

¿ES POSIBLE ENSEÑAR Y APRENDER VALORES EN LA ESCUELA?

Concepción Medrano Samaniego

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad del País Vasco/E.H.U.

En este artículo se reflexiona acerca de la posibilidad de enseñar y aprender valores en la escuela. Desde una perspectiva culturalista, se plantea cómo se pueden trabajar los valores en las instituciones educativas; y se hace hincapié en la necesidad de distinguir entre el concepto de "valor" y el de "valor moral". La coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive es el primer requisito para trabajar los valores en un centro educativo y elaborar su proyecto. La necesidad de incluir las líneas transversales en el curriculum se analiza como una oportunidad para trabajar los valores en el aula. Finalmente se presentan algunas estrategias y ejemplos que pueden facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los valores como: los dilemas, la clarificación de valores, los ejercicios autobiográficos, etc.

Palabras claves: enseñanza- aprendizaje de valores, líneas transversales, estrategias de enseñanza en valores.

Summary

In this article the possibility of teaching and learning values in schools is considered. How values can be worked on in educational institutions is presented from a culturalistic perspective. The need to distinguish the concepts of "values" and "moral values" is stressed. The consistency between what is taught and the way of living is the first prerequisite to work well on values in a educational center and to bring out its educational project. The need to include cross-curriculum themes in the curriculum is analyzed as an opportunity to work on values in the classroom. Finally some strategies and exemples are presented, wich can facilitate the values teaching and learning such as dilemmas, values clarification, autobiographical exercises, etc.

Key words: Values teaching-learning, cross-curriculum themes, values teaching strategies.

INTRODUCCION

¿Tiene sentido, en la actualidad, plantearse la enseñanza y aprendizaje de valores en la escuela? O quizás ¿los valores básicos y los comportamientos éticos se aprenden por imitación de los modelos que nos rodean? ¿Se puede enseñar en la escuela que las actitudes dialógicas son necesarias en nuestra convivencia, cuando los propios profesores resuelven los conflictos entre ellos con actitudes egocéntricas? ¿Por qué las personas valoramos ciertas cosas frente a otras? ¿Por qué existen personas que valoran y practican la solidaridad y otras que valoran y practican el éxito personal?

Acerca de estas cuestiones me parece necesario realizar una reflexión que facilite y favorezca el desarrollo del trabajo de los profesionales de la educación.

En cuanto a la adquisición de valores muchos autores defienden que éstos se van conformando a través de los procesos de socialización y la identificación con las normas sociales y el marco cultural de una determinada comunidad. (Goñi 1996). Dentro de una perspectiva culturalista, ya no se defiende el innatismo en casi ningún aspecto del desarrollo, sino que éste y el conocimiento se interpretan como algo social y culturalmente construido. (Bruner 1997)

El tipo de modelo que se elige para explicar cualquier aspecto del desarrollo humano tiene también una connotación ideológica. No es lo mismo pensar que la inteligencia y la bondad se heredan, por lo que ciertos colectivos serán considerados para algunas personas como unos sinvergüenzas y poco capacitados, mientras que otros serán representados como brillantes y honrados.

Trabajar en una perspectiva culturalista, supone partir del supuesto que nadie nace asesino, o premio Nobel de la Paz, sino que las capacidades de la persona en interacción con su contexto, puede ayudarnos a comprender y mejorar la actualización de unas capacidades u otras.

En uno de los textos publicados en torno a la Calidad Total que lleva por título "La pasión de mejorar" de E. Ibarzábal (1996), se reflexiona acerca de cómo ir introduciendo determinados valores en el mundo empresarial y en el mundo educativo. Su autor, en un capítulo del libro, aborda el debate existente en Europa entre el integrista y la integración. Plantea este dilema y expone cómo para su posible solución es necesario superar ambas categorías y colocarse en un nivel diferente y superior comenzando por nosotros mismos. Esto en su opinión significa que: "debemos actuar conforme a principios, lo que conlleva tener unas anclas muy claras, que no se pueden nunca abandonar, por muy dura que sea la situación. Es decir, ...hay cosas que no se deben hacer nunca y otras por el contrario que se deben hacer siempre" (Ibarzábal 1996, pág. 177)

Desde una perspectiva educativa, nos podemos preguntar, ¿dónde se aprenden los principios que nos guiarán en las situaciones conflictivas? ¿quién o quienes nos enseñan estos principios? ¿cómo sé yo en las situaciones donde aparecen los conflictos éticos, cuál es la conducta mejor?

Sobre este complejo tema, quiero realizar algunas propuestas, desde la pers-

pectiva de una persona que trabaja en educación. Evidentemente, la institución educativa no es el único agente responsable de la educación de los valores. Las prácticas educativas familiares, los medios de comunicación y el propio contexto socio-político, ejercen igualmente un papel muy relevante.

A pesar de que muchas personas mantienen la idea de que los valores se aprenden sobre todo en la familia, los contextos no compartidos nos explican el por qué hermanos con prácticas educativas similares, manifiestan valores diferentes. Igualmente los medios de comunicación ejercen una gran influencia en el aprendizaje de valores, sobre todo a través del aprendizaje vicario. Películas como, *Perdita Durango* por ejemplo, son admiradas por aquellos alumnos que pueden estar trabajando en el aula estrategias para superar la violencia. Por último, aunque no menos importante, el contexto socio-político donde la persona se desarrolla también conforma nuestros valores. En algunos de los trabajos que hemos realizado en la País Vasco, (Medrano 1998) con el fin de recoger dilemas contextualizados, nos encontramos con dilemas como el siguiente, planteado por una adolescente de 17 años.

"Nunca he vivido una situación, como la que me has contado, pero sí he tenido algunas dudas y crisis en relación a la vida o mejor dicho a la falta de calidad de vida. Es el tema de los presos en el País Vasco y las diferentes medidas de presión que se están tomando para que nuestros presos puedan estar en casa. Por un lado, nosotros tenemos un pariente en una cárcel de Canarias y sus hermanos viven aquí, en Donostia, yo estoy de acuerdo en que hay que reivindicar para que los traigan más cerca de casa. Lo que no estoy muy segura si los secuestros como el de Ortega Lara, sirve para algo. Es una vida y otras vidas...."

Por otro lado, y relacionado con la influencia del contexto, cualquier educador es sensible a la influencia que el neoliberalismo y las economías de mercado, están ejerciendo al fomentar el individualismo, la eficacia, la competencia, el prestigio social, etc. como valores deseables. Si a esto unimos la frecuencia y abundancia de la violencia, el engaño y la corrupción en nuestros contextos políticos más próximos, cualquier educador se puede preguntar ¿tiene sentido una educación en valores, cuando los modelos socio-políticos presentan unas conductas, tan diferentes a las que se quieren promover? ¿Qué sentido tiene explicar en clase, el por qué es importante pagar nuestros impuestos, si los alumnos comprueban que "los que mejor viven" no lo hacen?

Como señala Santos Guerra (1998) una de las contradicciones básicas en educación, es insistir en que lo más importante es una cosa y cuando llega la hora de la verdad fijarse en otra.

Algunos profesionales de la educación, pensamos no sólo que tiene sentido educar en ciertos valores, sino que el mismo hecho de educar es en sí mismo valorativo. Lo que ocurre en la actualidad, es que además queremos que sea intencional. Siempre ha existido la educación en valores, explícita o implícita, a través del curriculum oculto o a través de un curriculum formal. Pero es ahora, cuando se plantea desde una perspectiva más explícita, desde marcos teóricos más acordes con la construcción del conocimiento, y en muchos casos impregnando todas las disciplinas, lo cual conlleva el trabajo conjunto del profesorado que enseña en el centro.

¿Qué entendemos por valores? ¿Cómo conceptualizamos los valores morales?

También me demuestra mi experiencia en el ámbito educativo, que probablemente todos no estamos de acuerdo, en definir qué es un valor. Si cuando hablamos de valores, nos estamos refiriendo a la creatividad o a la solidaridad. Si en los centros que se quiere incluir la transversalidad, otorgan el mismo rango a la Educación vial que a los Derechos Humanos.

Entiendo los valores, como prioridades que reflejan el mundo interno de las personas y que se manifiestan en nuestras conductas. En este sentido los valores están desprovistos de connotación moral, y se conciben desde una perspectiva más amplia. (Hall 1994) Así, el cuidado de la naturaleza, la autoestima, la perseverancia, etc. pueden ser considerados en términos generales como valores. Sin embargo, los valores morales, sí tienen una dimensión ética, y me voy a referir a ellos como a los juicios prescriptivos acerca de lo bueno y de lo malo socialmente hablando. (Díaz-Aguado y Medrano 1995).

De manera que utilizar la violencia física para resolver un conflicto o marginar a alguien por el color de su piel siempre estaría mal, independientemente de contextos culturales donde se desarrolle la conducta, porque acepta a las relaciones entre las personas.

Es decir, no es lo mismo no haber desarrollado el valor de la creatividad en la escuela, que no haber aprendido a respetar a las personas, independientemente del color de su piel. El primero lo considero un valor (la creatividad) en términos generales, y el segundo un valor moral (la tolerancia).

Esta clarificación me parece muy importante, porque a la hora de trabajar en la escuela, es fundamental saber a qué nos referimos cuando hablamos de valores.

1.-LA COHERENCIA ENTRE LO QUE SE ENSEÑA Y LO QUE SE VIVE

La primera reflexión que quiero realizar, es en torno a la idea de que no es posible educar en aquellos valores que uno mismo no tiene construidos. En este sentido es fundamental que el claustro de profesores, se ponga de acuerdo en los valores que quiere trabajar en su centro, favoreciendo la toma de conciencia y el cambio de actitudes. Toda la energía que se despliega en un centro educativo o en un grupo de personas, tendrá más calidad, cuanto más responda a los valores consensuados por los componentes de la propia institución. Si los Proyectos Educativos de Centro (PEC para el resto del texto), recogen las prioridades de valores consensuados por la Comunidad Educativa, éstos se pueden convertir en un instrumento innovador y de cambio, que será necesario ir revisando en sucesivos momentos, a través de la reflexión y el diálogo.

Sin embargo, el consenso no es un pacto o un acuerdo racional. El consenso debería entenderse como un acuerdo vivencial que trata de integrar las visiones particulares a partir de los valores compartidos. Estos valores son los que posibilitan la creación del Proyecto de Centro, y favorecen la asunción de compromisos concretos. No entiendo por consenso, votar en un claustro para recoger los valores prioritarios

a trabajar en una escuela. Es preciso argumentar, discutir, y llegar a un acuerdo siempre en situaciones de igualdad o simetría, es decir, que no se imponga un criterio por el lugar que la persona ocupa en dicha escuela. Lograr un consenso, es sumamente complejo sobre todo, en los centros públicos donde conviven personas con diferentes ideologías e intereses, y tienen que encontrar unos mínimos acuerdos para trabajar los mismo valores. Y más complejo aún, haber logrado ponernos de acuerdo qué entendemos debajo del rótulo: tolerancia, respeto, educación no sexista, etc. Para algunos profesores el valor respeto puede significar que los alumnos no contraríen su punto de vista (que suele ser el correcto), y para otros, puede significar recoger y tener en cuenta el punto de vista del alumno porque posee un valor en sí mismo.

¿Cómo se logra que una vez definidos los valores en las Comunidades Educativas, el profesorado se comporte de acuerdo a ellos? Sabemos que el adoctrinamiento o la inculcación de valores, no ha fomentado la construcción de los mismos, sino más bien la conformidad. Y la conformidad suele manifestarse cuando las personas no tenemos alternativas. (Bunes y Elexpuru 1997).

Como han señalado Del Val y Enesco (1994) las organizaciones autoritarias se caracterizan porque mantienen el orden mientras la autoridad está presente, cuando ésta desaparece las personas no saben cómo comportarse e incluso puede llegar a producirse el derrumbe de toda la organización.

En este sentido pienso que el trabajo con el profesorado está en la base del cambio del sistema y de la atmósfera del centro. Para que el trabajo con los educandos tenga verdadero éxito, es fundamental tener en cuenta que:

a) los profesores actúan como modelos, y que los valores que se aprenden son aquéllos que se pueden vivir o experimentar.

b) los alumnos perciben con bastante claridad la distancia entre "lo que se dice" y lo "que se hace".

Con razón, algunas personas ajenas al mundo educativo, cuando escuchan continuamente hablar de valores nos dicen: "los valores hay que vivirlos", y no sólo "predicarlos" "dar conferencias o escribir sobre ellos".

¿Es posible realizar un análisis y reflexión acerca de los valores predominantes en los centros? . Pienso que es prioritario dotarnos de instrumentos que nos faciliten la reflexión acerca de la discrepancia que existe entre los valores a los que se aspira o defiende teóricamente y los valores que se viven. La metodología de Hall&Tonna, que hemos utilizado para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (Elexpuru y Medrano 1995, Medrano y Elexpuru 1997) nos posibilita esta tarea.

Hall&Tonna ofrecen una serie de instrumentos que nos permiten identificar valores en situaciones concretas, tales como grupos, instituciones, personas, etc. La teoría y el método de estos autores, tiene como núcleo central los valores. Se interpretan éstos como elementos claves en el desarrollo humano individual y colectivo. Son expresados mediante palabras, y siempre subyacen a nuestras conductas. Los valores son definidos como prioridades significativas que reflejan el mundo interno

y se manifiestan en la conducta externa. Es decir, no son valores únicamente los que se declaran, sino sobre todo los que se manifiestan en conductas. Existen personas que proclaman la igualdad entre hombres y mujeres y luego en las reuniones de trabajo sólo toman notas de las propuestas hechas por hombres. (Aunque una mujer manifieste la misma idea, no se le da el mismo valor).

Los valores desde esta perspectiva son las preocupaciones, intereses y prioridades, que se manifiestan en nuestra vida diaria. El lenguaje sería el que posibilita la expresión de las imágenes interiores, traduciendo a través del lenguaje escrito y hablado lo que pertenece al mundo interno. El instrumento del lenguaje permite no sólo describir la realidad exterior sino transmitir la experiencia del mundo interno.

Este modelo ha identificado 125 valores. Sin embargo, se ha comprobado que probablemente no tenemos capacidad para atender a más de diez prioridades en un momento dado de nuestras vidas. Incluso dos personas, grupos o instituciones con los mismos diez valores, pueden manifestar conductas diferentes según como se manifiesten sus prioridades. Algunos de los valores que estos autores han identificado son: autoestima, seguridad, dignidad, justicia, creatividad, etc.

Existen programas informáticos específicos para identificar los 125 valores a través de tres instrumentos: el inventario individual, el inventario grupal, y el proceso de análisis de documentos. En los perfiles que resultan de la aplicación de los instrumentos, aparecen sistematizados los valores más representativos de un grupo o institución. En el análisis de estos valores no se trata de juzgar, sino más bien de interpretar el sentido de los datos y crear distintas estrategias para la reflexión y el trabajo conjunto. Por ejemplo, muchos valores necesitan destrezas para que se puedan manifestar, y las destrezas es necesario aprenderlas. Una opción importante de la escuela es entrenar en destrezas que sirvan para materializar unos determinados valores (Hall 1994). Por ejemplo, para solucionar un conflicto sin violencia física, puede ser prioritario enseñar a los educandos a expresar su pensamiento con asertividad y a defender sus derechos a través de la palabra.

2.-LOS VALORES Y LAS LINEAS TRANSVERSALES

Una vez que quedan reflejados en el PEC, los valores consensuados en cada escuela, podemos plantearnos cómo trabajar éstos a través de las líneas transversales. Así en un centro la superación de la violencia se puede convertir en el eje transversal prioritario para trabajarlo de manera globalizada en las distintas áreas.

Probablemente unos de los aciertos de la actual Reforma Educativa ha sido la inclusión de los ejes transversales en el curriculum. La inclusión de esta dimensión no es nueva en educación, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, facilitando un espacio en el diseño curricular a la vez que un desarrollo tanto teórico como práctico. (Reyzábal y Sanz 1995).

La incorporación de estos ejes exige a la escuela una posición sobre cuales quiere trabajar, cómo los va a trabajar y en algunos casos si los valores que se van a trabajar difieren de los que la sociedad propugna en un momento determinado. Hasta

ahora cierto profesorado sensible respecto a la formación de sus alumnos, iba incorporando en sus aulas temas relacionados con la no violencia, los derechos humanos, la no discriminación sexual etc. pero de una manera puntual o anecdótica ya que se consideraban temas culturales pero no académicos o escolares. En la actualidad podemos incorporarlos en todas las materias y secuenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada línea transversal.

Aunque la tradición cultural de los centros previa a la Reforma, se ha basado mayoritariamente en el trabajo individual y unidisciplinar, si deseamos trabajar los valores a través de las líneas transversales, es imprescindible una coordinación vertical y horizontal del profesorado. (Martínez y otros 1997)

El abordaje intencional de las líneas transversales, es una magnífica oportunidad para establecer el puente entre:

- Las intenciones educativas del PEC y el PCC del centro
- El currículo oculto y el explícito del centro
- El mundo experiencial externo al centro y el académico interno
- Los criterios e intenciones educativas del centro, los de la familia y los de la Comunidad.

Sin embargo, antes de comenzar el trabajo de secuenciación de las líneas transversales, en una investigación cooperativa llevada a cabo entre profesores universitarios y profesores de enseñanza primaria (Basurco y otros 1997) nos planteamos las siguientes cuestiones:

Respecto a la conceptualización de las líneas transversales:

- 1.- ¿Podemos decir que las líneas transversales se refieren sólo a valores o se refieren a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de temas y materias de la vida cotidiana que pueden y deben ser desarrollados en las distintas áreas?
- 2.- ¿Estas líneas suponen un posicionamiento ideológico y político o se trata de contenidos que poseen un carácter "científico y objetivo"?
- 3.- ¿Podemos integrar diferentes líneas transversales en una única línea o son todas de igual relevancia? Por ejemplo, ¿la educación vial es igual de relevante que la educación para la paz?
- 4.- ¿Las líneas explicitadas en el Diseño Curricular Base son adecuadas y suficientes o es necesario incorporar otras diferentes?

Estas cuestiones nos condujeron a las siguientes reflexiones:

- 1.- Las líneas transversales (L.T. para el resto del texto) implican un trabajo en valores, pero deberán formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las distintas áreas. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conforman estas líneas, no pueden ser entendidos separadamente de las áreas curriculares.

- 2.- Las L.T. implican un posicionamiento sociopolítico de crítica y compromiso con una sociedad menos discriminativa y una perspectiva ecosistémica del sujeto, la sociedad y el planeta. Su tratamiento supone adoptar una actitud crítica con los procesos de construcción del conocimiento y de selección del currículo.
- 3.- Dado el carácter globalizador de las L.T. entendemos que su desarrollo supera el espacio de "las asignaturas a examen" del aula como contexto, a la vez que también superan la responsabilidad de la escuela y el profesorado para su desarrollo. Estas implican un marco y compromiso más extenso, al menos el de la Comunidad.

3.-ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS VALORES

Quiero plantear este en último apartado, algunas de las estrategias que se pueden utilizar en las aulas para facilitar la enseñanza y aprendizaje de los valores. Concretamente me voy a referir a: los dilemas morales, la clarificación de los valores, los ejercicios autobiográficos y a las autobiografías guiadas. Las distintas actividades y recursos metodológicos deben de estar en relación con las finalidades educativas, la consideración cuidadosa de los distintos contenidos curriculares que se desea trabajar y de los principios psicopedagógicos que detallan cómo pueden movilizarse los dinamismos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Puig Rovira 1995).

3.1.-Los dilemas morales

Dentro de la perspectiva constructivista, uno de los enfoques que nos puede facilitar el desarrollo de estrategias que promueven el razonamiento moral de los alumnos, es la teoría cognitivo-evolutiva del cambio moral.

Esta teoría parte de la existencia de principios morales universales, entendiéndolos como ideas regulativas, vacías de contenido. Por ejemplo, cuando se dice "comportate de tal manera como te gustaría que cualquier persona se comportara en esa situación", se está haciendo referencia a un principio general en el que todas las personas morales pueden estar de acuerdo. En cambio, si yo digo "no cometerás adulterio", estoy haciendo referencia a una norma convencional, que puede ser interpretada de manera diferente por una persona de una cultura árabe, o de una cultura europea. Si nosotros basamos las decisiones en normas o reglas convencionales, las personas no nos pondrían de acuerdo. La experiencia cotidiana nos demuestra que además de los conflictos personales, existen las reglas culturales y las dependientes de la posición social, que no se basan en principios y que por lo tanto no pueden ser universalizados. Es decir, que en situaciones de conflicto, cuando hay que tomar una determinación, es importante que nos basemos en los argumentos en los que la mayoría de las personas estarían de acuerdo, independientemente de su cultura, posición social, ideología o creencias religiosas.

El enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, desde el punto de vista filosófi-

co se basa en: por una lado, la creencia en la validez de los principios morales, y por otro, en concebir la razón dialógica, como un instrumento para encontrar lo que nos une, superando las posturas etnocéntricas o relativistas.

Dentro del marco de la epistemología genética, Kohlberg ha elaborado una teoría del desarrollo moral, utilizando los dilemas morales tanto para realizar una evaluación del sujeto respecto a su estadio de razonamiento moral, como para promover niveles superiores de razonamiento a través de la discusión y el conflicto.

La hipótesis fundamental que defiende se refiere a la existencia de una secuencia invariante de estadios que se van integrando jerárquicamente unos en otros. Estos estadios se pueden encontrar en diferentes culturas, su formación y desarrollo no dependen de un modelo cultural específico, sino que corresponde a la interacción de la actividad estructuradora del sujeto con el medio ambiente.

De esta manera ha elaborado tres grandes niveles de desarrollo moral, que implican seis estadios. El nivel preconvencional que abarca el estadio uno y dos; el nivel convencional que abarca el estadio tres y cuatro; y el nivel postconvencional que abarca el estadio cinco y seis. (Medrano 1995)

La discusión de dilemas es una de las estrategias que este autor propugna como estrategia de desarrollo moral. Los dilemas presentan siempre un conflicto entre dos valores y pueden ser: hipotéticos y reales.

Los dilemas hipotéticos, plantean problemas descontextualizados, donde siempre aparece un conflicto de intereses. Kohlberg trabajó con nueve dilemas y elaboró un manual de corrección que nos permite situar a los sujetos en un estadio de razonamiento moral. Un ejemplo de dilema hipotético puede ser el dilema V de la Forma C. El conflicto se da entre la cantidad de vida y la calidad de vida:

" En Corea una compañía de marines se estaba retirando ante el enemigo. La compañía había atravesado un río, pero el enemigo estaba quieto en el otro lado. Si alguien volviera al puente y lo hiciera volar, con la posición en cabeza que el resto de los hombres de la compañía tendrían, probablemente podrían escapar. Pero el hombre que se quedara atrás para hacer volar el puente no podía escapar con vida. El capitán es la persona que mejor conoce cómo llevar a cabo la retirada. Pide voluntarios pero nadie se ofrece voluntario. Si va él en persona, los hombres probablemente no volverán a salvo y él es el único que conoce como dirigir la retirada"

Los dilemas hipotéticos, como el anterior, presentan varias ventajas:

- a) permiten a los alumnos comprender que es un conflicto entre dos valores .
- b) y sobre todo nos permiten desde el punto de vista metodológico, realizar un diagnóstico del estadio de razonamiento moral a antes y después de una intervención, comparar muestras de diferentes culturas, realizar estudios longitudinales, etc.

Sin embargo, suelen ser situaciones no vinculadas al contexto de nuestros alumnos, por lo que pienso que como estrategias de desarrollo moral, pueden resultar más adecuados los dilemas reales.

Los dilemas reales: son los dilemas que estructuran los propios alumnos y suelen representar un conflicto entre dos valores muy significativos para ellos. En una investigación reciente (Medrano 1998), se recogieron los dilemas reales que planteaban un grupo de adolescentes del País Vasco; un ejemplo de estos dilemas, donde una adolescente a la hora de la elección profesional se conflictúa entre elegir una carrera en la que se gane dinero, o una carrera en la que pueda aportar sus propios intereses, es el siguiente:

"Ahora mismo estoy pasando por una situación bastante conflictiva para mí. Después de la selectividad tengo que elegir carrera. Tengo bastante buen expediente y en casa me dicen que haga informática o ingenierías, que tiene salida y se gana bien. A mí me apetece hacer algo no sólo para ganar dinero, sino para poder hacer algo interesante para mí misma, que esté a gusto y así poder aportara más cosas. Si yo estoy bien, podré ser más útil que si hago algo sólo por lo material. Me parece una decisión difícil, y la verdad es que no sé lo que voy a hacer". (18 años)

Este tipo de dilemas, además de que nos permite conocer los conflictos de valor que plantean un grupo de alumnos en un contexto determinado, se convierten en sí mismos en contenidos relevantes para someterlos a discusión y debate en la propia aula. También se pueden rescatar estos dilemas desde la transversalidad y plantearlos en diferentes disciplinas (matemáticas, filosofía, biología, etc.). O simplemente, utilizar espacios específicos reservados para la educación moral.

En mi opinión, si integramos los dilemas reales, estructurados por los propios estudiantes en el trabajo que se realiza dentro del aula, podemos contribuir a dar respuesta a la exigencia moral que nuestra sociedad hoy en día plantea.

3.2.-La clarificación de valores.

Bajo este rótulo podemos encontrar distintas técnicas que conducen todas ellas a la toma de conciencia de los valores, creencias y opciones vitales de la persona. Este tipo de estrategias favorece la comprensión de la identidad moral. Y de alguna manera, son una alternativa a la educación moral basada en principios más absolutos o universales. Nos facilitan el proceso personal de valoración y debe proporcionar a los alumnos una idea clara de lo que cada uno valora. El profesor se convierte en un facilitador para que surgan los valores de los educandos. Algunas propuestas de clarificación son: las frases incompletas, las preguntas clarificadoras, o las preguntas clarificadoras a partir de un texto.

Un ejemplo de frase incompletas puede ser...Pienso que solucionar los problemas a través de la violencia.... Pienso que para vivir con otra persona es imprescindible que...No me gusta que los profesores.....

Un ejemplo de frases clarificadoras puede ser: ¿qué quieres decir cuando hablas de ser generoso? ¿que otras alternativas existen? ¿por qué valoras "esto"?...

Se puede trabajar con textos escritos (que impliquen un conflicto de valores) y que posibiliten preguntas en torno a los mismos. Por ejemplo desde textos clásicos como Antígona, hasta una noticia del periódico relacionada con un conflicto de valores.

En esta misma línea se puede trabajar con ejercicios autobiográficos que tienden a la elaboración de la identidad personal en cuanto a recoger el recorrido de la propia historia personal. Es una manera de que los alumnos den sentido a su propio pasado, elaborando un sentido de futuro y den sentido a su propia experiencia. Estas dos condiciones, entender el pasado y proyectar el futuro me parecen aspectos fundamentales en la formación de una persona moral adulta. Así por ejemplo, podemos observar en el siguiente extracto de la autobiografía de un adolescente el conflicto que está vivenciando:

"En este momento no tengo interés por nada, estoy paralizado. No me motiva ni la música, ni mis amigos ni nada. Supongo que será porque me siento abandonado..... Pero el hecho de saber lo que me pasa no me evita el sufrimiento y la desmoralización que tengo. Yo lo que quiero es que este estado pase pronto y poder continuar disfrutando de todo". (18 años)

Pensamientos como el de este adolescente, pueden suponer una magnífica oportunidad para reflexionar por un lado, acerca del valor de la experiencia como fuente de crecimiento personal y por otro, el sentido y valor de no negar las emociones.

Las autobiografías guiadas, se diferencian de los ejercicios autobiográficos en que se comentan en pequeños grupos después de una lectura personal. Esta estrategia puede facilitar a los participantes del grupo una comprensión crítica de sí mismos y favorecer un mayor sentido y significado de nuestra existencia. Es el profesor quien organiza los grupos y orienta los temas acerca de los cuales se escribirá y crea la atmósfera adecuada. Algunos ejemplos pueden ser, escribe sobre tus amigos, escribe acerca de cómo eres, cómo eras antes y cómo te gustaría ser en el futuro, escribe sobre tus sentimientos, etc. En un trabajo de autobiografías guiadas (donde tenían que escribir acerca de sus sentimientos) con alumnos de primero de BUP, obtuvimos el siguiente relato:

"Mis padres son gallegos, yo he nacido en San Sebastián. Algunas veces como no hablo bien euskera y mis padres tienen un acento diferente yo me siento un poco retraído. Nadie me ha dicho nada, pero es como si de alguna manera me sintiera un poco distinto, yo procuro hablar euskera, aunque me siento mejor hablando en castellano. Esta situación a veces, me ocasiona un poco de malestar".

La lectura compartida de este extracto, puede ser aprovechada por el profesor para trabajar valores como el aprecio por la diferencia, el respeto a las identidades, etc.

Todas estas estrategias facilitan la toma de conciencia de nuestros propios valores, paso primordial para que se produzca un cambio de actitudes.

A MODO DE CONCLUSION

Si tenemos en cuenta la perspectiva constructivista, la enseñanza de los valores nunca se deberá de plantear en términos de una simple transmisión verbal o adoc-trinamiento. Tampoco, el aprendizaje de los valores se entiende como algo personal

o privado, ni relativo a unas circunstancias o contextos culturales.

Adoptar un marco constructivista significa entender el desarrollo y la formación de los valores como el resultado del desequilibrio entre dos maneras diferentes de juzgar un hecho, o del conflicto producido en una determinada situación. Por lo que tendremos que diseñar situaciones donde se pueda no sólo experimentar el conflicto, sino crear las condiciones para que las alumnas y alumnos argumenten, adopten la perspectiva de otra persona, y traten de tomar decisiones basadas en principios y no en normas culturales.

La enseñanza de los valores, en mi opinión, no se debe incluir como área o como contenido específico de una asignatura, sin embargo, es necesario que se concreten y planifiquen muchos aspectos para diseñar el aprendizaje de los valores consensuados en cada centro. Estos valores, se conectarán con las líneas transversales que se desee trabajar en cada escuela. Se puede comenzar por desarrollar una única línea transversal a través de un proyecto globalizado, por ejemplo, la salud, la superación de la violencia, etc. O se puede conceptualizar la educación moral y cívica, como el tema transversal nuclear que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales (e. ambiental, e. para la salud y sexual, e. vial, e. para la paz, e. para la igualdad de oportunidades, e. para el consumidor, y e. multicultural). Esta es la concepción de Moreno (1993), que en mi opinión resulta muy clarificadora en la discusión que se suele establecer en torno a si los ejes transversales, es lo mismo que trabajar valores. Para esta autora, los valores morales y cívicos deben englobar a todos los demás.

Asumir y comenzar a trabajar en las escuelas la transversalidad, no tiene porque estar en contradicción con la creación de un ámbito y un espacio que nos permita desarrollar los valores propiamente morales, que no es lo mismo que trabajar puntualmente la educación para la salud o la educación vial. Algunos autores han planteado trabajar los valores que subyacen en los temas transversales a través de la acción tutorial. (González y Díez 1997).

A pesar de que la educación moral no debería incluirse como contenido específico de ninguna materia, es necesario concretar y sistematizar las estrategias a utilizar, comenzando por una reflexión del propio profesorado.

En la línea del pensamiento kohlberiano se han realizado diferentes investigaciones, que demuestran que el razonamiento moral de los alumnos, puede evolucionar a estadios más equilibrados de razonamiento moral tras una intervención que reúna determinadas condiciones.

Kohlberg realizó un programa de desarrollo moral dentro del curriculum, desde una perspectiva comunitaria, centrándose en "La atmósfera moral" de las instituciones, más que en el desarrollo individual de los miembros que pertenecen a ellas. Se elaboró un método de intervención educativa que se basa en la discusión moral y lo aplican a distintas materias del curriculum, sociales, lengua, literatura, etc. Los aspectos más importantes a tener en cuenta para diseñar la intervención son:

- Posibilitar un ambiente de confianza que estimule la cooperación y comunicación entre los alumnos y alumnas.

- Crear una atmósfera donde el profesor no sea el centro de la discusión, sino que favorezca la adopción de perspectivas, estimule la argumentación, posibilite la elicitación del por qué ante un determinado conflicto, etc. y en ningún caso emita sus propios juicios de valor.
- Informar y explicar a los alumnos qué es un conflicto moral, a través, primero de los dilemas hipotéticos, para trabajar posteriormente los dilemas reales.
- Cerciorarse de que las alumnas y alumnos han comprendido lo que es un conflicto moral.
- Posibilitar que los propios alumnos reconozcan o estructuren dilemas morales, provenientes de sus contextos más próximos, barrio, familia, centro educativo, etc.
- Crear una primera discusión en gran grupo acerca del dilema a trabajar. Después dividir a la clase en pequeños grupos, (con cuatro personas aproximadamente) para que discutan el dilema entre ellos y nombren a un portavoz que coordine sus opiniones y las recoja por escrito. Finalmente cada portavoz, comunicará a toda la clase las conclusiones de su grupo.
- Estimular la capacidad de comunicación para: saber escuchar, poder expresar nuestros argumentos públicamente, poder captar las diferencias, asumir los puntos de vista discrepantes con los nuestros, etc.
- Crear las condiciones para que los alumnos adopten distintas perspectivas a las propias. Bien estimulando a que adopten la posición de la otra persona que defiende una postura diferente, o bien interrogando adecuadamente para presentar más elementos o aspectos de la situación que pasan desapercibidos para ellos mismos.

Las distintas investigaciones que poseemos han demostrado que en las instituciones donde predomina un clima dogmático, sin permitir la participación en la toma de decisiones de sus miembros, proporciona niveles de razonamiento moral más bajo, que en aquellos contextos o instituciones donde la toma de decisiones se realiza de una manera participativa o democrática.

Para poder dar respuesta a la exigencia de educación de valores que la misma sociedad plantea, serán necesarias acciones que vayan más allá de diseñar y programar aspectos curriculares, sabiendo integrar el trabajo de educación moral en la cotidianidad de la vida escolar (Martínez 1997). En este sentido, los dilemas reales, la clarificación de valores y las autobiografías personales y guiadas, pueden resultar estrategias adecuadas para el desarrollo de los valores.

Para concluir, regreso a la cuestión inicial ¿se puede enseñar y aprender valores en la escuela? Evidentemente el hecho de que todos aprendamos y enseñemos valores fuera del ámbito escolar, no exime a esta institución, la escuela, de la obligación de aprovechar el propio contexto educativo para ir más allá de la reproducción de valores y facilitar la reconstrucción del conocimiento experiencial. Sin obviar, por supuesto, la importancia del contexto y los medios de comunicación en el apren-

dizaje de valores. El estudio de la influencia de medios como la televisión, internet, cine, etc..en el aprendizaje de los valores, exige asimismo una reflexión que va más allá de las pretensiones de este artículo.

REFERENCIAS

- Basurco, F., Martínez, B., Medrano, C., Munarriz, B., Barrio, E., Bermejo, F. y Dafaue, M. (1997). El desarrollo de las líneas transversales en el área de Lengua castellana a través de la investigación cooperativa. *Revista de Psicodidáctica*. 4: 77-89
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid:Visor.
- Bunes, M. y Elexpuru, I. (1997). Educar en Valores para el desarrollo humano. Algunas aportaciones del modelo de Hall-Tonna. *Comunicación en el VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia.
- Del Val, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Alauda.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao:Mensajero.
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (1995). Desarrollo de los valores desde la perspectiva de la interacción de los modelos de Kohlberg y Hall&Tonna. En Clemente, Musitu y Gutierrez. (Dir.), *Intervención Educativa y Desarrollo Humano*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Gonzalez, R. y Díez, E. (1997). *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Hall, B.P. (1994). *Values Shift. Personal and Organizational Transformations*. New York: Paulist Press.
- Goñi, A. (1996). Los valores. En Goñi (Ed), *Psicología de la Educación socioper-sonal*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez, B., Medrano, C. , Munarriz, B., Basurco, F. y Bermejo, F. (1997). "Guía de Donostia para niños/as saharauís". Una experiencia de integración de temas transversales desde una perspectiva intercultural. En *Educación para la convivencia, la igualdad y la multiculturalidad*. II Congreso de Innovación Educativa. Santiago de Compostela. Pág. 249.
- Martínez, M. (1997). La educación moral en el currículum. En Ortega Ruiz (Coor), *Educación Moral*. Murcia: Caja Murcia.
- Medrano, C. (1998). Los dilemas contextualizados. Un estudio realizado en el País Vasco. (En prensa)
- Medrano, C. y Elexpuru,I. (1997). Aplicación de la metodología Hall&Tonna en la

elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación. En Beltrán y otros. *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica*. Madrid: Universidad Complutense. 510-516.

Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En Busquets, D. y otros (1993). *Los temas transversales, claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.

Puig Rovira, J.M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Ice-Horsori.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1995). Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida. Madrid: Editorial Escuela Española.

Santos Guerra, M.A. (1998). Las trampas de la calidad. *Aula*, 68: 81-85

