

Desafíos para la educación valoral.

Autores:

DrC. Yunier Pérez Sarduy

yierps@hlg.rimee.cu

Lic. Manuel de Jesús Velázquez León

manuel.vl@hlg.rimed.cu

Lic. Adonay B. Pérez Luengo

Resumen

En lo referido a la educación valoral nos encontramos en un estadio en que priman los desafíos. Para poner la educación que se imparte en función de objetivos formativos, el docente necesita sobre todo amplios conocimientos de los contenidos y de sus potencialidades para la educación valoral; necesita conocer a sus estudiantes a profundidad y contar con una gran reserva de creatividad. En este artículo los autores analizan algunos de los factores que pueden ofrecer resultados contradictorios si el profesor no los comprende y los atiende.

Palabras claves: valores, educación valoral, educación en valores, educación moral.

Abstract

Values education poses the highest challenges to education. Very often what the teacher does with the aim to contribute to the formation of the students leads nowhere, or even in an opposite direction. Work in class for the values formation of the students is of little significance if the teacher does not take into account the fact that only the students themselves can be subjects in the process of assessment and appraisal of their values systems and that special conditions have to be observed. In this article, the authors analyze some of the factors that may render contradictory results if not properly understood by the teacher.

Key words: values, values education, moral education, spiritual education.

En lo referido a la educación valoral nos encontramos en un estadio en que priman los desafíos. Para poner la educación que se imparte en función de objetivos formativos, el docente necesita sobre todo amplios conocimientos de los contenidos y de sus potencialidades para la formación valoral; necesita conocer a sus estudiantes a

profundidad y contar con una gran reserva de creatividad. Por suerte, a menudo encontramos estas condiciones en nuestras aulas. Pero esos imprescindibles no bastan. Al encarar el proceso formativo en la situación concreta de una disciplina, una asignatura o una clase surgen más dilemas que respuestas. A menudo lo que el docente hace con la intención de contribuir a la formación de los estudiantes no conduce precisamente a eso. Muchas veces lo que hacemos para que los estudiantes se formen, poco significa si no tenemos en cuenta que el clima en el que tal proceso se produce, resulta fundamental. Cuando así sucede, muchas veces se obtienen resultados opuestos a lo esperado. Aquí se reflexiona en brevedad y en general sobre qué se puede hacer para enfrentar algunos de esos desafíos. Las meditaciones y comentarios sobre cuestiones polémicas de la educación valoral que se ofrecen a debate no tienen la pretensión de ser recetas de valor universal. Ilustran determinados enfoques delineados a partir de la experiencia en la disciplina *Historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa* ⁽¹⁾ y, de alguna forma, pueden contribuir a complementar el trabajo necesariamente creativo de los docentes. Lo logrado en esta esfera del trabajo sólo será siempre punto de partida.

Hay escenarios comunes que suelen presentarse durante el proceso docente en los que determinadas condiciones o factores pueden facilitar o dificultar al estudiante su formación valoral. En la literatura especializada aparecen apreciaciones referidas a elementos fundamentales a tener en cuenta, así como sugerencias sobre procedimientos a seguir. En criterio de Vasco Montoya (1989), verbigracia, el docente debe prestar especial atención a factores tales como el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico que posibiliten la reflexión y la formación de la afectividad, de los sentimientos. Estos y otros elementos de un alto grado de generalidad suelen ser retados por lo particular de cada disciplina, de cada asignatura, de cada clase, y de cada estudiante. Así ha de ser con las propuestas que siguen.

El diálogo intercultural y la regla de oro

El acceso a fundamentos morales de otras culturas constituye un complejo desafío. El *diálogo intercultural* ⁽²⁾ es vital, sobre todo para disciplinas que aborden contenidos que trascienden los marcos de la cultura de los estudiantes, como resulta en el caso de los estudios de las culturas anglófonas por hispano hablantes. Gutiérrez (1997) escribe sobre la conveniencia de una ética racional pluralista en la que distintas morales surgidas de distintas tradiciones conversen entre sí, y de la importancia de semejante diálogo con otros sistemas referenciales éticos como medio para purificar y desarrollar la ética propia.

En el aula de esta experiencia educativa, dicho proceso transcurre usualmente a través del siguiente esbozo: de la comprensión general o total de textos expresivos de propiedades valiosas de la cultura objeto de estudio, se transita a una reflexión sobre situaciones paralelas —o de temáticas afines— en el ámbito de las realidades del estudiante. De esa forma se establece un diálogo entre las culturas que ilumina para el estudiante realidades de su contexto que no había advertido hasta entonces. La comprensión de otros sistemas de valores y las comparaciones que de esto se derivan, coadyuvan a un mejor entendimiento del sistema de valores propio y a su “purificación.”

Ese diálogo y ese proceso de “purificación” se basan, en primer lugar, en el método de ***ponerse en el lugar del otro***, lo cual revela contradicciones y coincidencias, y permite al estudiante arribar a conclusiones desde posiciones moralmente justificables. Esto es lo que se considera “la regla de oro” de la ética y que se encuentra en las más antiguas fuentes de la sabiduría y la religión: Confucio (500 AC): “*Lo que no quieres que te hagan, no lo hagas a otros*”; Aristóteles (325 AC): “*Debemos comportarnos con los demás como deseamos que ellos lo hagan con nosotros*”; Mahabharata (200 AC): “*No hagas a tu vecino lo que no quieres que te haga luego a ti*”; Jesús: “*Lo que desees que los hombres te hagan a ti, hazlo a ellos de igual forma.*”⁽³⁾

La “regla de oro” sencillamente enfatiza en la necesidad de que la persona se sienta responsable por el bienestar de los demás, que al actuar tenga en cuenta el bien o el mal que causa a las demás personas en cuya situación ha de situarse mentalmente. Es importante que el estudiante entienda la importancia de asumir semejante posición. Sólo es posible enrumbarse hacia la idea esencial de que **cada persona es un fin en sí mismo** asumiendo la condición del otro, al menos en el diálogo valorativo.

Con frecuencia se debate en el aula sobre diversas formas de opresión mediante las que los poderosos privan a sus semejantes de su libertad y sus derechos. El que trata a los demás como un medio para lograr determinados fines, de paso renuncia a su propia condición humana. La esclavitud, verbigracia, no sólo degrada al esclavo, sino también al esclavista, a quien convierte en un ser moralmente monstruoso. Aquí es importante promover el papel de la sensibilidad moral, el sentimiento por “el otro,” para que surja la necesidad de comprenderlo —lo cual no implica que haya que asumir sus posiciones.

Hacia lo cercano

En el diálogo intercultural sucede a veces que el sujeto conoce de normas morales que les son ajenas hasta el punto que les resultan ininteligibles. A manera de ejemplo, en los

estudios de los temas centrales de la agenda social en Estados Unidos se encuentra la lucha contra formas más o menos encubiertas de prejuicio racial y de discriminación, lo cual usualmente toma cuerpo en los programas llamados “affirmative action.” De esas situaciones se pueden rastrear paralelos en esta realidad. No basta con que los estudiantes muestren empatía por las víctimas de la segregación expedita o disimulada en ese contexto otro. Es fundamental que mediten sobre prejuicios raciales que han sobrevivido en su entorno cultural, familiar y, sobre todo, en ellos mismos; muchas veces —como nos lo demuestra la práctica educativa— sin que tomen conciencia plena de ello. Tal es el caso de consideraciones estéticas que rechazan tipos humanos no caucasianos, o el rechazo prejuiciado de los que manifiestan preferencias sexuales diferentes; todo esto a veces expresado en chanzas supuestamente inocentes.

Los valores han de formarse siempre contextualizándolos en el espacio de los estudiantes, en su realidad. No pueden ser conceptos abstractos a aprender e incorporar en el conocimiento, sino que se realizan cuando se traducen en actitudes y comportamientos concretos comprometidos con el proyecto de vida de cada cual. La educación valoral ha de propiciar que el estudiante interactúe con esa, su realidad. (Ver a González Lucini, F., 2000). En definitiva, la formación valoral de los estudiantes transcurre en su individualidad; es el estudiante mismo el que transforma en una u otra forma su sistema de valores independientemente del esfuerzo dirigido a “formarlo en valores”.

Por esta razón se han de someter a debate y reflexión tanto los conflictos sociales globales como los de la cotidianidad inmediata. Los problemas de protección del medio ambiente, por ejemplo, no han de enfocarse solamente como resultado del saqueo del planeta por una cultura consumista y regida por la búsqueda de la ganancia a cualquier precio. Sucede que en la realidad de los estudiantes hay múltiples casos en los que la torpeza burocrática o la falta de comprensión de la necesidad de proteger plantas y animales provocan daños dolorosos al ecosistema. Los futuros profesionales, como activistas sociales que serán, deberán ejercer una función de regulación y prevención ante estas situaciones y, sobre todas las cosas, llevar el mensaje del respeto necesario hacia la naturaleza a sus comunidades. Solamente así se forman en esos valores.

Los problemas de la violencia en el mundo son así mismo asunto pertinente de todos y no sólo de diplomáticos y estadistas. La toma de conciencia acerca de los costos humanos de las guerras sin sentido aparente y sus causas, la comprensión del peso de los intereses que se mueven tras la represión de los que luchan por un orden mundial más

justo, han de ser temas perennes en clase. Pero se ha de tener en cuenta que en la realidad cotidiana de nuestros estudiantes, en muchas ocasiones es común el uso de la violencia, sobre todo en el seno de la familia: violencia verbal y física de los adultos contra los pequeños, violencia contra la integridad de la mujer, violencia injustificable en el trato interpersonal en el barrio. El tema no puede quedarse al nivel de “los otros” en “otros países”.

El consumismo generalmente se relaciona con sociedades en las que la estructura socioeconómica promueve niveles de competencia individual que privilegian las llamadas “necesidades no necesarias,” tema para el que hay espacio en los contenidos de los distintos planes de estudio. Pero esto se ha de vincular, siempre que sea posible, con costumbres y tradiciones culturales que tributan a fines consumistas **en nuestra realidad**. Tómese como ejemplo el afán desmedido por tener ropas costosas (“de marca”) como señal de distinción, las celebraciones suntuarias de cumpleaños, muchas veces sacrificando necesidades perentorias, o la asistencia a lugares caros como parte de la confirmación de un supuesto status social determinado.

Al igual que el racismo, los prejuicios raciales y el sexismo puede que tengan diferente connotación aquí, que en otros espacios. Pero la revelación de sus potencialidades para el florecimiento de la injusticia (i.e., la inmoralidad) es crucial en el proceso educativo. La formación valoral es sólo posible en la lucha contra toda forma de discriminación u opresión. Además de los temas mencionados, afincados en nuestra realidad existen otros que por ser fuentes de injusticia pueden ser objeto de la reflexión del estudiante: la intolerancia ante la diferencia del otro —como sucede con los que tienen distintas preferencias sexuales—, cultos socialmente aceptados que privilegian el papel del hombre en desmedro de los derechos de las mujeres, las desigualdades e injusticias sociales.

La razón

Es esencial estimular el crecimiento de la mentalidad creativa e independiente de los estudiantes. Los estudiantes deben desarrollar su autonomía intelectual y moral, su capacidad para crear y para adoptar posturas críticas ante la realidad, y eso depende fundamentalmente de las capacidades de razonamiento que desplieguen. Los estudios de Piaget muestran que las personas tienden de modo natural a aumentar su autonomía, lo cual es consustancial con los elementos de la naturaleza humana que propugnan la construcción de la libertad individual. Lo primero que se ha de hacer en el aula es crear un

clima de respeto y reciprocidad que haga posible ese desarrollo en los estudiantes. Se ha de evitar ofrecer conocimientos acabados siempre que los estudiantes los puedan elaborar por sí mismos, y los conocimientos nunca han de ser impuestos a partir de posiciones de autoridad —o de supuesta superioridad intelectual—, como algo que se ha de aprender para complacer al profesor.

Lograr que el estudiante razone y reflexione, es sumamente importante en el proceso de enjuiciamiento de los valores reflejados por los textos y contextos de la clase. El sujeto debe ser capaz de comprender a profundidad la complejidad de las situaciones que enfrentan los caracteres, reales o ficticios, que se mueven en una determinada trama histórica o literaria. Esta comprensión implica penetrar en la esencia de los dilemas psicológicos de personas en circunstancias socioculturales a veces sumamente distantes de las que el estudiante conoce. El alumno debe ser capaz, asimismo, de emitir juicios de valor sobre las decisiones y actuaciones morales de esos personajes. Luego de lograda la comprensión, y el desarrollo de emociones enlazadas con los acontecimientos y los protagonistas, se han de construir puentes de relación con experiencias conocidas; esto es, vincular lo lejano y ajeno con lo cercano y conocido.

La idea de que los conocimientos son un modo de praxis (Cortina, 1990) pone de relieve la importancia del papel protagónico del sujeto de la educación en la construcción de estos. Él debe ser estimulado a erigir los significados por sí mismo, contextualizándolos y tematizándolos, a partir de sus experiencias previas y de los dictados de la razón. A fin de cuentas, es el propio estudiante —solamente puede ser el propio sujeto— el que construye su escala de valores y el que la modifica. El profesor, en lugar de ofrecer reglas morales hechas, debe propiciar la reflexión, provocar la pregunta y la duda que promueven el razonamiento.

Las emociones

Junto al razonamiento reflexivo, la capacidad de experimentar emociones resulta esencial. Caputo (1986) enfatiza la necesidad de desarrollar la sensibilidad moral y plantea que no basta con conocer el bien, hay que amarlo. Hoffman (1991), por su parte, dice que los principios morales son “cogniciones calientes” por estar vinculados al afecto moral. Berkowitz (1998) enfatiza la carga afectiva que matiza los valores morales. La emoción, escribe, es el afecto moral, las energías que permiten al individuo actuar, la fuerza que moviliza todo conocimiento y valoración, y distingue dos categorías de emociones morales: a) Emociones de autocrítica: culpabilidad, vergüenza, remordimiento; b)

Emociones de tipo pro social que expresan la reacción afectiva del individuo ante la pena de los demás: empatía, simpatía.

Hoyos Vázquez (1998) analiza el fenómeno desde otro plano y caracteriza los sentimientos morales en tres categorías: a) El resentimiento, que expresa el sentimiento de la persona que se siente lesionada, engañada; b) La indignación, que expresa el sentimiento del que observa que una persona lesiona a otra; y c) La culpa, que es lo que siente el que participa en determinada acción y por su comportamiento lesiona a otro.

Desde la perspectiva de recientes investigaciones psicológicas, las fronteras entre lo emocional y lo cognitivo se tornan difusas. El neurobiólogo Antonio Damasio (1995) asegura que nuestra vida emocional es un componente integral del mecanismo de la razón; que los sentimientos y las emociones no son un lujo, sino que son elementos igualmente cognitivos.

Durante el proceso de aprendizaje, el estudiante conoce de experiencias ajenas en las que otras personas son lesionadas en su integridad y en su dignidad. Ha de lograrse que experimente las llamadas emociones del tipo pro-social: empatía por los que sufren, así como indignación por las condiciones que hacen posible que eso suceda. Así, se ha de conseguir que los estudiantes desarrollen sentimientos de simpatía hacia aquellas personas que expresen en su conducta los valores fundamentales de la condición humana.

Generalmente los afectados son individuos distantes en el tiempo y el espacio a la realidad del estudiante o, sencillamente, resultan personajes de ficción. La maduración de sentimientos en los estudiantes se logrará primordialmente a través de dos vías. Una puede ser matizar las situaciones de forma que adquieran contornos vívidos. No es necesario que esto suceda por medio de facultades histriónicas del docente. Puede que sea porque los estudiantes mismos “descubran” y revelen la carga emotiva de los acontecimientos —los medios posibles a emplear son múltiples. Otra vía, ya mencionada más arriba, es traer la temática a las realidades de vida del estudiante, de forma que lo virtual de un contexto literario o histórico lejano, ajeno, tome cuerpo en situaciones conocidas, disfrutadas o sufridas ⁽⁴⁾. Sólo esto último permitirá que el sujeto **se sienta involucrado** en la situación hasta el punto de experimentar sentimientos como la indignación, la culpa, la vergüenza y el remordimiento.

No se puede confundir la sensibilidad con la sensiblería pueril. Tampoco se puede aceptar que la sensibilidad moral sea propia de caracteres débiles. El joven debe sentir como

suya la ofensa infligida a otro ser humano. Sólo así se puede avanzar hacia una conciencia genérica, hacia un pensamiento y una acción verdaderamente humanistas y universales. Quien se cree fuerte porque está por encima de las penas ajenas transita por el camino del individualismo egoísta y la barbarie ⁽⁵⁾.

Por otra parte, ***no hay nada peor que el “teque”, que la apelación machacona y empalagosa a la empatía***. Los sentimientos, como los valores, han de crecer de forma natural y con toda la espontaneidad posible, en un hacer que refleje la destreza del docente y el protagonismo e independencia cognitiva del estudiante. Muchas veces en la enseñanza superior hay que enfrentar el reto que implica la llegada de estudiantes de la Enseñanza Media a los que el teque ha tornado indiferentes, superficiales; estudiantes que reaccionan ante las situaciones que se les plantean como robots, repitiendo frases que suponen el docente espera de ellos a la manera de consignas estereotipadas, vacías de contenido y de emoción para ellos. Mayo Parra (1999), al analizar actividades dirigidas a la formación valoral, señala que deben ser emotivas, amenas, e intelectualmente retadoras para que impliquen al sujeto de la educación. Y alerta contra los peligros del esquematismo, la saturación del sujeto como consecuencia de la reiteración innecesaria por la superposición de mensajes y la falta de compromiso del docente con los valores en que pretende formar al estudiante.

La falta de compromiso del docente con lo que dice defender, estará siempre como música de fondo en su discurso, y resulta inevitable que los estudiantes sientan la tonada. José Martí no entendía posible el arte sin que el artista aportara sustanciales sentimientos a su hacer (el ejercicio del magisterio con intencionalidad de formar a los estudiantes sólo puede ser arte). Refiriéndose a la poesía, tan cara a él, escribía en 1875 que “*se hacen versos de la grandeza pero sólo del sentimiento se hace poesía*” ⁽⁶⁾; y años más tarde añadía, “*sin emoción se puede ser escultor en verso, o pintor en verso; pero no poeta.*” ⁽⁷⁾

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. La disciplina *Historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa* se imparte a los estudiantes de la Especialidad de Inglés de los Institutos Superiores Pedagógicos del país en el cuarto y el quinto años de la carrera. Esta Disciplina ha dirigido sus intenciones formativas a la educación valoral de los estudiantes.
2. El diálogo intercultural comprende un conflicto (productivo) resultante de la incursión del sujeto en elementos distintivos de otra cultura.
3. Josephson Institute of Ethics: Models of Ethical Decision Making, 2002.

4. Esta concepción propugna que la selección de textos y temas para el proceso educativo sea regida, en lo fundamental, por los valores que pueda aportar al proceso formativo del estudiante. Pero hay que alertar que los textos y contextos no han de ser mejores trampolines a utilizar para provocar reflexiones en torno a problemas contemporáneos. Las situaciones históricas y literarias o de otra índole, y los textos mismos son objeto de trabajo de determinadas disciplinas. Sus potencialidades han de ser explotadas, en primer lugar, a partir de los objetivos de esas disciplinas particulares.
5. Lo importante es descubrir en la situación el peligro de negación de la solidaridad, de la reciprocidad, del respeto y del pluralismo, detectar las posibilidades de llegar al auténtico reconocimiento del otro desde las raíces mismas de lo humano con el reconocimiento de la heterogeneidad y el multiculturalismo como riqueza de la diversidad y no como problema. (Hoyos Vázquez, 1998).
6. "Poetizas Americanas". Revista Universal, (México), 28 de agosto de 1895.
7. Artículo sobre Francisco Sellán, publicado en la Ofrenda de Oro, (Nueva York), diciembre de 1890.

BIBLIOGRAFÍA

- BERKOWITZ, M. W. Educar la persona moral en su totalidad. En Educación valores y democracia... [s. l., s. e.], 1998.
- CAPUTO, J. "A Phenomenology of Moral Sensibility". En G. F. McLean (Ed), Act and Agent. Philosophical Foundations for Moral Education and Character Development. Nueva York, University Press of America, 1986, p. 199-222.
- CORTINA, ADELA. Ética sin moral. Madrid, Editorial Tecnos S A, 1990.
- DAMASIO, A. Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain. London: Picador. [Citado por Jane Arnold. Towards more humanistic English teaching]. 1995.
- GONZÁLEZ LUCINI, FERNANDO. Educación ética y transversalidad. CD-ROM "25 años contigo." Ihardun Multimedia. Barcelona, 1999.
- GUTIÉRREZ, C. Ética y moral: teorías y principios. Revista Parlamentaria, Vol. 5, No. 2, Agosto, 1997, p. 49-63.
- HOFFMAN, M. L. Empathy, Social Cognition and Moral Action. En M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.) Handbook of Moral Behavior and Development. Vol. I: Theory, 1991, p. 275-301. Hillsdale, NJ, L. Erlbaum.
- HOYOS VÁZQUEZ, GUILLERMO. Ética comunicativa y educación para la democracia. En Educación valores y democracia... [s. l., s. e.], 1998.
- MAYO PARRA, ISRAEL. La relación personalidad-sujeto: una perspectiva psicológica de la problemática de la formación de valores. Ponencia para el Evento Pedagogía 2001. Holguín, ISP "José de la Luz y Caballero", 2000.

VASCO MONTTOYA, E. La formación de valores en la educación. Revista de la Universidad de Lasalle. Julio, 1989.