁴ Este es el sentido de la bella, sugerente y práctica obra de LÓPEZ QUINTÁS, ALFONSO (1996) *Cómo lograr una formación integral*, Ed. San Pablo, Madrid. Una aplicación práctica de esta postura, aplicada al desarrollo curricular, puede verse en DE GREGORIO GARCÍA, ABILIO (1995) *Valores y Educación*, FERE (Federación Española de Religiosos de Enseñanza), Madrid.

⁵ En esta línea está, sobre todo, Fernando G. Lucini, uno de los primeros que se atrevió a concretar el modo como realizar la educación en valores partiendo del currículo español. Pueden verse: GONZÁLEZ LUCINI, FERNANDO (1993) *Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid.

⁶ Puede verse el espléndido capítulo sobre la perfectibilidad del ser humano como supuesto básico de la educación, en SAVATER, FERNANDO (1997) *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, pp. 21 a 35.

¿En qué consiste la educación en valores?

cial de la cultura. La transmisión de los valores culturales que tiene lugar en la educación no se contempla en función de la educación moral; sino que, más bien, la educación moral tiene lugar de acuerdo con los valores generales de la cultura. A Spranger le debemos las primeras reflexiones pedagógicas sobre los diferentes tipos de valores y su clasificación. Además de los valores éticos, en una cultura existen otros tipos de valores: teóricos, estéticos, económicos, sociales, y religiosos⁷. Y todos esos valores son objeto de la transmisión educativa.

Esta concepción de los valores como elementos de la cultura ha llegado a nuestros días de la mano de autores como Stenhouse, haciendo que la consideración de los valores llegue a ocupar un lugar efectivo en el currículo⁸.

la expresión traduce la conciencia de un «desarme moral» que la sociedad siente haber sufrido

Pero la preocupación actual por la educación en valores, con su marcada connotación ética, tiene otro origen. Y ese origen hay que buscarlo en dos hechos de diferente significación, pero complementarios y conducentes ambos a la situación actual: *En primer lugar, la sociedad actual experimenta una acuciante necesidad de «rearme moral»*. Este es un hecho percibido y transmitido a través de clamores urgentes y constantes en todos los foros y medios de comunicación. Asimismo, la expresión traduce la conciencia de un «desarme moral» que la sociedad siente haber sufrido. No se considera a sí misma con capacidad suficiente para realizar la educación moral de sus miembros, y encomienda a la escuela que aborde con urgencia la educación moral de los escolares. *En segundo lugar, se produce un*

⁷ Spranger es, además de pedagogo, filósofo. Es, precisamente la filosofía de la época, la que define el contexto en el que se desarrolla la preocupación sprangeriana por la educación en valores. El desarrollo de la Filosofía de los Valores (con Max Sheller, Nicolai Hartmann, René Le Senne o Louis Lavelle) discurre paralelo a los trabajos de Spranger. Véase, por ejemplo, los cuadros comparativos sobre la clasificación que diferentes autores hacen de los valores en MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO, (1967) *Teoría de los Valores*, Rialp, Madrid. La similitud entre los autores presentados por Marín y la clasificación de Spranger muestra hasta qué punto todos ellos se mueven dentro de un mismo contexto, pese a las diferentes concepciones y posturas que sostienen sobre la naturaleza del valor.

⁸ Véase, por ejemplo, STENHOUSE, LAWRENCE (1981) *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, pp. 35-50 (passim).

equivoco con respecto a la educación moral que la sociedad busca: primero, el modelo educativo de educación moral generalizado en occidente es un modelo de educación moral religiosa o, como mucho, de educación cívica o para la convivencia. La expresión «educación moral» recuerda demasiado el modelo de educación religioso-moral, en franca decadencia para una sociedad secularizada. Por otra parte, la relación entre vivencia de valores y desarrollo moral, establecida por Kohlberg⁹, parece prestar una cierta legitimidad a la identificación entre ambos conceptos. De ahí que se tome la expresión «educar en valores» como un sinónimo más

*los valores constituyen algo
mucho más amplio
que el objeto de la moral*

aceptable y mejor visto que el término «educación moral». Asimismo, los partidos de izquierdas que gobernaron en Europa durante las últimas décadas del siglo XX hicieron

bandera de la expresión «educación en valores» para demostrar que una enseñanza de la religión o de la moral (o la ética) era innecesaria dentro del currículo, puesto que ya existía una «educación en valores» incorporada al mismo currículo¹⁰.

De este modo, se ha ido originando el concepto, a todas luces reduccionista, de la educación en valores como una mera educación moral; así, la multiforme riqueza de los valores queda reducida a un solo tipo de valor: los valores éticos¹¹.

Esta es una de las razones por las que conviene formularse la pregunta sobre si la educación en valores no es otra cosa que una denominación políticamente más correcta que la más tradicional educación moral. Sin embargo, a pesar del actual uso generalizado de la equivalencia, los datos que el estudio del origen nos aporta, nos permiten precisar lo si-

⁹ Puede verse en una de las últimas tomas de posición de la escuela, en KOHLBERG, L.; LEVIONE, C. y HEWER, A. (1983) *Moral stages: A current formulation and a response to critics*, S. Karger. La obra más complejiva de Kohlberg es el *Manual*. Puede verse KOHLBERG, L. y otros (1977) *Assesing moral stages: A manual*, Harvard University.

¹⁰ Puede verse MARGENAT PERALTA, JOSÉ MARÍA, *El pluralismo como resultado*, RELIGIÓN Y ESCUELA 108(1996)15

¹¹ Ver ARTACHO LÓPEZ, RAFAEL, *Los Valores: ¿Impulso vital o gendarmería ilustrada?* RELIGIÓN Y ESCUELA 109(1996)36-37.

¿En qué consiste la educación en valores?

guiente: El *objeto propio de la educación moral* ha sido y es la iniciación de los educandos en las costumbres, conductas, usos y normas de vida dentro de la sociedad. Ha estado vinculada en occidente a la educación religiosa, formando parte de la misma. El *objeto propio de la educación en valores* ha sido, en su origen, la percepción y aceptación, por parte de los educandos, de los valores inherentes a la cultura de la sociedad que se transmite en la educación: tanto valores cognitivos, como estéticos, éticos, económicos, sociales y religiosos. Es evidente que las costumbres, conductas, usos y normas de vida (objeto propio de la moral) se inspiran en los valores de la sociedad. Pero los valores constituyen algo mucho más amplio que el objeto de la moral, tanto en intención como en extensión.

La educación en valores y la educación moral deben entenderse, por tanto, como dos disciplinas epistemológicamente diferentes, por cuanto el objeto de la actividad que designan es también un objeto diferente. Estas diferencias podremos precisarlas mejor cuando hayamos caído en la cuenta de algunos aspectos importantes de la naturaleza de los valores, objeto del próximo apartado.

De momento, nos bastan estas consideraciones acerca del «origen», para caer en la cuenta de que *es un equívoco inaceptable y/o interesado utilizar como sinónimas las expresiones «educación moral» y «educación en valores»*

¿A qué llamamos valor?

Un examen de las diversas concepciones del «valor» contribuirá, sin duda, a clarificar *el objeto propio de la educación en valores*. Centraremos nuestra atención en los conceptos filosófico, psicológico y ético del valor, prescindiendo de otros conceptos que interesan menos a nuestro objetivo; prescindiremos, por ejemplo, del concepto económico de valor, de tanta importancia en la actualidad económica.

La filosofía se ha preocupado, sobre todo, de *la naturaleza del valor*. Y, en este sentido, las posiciones de los filósofos con respecto a la naturaleza de los valores pueden resumirse en tres: los que piensan en el valor como algo «real»; los que creen que el valor es algo puramente «subjetivo»; los

que conciben el valor como una «realidad relacional». Merece la pena que nos detengamos en cada una de estas tres posturas.

Para los filósofos realistas, los valores tienen realidad propia. Hay dos corrientes que difieren en cuanto a la naturaleza de esta realidad. Para

*el valor como realidad relacional
constituye la propuesta más
reciente de la moderna filosofía
de los valores*

Tomás de Aquino y buena parte de la filosofía escolástica el valor forma parte inseparable del ser, y constituye uno de los trascendentales del ser. El valor va estructuralmente unido al hecho de ser. Lo que es,

por el simple hecho de ser, tiene valor. La especificidad del valor está indisolublemente unida a la especificidad de cada ser. Cada ser es como es, y su valor estriba tanto en el hecho de ser como en el hecho de ser como es. En la moderna filosofía de los valores se alinean en esta perspectiva realista del valor autores como Rudolf Hertmann Lotze (1817-1881), que fue el primero que hizo entrar el tema de los valores entre las preocupaciones de la filosofía moderna. También, y más próximos a nosotros, René Le Senne y Louis Lavelle¹² han defendido el realismo de los valores, considerándolos como un elemento del ser.

Las concepciones educativas que entienden los valores como cualidades presentes en los objetos están, en el fondo, inspiradas, en esta *concepción realista* del valor.

La escuela fenomenológica, con Max Sheller y Nicolai Hartmann como representantes, considera a los valores dotados de objetividad y consistencia propia, dado que ejercen efectos reales sobre el hombre. Pero son objetos ideales, más allá de la realidad física o psíquica, y son captados gracias a intuiciones emocionales de orden superior. Su naturaleza es la de *cualidades ideales*, dotadas de bipolaridad (valor y contravalor) y encuadradas en un sistema jerárquico (jerarquías de valores). Estas cualidades nos determinan, y están ahí, y nos encontramos con ellas; no las creamos. No son, por tanto, creación de la subjetividad, sino que, en cuanto cualidades ideales, tienen consistencia y realidad propias.

¹² Son clásicas las obras: LE SENNE, RENÉ (1934) *Obstacle et Valeur*, Aubier, Paris. Así como la obra de LAVELLE, LOUIS (1950) *Traité des Valeurs*, Presses Universitaires de France, Paris.

¿En qué consiste la educación en valores?

Esta concepción idealista de la realidad del valor ha dado origen a la concepción de los valores como «ideales» de perfección presentes en una cultura o en una sociedad. Dada la influencia que la escuela fenomenológica tuvo en los representantes de la pedagogía de los valores, ésta llegó a convertirse en concepción dominante, como más adelante tendremos ocasión de ver.

La naturaleza subjetiva de los valores ha sido también ampliamente defendida en la filosofía. Por más que en la tradición filosófica próxima a nosotros sus tesis hayan tenido menos influencia. Así, para los neokantianos que se han ocupado del tema (W. Windelband [1848-1915], H. Münsterberg [1863-1916] y R. Rickert [1863-1936]) los valores no son más que formas a priori de la realidad. Carecen de realidad propia, y sólo cuando las formas a priori se funden con la experiencia llegan a configurar determinadas realidades que guardan semejanza con las formas a priori, pero que nunca llegan a identificarse con ellas. Con la experiencia surgen hechos u objetos valiosos, que encarnan -siempre de modo parcial - la forma a priori de un determinado valor.

Por su parte, los representantes de la escuela austriaca y de la escuela de Praga (Meinong, por ejemplo, o R. Muller Freiefels) han insistido en el carácter puramente subjetivo del valor. El valor es una apreciación subjetiva del hombre que éste aplica a la realidad. Es el hombre quien pone o quita el valor, en función de intereses o polarizaciones de su propio psiquismo. Los valores no tienen entidad alguna objetiva, sino que son exclusivamente producto de la psique y de la intencionalidad del hombre.

Finalmente, el existencialismo sartriano, coloca los valores no en el campo del *ser* (el ser es la materia), sino en el de *la nada* (el reino del espíritu, los posibles, los valores, la verdad). Los valores pertenecen al mundo de la nada; es decir, del *no ser*. El *valor es la nada*.

El valor como realidad relacional constituye la propuesta más reciente de la moderna filosofía de los valores¹³. El punto de partida metodológico es

¹³ La *International Society for Metaphysics* inició en 1986 un gran proyecto de investigación sobre la presentación de los valores éticos al hombre de hoy. La base del proyecto sobre la concepción general de los valores ha sido descrita en la obra, publicada a la vez en español e inglés, del profesor LÓPEZ QUINTÁS, ALFONSO (1989) *El conocimiento de los valores*, Verbo Divino, Estella (Navarra).

la experiencia del valor. Desde este punto de vista, la realidad del valor no es ni puramente objetiva (como propone el realismo), ni puramente subjetiva (como quieren neokantianos y existencialistas). El valor surge de la relación entre el sujeto y el objeto. El objeto posee cualidades que lo hacen potencialmente valioso¹⁴. Pero ese «valor en potencia» no será activado más que gracias al encuentro con un sujeto que proyecta sobre él su capacidad subjetiva para valorar. Es entonces cuando surge la experiencia del valor. Esta experiencia se caracteriza por la plenitud creativa que experimenta el sujeto gracias a las cualidades que el objeto posee.

*a la psicología le interesan
los comportamientos del individuo
ante el valor*

Esto explica que las cualidades que un objeto posee puedan dar pie a la experiencia de valores diferentes, según la orientación creativa del sujeto. Un instrumento musical puede inducir diferentes experiencias de valor en sujetos diferentes: experiencias de valor estético en un músico experto en el manejo del instrumento; experiencias de valor económico en el comerciante que lo vende; experiencias de valor teórico o técnico en quien lo fabrica... La realidad de los valores es, por tanto, una realidad relacional: nace como fruto de un «encuentro» entre un sujeto y las cualidades objetivas del objeto.

Tendremos ocasión de comprobar cómo esta concepción de la naturaleza del valor resulta extraordinariamente fecunda para cualquier intento de configurar un proceso de educación en valores.

A la psicología le interesan los comportamientos del individuo ante el valor, así como las funciones que el valor realiza con respecto al individuo. De ahí que no exista una psicología de los valores, propiamente dicha, sino una psicología de las actitudes.

Cualquiera que sea la posición filosófica que se mantenga respecto a la naturaleza del valor (realista, subjetivista, relacionista), siempre ha resul-

¹⁴ Aunque no coincide exactamente, la propuesta de López Quintás tiene mucho que ver con la teoría sobre los valores de Barton Perry, quien en 1926 definía el valor como «*any object of any interest*», mostrando así la inseparabilidad de los aspectos objetivo y subjetivo del valor, y la naturaleza relacional del mismo.

¿En qué consiste la educación en valores?

tado innegable el papel decisivo que el sujeto tiene en la percepción y configuración del valor y la función que el valor realiza en la configuración de la personalidad del sujeto. A este propósito, la psicología ha aceptado la definición genérica de valor como *cualidad del objeto que el sujeto percibe como un bien, y que, en consecuencia, ejerce sobre éste una atracción.*

Tres son, sobre todo, las cuestiones que han afectado, en consecuencia, a la psicología: por una parte, *el modo de percibir los valores que tiene el hombre; de otro lado, las actitudes que genera la percepción de los valores; y, finalmente, la percepción de sí mismo que el individuo realiza gracias a los valores, y que se traduce en su autoestima.*

Respecto a *la percepción del valor*, existe unanimidad en la presencia decisiva de un componente afectivo o emotivo en esa percepción. Componente que impregna también las *actitudes suscitadas por la percepción del valor*, dado que las actitudes se presentan como tensiones del psiquismo que se orientan hacia el valor percibido. Las actitudes, a su vez, resultan generadoras de conductas (acciones concretas) orientadas hacia la apropiación o posesión del valor¹⁵. Por otra parte, las conductas constituyen el modo que tienen las actitudes de hacerse patentes, dado que éstas no son directamente perceptibles ni observables¹⁶.

Respecto, finalmente, a *la autopercepción y autovaloración de sí mismo* constituye ésta una de las claves para determinar las relaciones del individuo consigo mismo y con su entorno personal, natural y social¹⁷.

La percepción de valores y el desarrollo de actitudes y conductas consecuentes resultan, de este modo, para la Psicología, un camino imprescindible para el desarrollo afectivo de la persona. La preocupación de la psicología por los valores ha trascendido, afortunadamente, al campo de la

¹⁵ Puede verse la obra de ESCÁMEZ, JUAN y ORTEGA, PEDRO (1984) *La Educación en Actitudes y Valores*, Nau Llivres, Valencia.

¹⁶ Se trata del clásico problema behaviorista sobre la observabilidad de los fenómenos estudiados por la Psicología. Sobre la naturaleza de las actitudes son clásicos los trabajos de MCGUIRE (*The Nature of Attitudes and Attitudes Change*) y ROKEACH, M.J. (*Beliefs, Attitudes and Values*).

¹⁷ Una descripción sucinta de la función del valor sobre la configuración de la personalidad del individuo puede verse en ESCÁMEZ, JUAN y ORTEGA, PEDRO (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau Llibres, Valencia, p.118.

pedagogía, surgiendo así un espléndido trabajo interdisciplinar, de uso imprescindible hoy, consistente en la elaboración operativa de taxonomías de capacidades orientadas al desarrollo de la afectividad¹⁸.

Para la ética el valor se convierte en «lo que debe ser». Y, en este sentido, la ética enfoca el tema de los valores desde dos puntos de vista: en primer lugar, el reconocimiento de que existen unos *valores éticos*. La existencia de estos valores es una constante en todos cuantos, desde Spranger hasta nuestros días, han tratado de identificar los diferentes tipos de valores¹⁹. Sea cual sea la formulación realizada, todos los valores incluidos en esta tipología tienen en común su carácter de «deber ser». Por otro lado, estaría la *dimensión ética del valor*. En cuanto perfección, todo valor supone un «deber ser» para quien percibe el valor; ese «deber ser» se traduce de hecho en el sujeto en un «aspirar a ser», que no otra cosa significa la atracción o la orientación con la que se definen las actitudes, y las conductas consecuentes. La intensidad del «debe ser» propio de los valores viene regulada por la relación jerárquica que los valores guardan entre sí, y la mayor o menor proximidad que el sujeto otorga a cada valor con lo que entiende como «intrínsecamente bueno»²⁰.

Estas tres perspectivas sobre el concepto de «valor», nos permiten establecer **algunos puntos de referencia** que, a modo de conclusiones, aportan luces bastante definitivas tanto sobre el objeto como sobre los procesos de una educación en valores. En cuanto al objeto de la educación en valores, queda claro que lo que está en juego es la *relación entre el sujeto y los valores*. Y, en este sentido, las aportaciones desde los diferentes conceptos de valor pueden concretarse del siguiente modo: cualquiera que sea el punto de vista que se adopte, para la educación, cualquier valor es considerado como *una realidad relacional*: sólo cuando tiene lugar un *en-*

¹⁸ La más completa y significativa ha sido la obra de KRATWOL (1979) *Taxonomía de objetivos de la educación. Ámbito de la afectividad*, Marfil, Alcoy.

¹⁹ Mustemberg incluye en su clasificación los *valores éticos*; Rickert incluye la *Moralidad* entre las categorías de valor; Scheller determina *lo justo* como una categoría valoral; Le Senne se refiere a *La Moral* un gran inclusor en la clasificación de los valores, y Lavelle habla abiertamente de *los Valores Morales* como una de las categorías de valores existentes.

²⁰ El problema de lo «intrínsecamente bueno» ha sido uno de los más discutidos en la Filosofía y en la Ética de los valores. La encontramos en el propio Max Scheller y, sobre todo, en BARTON PERRY, RALPH (1926) *General Theory of Value*.

¿En qué consiste la educación en valores?

cuentro entre el sujeto y la cualidad potencial del objeto, el valor se convierte en *objeto de experiencia* y puede ser considerado como realidad educativa.

Las *actitudes* constituyen *tendencias u orientaciones* del psiquismo hacia el valor. Las actitudes *surgen*, por tanto, *de la experiencia del valor*. Las actitudes *regulan y consolidan el componente emotivo* de la experiencia del valor. Las actitudes constituyen el principal factor de *estabilidad afectiva*. Las actitudes orientan y regulan también las *formas de conducta*, en cuanto que éstas constituyen actos concretos de tendencia hacia el valor.

La *regulación social de las conductas* se realiza mediante normas o mediante usos y costumbres personales o sociales, que constituyen el objeto de la moral.

*la preocupación por los valores
ha estado presente siempre en el
mundo de la educación*

Una verdadera educación moral no puede desentenderse ni de las actitudes ni de la experiencia del valor, que determina actitudes y conductas. La intensidad del «deber ser» de los valores estriba en la relación jerárquica que guardan unos valores respecto de otros.

Por su parte, el objeto de la educación en valores comprende tanto *la percepción y experiencia del valor*, como *las actitudes* generadas por esta experiencia, como *las conductas* tendentes a la consecución del valor. Del mismo modo, pertenece a la tarea de la educación en valores *definir y ajustar la jerarquía* que guardan unos valores con respecto a los otros.

Modelos funcionales de educación en valores

La preocupación por los valores ha estado presente siempre en el mundo de la educación, y ha inspirado de forma natural la tarea de educar. Pero, en cuanto referencia explícita, referida a una determinada concepción de los valores, hemos de situarnos en el siglo XX para poder encontrarla. Y, en este sentido, podemos detectar cuatro modos diferentes de estar presentes los valores en el mundo de la educación: el modelo clásico o finalista, el no directivo, el modelo psicosocial y el que podríamos llamar modelo «curricular».

El modelo clásico o finalista concibe los valores como los grandes inspiradores de las finalidades educativas. En consecuencia, deben estar presentes como «alentadores» de toda la elaboración del currículo y de todo su desarrollo. Para el modelo finalista no existe una educación explícita en valores en el sentido de que éstos se hagan expresamente presentes en las concreciones del currículo. Dicho de otro modo, no se enseña tal o cual valor. Pero las finalidades, los programas, los instrumentos, los desarrollos didácticos, deben ir orientados a suscitar en los alumnos determinados valores previamente establecidos o programados por los equipos responsables de la programación y los desarrollos didácticos²¹. El siguiente cuadro, del ya citado libro de R. Marín, muestran el camino que siguen los valores para hacerse presentes en el currículo educativo.

Dimensiones de la persona	VALORES en los que se despliega	«CURRÍCULUM» (completo y equilibrado)
<i>Naturales</i>	Útiles Vitales	ÁREA TECNOLÓGICA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE EDUCACIÓN PARA LA SALUD
<i>Espirituales culturales</i>	Estéticos..... Intelectuales Morales: Sociales Indiviciales.....	EXPRESIÓN PLÁSTICA EXPRESIÓN MUSICAL EXPRESIÓN DINÁMICA LENGUAJE: IDIOMA NACIONAL IDIOMA EXTRANJERO LENGUAS VERNÁCULAS MATEMÁTICAS ÁREA DE CIENCIAS NATURALES ÁREA SOCIOCULTURAL EDUCACIÓN CÍVICA, SOCIAL, ECONÓMICA, POLÍTICA ÉTICA FILOSOFÍA
<i>Trascendentales</i>	Del sentido último ..	EDUCACIÓN RELIGIOSA

Viendo el cuadro, queda claro que es misión del programador concretar en la segunda columna los valores por los que opta según cada uno de

²¹ Es clásica y exhaustiva, dentro de esta concepción, la obra de MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO (1976) *Valores, Objetivos y Actitudes en educación*, Ed. Miñón, Valladolid.

¿En qué consiste la educación en valores?

los tipos de valor que allí se indican. De acuerdo con la selección de valores realizada, orientará los programas del currículo a que da pie la tercera columna²². Los valores aparecen, pues, como la inspiración finalista del currículo.

El modelo de clarificación nace de la pedagogía de orientación no directiva, de Rogers. Es, en efecto, Raths, discípulo de Rogers, quien desarrolla y perfecciona *un modelo no directivo de educación en valores*²³. La meta última de una educación en valores es que el alumno llegue a descubrir por sí mismo sus propios valores, y a crear su propio sistema de valores; pues cualquier planteamiento impositivo de los valores, Raths no lo considera ni ético ni correcto.

El modelo de Raths hace de la educación en valores un objeto específico del proceso educativo, en lugar de considerar la educación en valores una mera tendencia o inspiración finalista difuminada en el currículo, como ocurre en el modelo clásico o finalista. Y no menor mérito

del modelo es presentar un paradigma metodológico acabado que, en líneas generales, constaría de las siguientes operaciones²⁴:

*para el modelo psicosocial,
supuesto que existen unos valores
aceptados universalmente por la
sociedad, son esos valores aquellos
que el alumno ha de descubrir,
interiorizar y llegar a un
compromiso vital con ellos*

²² No debe olvidarse que Marín traza este cuadro en función del currículo que, en ese momento, rige en el sistema educativo español, que no es otro que el que propuso la Ley de Reforma y Financiamiento del Sistema Educativo, denominada ley Villar Palasí (por el ministro de educación que la propuso), y que fue aprobada en 1970.

²³ RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S.B. (1978) *El Sentido de los Valores y la enseñanza*. UTEHA. México. Autor y obra decisivos en esta orientación de la educación en valores es KIRSCHENBAUM, H. (1982) *Aclaración de valores humanos*, Diana, México. Al ir dirigida esta última obra a maestros en formación, la hacen especialmente digna de atención a la hora de plantearse una maestría sobre educación en valores, que tienen, en el fondo, la misma finalidad de la obra. Bien entendido, que la obra presenta una concepción determinada de la educación en valores, como es la que presenta esta opción no directiva.

²⁴ Una exposición y clarificación del método adaptada a las edades del alumno de primaria puede verse en PASCUAL MARINA, ANTONIA V. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Narcea, Madrid.

P	Operaciones ²⁵	Modalidades
1	Elegir:	– libremente
2	“	– desde alternativas
3	“	– después de considerar ampliamente las consecuencias de cada alternativa
4	Estimando:	– queriendo, siendo felices con la elección
5	“	– deseando afirmarla públicamente
6	Haciendo:	– actuando según la elección realizada
7	“	– repetidamente como un patrón de vida

La crítica más importante hecha al modelo de clarificación es la ausencia de valores de referencia. También la dificultad que entraña la aplicación «aséptica» del método, pese a lo preciso de su estructuración.

El modelo psicosocial es, al contrario que el anterior, un *modelo inculcativo o de trasmisión*. Para el modelo psicosocial, la educación en valores no consiste en llevar al alumno al descubrimiento de sus propios valores; por el contrario, supuesto que existen unos valores aceptados universalmente por la sociedad, son esos valores aquellos que el alumno ha de descubrir, interiorizar y llegar a un compromiso vital con ellos. Pero vamos por partes.

La sistematización de esta concepción de los valores es debida a ROKEACH²⁶. En esta concepción el valor *es una creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio*. El concepto de creencia prescriptiva muestra hasta qué punto estamos ante una concepción subjetivista del valor; pues aunque esa creencia sea compartida por toda la sociedad, no deja de ser un constructo subjetivo, compartido por muchos. No obstante, tal definición del valor es de una gran versatilidad y explica desde un punto de vista teórico muchos de los comportamientos individuales y sociales con respecto al valor. Aunque también pone de relieve hasta qué punto dichas «creencias prescriptivas» pueden ser objeto de manipulación tanto en los indi-

²⁵ El cuadro es adaptación del presentado en ESCÁMEZ SÁNCHEZ, JUAN y ORTEGA RUIZ, PEDRO (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau Llibres, Valencia.

²⁶ ROKEACH, M. (1973) *The nature of human values*. The Free Press. McMillan Publishing, New York.

¿En qué consiste la educación en valores?

viduos como en los grupos humanos. Tanto más cuanto que la prescriptibilidad o la obligatoriedad de las creencias valorales estriban, según Rokeach, en la satisfacción o insatisfacción del autoconcepto, cuyos elementos claves serán la «competencia» (eficacia en la ejecución de los papeles asignados) y la «moralidad» (o control de sí mismo y de los efectos de lo realizado).

Es notoria la conclusión de ESCÁMEZ al exponer el concepto de valor de Rokeach: «*Los valores, en definitiva, son convicciones de lo preferible, obligatorias en tanto en cuanto producen satisfacción; y producen satisfacción porque llevan al sujeto a considerarse como competente y moral, ya que ello exalta el autoconcepto que de sí mismo, por la influencia de la sociedad y de sus distintas agencias, se ha formado*»²⁷.

Siguiendo a JOHN DEWEY²⁸, Rokeach mantiene la división de valores entre *valores terminales* y *valores instrumentales*, dando a los primeros el carácter de *estados finales de vida*, y a los segundos, el de *conductas conducentes*, según la terminología de la definición. El siguiente cuadro ilustra la concepción rokeana de los valores.

Valores terminales	Valores instrumentales
Una vida confortable	Ambicioso
Una vida interesante	Tolerante
Realización personal	Competente
Un mundo en paz	Alegre
Un mundo de belleza	Valiente
Igualdad	Capaz de perdonar
Seguridad familiar	Servicial
Libertad	Honesto
Felicidad	Imaginativo
Armonía interior	Independiente
Madurez en el amor	Intelectual
Seguridad nacional	Lógico
Placer	Capaz de amar
Autorrespeto	Obediente
Reconocimiento social	Cortés
Amistad verdadera	Responsable
Sabiduría	Autodisciplinado

²⁷ ESCÁMEZ y ORTEGA (1986), p.115.

²⁸ DEWEY, JOHN (1939) *Theory of Valuation*.

Finalmente, cabe indicar que, para Rokeach, el sistema de valores de un sujeto puede ser considerado como un «*plan general para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones*». Semejante concepción del valor resulta de un gran pragmatismo teórico. Pero, por un lado, no hace sino traducir la posición sociologista de Durkheim en cuanto al origen de la moral; no se libra, por otro, del subjetivismo de los «clarificadores» que acabamos de ver más arriba. Y hace del valor, en definitiva, un efecto de la creencia del sujeto. Reduciendo, por otra parte, el contenido del valor, a elementos coactivos de la praxis social. Los diez mandamientos, con nombre de «valores».

los procesos de clarificación ponen de relieve el papel del educando en la percepción y definición del valor; y, en la naturaleza relacional del mismo

Hay, sin embargo, en esta posición, dos elementos que resultan particularmente interesantes a la hora de determinar los factores que intervienen en la configuración general del valor: por una parte, el

componente de *creencia* que existe en la configuración de cualquier valor. Y, en segundo lugar, la *inseparable relación entre los valores y las conductas*²⁹.

Existe, finalmente, **el modelo curricular**, como propuesta del tratamiento de los valores en la educación. Este modelo «*pretende encontrar vías para hacer presentes los valores en todos los niveles de desarrollo del currículo...*»³⁰, como expresa la introducción del libro de De Gregorio sobre el tema. Partiendo de un concepto de valor encuadrable en el modelo psicosocial³¹ que acabamos de analizar, el autor propone y desarrolla dos tipos de procedimientos didácticos para incluir operativamente los valores en el currículo: en primer lugar, incluyendo los valores como elementos básicos en la formulación de objetivos curriculares, estableciendo en su formula-

²⁹ ESCÁMEZ y ORTEGA. 117.

³⁰ DE GREGORIO GARCÍA, ABILIO (1995) *Valores y Educación*, FERÉ, Madrid, p.8.

³¹ Si bien DE GREGORIO define inicialmente el valor en una línea a primera vista «relacional» («*Entiendo por valor - dice - la CUALIDAD de una realidad que le corresponde con referencia a un SUJETO que siente o percibe dicha realidad*»), una reflexión insegura le va llevando progresivamente a lo que llama «*la concepción humanista de los valores de Maslow*», llevándole, a través de la relación entre valor y necesidad, a la clásica teoría conductista de la educación de actitudes.

¿En qué consiste la educación en valores?

ción las capacidades y la finalidad que se propone con la consecución de ese objetivo. La «finalidad» del objetivo sería el enunciado del valor. El otro modo de educar en valores desde el currículo está, para De Gregorio, en el desarrollo de actitudes, paralelo a la consecución de destrezas programadas en cada área. La perspectiva conductista que el autor sigue aplicando al enfoque de las estructuras del currículo vacía sus aportaciones de contenido real.

También con el currículo como marco, las propuestas de la escuela catalana, son igualmente significativas de lo que esta tendencia entiende por educación en valores dentro del ámbito curricular. Citaré un texto de un autor digno de la mayor atención en este campo, que a su vez cita a una de las pensadoras que con más equilibrio han reflexionado acerca de nuestro tema:

«Aunque no contamos con una concepción particular de la «vida buena»³², y, por eso, con una sola concepción preferible de lo que es «una persona educada», sí podemos llegar a un cierto marco normativo desde el que no cabe neutralidad ni inacción. Como ha dicho Camps, no tenemos modelos ni, posiblemente, nos haga falta tenerlos. Pero aunque nos falte un modelo de persona, contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individuales y colectivas»³³.

Como puede verse, la escuela catalana, del mismo modo que la escuela de la FERE, representada por la obra de De Gregorio, identifica educación en valores con educación moral. De Gregorio defiende la educación moral inserta en los entresijos del currículo. Bolívar y Camps parecen orientarse hacia un área o asignatura específica, cualitativamente diferente del resto de las áreas.

Del análisis de los modelos educativos de educación en valores se desprenden algunas observaciones que, a modo de conclusiones, definen la situación y el actual estado de la cuestión en el campo de la praxis pedagógica y didáctica:

³² Alusión a la obra de FERNANDO SAVATER (1995) *Ética para Amador*, en la que el prestigioso filósofo, profesor de Ética, propone y explica a su pupilo amador «la buena vida» como meta de toda acción moral.

³³ BOLÍVAR, ANTONIO (1995) *La Evaluación de Valores y Actitudes*, Anaya, Madrid, p.39.

En general, la praxis pedagógica ha partido de un concepto neokantiano del valor, entendiendo su naturaleza como «ideales» de vida presentes en las convicciones y aspiraciones de la sociedad. Y, en este sentido, parecen entender la educación moral como un resultado de la educación en valores.

Al subrayar Rokeach la definición del valor como *creencia normativa* ha puesto de relieve la inseparabilidad entre la conducta y el valor. Por su parte, el concepto de «creencia normativa» va mucho más del concepto de valor como «ideal» de la sociedad, ya que permite ampliar la «creencia» más allá del ámbito de la conducta. La bondad de un «objeto», una «cualidad» de los hechos pueden convertirse en *creencia normativa* generadora de actitudes y conductas.

Los procesos de clarificación en los que insiste el modelo no directivo ponen de relieve el papel del educando en la percepción y definición del valor; y, en definitiva, en la naturaleza relacional del mismo, y en el hecho de que éste se configura siempre como fruto de un encuentro del sujeto con el entorno.

Durante las décadas de los sesenta a los noventa, la vigencia del modelo conductista en la concepción y desarrollo del currículo, hizo que la percepción del valor se vinculase sobre todo al ámbito de la motivación³⁴. Ello permitió poner de relieve, al mismo tiempo, la inseparabilidad entre conducta y percepción del valor.

¿En qué valores educar?

El recorrido realizado a través de las diversas ciencias que se han ocupado del estudio tanto del valor como de la educación en valores, nos permiten definir con cierto rigor tanto *la naturaleza de los valores como contenido de la educación*, como *la naturaleza de la educación en valores*.

En cuanto a la **naturaleza los valores**, podemos hablar de tres concepciones diferentes del valor:

³⁴ Recuérdese la obra ingente, en este sentido, de Bandura y Nuttin. Ver, por ejemplo, NUTTIN, J. (1982) *Teoría de la motivación humana*, Paidós, Barcelona, Buenos Aires.

¿En qué consiste la educación en valores?

El valor como cualidad del objeto, cuya percepción hace que el objeto se convierta en un bien para el sujeto que lo percibe. Es el concepto de valor que hemos podido detectar en las posiciones realistas y en la concepción del valor como realidad relacional (LÓPEZ QUINTÁS).

El valor como cualidades ideales *o metas de perfección* de la sociedad y la cultura, vividas por la sociedad como tales, y como tales percibidas y asumidas por el sujeto. Se trata del concepto de valor clásico en las posiciones fenomenológicas de Hartmann, Scheller, etc., con cuyo marchamo se inició la sistematización pedagógica de la educación en valores.

cualquiera de las tres concepciones del valor responde a la definición académica de valor, con independencia de la escuela que lo haya descrito

El valor como convicción sobre modo de vida *o conducta preferible*. Así lo hemos encontrado en el modelo psicosocial de ROKEARCH. Se trata de una convicción del sujeto, y afecta a su modo de vida y a su conducta.

Es preciso caer en la cuenta de que cualquiera de las tres concepciones del valor responde a la definición académica de valor, con independencia de la escuela que lo haya descrito³⁵. Es más: que cada una de esas tres concepciones del valor representa una forma diferente de realización del valor. Así, *en el mundo de los objetos reales* el valor se realiza como cualidades del objeto que el sujeto percibe como un bien; *en el mundo de los otros y de la sociedad* el valor aparece como cualidades ideales o metas de perfección, cuya experiencia compromete la aspiración del sujeto, por cuanto también los siente y los percibe como un bien; finalmente, *el individuo* percibe el valor en sí mismo como una convicción sobre su modo de vida o su conducta preferible, representando ambas una aspiración para su realización personal.

Vistas las cosas de este modo, no sólo no es aconsejable entablar una discusión entre las tres definiciones del valor, sino que es preciso reconocer

³⁵ La Academia define el valor como (Fil) «Cualidad que poseen algunas realidades, llamadas bienes, por la cual son estimables». REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992) *Diccionario de la Lengua Española*, Espasa - Calpe, Madrid, s.v. Valor.

que cada una de ellas representa *un modo peculiar de realización del valor* en un ámbito diferente de la realidad: bien sea la realidad física, la realidad social, o la realidad personal.

La educación en valores se ha venido configurando, de hecho, según el modo que cada escuela ha tenido de concebir el valor. Y así, los sistemas de educación en valores que hemos tenido ocasión de examinar, se han polarizado en una u otra de las dos concepciones últimas: la social (Spranger) y la individualista (Rokeach). La

el objeto de la educación en valores

no coincide, con el objeto de la

educación moral; sin embargo la

educación moral no es concebible

más que en relación con la

educación de valores

falta de una clarificación epistemológica adecuada ha hecho que, en otros casos de los examinados aquí, la educación en valores no se haya realizado teniendo en cuenta una determinada concepción del valor, con la consiguiente indefinición disciplinar.

¿Cómo educar en valores?

A la vista del modelo tridimensional de valor que acabamos de aceptar más arriba, podemos establecer de este modo los principios fundamentales que deben presidir la educación en valores:

La educación en valores deberá comprender todos los ámbitos de realización del valor: el mundo físico, la sociedad, y la propia persona. Comprenderá las *cualidades* del mundo físico, los *ideales* de la sociedad y la cultura y las *propias convicciones sobre modos de vida y conductas consecuentes*.

La educación en valores deberá tener en cuenta la polivalencia de los valores, y crear modelos educativos para cada uno de los diferentes tipos de valor: teóricos, estéticos, económicos, éticos, religiosos, etc.

La educación en valores deberá pretender no sólo la creación de pautas de comportamiento con respecto al mundo, la sociedad y a sí mismo,

¿En qué consiste la educación en valores?

sino que debe atender también a los procesos de percepción del valor, respuesta, valorización, etc.

La educación en valores comprenderá, además, la formación de la afectividad y la toma de decisiones, suscitando actitudes consecuentes con el tipo de valor percibido, y actualizando conductas acordes con las actitudes generadas.

El objeto de la educación en valores no coincide, por tanto, con el objeto de la educación moral; sin embargo, la educación moral no es concebible más que en relación con la educación en valores. Por tomar una referencia conocida, podríamos decir que la percepción de los valores es a la moral, lo que la experiencia religiosa a la moral religiosa. En consecuencia, la educación en valores es a la educación moral, lo que la educación religiosa es a la educación moral religiosa.

Por ello, si queremos completar el panorama de lo que ha de ser la educación en valores no podremos por menos que examinar el panorama de la educación moral, tal como en este momento se presenta a la tarea educativa real, pero esto lo dejamos para un futuro artículo. ■