

EDUCACIÓN CENTRADA EN VALORES Y DIGNIDAD HUMANA¹

M^a Teresa YUREN CAMARENA²

Universidad Pedagógica Nacional.

Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México

BIBLID [0212 - 5374 (1996) 14; 265-274]

Ref. Bibl. YUREN CAMARENA, M^a Teresa. Educación centrada en valores y dignidad humana. *Enseñanza*, 1996, 14, 265-274.

PRESENTACIÓN

La imagen esperanzadora que perfilaron no pocos intelectuales, políticos, banqueros y empresarios a partir del término de la guerra fría, del supuesto «fin de las ideologías» y de la idea de la «aldea global» se desvaneció bajo los trazos que la realidad fue delineando como signos de una creciente tendencia a la barbarie que pone en peligro la vida en el plantea y que lesiona, de muchas maneras y en muchos rincones de la tierra, la dignidad humana³. Ante este panorama, se ha vuelto insistente la pregunta respecto de si los procesos educativos escolares pueden contribuir en algo para oponerse a esa tendencia. La respuesta positiva a esta

1. La mayor parte de las ideas que se presentan en este ensayo se encuentran ampliamente desarrolladas en la obra: YURÉN CAMARENA, M^a TERESA. *Eticidad, valores sociales y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995, pp. 323.

2. Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México.

3. Baste nombrar: el deterioro ambiental persistente que se ve acelerado por los accidentes nucleares y los desastres ecológicos; la pobreza extrema de una amplia capa de la población mundial que aumenta en proporción inversa a la hiperconcentración de la riqueza; los racismos y fundamentalismos que se han traducido en violencia brutal; el aumento alarmante del desempleo, la delincuencia y la drogadicción; las guerras civiles prolongadas y las guerras de baja intensidad que asolan diversas regiones del planeta; la incapacidad de las instituciones políticas, económicas y sociales para contribuir a la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales de la humanidad, y las actitudes egóticas, la venalidad, la banalidad y el consumismo que, atados al modelo económico, se globalizan junto con éste.

interrogante se ha traducido en diversos esfuerzos para desarrollar lo que se ha llamado «educación valoral», o «educación centrada en valores, esfuerzos que si bien difieren en el signo teórico e ideológico y en el tipo de estrategia aplicada, han estimulado la interlocución, la reflexión y el estudio sobre el tema.

El presente trabajo tiene la intención de contribuir a ese debate teórico al aportar algunos elementos que sustentan la tesis de que una educación escolar centrada en valores ha de ser un proceso eminentemente formativo que tenga como horizonte axiológico la dignidad humana.

DIGNIDAD HUMANA

«Dignidad humana» es un término frecuentemente empleado en el discurso cotidiano que, no obstante la dificultad de su tratamiento teórico, ha sido trabajado desde distintas posiciones. La que aquí se asume es una posición que no recurre al esencialismo y cuyo punto de partida es la historicidad de la vida humana.

Desde esta perspectiva, el concepto de «dignidad humana» representa al conjunto de reivindicaciones no excluyentes de hombres y mujeres a lo largo de la historia. Estas reivindicaciones se resumen en lo que Agnes Heller denomina «necesidades radicales». Estas deben su nombre —dice la autora— a que en su génesis está la génesis de lo específicamente humano⁴; dicho, de otro modo, estas necesidades constituyen la raíz de lo humano.

En la interpretación helleriana⁵, las necesidades radicales son siempre necesidades sociales porque, aunque se manifiestan como deseos, aspiraciones e intenciones de los particulares, aquello que las satisface es siempre un producto social que implica la cultura y la moral⁶. Se trata de necesidades que sólo pueden ser cualitativamente satisfechas y que son fuente de heterogeneidad porque se expresan de múltiples maneras. A diferencia de éstas, las necesidades que Heller llama «manipuladas», se satisfacen con objetos cuantificables que se adquieren con dinero; la prevalencia de estas necesidades cancela la heterogeneidad en la medida en que se traducen en una sola: la necesidad de tener⁷.

Las necesidades radicales, que según Heller constituyen la riqueza social⁸, son: la libertad, la conciencia, la socialidad, la objetivación y la universalidad⁹. Habrá que darle la razón a esta autora si, al revisar la historia y examinar la propia vida y la de los otros, se cae en la cuenta de que los seres humanos: a) luchamos denodadamente y de diferentes maneras por la realización de la libertad; b) buscamos

4. HELLER, AGNES: *Teoría de las necesidades en Marx*. Tr. J. Ivars. Barcelona, Península, 1958. pp. 182, pp. 157 y ss.

5. Me refiero a las necesidades naturales y radicales en la interpretación que hace Heller de la obra marxista.

6. HELLER, A.: *Teoría de las necesidades en Marx*. *Op. cit.*, pp. 170.

7. Cfr. *Ibidem*. cap. II. Como bien advierte Heller, las necesidades manipuladas contribuyen a venalizar la vida.

8. «El ser humano es rico en necesidades» dice esta autora. *Ibidem*, p. 50

9. *Ibidem*.

saber, conocer, explicar, comprender la realidad; c) procuramos convivir e interactuar con otros de diversas maneras y entendernos con ellos para satisfacer las necesidades colectivas; d) nos realizamos como sujetos en la medida en que, mediante nuestra actividad creativa, contribuimos a la generación de la cultura, es decir, a la producción de objetos, servicios, instituciones, ciencia, arte, filosofía, tecnología, costumbres, moral, derecho, etc., y e) construimos nuestra identidad reconociéndonos como parte de una comunidad y del género humano.

Si las necesidades radicales se manifiestan en todo ser humano, entonces se trata de necesidades genéricas aunque éstas adquieran formas diferentes dependiendo de la situación concreta de los particulares¹⁰, de su espacio y tiempo, es decir, de su historia y de la forma en la que en la situación concreta ha de ser satisfecha la necesidad.

Recapitulando: la dignidad humana es un concepto que dice referencia a lo radical, al género humano, a la riqueza social, en suma, a la necesidad de cada uno de ser sujeto consciente, libre, social, creador de cultura que busca ser reconocido como tal y, por ende, como miembro del género humano.

LOS VALORES

Coincidiendo en términos generales con la interpretación helleriana, considero valioso todo aquello que contribuye a satisfacer necesidades radicales¹¹. Así, son valiosos los objetos materiales, las acciones e interacciones, las formas de integración social, las regulaciones sociales, las ideas, los sentimientos, las actitudes, las cosmovisiones, los saberes, las costumbres, las estructuras de la personalidad en tanto que: a) favorecen la realización de la libertad de todos y cada uno de los seres humanos y, por ende, la revocación de toda forma de dominación; b) contribuyen a elevar el nivel de conciencia y autoconciencia de los sujetos; c) hacen propicia la interacción humanizada de las personas entre sí y su relación con la naturaleza; d) facilitan la objetivación del ser humano y su conformación como sujeto, y e) favorecen la síntesis del particular (la persona total) con el universal (el género humano). Además, puesto que la condición última para la satisfacción de estas necesidades radicales es la autoconservación, es valioso también aquello que satisface necesidades existenciales¹², esto es, que contribuye a mantener la vida de la especie humana en particular y la vida en el Planeta, en general.

10. HELLER, AGNES: *Historia y vida cotidiana*. Trad. M. Sacristán. Barcelona, Grijalbo, 1972, p. 176, p. 23.

11. Según Heller, el valor de «todo lo que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específico». Cfr. *Historia y vida cotidiana*. *Op. cit.* pp. 23. En este punto mantenemos una sutil pero importante discrepancia con Heller que quedará clara al lector cuando, más adelante, se exponga el concepto de valor. Por lo pronto, vale la pena advertir que mientras Heller dice: «es valor todo lo que...», en este trabajo se expresa «es valioso todo aquello que».

12. Las necesidades naturales se refieren al mero mantenimiento de la vida. Aunque estas necesidades las comparte el ser humano con los demás animales (necesidad de alimento, de abrigo, de un espacio para el descanso, etc.), la forma de satisfacción de las necesidades es eminentemente social por cuanto en ella se incorpora la cultura. Para Heller, el término «necesidades naturales» expresa un

Tanto las necesidades radicales, como las necesidades existenciales son necesidades necesarias –valga la tautología– porque, a diferencia de las necesidades manipuladas, no pueden ser inducidas. En suma, es valioso todo aquello que, por satisfacer necesidades necesarias, contribuye a dignificar la vida.

El significado de la expresión «es valioso» debe ser aclarado para que se comprenda el sentido de la tesis que estamos sosteniendo. Decimos que algo es valioso cuando tiene una cualidad que es apreciada y preferida por alguien. Desde este punto de vista, el valor es algo que dice referencia a propiedades objetivas, las cuales responden a necesidades necesarias de los sujetos. El valor no es objeto ni estructura subjetual, sino la unidad dialéctica sujeto-objeto. La descripción que aporta A. Sánchez Vázquez resulta muy clara al respecto:

...el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas¹³.

Tal unidad no es absoluta y ahistórica, puesto que se da en una situación temporal, concreta y singular a la que denominaremos «situación axiológica». Así por ejemplo, una sociedad no es democrática de por sí, sino en relación con las preferencias de sujetos que relacionan esa cualidad con la posibilidad de realizar su libertad de ciertas maneras específicas, en un momento histórico determinado.

En relación con el concepto de valor que estamos manejando, es conveniente hacer algunas precisiones. La primera precisión alude al hecho de que el sujeto en situación axiológica es un preferidor, lo cual significa que se relaciona cognitiva y afectivamente con el objeto, que su preferencia está condicionada por un conjunto de creencias (o disposiciones cognitivas) y un conjunto de actitudes (o disposiciones afectivas). Cuando estas disposiciones se vuelven más o menos permanentes, se convierten en elementos estructurales de la personalidad a las que identificamos como motivaciones.

La segunda precisión, que se deriva de la anterior, consiste en que llamaremos «necesidades preferenciales» a la forma específica que adquieren las necesidades radicales y existenciales en una situación axiológica determinada. En congruencia con esta denominación, llamaremos «derechos» a ciertas necesidades preferenciales que son reivindicadas con tal fuerza y reiteración¹⁴ que acaban por institucionalizarse. Esto ocurre cuando esas necesidades preferenciales se incorporan al cuerpo del Derecho positivo bajo la forma de derechos que generan obligaciones

concepto límite, en la medida en la que superado ese límite, la vida humana no es reproducible como tal. Un ejemplo de ello, serían las hambrunas. De esta manera, Heller habla de estas necesidades en el sentido de que constituyen el límite existencial para la satisfacción de las necesidades radicales. Por ello, hemos preferido denominarlas «necesidades existenciales». Cfr. *Teoría de las necesidades en Marx. Op. cit.*, pp. 30-33.

13. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.: *Ética*. 22ª ed. México, Grijalbo, 1979. Col. Tratados y manuales Grijalbo, p. 245 y p. 118.

14. Generalmente se trata de necesidades cuya posible satisfacción se ve amenazada.

del Estado y de los particulares, y también cuando la relación derecho-obligación forma parte de la normativa moral que regula la vida de las instituciones (como la familia, las iglesias, los partidos, etc.)¹⁵.

La tercera, se refiere a la consideración de que la cualidad objetiva que se presenta como preferible para un sujeto, puede tener una existencia actual o posible; en todo caso, demanda la acción del sujeto ya sea para conservarla como cualidad objetiva actual o para conferirle a la realidad esa cualidad que no posee pero que puede poseer. En consecuencia, la situación axiológica conlleva necesariamente una situación praxeológica¹⁶ para realizar el valor¹⁷. Cuando el valor no se realiza cabalmente o demanda de un esfuerzo permanente para su realización, el objeto valioso se convierte en ideal que o bien se percibe como finalidad de la acción o bien opera como pauta regulativa de la acción es decir, como principio.

Una última precisión consiste en que, desde la perspectiva que estamos asumiendo, denominaremos «eticidad» al esfuerzo de realización de valores, que implican la preferencia y la praxis gracias a la cual el sujeto se objetiva para transformar la realidad y transformarse a sí mismo. La eticidad es, pues, esfuerzo de dignificación.

En resumen, el valor es la unidad dialéctica sujeto-objeto en una situación axiológica que conlleva situaciones praxeológicas. El concepto de «derechos humanos» representa a las necesidades preferenciales institucionalizadas, mientras que el concepto de «ideal» representa fines y principios que demandan eticidad.

SOCIALIZACIÓN, ENCULTURACIÓN Y CULTIVO

Considerados los valores como unidad dialéctica sujeto-objeto, cabe preguntarse si resultan adecuadas las expresiones: «transmitir valores», «socializar valores», «inculcar valores» cuando nos referimos a procesos educativos escolares que tienen como horizonte axiológico la dignidad humana. También es pertinente interrogarse acerca de cuáles son las condiciones en las que estos procesos contribu-

15. Valgan como ejemplos los siguientes: la necesidad radical de libertad adquirió en el pasado las formas de libertad de expresión o libertad de creencias; actualmente adquiere la forma de libertad de elección sexual o la forma del derecho a la autonomía de las comunidades indígenas. La necesidad radical de objetivación adquirió la forma de derecho al trabajo. Las necesidades existenciales han adquirido la forma de derecho a la vivienda y en las áreas rurales adquiere la forma de derecho a la tierra.

16. Entendemos por situación praxeológica aquella en la que la unidad dialéctica sujeto-objeto implica a la unidad dialéctica teoría-práctica. La situación praxeológica hace referencia a la praxis, a la cual entendemos, a la manera de Sánchez Vázquez, como un conjunto de actos articulados o estructurados como elementos de un proceso total que se inicia con un resultado ideal —o fin— y desemboca en la modificación de una materia prima. Cfr. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.: *Filosofía de la praxis*. 3ª ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace, p. 464 y p. 246.

17. Así por ejemplo, un alimento no es nutritivo por sí, sino sólo en relación con los requerimientos de un organismo. El valor se realiza cuando se efectúan las acciones para que el organismo que requiere de ese alimento lo reciba. Otro ejemplo, si un sujeto encuentra preferible una sociedad democrática a una sociedad autoritaria, para que se realice el valor tendrá que esforzarse en conservar las instituciones que favorecen el ejercicio de la libertad y transformar aquellas que lo obstaculizan.

yen a oponer resistencia a la barbarie. Para trabajar sobre este punto aclararemos la función que cumplen diversos procesos que se encuentran imbricados en la educación escolar.

Muchos pedagogos y sociólogos han insistido en que la función de la escuela es la socialización y la transmisión de la cultura. Retomando, en términos generales, la concepción de J. Habermas, entendemos por «socialización una red de interacciones gracias a la cual el individuo se constituye como tal, adquiere una identidad, al mismo tiempo que constituye a la sociedad cuyos órdenes normativos asume y contribuye a estabilizar. Por enculturación entendemos el proceso gracias al cual una persona se configura como sujeto capaz de lenguaje y acción y, consecuentemente, capaz de mantener los saberes transmitidos en el ámbito de una determinada tradición cultural. Gracias a estos dos procesos –dice Habermas– el organismo queda estructurado y penetrado por plexos de sentido sociales y culturales, es decir, se configura como persona¹⁸.

Los plexos de sentido y las estructuras a los que se refiere el famoso autor francfurtiano se manifiestan, en la persona, bajo la forma de motivaciones y competencias que, para configurarse, requieren, a su vez, de aprendizajes. Esto último, trae a colación un tercer proceso que ha preocupado a los pedagogos de todos los tiempos y al que se ha ilustrado con la metáfora del jardinero que cuida una planta: nos referimos al proceso que se ha llamado «cultivo» y que hace referencia al desarrollo que logra un sujeto como resultado del cuidado que recibe por parte de otro.

A la luz de las aportaciones del cognoscitivismo, lejos de ver al cultivo como un proceso de modelado, de conducción o de inducción, lo entendemos como un conjunto de acciones destinadas a promover el descentramiento¹⁹ que es condición del desarrollo y resulta de los cambios que se operan en los esquemas de acción de los sujetos que a su vez van generando nuevas estructuras cognitivas y de juicio moral.

Así entendido el cultivo, exige que el docente, en lugar de proporcionar respuestas al alumno ya forjadas de antemano, aliente la curiosidad del educando y su posibilidad de elegir para facilitar que, mediante su experiencia física y su actividad lógica, integre nuevos esquemas de acción al tiempo que, mediante interacciones, va forjando estructuras motivacionales. Para lograr esto, el docente ha de ofrecer al educando nuevas informaciones que puedan ser organizadas por estructuras previas y colocarlo en situaciones nuevas que contribuyan a modificar aquellas estructuras previas. Esto implica procurar que el aprendizaje sea significativo, pero también favorecer el conflicto cognitivo y el conflicto motivacional haciendo participar al educando en procesos de negociación de significados y en procesos de cooperación y de intercambio de perspectivas morales.

18. Esta definición corresponde, de manera general, a la que aporta Habermas, el famoso autor francfurtiano. Cfr. HABERMAS, JÜRGEN: *Teoría de la acción comunicativa*. Tr. M. Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989. 2 tomos, pp. 109-110.

19. Nos referimos a la connotación que recibe el concepto de «descentramiento» en la teoría del desarrollo cognitivo que proviene de Piaget y en la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg.

Tomando en consideración lo anterior y la definición que hemos aportado del concepto «valor», resulta inadecuado decir que los valores se inculcan. Siendo más preciosos, el proceso de cultivo contribuye a forjar estructuras cognitivas y motivacionales gracias a las cuales el sujeto va logrando autonomía y superando la perspectiva egocéntrica. Este proceso de descentramiento es indispensable para la realización de valores pues, en tanto que el sujeto se mantenga en una perspectiva egocéntrica, es más propenso a centrarse en las necesidades manipuladas y a buscar afanosamente pseudovalores que obstaculizan la satisfacción de las necesidades radicales. Cuando lo que se pretende es que la educación contribuya a dignificar la vida, adquiere prioridad la tarea de promover el desarrollo del educando con vistas a que éste logre una personalidad autónoma que sea condición para la preferencia y realización de valores. Dicha autonomía es, necesariamente, resultado del descentramiento.

En sentido estricto, también es inadecuado decir que los valores se socializan, pues el que se socializa es el individuo al participar en determinadas interacciones que le colocan en situaciones axiológicas y praxeológicas. Desde esta perspectiva, habría que examinar cuáles son los tipos de interacción que debieran favorecerse en la escuela para poner al educando en esas situaciones y contribuir al descentramiento cognitivo y moral que le permita distinguir entre las necesidades necesarias y las necesidades manipuladas.

En el espacio escolar tienen lugar algunas redes de interacción a las que debería ponerse especial atención. La primera de ellas se realiza en el ámbito de la estructura básica escolar y la segunda se desarrolla en el ámbito del método pedagógico. Por «estructura básica escolar» entendemos el conjunto de regulaciones que dan forma a las interacciones que se realizan en el espacio escolar o con relación a éste y en virtud de las cuales se distribuyen los derechos, deberes, formas de participación y beneficios que corresponden a cada uno de los protagonistas en el proceso educativo. Por «método pedagógico» entendemos un sistema de principios y reglas conforme a los cuales se organizan en el aula las interacciones que están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en esos dos ámbitos que el educando internaliza normas y principios de acción. Consecuentemente, será poco efectivo tratar de formar individuos democráticos en estructuras de interacción que limitan la participación, o tratar de formar individuos tolerantes en un ambiente en el que es frecuente la burla, la discriminación y el dogmatismo. No en balde la pedagogía contemporánea nos previene de las redes de interacción que configuran el *curriculum oculto* que con frecuencia va a contracorriente de las finalidades valiosas que se hacen explícitas en los planes de estudio y en las misiones institucionales. Se trata, pues, de que la socialización sea un proceso intencionado que se traduzca en interacciones cargadas de valor.

Hablemos ahora de la función que cumple la inculturación subordinada a la formación. Dada la definición de valor que hemos aportado, también resulta inadecuado decir que los valores se transmiten, pues una situación axiológica y praxeológica es intransferible. Lo que se transmite es el conjunto de creencias que se vinculan con determinadas actitudes respecto de objetivaciones valiosas (o pseudovaliosas); otra forma de transmisión cultural es el traspaso de las competencias

o instrucción. Dicho de otra manera, con respecto a la educación centrada en valores, la inculturación rinde un doble servicio: es el proceso mediante el cual las generaciones adultas transmiten a las generaciones jóvenes su escala de valores y su interpretación de los derechos, de las normas legítimas y de los ideales que aspira a cumplir; es, también, el proceso mediante el cual se traspasan las competencias que se requieren para preferir y realizar valores.

FORMACIÓN Y ETICIDAD

Cuando afirmamos que la educación centrada en valores ha de ser eminentemente formativa, estamos haciendo referencia a un proceso que contiene y supera a los tres anteriores —el cultivo, la socialización y la inculturación—. Hemos dicho que, gracias al cultivo, se promueve el aprendizaje y desarrollo del individuo, pero este último no conlleva necesariamente la objetivación del sujeto. La formación, en cambio, es un proceso que implica necesariamente el desarrollo intelectual y moral del educando y que demanda de su acción para construir o reconstruir la cultura. Sólo de esta manera, el educando adquiere la experiencia que lo forma como sujeto. Por otra parte, la socialización y la inculturación favorecen, respectivamente, la identificación del individuo con su sociedad y la apropiación del acervo cultural de ésta; pero si la sociedad y la cultura están mediatizadas por necesidades manipuladas y seudovalores, es muy probable que la personalidad que se forje no logre superar el egocentrismo. Además, la socialización y la inculturación anclan al sujeto en las estructuras socioculturales del presente forjadas en el pasado, le hacen heredero de una tradición, «hijo de su tiempo», pero no lo constituyen como realizador de valores porque no implican su deseo, su intención y su acción para transformar la realidad existente. En suma, la socialización y la inculturación son procesos ciegos en relación con el futuro.

La formación es el proceso por el cual un sujeto, mediante su praxis, transforma una realidad para conferirle nuevas cualidades, de conformidad con una finalidad libremente elegida y teniendo como pauta un conjunto de principios consciente y libremente asumidos. Al transformar conscientemente la realidad objetiva, el sujeto necesariamente reflexiona y recupera su experiencia transformándose a sí mismo. No hay sujeto sin objetivación y experiencia, ni hay objetivación sin la praxis de un sujeto. En la experiencia y la praxis del sujeto se condensa su historia, pues el sujeto actúa en el presente, con base en su experiencia pasada, pero viendo hacia el futuro.

La educación, entendida como formación, supera los procesos de socialización y de inculturación por cuanto se vincula con la utopía y la esperanza y queda imbricada en la eticidad. Formación y eticidad no son sino dos dimensiones de un mismo movimiento gracias al cual el sujeto humaniza el mundo objetivo mediante su acción y se humaniza a sí mismo, adquiere la dignidad de lo humano.

La formación demanda del docente un trabajo planeado, organizado, deliberado, reflexivo, crítico y abierto a un horizonte axiológico que adquiere concreción en determinados derechos e ideales. Ese trabajo se ha de orientar a promover el

desarrollo del sujeto a partir de sus objetivaciones²⁰. Por ello, resultan tan pertinentes las estrategias pedagógicas que recomiendan como método didáctico la reconstrucción de la cultura en el aula, la negociación de significados y el intercambio de perspectivas morales. Desde esta perspectiva, el educando no ha de repetir, sino que ha de aprender a problematizar, a argumentar, a criticar, a comunicar, a buscar explicaciones, a interpretar, en suma a pensar. También ha de aprender a expresar su pensamiento, a interactuar comunicativamente con otros y a crear o recrear cultura.

La formación demanda también procurar que las interacciones en la escuela estén cargadas de valor; esto significa, por una parte, que han de ser interacciones comunicativas²¹, y, por otra, que dichas interacciones deben tener como pauta aquellos ideales que están implicados en las finalidades educativas, de manera que si lo que se desea es formar individuos respetuosos, veraces, participativos, críticos, creativos, democráticos y justos, las interacciones deben favorecer justamente la realización de estos valores de manera que el educando se forje una identidad de nivel posconvencional²². Es decir, no se trata simplemente de que el educando internalice formas de regulación y forje determinadas motivaciones de manera inconsciente; de lo que se trata es de que esas regulaciones sean consciente y libremente asumidas y las motivaciones se constituyan a partir de la adhesión libre a determinados principios.

Lo anterior implica que el educador deba actuar, en todo momento, teniendo en claro cuáles son las finalidades educativas, qué valores están implicados en dichas finalidades²³ y cuáles competencias requiere el educando para preferir y realizar esos valores²⁴. Ello conlleva también la necesidad de que el educador con-

20. Heller habla de tres esferas de objetivación. En la primera, las objetivaciones son el lenguaje, los usos y las costumbres; en la segunda, las objetivaciones son las instituciones (es decir las integraciones sociales y sus respectivas normativas); en la tercera las objetivaciones constituyen el mundo de la cultura (arte, ciencia, filosofía, derecho, política, moral, etc.). Cfr. HELLER, AGNES: «¿Puede estar en peligro la vida cotidiana?» en *Historia y Futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona, Península, 1990. Col. Ideas, nº 17, p. 219 y pp. 59-80.

21. Aludimos aquí a la distinción que hace Habermas entre la interacción estratégica y la interacción comunicativa. En el primer caso, el mecanismo de coordinación de acciones entre ego y alter consiste en influencias que se logran mediante gratificaciones, órdenes, amenazas, engaños o sugerencias. En el segundo caso el mecanismo de coordinación de las acciones es el entendimiento lingüístico, fuente de consenso social y motivador de convicciones; la única fuerza que se emplea en este caso es la del mejor argumento. Cfr. HABERMAS, JÜRGEN: *Pensamiento posmetafísico*. Tr. M. Jiménez Redondo. México, Taurus Humanidades, 1990, p. 275 y pp. 72 y ss.

22. Hacemos alusión a la teoría de Kohlberg que retoma Habermas y de acuerdo con la cual hay tres niveles de desarrollo del juicio moral: el preconvencional, el convencional y el posconvencional. Cfr. HABERMAS, JÜRGEN: *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Tr. R. García. Barcelona, Península, 1985. Homo Sociologicus, Nº 24, p. 219 y pp. 135 y ss.

23. Por ejemplo, si una de las finalidades educativas consiste en formar individuos democráticos, habrá que determinar cuáles son los valores que están incluidos en dicha finalidad, como pueden ser: la tolerancia, la veracidad, la solidaridad, etc.

24. Las competencias que, en general, requiere todo preferidor y realizador de valores son, entre otras, las siguientes: el educando ha de aprender a aprender, de manera que pueda procurarse la información pertinente y suficiente para tomar decisiones como preferidor; ha de saber participar en la acción comunicativa como oyente y el hablante competente para interpretar los puntos de vista de

ceptualice el valor, le atribuya un significado y planee su estrategia pedagógica a partir de ese significado²⁵.

Todo esto hace necesario que la práctica docente sea lo suficientemente creativa para colocar al educando de cara al futuro y estimular que se forme²⁶ como un preferidor que orienta su vida por ideales, y como un crítico que busca transformar la realidad para hacer efectivos los derechos y dignificar la vida.

La educación centrada en valores, entendida como formación-eticidad, exige un cambio cualitativo en el ambiente escolar y demanda modificar hábitos inveterados que obedecen a principios que lejos de dignificar la vida contribuyen a obstaculizar la satisfacción de las necesidades radicales. Me refiero al dogmatismo y el autoritarismo que caracterizan con tanta frecuencia al método pedagógico y a la estructura básica escolar; a la burocratización y rutinización de la práctica docente; al enciclopedismo que campea en la mayor parte de los *currícula*; al machaqueo que se exige al estudiante como principal y a veces casi único procedimiento para aprender, y al memorismo que se presenta como pauta fundamental para la evaluación.

La responsabilidad de superar estos hábitos y de procurar que el proceso educativo sea realmente formativo, se nos presenta a los educadores como una tarea ineludible y una responsabilidad planetaria. Sólo asumidos de esta manera, los procesos educativos contribuirán a oponer resistencia a la barbarie y a dignificar la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- HABERMAS, JÜRGEN: *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Tr. R. García. Barcelona, Península, 1985. Col. *Homo Sociologicus*, Nº 24, p. 210.
- HABERMAS, JÜRGEN: *Pensamiento posmetafísico*. Tr. M. Jiménez Redondo. México, Taurus Humanidades, 1990, p. 275.
- HABERMAS, JÜRGEN: *Teoría de la acción comunicativa*. Tr. M. Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989, 2 tomos.
- HELLER, AGNES: *Historia y vida cotidiana*. Trad. M. Sacristán. Barcelona Grijalbo, 1972, p. 76.
- HELLER, AGNES: *Teoría de las necesidades en Marx*. Tr. J. Ivars. Barcelona, Península, 1958, p. 182 y pp. 157 y ss.
- SÁNCHEZ VÁQUEZ, A.: *Ética*. 22ª ed. México, Grijalbo, 1979. Col. Tratados y manuales Grijalbo, p. 245.
- SÁNCHEZ VÁQUEZ, A.: *Filosofía de la praxis*. 3ª ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace, p. 464.
- YURÉN CAMARENA, Mª TERESA: *Éticidad, valores sociales y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995, p. 323.

otros y argumentar sus propias posiciones; ha de tener habilidades para la crítica y la autocrítica, así como creatividad para imaginar las posibilidades de transformación de la realidad; ha de saber interpretar sus propios sentimientos y los de los otros; ha de saber planear y organizar su acción para transformar objetivamente la realidad; ha de aprender a dar sentido a la historia.

25. Así por ejemplo, si se define la verdad científica como intersubjetividad, entonces será necesario que el educando adquiera competencias para lograr coherencia en sus argumentos, suficiencia en la fundamentación que ofrece, objetividad en la información que maneja, corrección gramatical, etc.

26. Esta expresión se emplea en sentido lato, pues en sentido estricto, nadie puede formar a otro; es el sujeto el que se forma a sí mismo mediante sus objetivaciones. la tarea del docente consiste, por tanto, en facilitar ese proceso.