

**CAPÍTULO 3°. VALORES Y
EDUCACIÓN**

CAPÍTULO 3º. VALORES Y EDUCACIÓN

1. LA EDUCACIÓN Y SU FUNDAMENTO AXIOLÓGICO

Los diversos sentidos del valor, expuestos en el capítulo anterior, fundamentan las diversas concepciones de educación. La cuestión a debatir no es si la educación transmite valores, sino qué valores ha de transmitir. . “*Toda educación, escribe el profesor Capitán, conlleva un haz de valores. La educación como proceso y como resultado implica en esencia una integración de valores en la naturaleza propia del hombre; éste como educando, asimila los valores que son en el mundo y los hace suyos en un proceso perfectivo; (...) bienes que perfeccionan su ser y constituyen su segunda naturaleza. La educación vale los valores en los que consiste ser educado*” (1979: 155).

En las siguientes líneas pretendemos, de modo muy sintético, por cuanto excede a nuestro propósito y la bibliografía al respecto es abundante, dejar constancia de esta relación valores-educación, centrándonos en algunos aspectos de la misma.

No es posible el más mínimo acto educativo sin una referencia a un cuadro de valores. La educación no puede separarse de los valores como no es posible separar el “*bios*” y el “*logos*” del ser humano (Fullat, 1982: 47)

La educación, sea contemplada como proceso, como resultado o como finalidad, siempre posee un fundamento axiológico. Distintas definiciones de educación recogidas en diferentes momentos históricos y culturas son una buena justificación de ello. En todas, de modo expreso o implícito, se afirma que la educación es perfeccionamiento, optimización, bien, etc... En todo caso, implica siempre una mejora del ser humano en algún sentido; una mejora que en algunos casos, ya alude a la idea de integralidad que es fundamental en la presente investigación.

En consecuencia, todo sistema educativo aspira a un modelo de hombre que pretende formar el mejor modelo posible de persona, y consecuentemente un modelo de sociedad óptimo. En este sentido, Bosello, haciendo referencia a Dewey, afirma que *“la educación es individual porque reconoce la formación de un cierto carácter... Es social porque reconoce que este carácter no debe ser formado sólo mediante mandatos, ejemplos o exhortaciones individuales, sino mas bien mediante el influjo de una cierta forma de vida institucional o de comunidad sobre el individuo”* (1993: 25).

El papel de la educación, será conjugar dos planteamientos básicos: por un lado, el desarrollo personal e integral de los alumnos, capacitándolos para que puedan comprender y explicar, razonada y críticamente la realidad en la que viven; y participar activamente en los procesos de transformación que puedan generar. Por otro, incidir e intervenir en el desarrollo ético y moral de los alumnos, es decir en el desarrollo de los valores básicos de esta sociedad, permitiéndoles hacer una

lectura más crítica de dicha sociedad y ayudándoles a diseñar sus propios planteamientos.

El planteamiento de una educación de calidad hace recomendable contemplar el máximo de valores a los que aspira el hombre en cuanto tal y como miembro de una sociedad. Si no es así, la educación queda limitada a una transmisión de conocimientos, sin alcanzar el pleno desarrollo de la persona, es decir, conseguir que la persona sea valiosa en sí misma y como miembro de una comunidad.

Esta perspectiva debe suponer en la persona una anticipación de actitudes capaces de provocar en ella un interés, lo suficientemente elevado, que la implique en la consecución de las finalidades perseguidas.

La presencia de valores en la Educación define a ésta como una tarea optimizadora en el desarrollo integral del ser humano, como ya indicamos, cuya esencia radica en el propio sujeto, supone su perfeccionamiento y como tal conlleva un desarrollo de dichos valores (LOGSE, Preámbulo, 1990: 13). Pero no sólo consiste en desarrollar valores individuales, en tanto que el sujeto es portador de ellos, sino que hay que favorecer los valores sociales con el fin de conseguir que la persona sea valiosa por sí misma y dentro de la sociedad en la que vive. El verdadero progreso está en educar en valores integrando en el entorno. Desde esta perspectiva, la educación debe proponerse despertar la conciencia de los hombres, replanteándose como una necesidad afrontar los problemas personales y sociales, exigiendo a las políticas educativas el planteamiento de propuestas concretas que respondan a dicha problemática.

Para conseguir este propósito es necesario potenciar el carácter valioso del ser humano orientándolo hacia un horizonte definido de valores en un marco social concreto, que se expresa en los fines de la educación. Para el profesor Feroso *“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”* (1982:254).

Desde un enfoque axiológico, la educación debe ser el punto de referencia de la acción docente (García López, 1990:242) entendida ésta como la necesidad de aportar a los sujetos, claves que regulen:

1º La construcción de determinadas valoraciones, tanto individuales como colectivas, que hacen de la persona un ser más valioso.

2º Aquellos modos de comportamiento y conductas que constituyan como finalidad la práctica, el desarrollo y el mantenimiento de valores, en tanto se establecen las adecuadas diversificaciones en función de las necesidades e intereses de cada sujeto.

Al hablar de acción educativa debemos enmarcarla dentro de un proceso de largo alcance, en el que es necesario establecer dichos fines y unos objetivos que guíen y orienten dicha acción.

Educación y valores, en cuanto que son inseparables, configuran una misma panorámica en que en sociedades plurales y multiculturales, precisa un consenso entre realidades valiosas para poder establecer los fines.

Determinar finalidades, es ofrecer modelos educativos que conformen los diversos patrones sociales que configuran nuestro entorno y en donde tenga cabida el conjunto de posibilidades axiológicas de la sociedad y las dimensiones de la persona: física, afectiva, intelectual, social,.... Con ello se facilita a la persona la elección y preferencia, es decir, la posibilidad de decidir libremente porque, si no hay libertad, la persona no ha asumido realmente los valores. Seleccionar sin ningún tipo de coacción y preferir porque si bien, todas las cosas valen, no todas valen para todos ni de la misma forma, por ello, los valores se nos presentan jerarquizados (Gervilla, 1994:34) y su fuerza en el orden estimativo o jerarquía depende de la conjunción del sujeto, objetos y circunstancias. Todo ello determina una jerarquía personal desde la cual vivimos y tomamos decisiones, a veces inconscientes.

En los sistemas educativos, el predominio de uno o varios valores en la escala axiológica determinará el modelo de hombre al que la educación debe dar respuesta, convirtiéndose, de esta forma, en las finalidades u objetivos que pretendemos conseguir, en tanto es imposible educar sin una referencia a un sistema de valores y normas.

Por último, hay que señalar que el valor es anterior a los fines, en cuanto que es considerado como fundamento de estos: *“los fines educativos son fijados de acuerdo con una escala de valores aceptados, porque ésta es la que da importancia o no a los propósitos...”*(Fermoso, 1982: 254). En cualquier caso, la correlación entre ellos es evidente. Como afirma el profesor Gervilla existen ideales, fines y valores educativos porque el hombre desde su inteligencia, conoce su indigencia y desea

(voluntad) metas superiores, incorporando a su vida cuantos valores cree, perfeccionan su ser en cualquiera de sus dimensiones (1988: 104).

Por lo tanto, los valores configuran las finalidades educativas y en sus concreciones en objetivos continúan configurándolos, interviniendo no sólo indicando la dirección de la acción, sino constituyéndose también en contenidos educativos.

Concretados los fines que perseguimos, o sea, los efectos deseados, es igualmente necesario tener en cuenta que deben estar relacionados con los valores, otros elementos del proceso educativo:

- Los contenidos deber ser valiosos en sí mismos por su poder perfectivo.
- Entre las múltiples posibilidades metodológicas, se eligen aquellas que sirven mejor a los fines propuestos.
- La evaluación, en sí misma, consiste en emitir un juicio de valor que decide si los objetivos propuestos se han alcanzado.

3.1. LA SOCIEDAD Y EL SUJETO CREAN EL FUNDAMENTO AXIOLÓGICO

Decir que algo es valioso dentro del subjetivismo, puede entenderse al menos en dos sentidos: como algo agradable o deseable, o como las ideas de acuerdo con las cuales afirmamos la valiosidad de algo.

Desde los planteamientos subjetivistas, los valores educativos tienen un carácter cambiante y modificable en relación a los intereses de los individuos, de la

sociedad y del contexto en el que se desenvuelven, y dependerán de las distintas reacciones que pueda experimentar el sujeto. Es decir, no se considera al valor en sí mismo, ni se defiende una única jerarquización axiológica a la que la educación deba dar respuesta. Supone la irrepetibilidad de los momentos y necesidades individuales, por lo que los valores subyacentes en el sujeto deben cambiar para adaptarse a las nuevas situaciones.

Ello implica que los valores y la jerarquización valoral de cada sujeto han de sufrir continuas transformaciones al ritmo de su propia experiencia, sus intereses, su momento histórico y su entorno más inmediato. Ello favorece una concepción individualista del valor, limitando éste a la satisfacción de las necesidades subjetivas e intereses personales.

Los valores educativos siguen la misma suerte: sólo existen en y por el sujeto. No puede, por tanto, afirmarse la existencia de sistemas o valores educativos universales, objetivos e inmutables. Tampoco puede sostenerse una única jerarquización axiológica a la que la educación ha de dar respuesta. Los valores educativos nos vienen dados por el sujeto según el momento histórico, por lo que siempre son relativos, dependiendo de la cultura y el cambio, y subjetivos según las reacciones del sujeto (Fermoso, 1982: 233-235).

3.2. EL SUJETO DESCUBRE LOS VALORES EN LA SOCIEDAD

Los defensores de la axiología educativa objetiva y absoluta preconizan valores educativos opuestos a los subjetivistas: las posiciones objetivistas entienden el valor identificándolo con el Ideal o con los Bienes, comunes a todas las culturas y épocas. Si el valor encuentra su fundamento en el ser y en el bien, seguirá la misma estabilidad o dinamicidad que éstos (Fermoso, 1976: 42).

Si los valores son fijos y universales, objetivos y absolutos, la educación, sustancialmente, no sufrirá cambio en su discurso cronológico. Los principios en los que se fundamenta esta inmovilidad según el Personalismo de fuerte raigambre entre católicos norteamericanos son los siguientes (Fermoso, 1997: 628):

1. En todas partes los hombres son básicamente iguales, por lo que la educación debe ser igual en todo el mundo.

2. La labor de la educación consiste en adaptar los hombres a la verdad, que es eterna, más que al mundo contemporáneo, que no lo es.

3. Hay que enseñar al niño ciertas materias básicas que le familiaricen con la permanencia en el mundo.

4. La educación debe familiarizar al niño con los intereses generales de la humanidad a través del estudio de las grandes obras de la literatura, filosofía, historia, ciencias.

Esta objetivista ha sido sostenida por Hutchins (1943), de la Universidad de Chicago, Adler (1967), de la Universidad de Columbia, y por el Idealismo de Horne

(1967), y Harris (1967), que si bien por razones distintas por las patrocinadas por el Perennialismo(Cit. Feroso, 1986: 200), ha defendido igualmente la absolutez de los valores.

En este mismo sentido, hemos de hacer mención al Universalismo Culturalista, por su insistencia en las características comunes de toda cultura: límites a la violencia, código moral, sistemas familiares, concepción del hombre, lenguaje y organización social, etc... aunque con las modalidades peculiares y características de cada época y lugar. Por la educación, según esta concepción, el hombre perfecciona la razón, último reducto de su hominidad (Feroso, 1986: 628). El Universalismo Culturalista ha tenido defensores de relieve como Kluckhohn, Murdock o R. Linton.

Las críticas al absolutismo educativo provienen de las teorías opuestas al mismo. Las razones a favor de la mutabilidad de los valores educativos se deriva de la mutabilidad axiológica. Tales argumentos se fundamentan en la naturaleza del valor entendido como agrado, interés, deseo, etc.

3.3. VALORES Y EDUCACIÓN DESDE LA VISIÓN INTEGRADORA

Tanto las opciones subjetivistas como objetivistas, intentan explicar y justificar la axiología, y por tanto la educación, a partir de unos planteamientos determinados que configuran dichas concepciones. Ambas sostienen posiciones parciales de cómo debe ser entendido el valor. Frondizi (1977: 205), lejos de la disyuntiva, defiende que el valor es una cualidad estructural que surge de la reacción

de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto. Por un lado el valor reclama una presencia objetiva, algo existente al margen del sujeto, y al mismo tiempo, una presencia subjetiva, el sujeto que entra en relación al objeto. Con ello, el valor se fundamenta por igual en esa relación sujeto-objeto.

Entendido así el valor, como relación dual, sus exigencias en el ámbito educativo plantean por una parte, la atención al sujeto: intereses, deseo, convicciones, modos de ser,... y, por otra, la fundamentación objetiva, que justifique conjuntamente las decisiones educativas. Es preciso conciliar, pues, la dignidad de los valores elegidos, con la estimación por los alumnos. El ideal pedagógico que permita fundamentar nuestra educación de un modo objetivo y subjetivo (Marín, 1985: 71).

Al respecto, son muy significativas las siguientes palabras del profesor Escámez: *“Si la valiosidad de los patrones educativos se muestran en relación con un agente que actúa en un estado y tiempo personal, y por otro lado, en relación al ideal de hombre-real, inferimos, consecuentemente, que la valiosidad de los patrones cambia desde determinada perspectiva. Los valores ofrecen dos dimensiones: la permanencia, en cuanto están conformes con la personeidad; la mutación, en cuanto están conformes a la personalidad en la que esa personeidad se conforma como persona. La antinomia absolutez-mutabilidad de los valores puede ser superada si abandonamos la esclerosis de los planteamientos tradicionales”* (1983: 73).

Desde la perspectiva integradora, la educación tiene un papel fundamental: capacitar al sujeto para que, en la interpretación de su realidad, sea capaz de asumir unos valores y los jerarquice. La cuestión parte de sí realmente hay que presentar a éste todas las situaciones posibles y que sea capaz de tomar una opción u otra; o por el contrario si las distintas situaciones que se dan influyen en él, seleccionando aquellas que socialmente están consideradas como valiosas.

Ante esta situación, es evidente la importancia que la educación en valores tiene en el desarrollo de la persona, potenciando todas y cada una de sus dimensiones individuales y sociales. Por un lado, deja al propio individuo la posibilidad de reaccionar ante las diferentes propuestas que se puedan ofertar, en clara opción a sus necesidades e intereses. Por otro, establece la obligatoriedad de incluir en el currículo aquellos que socialmente justifican ese tipo de educación y que desde un punto de vista conceptual suponen un proceso dinámico y vital que se inscribe, de forma inseparable, en el proceso global del desarrollo de la persona (Cembranos, 1994: 14).

3.4. MODELOS EDUCATIVOS

3.4.1. CONCEPTO DE MODELO

El concepto de modelo expresa la necesidad de reducir y representar de manera esquemática, para su estudio, la serie de sucesos en cualquier proceso

educativo, así como las relaciones que se establecen los mismos, mediante sistemas paradigmáticos, diferenciadores de enfoques, supuestos, finalidades y estrategias de enseñanza. Con todo, somos conscientes de las dificultades inherentes a la definición del término *modelo*.

La palabra *modelo* puede tener diferentes significados. Para Villar (1993: 135-137), tiene el sentido de “*esquemas o pragmáticas que han orientado los procesos de perfeccionamiento*” Sparks y Loucks-Horsley lo entienden (1990: 235) como “*un diseño para el aprendizaje que encarna una serie de supuestos sobre, primero, de dónde llega el conocimiento acerca de la práctica de la enseñanza y, segundo, cómo los profesores adquieren o amplían su conocimiento*”.

El Diccionario de Ciencias de la Educación (1988: 961), define modelo como: “*(Del latín *modulus*, molde). Aquello que se imita. Reproducción de un objeto o realidad*”. En el ámbito de los métodos de investigación es un “*recurso metodológico de conocimiento, interpretación o explicación de la realidad o teoría*”. Podemos entenderlo además, como una representación simbólica, explicativa del proceso didáctico.

En el Diccionario Español Actual (1998: 8099), encontramos numerosas definiciones, con matices muy parecidos, en relación a este vocablo: “*persona o cosa que se imita o se debe imitar; cosa perfecta digna de imitación; cosa que se concibe y construye o realiza para que sirva de modelo; persona u objeto cuya imagen se reproduce; esquema teórico de un sistema o realidad compleja*”

Feliciano Blázquez (1997: 316), recogiendo el pensamiento de Platón, afirma

las ideas son modelos (sirven de molde a las cosas) y paradigmas (ejemplos) de todo lo que es, y a lo que tiende todo lo que es para ser plenamente.

Epistemológicamente, *modelo* es la representación de algo o la esquematización de un sistema concreto, su marco de referencia, un modo de explicación de la realidad, y también un sistema que sirve para entender otro sistema.

El Diccionario Filosófico-Pedagógico *Filosofía de la Educación Hoy* (1997: 400-401), define como sigue la palabra modelo: “*probablemente del latín modus, modulus, que significa: medida, cantidad, molde. Aquello que se imita, ya sea un objeto, persona o realidad*”.

El vocablo modelo del latín “*modelus*” = modelo es aquello que se imita o debe ser imitado, frecuentemente responde al concepto de ideal, por cuanto el modelo, al igual que el ideal, se propone como guía y orientación, pero nunca se alcanza del todo (Gómez Ocaña, 1987: 106).

Si queremos elaborar un modelo para representar una realidad, es necesario comenzar con la elección de los elementos más representativos de ésta, así como de los procesos relacionales que se den entre ellos. Por consiguiente, la elaboración del mismo, consiste en expresar estos elementos en representaciones ideales que faciliten su investigación, entendimiento y reproducción.

En el ámbito de los modelos humanos, y en función del tipo de relación establecida entre el modelo y observador, para Miller y Dolladr (1941), y Mower (1960), existen varios enfoques sobre modelos:

a. **Modelo participativo:** utilizado en el ámbito familiar y escolar. En este modelo existe una relación directa entre el modelo y observador.

b. **Modelo no participativo:** es un tipo de modelo construido artificialmente (ej: los modelos publicitarios).

c. **Modelo ficticio:** se sustituyen sus funciones por la forma de representación de la conducta a imitar. Consiste en presentar al sujeto un modelo imaginario.

Tal como señala Ferreres (1992: 102), al hablar de modelos, éstos han de reunir una serie de características:

1. **Abiertos:** capaces de interactuar con el medio.
2. **Flexibles:** capaces de adaptación y acomodación a diferentes situaciones.
3. **Dinámicos:** capaces de establecer diferentes tipos de relaciones.
4. **Probabilísticos:** capaces de poder actuar con unos márgenes de error/éxito aceptables, y con un cierto nivel de confianza.

Junto a estas condiciones mencionadas, además deberán tener un carácter orientador, estar fundamentados teóricamente y poseer un estatus de provisionalidad y no de exclusividad.

3.4.2. MODELOS EDUCATIVOS TELEOLÓGICOS

Desde el punto de vista educativo, en el que situamos nuestra investigación, el modelo tiene la función de mejorar al sujeto de la educación. El modelo educativo,

pues, es un modelo facilitador de la acción educativa, y por lo tanto, posibilita la creación o reformulación de patrones tenidos por valiosos.

Siempre, y es lo que nos interesa resaltar, la educación es un proceso orientado, dirigido y controlado hacia un modelo de hombre considerado valioso, plausible, ideal. Los patrones, vocablo frecuentemente sinónimo de modelo, son también especificaciones de las cualidades deseables. Pueden ser una vida valiosa, que en opinión de cualquier educador sea conveniente fomentar. En todo caso, cualquier patrón, para que sea educativo, debe ser valioso (Escámez, 1983: 67). Son los valores los que hacen deseables los patrones. La valiosidad de éstos puede ser contemplada desde los mismos aspectos desde los que ya consideramos el valor.

En la perspectiva objetivista, los patrones son configurados por un conjunto determinado de valores a priori ajenos a la experiencia. La función de la educación en este caso, será mostrar al educando la valiosidad del patrón para que sea conocido y estimado por éste, y por lo mismo deseado.

Desde una visión subjetivista, el patrón ya se presenta deseable, por cuanto el conjunto de los valores que lo conforman son las ideas, intereses o deseos del sujeto. Lo mismo cabe afirmar desde el ángulo social. Generalmente, el sujeto perteneciente a un grupo o colectivo humano, valora personalmente los patrones considerados valiosos por el grupo. Ello no obsta, para que, en ciertos casos concretos y momentos determinados, pueda darse una disociación, y por tanto conflicto, entre patrones considerados valiosos por un sujeto o institución al margen o en contra de lo socialmente vigente.

Desde una posición ecléctica, los valores del patrón vendrán configurados atendiendo lo mismo al sujeto que al objeto o a la situación dada.

Lo importante, ante la triple visión desde la que se puede afirmar la valiosidad de los patrones, es dejar constancia expresa de que éstos:

- Orientan la vida humana en general y dinamizan las actividades concretas de la misma.
- Son el fundamento y justificación para que en un determinado momento se haga algo o se deje de hacer.
- Se muestran idealizados, capaces de satisfacer las necesidades humanas.
- Mediatizan la percepción que nos formamos de los demás y de nosotros mismos.

Por otra parte, los modelos educativos están determinados por los distintos significados que se confieren al término educación, derivados de su origen etimológico (*educare, educere*). Así, en el modelo directivo que se relaciona con la interpretación de *educare* (conducir, guiar), la educación se concibe como transmisión de contenidos y conocimientos que el individuo debe integrar. Sin embargo, el modelo de desarrollo, vinculado al vocablo *educere* (extraer, sacar de dentro hacia fuera), está asociado a la espontaneidad del educando, a su autodeterminación para aprender por sí mismo.

Por último, el modelo de integración (modelo ecléctico, Castillejo, 1986), plantea el proceso educativo al mismo tiempo como intervención y desarrollo.

Dada la diversidad de modelos que se desprenden de cada una de estas concepciones de educación, antes de poner en práctica cualquier proceso formativo, es necesario plantear de qué modelo partimos, y así, hacer una posible selección de qué valores y en qué orden jerárquico, queremos educar, ya que todos los valores no valen lo mismo para todos. Desde esta dimensión vamos a exponer algunos modelos, mostrando aquellos valores que van a condicionar tanto su modelo de hombre como de su concepción educativa.

Para terminar este apartado, consideramos necesario indicar que nuestra investigación parte de un modelo axiológico de educación integral, que se fundamenta en unos valores y que van a marcar el tipo de persona que debemos formar.

3.4.2.1. CRISTIANISMO

El cristianismo justifica su importancia desde la cantidad de personas (más de mil millones), que se consideran cristianas, junto a los veintiún siglos de trayectoria histórica, educativa y cultural.

Desde la concepción cristiana se ofrece un modelo educativo fundamentado en la perfección humanizadora integral del hombre como ser humano. Ya en el Evangelio se anuncia la “Buena noticia” en la que aparece un “hombre nuevo”, con un conjunto de valores esenciales. Entre ellos: el hombre (pobres, marginados y niños).

El hombre es considerado valor absoluto, como se ve refleja en el Evangelio (Mt 2,27). Pero no el hombre en general, sino especialmente aquellos que son los más necesitados, los pobres, marginados y niños. Jesús se nos presenta como un ser preocupado por el hombre, y por los que más lo necesitan.

Los educadores cristianos, han de interesarse por el hombre en particular y por los problemas con que vive y han de transmitir los valores cristianos. Por lo tanto, la educación cristiana, ha de ir encaminada hacia una doble finalidad: la propia educación y, al mismo, tiempo ser cristiana (Gervilla, 1995).

Otro de los grandes valores que se desprenden del mensaje evangélico, es el amor, entendido como una necesidad vital, común a cualquier persona, bien sea niño, padre, anciano. Es uno de los grandes valores del mensaje evangélico. En relación con este aspecto, el educador cristiano no debe estar demasiado pendiente de qué método pedagógico utilizar, sino que ha de tener en cuenta que lo más importante es el amor hacia sus educandos, aceptándolos como son, invitándolos a buscar y descubrir la verdad y el conocimiento. Por lo tanto, desde esta educación llamada religiosa, se debe procurar dar una relación interpersonal basada en el amor.

Jesús de Nazaret respeta ante todo la libertad humana. Desde esta libertad convive con los demás, no de manera impositiva, ni autoritaria, exponiendo el camino hacia la conquista de la libertad a través de la verdad.

En la libertad está la dignidad humana y sin ella no hay educación, ni tampoco

religión. Por ello, la educación cristiana ha de tener una doble perspectiva, en busca de la libertad, planteada como fin: el ser educación y el ser cristiana (Gervilla, 1995).

El poder y la autoridad, valores recogidos en el Evangelio, se ponen al servicio y ayuda a los demás, de forma desinteresada, serán valores que se recogen en los evangelios. Sin embargo, en el ámbito educativo, la autoridad, se suele interpretar como la imposición de decisiones, sin dar explicación de las mismas, por parte del educador, entendida esta opción como autocracia. En la óptica contraria (*laissez-faire*), la función del educador está marcada por el pasotismo, indiferencia, permisividad, adoptando una serie de roles que van desde el paternalismo (resuelve y piensa por todos): el estilo democrático (admite y recibe críticas), y por último, el estilo participativo (cuyo centro de interés es el grupo).

La educación cristiana debe rechazar ambas opciones (violencia y autoritarismo), buscando posibles vías para la libertad, y la participación, dependiendo de las características del alumnado.

En palabras expresadas por Jesús, la pobreza y la pureza son valores defendidos y manifestado a través de su sacrificio en la cruz. Hay que saber perder para después ganar, y sólo por medio del sacrificio y el esfuerzo se dejan atrás aquellas cosas que no son valiosas, para después gozar de otras con más valor.

3.4.2.2. MARXISMO

El hombre es entendido en el Marxismo como un ser alienado y es la revolución y el trabajo (sociedad y naturaleza), son los medios para la consecución de un hombre nuevo o total.

¿Qué valores pretende potenciar a través de la educación el marxismo? Uno de los valores esenciales es la *praxis*, entendida como la actividad voluntaria del hombre, que intenta transformar algo y que se opone a toda teoría.

Junto a este valor se sitúa el trabajo, por medio del cual, el hombre se regenera, autorrealiza, humaniza y se modifica a sí mismo, a la naturaleza y a la sociedad en donde vive. Pero, ¿qué ocurre con la educación? Ha de girar en torno a él, uniendo la enseñanza y el trabajo productivo, generando una gran modificación en la cual, la escuela se convierte en otro sistema más de producción.

La formación intelectual ha de ser sustituida por la pedagogía del trabajo. Éste tiene que ser productivo y práctico, ya que es el medio para llegar a la educación y a la instrucción. Por consiguiente, esa formación tiene que ser polivalente, enfocada hacia el desarrollo total y completo del hombre, proporcionando al sujeto una valoración científica y racional de la realidad en la que vive, promoviendo que la escuela debe estar fuera de toda influencia de la Iglesia y del Estado.

Sin embargo, no podemos entender el valor *praxis*, si no va en relación con el valor *revolución social*, encaminada a derrotar los sistemas capitalistas, para conseguir un hombre y una la sociedad humanizadora. Al lado de esta revolución

social, ha de ir la escolar, acelerando el desarrollo y el cambio en las personas.

Con los valores antes mencionados no es suficiente. El marxismo pretende conseguir la formación del ser humano libre y, para ello, antes debe tomar conciencia de su necesidad de vivir sin ataduras capitalistas. Si el hombre se esfuerza en su trabajo y en el dominio de la naturaleza, conquistará su propia obra creadora y su libertad.

Para Marx, el hombre, como ser social, es un individuo que vive rodeado de otros, y con los que se relaciona, tomando como valor necesario la solidaridad, la concepción colectivista de la familia, de la propiedad, la lucha, etc.

Otro de los valores importantes es la crítica hacia todo aquello que se relaciona con la religión. Para Marx, el ser humano, crea a Dios al sentirse débil y esclavizado para garantizar su vida futura. En este sentido, los niveles o fuentes de alienación son los siguientes:

- a.- La iglesia, ya que sus prácticas no son liberadoras ni progresistas.
- b.- El Cristianismo, al estar más cerca de la burguesía que del pueblo.
- c.- Crítica a cualquier religión que, por lo general, son inhibidoras de la acción.

3.4.2.3.ANARQUISMO

A veces, el concepto “anarquista” suscita en nosotros sentimientos negativos en la medida que llegamos a identificarlo con violencia, ruptura, caos o desorden.

Aunque, si volvemos la vista atrás, encontramos personas como Gandhi, Tolstoi o Bakunin, entre otros, coincidiendo todos ellos, en el amor por la libertad y el rechazo de la violencia, etc.

Desde el anarquismo, se busca un hombre nuevo que alcanza su plenitud, a través de valores como la solidaridad, la ciencia y la autonomía, mientras rechazan, por considerar antivalores; la explotación, la opresión, el Estado, el liberalismo....

En relación al concepto de libertad, el anarquismo ha generado dos corrientes pedagógicas, con tendencias muy dispares:

a). **Teorías autogestionarias y libertarias:** algunos de sus máximos representantes son: Tolstoi y Ferrer Guardia, defensores de la espontaneidad del educando.

b). **Teorías antiinstitucionales y antiescolares:** con Goodman y Reimer que potencian la muerte de la escuela, ya que es reproductora, represora y dominadora.

La alternativa, es un sistema libre de intercambio de conocimientos.

¿En qué valores se fundamenta su ideal de hombre y sociedad? Siguiendo al profesor Gervilla (1995), el valor superior o más importante para el movimiento anarquista es la libertad, frente a cualquier sistema de autoridad. Se llega a ser libre a través de un proceso de liberación, frente a la explotación económica, y a la opresión intelectual, social o política. Sin embargo, esta libertad no se puede entender si no va unida a valores como la igualdad, la solidaridad y la justicia. Esta solidaridad debe entenderse como un exponente humano, en donde se consigue la felicidad máxima.

Otro de los valores recogidos por el anarquismo es la revolución, definida como un cambio completamente radical en la forma de vida del hombre, utilizando a veces la violencia como medio para alcanzar la propia libertad.

Junto a los valores anteriores, se recogen otros, como la razón que es el camino para conseguir o acceder a la verdad; el trabajo, que ha de ser organizado por medio de la autogestión, siendo fuente de alegría y de solidaridad. La autogestión escolar, en la que la comunidad educativa es la que decide qué hacer o no, pidiendo a veces, desde determinados sectores del anarquismo la desaparición de la escuela, como ente que reproduce aquellos patrones que existen en la sociedad y que son contrarios al pensamiento anarquista.

3.4.3. JERARQUÍA DE VALORES

Los valores se nos presentan plurales demandando un orden de prioridades o jerarquía, por cuanto todos valen, pero no todos valen lo mismo, ni siempre son compatibles. Ello exige una jerarquía acorde con los valores en conflicto y las circunstancias vigentes.

En situaciones de cambio social acelerado se da, generalmente, una mayor transformación en la escala de valores, hecho éste que diferencia a personas y a grupos. Las mayorías siguen de ordinario la escala establecida, pero pueden darse minorías que opten libremente por otros valores, o incluso se opongan a los establecidos buscando una nueva jerarquización. Por eso, aunque la aceptación de la

escala de valores establecida suele entenderse como indicador de integración social, *“ésta es siempre relativa ya que los individuos no sólo no comparten los valores comunes con la misma intensidad, sino que también, con frecuencia, las diversas opciones de los diferentes grupos dividen o diversifican a los grupos entre sí”* (Frondizi, 1997: 19-20).

La crisis de valores, o de valoraciones, según la teoría que adoptemos sobre los mismos, supone, en cualquier caso, un dinamismo y cambio axiológico personal y social, por cuanto los valores *“sólo se hacen válidos cuando son valorados por un ser personal”* (Fondevila, 1983: 28), o colectivo humano. De aquí que, cada época, pueblo, clase social... posea valores diferentes; son distintos los del mundo capitalista y socialista, los de la prehistoria y los del siglo XX (Marín, 1985: 67). Es más, en un mismo período histórico, la multiplicidad de valores, a veces en conflicto, ocasiona enfrentamientos generacionales, al distanciarse u oponerse en la convivencia los valores absolutos de un colectivo humano y los de otros.

En todo caso, los valores, unos y otros, como el hombre, siempre permanecen. *“Lo que no se tolera es su olvido”* (Marín, 1985: 68). De ellos se puede renegar, pero nunca negar. No cabe aquí libertad de elección, sino de opción (Vázquez, 1976: 1-5), es decir, no podemos elegir si hay o no valores; pero hemos de decidir por cuáles de ellos optamos como eje de nuestras acciones.

Siguiendo al profesor Feroso (1976: 44-47), enumeramos las siguientes razones del cambio axiológico:

1. La misma naturaleza del valor relacionada con la subjetividad: agrado, aprecio, interés, deseo ... Los valores son para alguien o para la comunidad. Una moneda de oro es químicamente la misma, pero su valor dependerá de lo que los hombres quieran atribuirle.

2. El acto epistemológico del valor en sus tres dimensiones: la conciencia o percepción, el juicio de valor u operación selectiva, y la vivencia o entrega personal a un sector axiológico determinado.

3. La identidad evolutiva del ser del hombre, que, si bien es idéntico a sí mismo, diacrónica y sincrónicamente, su mismidad evoluciona en todas sus esferas y estratos.

4. La mentalidad evolucionista del saber actual, bien se entienda la evolución como receptiva del cambio axiológico, o bien evolución activa, como propulsora de la movilidad social e individual. Es el doble sentido atribuido a la cultura: como depósito legado o como actividad creadora.

5. La temporalidad y culturalidad del hombre. La mutabilidad es consustancial al ser contingente. Todo envejece en el cosmos y todo sufre mutación, aunque se conserve cierta identidad en lo cambiante.

6. El cambio social, que hace hincapié en la identidad persistente y en la sucesión de diferencias en el tiempo: aspecto sociológico de los valores y su mutabilidad.

Las seis razones del cambio axiológico, estrechamente relacionadas, se

fundamentan en la triple evolución del hombre, los valores y la cultura. Este cambio de valores, según épocas y momentos configuran un modelo de hombre y de educación.

3.5. LOS VALORES EN EL CURRÍCULO

3.5.1. ¿QUÉ ES EL CURRÍCULO?

La Real Academia Española incorpora este concepto a la edición de su Diccionario de 1984. A pesar del poco tiempo que está en uso, este término, se han dado múltiples definiciones. En efecto, desde que Bobbit (1918), en su obra “*The currículo*” defendiera este término, hasta los usos que conocemos actualmente, se han dado infinidad de definiciones en torno a este concepto.

Autores como Stenhouse (1975) y Tanner-Tanner (1986), recopilaron más de una veintena de definiciones con significado diferente sobre el currículo. A continuación recogemos algunas, no todas, las definiciones sobre este concepto:

Para Stenhouse (1984), es una expresión que nos sirve para comunicar los principios y rasgos más importantes de un proceso educativo, permaneciendo éste abierto a la discusión para su mejora en la práctica.

Otro de los autores que han recogido la definición sobre currículo es Nassif (1985), la cual va encaminada a aquel conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela, en relación con unos objetivos ya planteados por los

maestros y vividas por los educandos.

Según Johnson (1974), el currículo esta representado por todas aquellas experiencias que los alumnos viven y realizan mientras hacen sus trabajos en la escuela.

Sailor et, al (1954), considera que es el esfuerzo total que se orienta en la escuela para lograr unos resultados deseados, tanto a nivel de clase, como fuera de ella.

En España, el término se comienza a utilizar en los años 70 a instancias de la pedagogía técnica (en contraposición con la pedagogía teleológica), apareciendo por primera vez en la Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprobaban las Orientaciones Pedagógicas para la educación General Básica, tras la promulgación de la Ley General de Educación y la aparición en el BOE del Decreto 2459/1970, de 22 de agosto en el que se establece el calendario de aplicación por primera vez en nuestra pedagogía técnica la expresión oficial “programación del currículo”.

En 1984, el Diccionario de la Real Academia lo definirá como: un plan de estudios o un conjunto de experiencias prácticas enfocadas a que el alumno desarrolle todas sus potencialidades.

En la pedagogía actual, “currículo” abarca tanto el proceso pedagógico como el resultado que se obtiene de él, referido tanto a un grupo, que puede ser toda un nación, o a un solo individuo; y plantea metas que abarcan desde objetivos de larga duración para la vida de los pueblos, hasta metas a corto plazo en la vida de un individuo.

La LOGSE en su artículo 4.1, define currículum como: “*El conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente*”.

El Ministerio de Educación, en el Diseño Curricular Base señala a este concepto como un proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

El sentido de los Diseños Curriculares es, precisamente, expresar los fines de la educación, los contenidos mínimos de aprendizaje, así como las recomendaciones, sugerencias, orientaciones y estrategias para conseguirlos en la práctica.

Como se puede observar, en todas las definiciones anteriores, aparecen términos referidos siempre a la educación: conjunto de experiencias, esfuerzo total, plan de estudios, criterios de evaluación y todo esto nos lleva a la conclusión dentro del ámbito escolar, de que el concepto currículum considerado genéricamente, comprende la totalidad de la educación.

Para el profesor Marín Ibañez (1986), define en un triple sentido las definiciones dadas sobre el currículum. Las primeras se centran en su contenido en los conocimientos que se desean transmitir desde la escuela; las segundas hacen relación fundamentalmente en la cultura de la época, de la que el currículum sería una selección,

Y, por último, para quienes, entienden esta palabra como expresión de las actividades instauradas en los centros educativos, en orden a hacer a los alumnos miembros más activos de la sociedad en la que nacieron y viven.

De este modo, cuando hablamos de currículo, ponemos el acento en las materias, o en los intereses, o bien en la sociedad, dando lugar a lo que Octavio Fullat (1982), ha denominado modelos de educación.

3.5.2. FINES, VALORES Y OBJETIVOS

Estos conceptos están muy ligados al término valor, sin embargo, es necesario diferenciarlos. Desde el campo educativo los fines son aquellos que nos proponemos alcanzar cuando se ha terminado cualquier proceso educativo, como colofón de nuestros esfuerzos y expectativas (Gervilla, 1998). Touriñan (1989: 17-19), establece una distinción entre fines y valores en función de la elección: *“mientras que el valor es una cualidad estructural al margen de la elección, los fines suponen no sólo hacen referencia al valor, sin también a las decisiones humanas, que son los actos por los que responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad externa, que modifica la premiosidad de nuestras necesidades”*. Por consiguiente, todo fin es valor, pero no todo valor es un fin. No son dos términos sinónimos, ya que el valor, para transformarse en fin, necesita de la elección.

Los objetivos podemos conceptualizarlos como aquellas metas más cercanas y precisas que se pretenden conseguir y que podemos evaluar, una vez que se ha

terminado el proceso de enseñanza del área o contenido estudiado.

Todos estos conceptos se relacionados por medio o en el medio educativo, ya que son elementos propios del ser humano y de la actividad educadora, siempre que exista un carácter intencional en la educación.

3.5.3. VALORES Y CONTENIDOS

Los contenidos, a veces se han considerado como núcleo fundamental del currículum, hasta el punto de que el quehacer educativo no consistía más que en la interiorización y consecuentemente la reproducción de éstos (Sarramona, 1989: 37). El esquema tecnológico clásico, aunque planteado en torno a los objetivos, consideró como contenidos del currículum, no sólo los saberes, sino que además se incluyeron las habilidades y, lo que es especial interés para nosotros, aquellos valores que los alumnos debían de dominar para lograr los objetivos propuestos, produciéndose así una vinculación entre objetivos, contenidos y valores.

Recientemente los contenidos se han revitalizado, ya que no son planteados o vistos como simples apéndices de los objetivos, sino con valor en sí mismos. Sin lugar a dudas, lo que se pretende es que exista equilibrio entre los objetivos planteados, los contenidos y las actividades para alcanzarlos, ya que estos tres elementos son necesarios e importantes para lograr un estilo de enseñanza coherente, dinámico y de calidad.

Por último, hemos de señalar que la selección, elaboración y organización de

los contenidos seleccionados, ha de ser realizada en relación con criterios epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos, pero también hay que considerar un criterio axiológico por el que se seleccionarán aquellos contenidos valiosos por su potencial para el perfeccionamiento de la persona.

3.5.4. VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) plantea un currículo en el que se diferencian tres modos de entender los contenidos:

- a. **Conceptuales:** que engloban a los hechos, concepto y principios.
- b. **Procedimentales:** son las acciones planificadas para conseguir los objetivos.
- c. **Actitudinales:** que recogen los valores, actitudes y normas.

Los diseños curriculares oficiales recogen en todos los bloques de contenido un apartado en el que los valores aparecen junto a las actividades y las normas.

Los valores, dentro del este marco, cumplen unas funciones básicas en cuanto que hacen de criterio para esclarecer lo perfecto, tanto a nivel personal, como social. Otra de sus funciones es que van a ser el fundamento de actitudes y normas (Gervilla, 1998).

Las actitudes, cuyo origen es el valor, se pueden definir como “*las predisposiciones adquiridas y estables que orientan y predicen la conducta de un sujeto en situaciones concretas y determinadas*” (Gervilla, 1998: 421).

En cuanto a las normas son: *“las reglas concretas de acción o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer, en situaciones concretas, acorde con algún/os valor/es que justifica(n) y da(n) razón a la norma”* (Gervilla, 1998: 421).

El valor es el fundamento de las actitudes y las normas; legitima y da sentido y fuerza normativa a estas últimas.

3.6. MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA EDUCAR EN VALORES

En este apartado recogemos algunos métodos y técnicas para la educación en valores. Conviene recordar que decantarse por uno u otros no es neutral, sino que está determinado por la teoría axiológica que se sustente. Así, el subjetivismo pondrá al sujeto en situación de encontrarse con el valor, preferirlo, decidirse por él, mientras que el objetivismo tenderá a que la persona integre aquellos valores que se consideran universales. La perspectiva integradora o ecléctica recurrirá a métodos en lo que el educando capta el valor y lo asume o no, atendiendo también a las circunstancias específicas en que se encuentra. Así, desde el eclecticismo, sería conveniente por ejemplo, la clarificación de valores, mientras el objetivismo se decantaría por la inculcación.

3.6.1. CLARIFICACIÓN DE VALORES

Pretende ayudar al educando a organizar sus sentimientos, para hacerlo consciente de sus propios valores (Gervilla, 1998).

La clarificación valoral supone que el alumno vive inmerso en un mundo donde existe una gran variedad de valores y que se pueden dar incongruencias valorales que pueden llevar al sujeto a vivir en la incongruencia y a no saber decantarse por unos valores u otros que sean más significativos para él.

La clarificación valoral es un proceso que ayuda a los estudiantes a tener una visión más crítica de sus vidas, metas, sentimientos, intereses y experiencias; su objetivo es descubrir cuáles son los valores más importantes y significativos (Curwin et, al: 1985: 11).

Por consiguiente, la función del educador es la de ayudar a los alumnos a que alcancen sus propias posturas sobre los valores, por todo ello, fomentará que los educandos manifiesten sus valores, sin prejuzgarlos ni tratar de cambiarlos, generando preguntas a fin de que, a lo largo del proceso de aprendizaje de los mismos, se vayan manifestando y clarificando sus propias opciones sobre los valores.

La clarificación de valores pretende que el individuo alcance su propia autonomía sobre éstos, frente a la presión de los que proceden de la sociedad.

Esta metodología se hace imprescindible dentro de nuestra sociedad en la que conviven distintas perspectivas, orientaciones y diferentes visiones de los valores.

Esta clarificación personal, implica el respeto de las creencias y los valores de los demás, y la búsqueda de aquellos valores que construyan una sociedad en donde se dé más la justicia, la solidaridad y la igualdad entre todos.

Según Raths, Harmin y Simón (1967), el proceso de clarificación de valores pasa por tres momentos esenciales: elección, apreciación y actuación. A cada una de estas fases corresponden diferentes operaciones:

<u>CLARIFICACIÓN DE VALORES</u>	
<u>MOMENTOS</u>	<u>OPERACIONES</u>
1ª Elección.	<ul style="list-style-type: none"> - Se elige libremente un valor. - Se elige uno entre una serie de alternativas. - La elección se hace tras una detenida reflexión sobre las consecuencias de cada alternativa.
2ª Apreciación.	<ul style="list-style-type: none"> - Se aprecia un valor y se siente feliz de su elección. - Se comparte el valor y lo afirmamos públicamente.
3ª Actuación.	<ul style="list-style-type: none"> - Se actúa de acuerdo con el valor elegido y no sólo se habla de él. - La actuación se hará de forma constante constituyendo una línea de conducta.

Con este método, el alumno se hace consciente de sus propios valores, aprende a respetar los que encuentra en otras personas y, lo que es más importante, aprende a valorar y a enjuiciar las situaciones con las que se va a enfrentar a lo largo de su vida y que le van a servir en su crecimiento y desarrollo personal.

3.6.2. INCULCACIÓN DE VALORES

El objetivo que pretende conseguir este método es provocar la interiorización de determinados valores: aquellos que el educador considera como más importantes, deseados o deseables; o bien, cambiar los que el educando ha adquirido, por otros designados por el educador.

Este método ha sido defendido por quienes conciben al hombre como portador de valores eternos y ven la inculcación necesaria para que esos valores sean asumidos e interiorizados por todos los miembros con los que convive el individuo y de la sociedad.

Desde esta opción, la escuela que responda a esta concepción del hombre y de sociedad ha de cumplir la función que se le asigna, que es la inculcación de estos valores eternos, universales y absolutos.

El educando, se entiende desde esta perspectiva como un ser pasivo, receptor de aquellas experiencias que le marca su educador, sin criticarlas ni enjuiciarlas (Ferreiros, 1985).

3.6.3. DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES

Este método de educación en valores, circunscribe su acción educativa sólo al ámbito de los valores morales, atendiendo a los niveles evolutivos, que pueden posibilitar y estimular el paso de un nivel a otro en función del desarrollo del individuo hacia su madurez moral.

Se puede estar de acuerdo o no con este modelo, pero dada la importancia de los valores morales en la construcción de la personalidad del educando, es importante y necesario hacer una reflexión sobre ellos.

El desarrollo moral, según Kohlberg (1976), recorre una serie de niveles y estadios hasta llegar a conseguir la madurez ética. Los estadios forman una secuencia que no varía, con un movimiento hacia el siguiente estadio. Éstos están configurados jerárquicamente y cada uno de ellos se caracteriza por un modo de razonamiento moral.

El objetivo de la discusión de dilemas morales es potenciar el desarrollo moral de los sujetos hacia el estadio siguiente.

Para Escámez (1993), el planteamiento de un buen dilema deberá presentar las siguientes características:

1. Estar basado en experiencias y situaciones de la vida cotidiana.
2. Enunciarse de la forma más simple posible, teniendo una característica central.
3. Tener dos o más posibles resultados, con implicaciones morales.
4. Ofertará posibles puestas en práctica.

3.6.4. TÉCNICA DE ANÁLISIS

Con ella lo que se pretende, es poner en juego en los educandos el pensamiento lógico, para poder decidir sobre temas, cuestiones, situaciones que

tienen relación con los valores. El fundamento de esta estrategia se sitúa en la consideración de la persona como ser racional que actúa en el mundo y que puede alcanzar el bien subordinando los sentimientos y pasiones al método lógico y científico. Este análisis puede llevar también a los alumnos a interrelacionar y conceptualizar sus propios valores (Ferreiros, 1985: 224).

Entre los métodos más utilizados, los seminarios, las discusiones de tipo socrático, investigaciones bibliográficas y de campo.

3.6.5. APRENDIZAJE PARA LA ACCIÓN

Pretende hacer consciente al propio educando de los valores que sustenta y hacerle ver los que tienen los demás, intentando proporcionar experiencias para que los experimente sus propios valores, tanto a nivel personal, como social.

La metodología propuesta por este enfoque sigue seis pasos, y presenta la peculiaridad de que se puede comenzar por cualquiera de ellos e ir hacia delante o hacia atrás. Los pasos son:

- Tomar conciencia del asunto o problema.
- Comprender el asunto o problema y tomar una postura.
- Decidir una actuación.
- Planificar estrategias y etapas para la acción.
- Aplicar actividades y realización de la acción.
- Reflexionar sobre las acciones emprendidas y considerar los pasos siguientes.

3.6.6. PROCEDIMIENTOS DE NEUTRALIDAD ACTIVA

En la adquisición de valores, el profesor debe manifestar una actitud de neutralidad y ofrecer unos procedimientos que posibiliten el desarrollo de la autonomía valoral de los educandos. Existen una serie de procedimientos combinados que son: información inicial del educador, contrastación de la información con fuentes directas sobre las opciones enfrentadas, ampliación de la información de esas fuentes mediante las aportaciones de los propios sujetos (Trillas, 1991: 67).

3.6.7. TÉCNICAS PARA EDUCAR EN VALORES

Una vez que hemos hecho una revisión sobre algunos métodos relacionados con la educación en valores, creemos interesante exponer de forma esquemática, algunas de las técnicas recogidas por la profesora Angeles Gervilla (1997: 65-66). Todas ellas pueden ser utilizadas, a criterio del educador, para fomentar los valores.

Técnica 1ª: Actividades recreativas.

¿Qué es?: Actividades de recreo, descanso, juego.

Mecanismo que pone en juego: Distensión e intercambio libres.

¿Para qué sirve?: Relajación.

Situaciones en que se realiza: Grandes o pequeños grupos.

Técnica 2ª: Brainstorming.

¿Qué es?: Exposición rápida de las ideas sin ser críticas.

Mecanismo que pone en juego: Imaginación creadora.

¿Para qué sirve?: Crear ideas.

Situaciones en que se realiza: Pequeño grupo.

Técnica 3ª: Clínica del rumor.

¿Qué es?: Experiencia de grupo por medios proyectivos o verbales.

Mecanismo que pone en juego: Imaginación confabuladora.

¿Para qué sirve?: Ver efectos de rumores.

Situaciones en que se realiza: Gran o pequeño grupo.

Técnica 4ª: Comisión.

¿Qué es?: Grupo reducido que estudia un problema para presentar conclusiones al grupo que representa.

Mecanismo que pone en juego: Responsabilidad.

¿Para qué sirve?: Especialización.

Situaciones en que se realiza: Un grupo pequeño y otros mayores.

Técnica 5ª: Acuario.

¿Qué es?: Un grupo discute un tema y otro observa.

Mecanismo que pone en juego: Diferentes conductas.

¿Para qué sirve?: Desarrollo de la observación.

Situaciones en que se realiza: Dos grupos medianos.

Técnica 6ª: Eco.

¿Qué es?: Repetición de la frase anterior.

Mecanismo que pone en juego: Diferentes conductas.

¿Para qué sirve?: Para escuchar.

Situaciones en que se realiza: Dos grupos pequeños o parejas.

Técnica 7ª: El molino.

¿Qué es?: Componentes de un grupo que buscan cada uno a una persona para comunicarse.

Mecanismo que pone en juego: Comunicación verbal y no verbal.

¿Para qué sirve?: Expresión.

Situaciones en que se realiza: Grupo pequeño y parejas.

Técnica 8ª: Conferencia.

¿Qué es?: Exposición más o menos extensa de media hora o más ante un grupo. Coloquio simultáneo o posterior.

Mecanismo que pone en juego: Pasividad, indiferencia o interés.

¿Para qué sirve?: Informar y profundizar.

Situaciones en que se realiza: Grandes y pequeños grupos.

Técnica 9ª: Cuchicheos.

¿Qué es?: Los miembros del grupo hablan simultáneamente de dos en dos.

Mecanismo que pone en juego: Solidaridad.

¿Para qué sirve?: Conocerse. Tratar un tema.

Situaciones en que se realiza: Grandes grupos.

Técnica 10ª: Debate dirigido.

¿Qué es?: Un grupo reducido trata informalmente un tema con un moderador “oficial”.

Mecanismo que pone en juego: Comunicación.

¿Para qué sirve?: Discusión.

Situaciones en que se realiza: Pequeños grupos.

Técnica 11ª: Debate público.

¿Qué es?: Dos personas capacitadas conversan ante un auditorio que interviene después sobre un punto previsto.

Mecanismo que pone en juego: Pasividad, indiferencia o interés.

¿Para qué sirve?: Información.

Situaciones en que se realiza: Grandes y pequeños grupos.

Técnica 12ª: Discusión de gabinete.

¿Qué es?: Personas capacitadas tratan un tema.

Mecanismo que pone en juego: Cooperación o agresividad.

¿Para qué sirve?: Profundización.

Situaciones en que se realiza: Pequeños grupos.

Técnica 13ª: Entrevista colectiva.

¿Qué es?: Un experto es interrogado por un miembro del grupo ante éste.

Mecanismo que pone en juego: Pasividad, indiferencia, etc.

¿Para qué sirve?: Información o profundización.

Situaciones en que se realiza: Grupos o pequeños grupos.

Técnica 14ª: Estudio de casos.

¿Qué es?: El grupo estudia exhaustivamente un caso con todos sus detalles para sacar conclusiones.

Mecanismo que pone en juego: Interés.

¿Para qué sirve?: Profundización a partir de lo concreto.

Situaciones en que se realiza: Pequeño grupo.

Técnica 15ª: Foro.

¿Qué es?: Un grupo trata un tema con determinadas reglas: pedir la palabra, limitación de tiempo de intervención.

Mecanismo que pone en juego: Fenómenos de gran grupo.

¿Para qué sirve?: Discusión.

Situaciones en que se realiza: Gran grupo.

Técnica 16ª: Jornadas.

¿Qué es?: Una serie de reuniones con un fin concreto que dura un tiempo intenso (uno o varios días).

Mecanismo que pone en juego: Fenómenos múltiples de convivencia.

¿Para qué sirve?: Profundización.

Situaciones en que se realiza: Grandes y pequeños grupos.

Técnica 17ª: Mesa redonda.

¿Qué es?: Un equipo de expertos que sostienen puntos divergentes exponen ante un auditorio que interviene después.

Mecanismo que pone en juego: Equilibrios y tensiones.

¿Para qué sirve?: Tratar un tema desde ópticas distintas.

Situaciones en que se realiza: Gran grupo.

Técnica 18ª: Panel.

¿Qué es?: Un grupo de expertos discute un tema ante un grupo.

Mecanismo que pone en juego: Indiferencia, equilibrio.

¿Para qué sirve?: Profundización.

Situaciones en que se realiza: Gran grupo.

Técnica 19: Pequeño grupo de discusión.

¿Qué es?: Un grupo reducido trata informalmente un tema con un coordinador elegido entre los miembros.

Mecanismo que pone en juego: Comunicación y coordinación.

¿Para qué sirve?: Discusión.

Situaciones en que se realiza: Pequeño grupo.

Técnica 20ª: Proyecto de visión futura.

¿Qué es?: Los miembros de un pequeño grupo deben elaborar un proyecto sobre una hipotética situación.

Mecanismo que pone en juego: Creatividad.

¿Para qué sirve?: Adaptación a los cambios imprevistos de la sociedad.

Situaciones en que se realiza: Pequeño grupo.

Técnica 21ª: Role-Playing.

¿Qué es?: Dos o más personas representan una situación asumiendo los roles del caso y después se estudia el caso según las reacciones suscitadas

por el grupo.

Mecanismo que pone en juego: Espontaneidad.

¿Para qué sirve?: Discutir un tema.

Situaciones en que se realiza: Grandes o pequeños grupos.

Técnica 22^a: Seminario.

¿Qué es?: Un grupo reducido investiga un tema en secciones planificadas, recurriendo a fuentes originales de información.

Mecanismo que pone en juego: Colaboración.

¿Para qué sirve?: Profundización.

Situaciones en que se realiza: Pequeño grupo.

Técnica 23^a: Simposio.

¿Qué es?: Un grupo de expertos desarrolla diferentes aspectos de un tema ante un grupo.

Mecanismo que pone en juego: Equilibrio, indiferencia y pasividad.

¿Para qué sirve?: Profundización.

Situaciones en que se realiza: Gran grupo.

Técnica 24^a: T. Riesgo.

¿Qué es?: Todos los miembros expresan sus temores. Después se discute cada tema.

Mecanismo que pone en juego: Liberación.

¿Para qué sirve?: Análisis de tensiones.

Situaciones en que se realiza: Pequeños grupos.

La profesora Angeles Gervilla (1997), diferencia entre las técnicas en las cuales el papel del experto juega un papel esencial, como son: simposio, panel, entrevista colectiva o mesas redondas y en otras en las que el grupo interviene activamente, entre ellas: los debates dirigidos o discusiones guiadas, diálogos simultáneos, foros, comisión, torbellino de ideas , etc....