

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA IMPORTANCIA DE LA FORMACION EN VALORES DEL PROFESORADO

Luis NUÑEZ CUBERO

El auge que, de forma general, se observa en el área de la investigación sobre valores no puede de ningún modo ser considerado como un hecho fortuito, ni mucho menos pasajero. Estamos en condiciones de afirmar, a la luz de la incesante producción bibliográfica y documentación investigadora, que se trata de una *necesidad científica* que expresa –como en otros momentos históricos lo hicieron otras líneas de investigación– una necesidad humana, abierta a una serie de preguntas que el hombre se plantea sin hallar respuestas convincentes o satisfactorias. Se ha pasado, como señala Margarita BARTOLOME (1983), de la consideración especulativa al tratamiento cuasi-experimental. Existe un continuo afán de operativización en un dominio que resulta efectivamente difícil de cuantificar y en el que incluso los más entusiastas defensores de la investigación cualitativa no aportan datos suficientes como para operar con ellos en la práctica docente cotidiana.

A nivel internacional se puede afirmar que desde 1980 no han dejado de sucederse Congresos, Symposiums, Encuentros, etc. que han abordado con carácter monográfico el tema.

En nuestro país contamos con estudios de carácter teórico que –bien de forma directa o indirecta– tratan la cuestión (MARIN IBÁÑEZ, 1976, GARCIA CARRASCO, 1984, CASTILLEJO BRULL, 1981, ESCAMEZ SANCHEZ, 1983), así como con estudios empíricos que, en cierta medida, podrían, remitirnos a consideraciones axiológicas sobre algunos de los elementos fundamentales que intervienen en la acción educativa (J.L. RODRIGUEZ DIEGUEZ, A. MARTINEZ SANCHEZ, 1979).

Por otro lado, observamos con gran satisfacción, cómo se viene diseñando una línea de investigación muy definida en el Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, que coordina Margarita BARTOLOME (Véase «Revista de Investigación Educativa», Vol. I, n° 1, 1er semestre, (1983).

Vemos, pues, que aunque desde distintas posibles perspectivas –teóricas, empíricas, cuasi-experimentales e incluso experimentales– los «valores» se han convertido en un permanente objeto de tratamiento por parte de los pedagogos. Y es que resulta evidente que a la educación la problemática axiológica le afecta de pleno; se halla incardinada en la raíz misma de su sentido último: si la educación es influencia activa que pasa inevitablemente por un proceso de comunicación hombre-hombre, en ese proceso «los

valores están influyendo decisivamente en la existencia humana hasta el punto de ser nuestra autodefinición como personas» (RICHARD L. y GERI CURWIN, 1984).

Y también es cierto que al tratar el tema de educación y valores es inevitable relacionarlo con una cuestión hartamente debatida y mucho más amplia como es la crisis actual de la educación, reflejo –a su vez– de la crisis general de nuestra sociedad occidental. Y esta crisis viene dada por un cambio e inestabilidad de los valores que hasta no hace mucho venían siendo aceptados como válidos. Cambios acelerados, mutaciones profundas, consumismo, alta tecnología, artificialismo, crecimiento industrial, concentraciones urbanas aceleradas, desarrollo de los mass-media, etc., son otros tantos factores que han provocado una consideración del hombre y una visión de la vida que difiere de los modelos que sustentaban nuestra sociedad hasta prácticamente bien entrado el siglo. Estos acontecimientos, además, han atacado los pilares mismos de nuestra estructura social y entre ellos no podía faltar la institución educativa.

Se puede afirmar que en nuestra sociedad occidental es en la escuela donde por primera vez el individuo va a contrastar sus comportamientos fuera del marco familiar, es decir en un marco social amplio; y referencia esencial de ese contraste va a ser, en un primer orden de importancia, el profesor e inmediatamente después la clase o grupo. Ahora bien, dicha clase o grupo, a su vez, será consecuencia del clima y de los niveles de relaciones que el profesor haya establecido en la misma.

Por consiguiente, se observa que la figura del profesor –como agente educador– adquiere una potencialidad extraordinaria, incluso diríase excesiva, en la formación de actitudes y valores –sin excluir las expectativas– tanto a niveles individuales como sociales. En igual medida va a incidir en la formación de los primeros conceptos que yo llamaría de niveles básicos de *categoría compleja*: compañero, grupo, colectividad, equipo, relaciones, solidaridad, trabajo, etc., que servirán a la creación de estructuras cognitivas posteriores que generarán toda una red de relaciones axiológicas complejas de carácter normativo: «los posibles patrones de la educación son innumerables según los rasgos de una vida valiosa, que en opinión de cualquier educador sea conveniente fomentar. En todo caso, cualquier patrón, para que sea educativo, debe ser valioso» (ES-CAMEZ, 1983).

Y en esta línea se observa que se van configurando una serie de trabajos y estudios teóricos que trascienden el simple hecho de constatar que todo acto educativo implica *inevitablemente* una situación valorativa (línea de *discurso* nomotético), para pasar a la afirmación de la necesidad de establecer modelos de intervención operativa aplicados directamente en el aula. Y dentro de lo que se podría llamar «líneas pragmáticas de intervención», destaca entre otras –a veces como consecuencia indirecta– la formación del profesorado en valores. Esta línea pragmática de intervención, adquiere aún mayor fuerza en cuanto que es una actividad requerida no sólo por los propios agentes de acción educativa directa: maestros, profesores, tutores, monitores, animadores e incluso padres de familia, sino también por los propios especialistas de la educación: investigadores, didactas, orientadores, psicólogos escolares, etc. Y destinatarios de esta reclamación, en una primera instancia, parecen ser los filósofos de la educación sociólogos e incluso tecnólogos de la educación en el sentido que explica GARCIA CARRASCO (1984) «constructores de secuencias racionales de acción en función de la normatividad que se deduce del planteamiento teórico sobre los procesos implicados en los fenómenos educacionales».

Se puede afirmar, por tanto, que en una amplia medida –ciertamente difícil de valorar aún con exactitud– es un requerimiento que de alguna manera va dirigido a los teóricos de la educación (y no me detengo, por innecesario, a clarificar el «sentido» de teórico), quienes al parecer tendríamos mucho que aportar en esta línea de trabajo. Hace relativamente poco tiempo, Gilbert DE LANDSHEERE (1977), escribía que «si de hecho se pretende ser a la vez eficaz y democrático, importa establecer lo más rápidamente

posible verdaderos pliegos de condiciones culturales para los próximos años, así como los mecanismos que permitan revisarlos de forma permanente. Grupos compuestos de filósofos, de moralistas, de sociólogos, de médicos, de psicólogos, de ecólogos y de pedagogos podrían estudiar los valores implicados en las distintas subculturas que componen una nación. Ayudados por futurólogos y tecnólogos tratarían también de prever los valores destinados a caracterizar el porvenir (...) Punto capital y eludido con excesiva frecuencia: la solidaridad humana, idealmente universal, solo es posible si algunos valores fundamentales pueden ser aceptados por todos, ¿cuáles son actualmente estos valores?. Es del todo evidente que, caso de existir, tienen que conducir a objetos de primera importancia para la educación».

Si todos, por otra parte, aceptamos el papel de capital importancia que en el interior del proceso educativo adquiere la figura del profesor, como agente de transmisión e igualmente aceptamos que esta transmisión no sólo discurre por las vías de los contenidos, sino también por las vías de las actitudes y valores a las que –reconozcámoslo– no se le ha creado un marco metodológico –como por el contrario ocurre con los aspectos de contenido– en consonancia con el nivel de importancia que se le atribuye, urge –sin lugar a dudas– fomentar su preparación en este dominio. Hasta que no se lleve a cabo una línea programática, racionalmente planificada, de formación del profesorado a niveles teóricos (que significa tanto como decir a niveles axiológicos) el desequilibrio seguirá existiendo y se convertirán, con toda la perfección que se quiera, en dispensadores de conocimientos sin alma. Ello quiere decir, que la acción educativa se habrá quedado a medio camino, seguirá sin cumplir esa otra finalidad esencial cual es la de unir los conceptos y leyes científicas –sean del orden que sean– a la vida. Y ello adquiere aún mayor importancia cuando en estos últimos tiempos el profesor no ha dejado de escuchar conceptos profusamente utilizados como los de «desescolarización», «muerte de la escuela», «escuelas abiertas», «maestro-camarada», «cooperativismo escolar», etc. que no le han ayudado precisamente a *situarse*, en su perspectiva humana y en su función profesional, sino más bien a crearle un confusionismo y una ausencia de credibilidad en sí mismo. En parte, ello es debido porque quienes primeramente tendríamos la responsabilidad por nuestra especialidad de ayudarles a despejar, o cuando menos a interpretar algunos términos o a situarlos en su verdadero contexto, no lo hemos hecho con el rigor y sistematización que el problema merece. Así, por ejemplo, «desescolarizar» no significa suprimir la escuela, sino negarse a que ésta desnaturalice la vida, creando un universo artificial centrado en conocimientos y hábitos que carecen de existencia real fuera del ámbito escolar. La expresión «escuela sin muros», es decir, en contacto directo y constante con la sociedad y la naturaleza, parece responder mucho mejor a estas aspiraciones constructivas» (DE LANDSHEERE, 1977).

Esta simple información acompañada –porque ello es posible– de un modelo de intervención, tal vez en un momento determinado podría haber evitado una situación de confusión, de entreguismo e incluso de neurosis en un buen profesional.

Otra línea de intervención operativa que indirectamente reclama la formación en valores del profesorado es la preconizada por LELAND W. y M. MARTHA HOWE (1975), de clarificación de valores (CV), cuyo precedente histórico podría encontrarse en los trabajos de RATHS, HARMIN y SIMON (1967).

La hipótesis de una tal necesidad viene dada por los propios autores cuando en el primer capítulo de su obra *Personalizing Education. Values Clarification and Beyond*, afirman que «si nuestros valores son claros, consistentes y bien escogidos, tendemos a vivir de manera significativa y satisfactoria. Si carecemos de valores o son confusos y contradictorios, la vida nos resultará problemática y frustrante».

Si aceptamos, pues, que el profesor es algo más que un simple transmisor de contenidos –y yo añadiría que *inevitablemente* es algo más– resulta evidente la necesidad de una clarificación previa de sus propios valores, incluidos los derivados de su personal

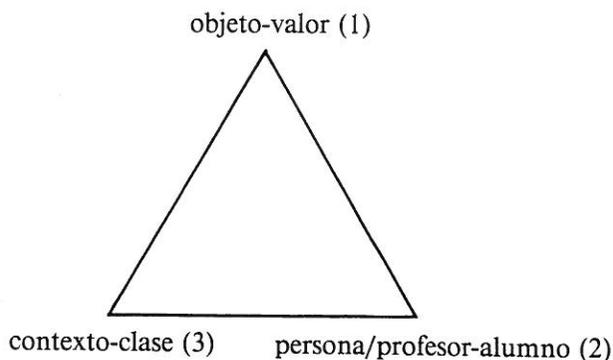
ideología, y ésto sólo se conseguiría sin salirnos del ámbito que nos compete (acción educativa), por la vía de la formación en valores.

Por otra parte, ¿alguien duda que no sea una tarea fundamental por parte del profesor llenar de contenidos significativos –sin que ello signifique en ningún modo la pérdida de la visión científica-objetiva de la realidad– la vida de los alumnos? Una de las causas de la crisis educativa que padecemos ¿no vendrá dada quizás por nuestra incapacidad de dar respuesta –clarificar valores– a esa otra demanda solicitada por nuestros estudiantes, que reclaman un mínimo de coherencia a una sociedad en la que están instalados y que ellos no han construido, y ni siquiera saben hacia dónde les lleva? Todos somos conscientes de la rapidez con que evolucionan los conocimientos, de su movilidad y de su diversidad acrecentada a medida que se profundiza en el saber. «Ni la escuela ni el educador pueden ser insensibles a esta realidad que ha llegado a ser un lugar común» (Guy GEORGES, 1974)

En esta misma línea de clarificación de valores trabajan los profesores Richard L. CURWIN y Geri CURWIN de la Universidad de Nueva York –citados al comienzo de este artículo– ofreciendo una visión más flexible y menos predeterminada desde el punto de vista metodológico que Leland W. y Martha HOWE. No se trata tanto, según estos autores (y siempre refiriéndose a los estudiantes, pero que –en buena lógica– sería extrapolable a la formación de profesores), de crear en los sujetos valores nuevos, como de articular valores definidos y actuar de acuerdo con los mismos. Es decir, en ningún caso se trataría de ejercer un adoctrinamiento.

Tal posición pienso que procede del análisis de SHIRK (1965) del concepto de «valor» que –al igual que más recientemente Harry S. BROUDY (1977)– lo sitúa en un contexto de relaciones preferenciales complejas, admitiendo que un valor «no es una noción simple, sino una mezcla compleja de más de un factor. Un valor no es un mero vocablo aislado, sino una abreviatura de una relación trilateral, que engloba: 1) aquello que se prefiere, lo cual implica asimismo aquello que se desecha, 2) una persona que prefiere y desecha (es decir, discrimina) y 3) el contexto en que tiene lugar esta actividad.»

En definitiva, lo que plantea SHIRK es un análisis triangular en la configuración de la aceptación de un valor por el individuo.



1) Aquello que se prefiere-desecha = Objeto/Valor. 1^{er}. elemento de la triangulación.

2) Una persona que prefiere-desecha = Profesor/Alumno. 2^o elemento de la triangulación.

3) El *contexto* en el que tiene lugar esta actividad = Grupo/Clase, fundamentalmente. 3^{er}. elemento de la triangulación.

Es decir, los valores (objeto que se prefiere-desecha, ya sea de carácter material o moral-intelectual) *están ahí*, existen previamente a la intervención educativa institucional; de algún modo, antes de entrar a formar parte de los componentes de la institución escolar, ya se ha producido un acto de discriminación por parte de ambos sujetos –profesor alumno– que integran el contexto (clase). Ahora se trata de articularlos en función de ese contexto, de modo que la relación profesor-alumno –a nivel de actuación concreta educativa– se transforme en una acción coherente a ambos componentes, de manera que tanto a niveles de contenido (enseñanza/aprendizaje), como a niveles humanos-afectivos (acto educativo, en sentido restringido), dicha relación se vea enriquecida y apoyada, sobre todo para favorecer los niveles de decisión humana.

Se observa, pues, que la propuesta de SHIRK, que Richard y Geri CURWIN sustentan es lo suficientemente compleja como para merecer una seria reflexión metodológica antes de llevarse a la práctica como núcleo de una posible línea de acción en formación de valores por parte del profesorado.

Ahora bien, de todo lo expuesto lo que sin duda resulta evidente es que esta red compleja de relaciones nomotéticas o funcionales se dan –como una realidad insoslayable– en ese taller permanente de formación de valores que es el aula y que, también sin duda, corresponde al profesor –agente de influencia– preocuparse por clarificar sus propios valores antes que convertirse en juez de situaciones que las más de las veces estarán contaminadas por una carga subjetiva antes que por un deseo de ayudar a los alumnos a objetivar sus propios valores. Esta actitud sería un primer paso –muy importante– en el largo camino que aún queda por recorrer si es que de verdad pretendemos hacer de la actividad docente una tarea científica a la vez que humana.

BIBLIOGRAFIA

- MARIN IBAÑEZ, Ricardo: *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Valladolid, Miñón, 1976.
- GARCIA CARRASCO, Joaquín: *Teoría de la Educación* (Diccionario de Ciencias de la Educación), Madrid, Anaya, 1984.
- CASTILLEJO BRULL, J. Luis: *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, 1981.
- ESCAMEZ SANCHEZ, Juan: *Teoría de la Educación I* (El problema de la educación), Murcia, Límites, 1983.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: MARTINEZ SANCHEZ, Amparo: *Estudios sobre el maestro*, Valencia, ICE, 1979.
- CURWIN, Richard L. y Geri: *Cómo fomentar los valores individuales*, Barcelona, Ceac, 1984.
- DE LANDSHEERE, Gilbert y Viviane: *Objetivos de la educación*, Barcelona, Oikos-tau, 1977.
- DE LANDSHEERE, Gilbert: *La formación de los enseñantes de mañana*, Madrid, Narcea, 1977.
- HOWE, Leland W. y M. Martha: *Cómo personalizar la educación*. Perspectivas de la clarificación de valores. Madrid, Santillana, 1977.
- RATHS, L.E., HARMIN, M., SIMON, S.B.: *El sentido de los valores y la enseñanza*, México, UTEHA, 1967.
- GUY, Georges y otros: *La formación des maîtres*, Paris, ESF, 1974.
- BROUDY, Harry S.: *Educación y valores*, en «Filosofía de la Educación», Mexico, Limusa, 1977.