

LA EDUCACION EN FUNCION DE LOS VALORES

Por RICARDO MARÍN IBÁÑEZ

La educación es una actividad radical y reduplicativamente humana: es del hombre en cuanto tal y para el hombre. El sujeto —tanto agente como paciente— de la educación es siempre el hombre. Pero además lo es porque pretende *humanizar* al hombre, desplegar sus virtualidades dormidas, hacerle ser todo lo que *puede* y *debe* ser. La educación pretende alumbrar en cada persona una lograda personalidad: sencillamente hacer al hombre *más valioso*. O no valdría la pena que nos pusiéramos a educar.

Estudiar la educación desde el ángulo de los valores no es mero ejercicio académico, deporte intelectual comprometido, sino una oportunidad de comprender a fondo las cuestiones más candentes de la educación.

Reflexionar sobre esos valores que pretendemos alcanzar en el quehacer educativo, va a ser una de las tareas del VI Congreso Nacional de Pedagogía. La «crítica y el porvenir de la educación» reclaman una consideración axiológica. La crítica educativa aplica este modelo: determinados objetivos antes intentados carecen hoy de valor, y otros más urgentes o de mayor rango y necesidad deben sustituirlos. O no se alcanzaron adecuadamente con los medios personales y materiales,

cada día más cuantiosos y costosos, que se invirtieron para lograrlos.

Diffícilmente podremos cribar lo válido de lo inválido, sin saber a qué atenernos en el tema de los valores y malamente podremos intentar configurar el futuro, sin calibrar la valiosidad de las metas que espolean nuestra acción.

Vamos a enumerar algunos de los problemas a la vez más urgentes y debatidos. Se trata ahora de trazar una panorámica —ni exclusiva ni exhaustiva—, con objeto de que pueda servir de marco a las preocupaciones del momento y ofrecer ejes de cristalización para los trabajos de quienes están atentos al complejo y a veces desconcertante perfil de la educación actual.

El futuro sólo podrá configurarse con eficaz acierto, si se evita por igual la mera especulación incapaz de orientar la acción educativa, o lanzarse a la acción con furor dionisiaco de reforma, sin calibrar la valiosidad de los objetivos en juego y su coherencia armónica. Que una acción nerviosa, precipitada, impulsada por el primer desasosiego, puede llevar y llegar a consecuencias contraproducentes. Prueba patente son las reformas siempre pedidas y rechazadas apenas ensayadas —si es que ha habido tiempo—. No hay modo de establecer una crítica fundamentada, ni trazar sendas renovadoras, si no se tienen nítidos los criterios para enjuiciar y sopesar el valor de las metas perseguidas.

La primera ponencia se enfrenta con un problema tan antiguo como el de los fines de la actividad educativa. Los objetivos que pretendemos alcanzar nos atraen en cuanto valiosos. Ellos imantan la educación. Son su norte y presupuesto primero. Sin embargo, paradójicamente no suelen ser tematizados. Sencillamente quedaban «supuestos», «presupuestos». Pero no había tiempo de puntualizar sus perfiles y analizar la valiosidad de los que implícitamente se pretendían.

He aquí, pues, la primera de las cuestiones. Pero apenas intentamos enfrentarnos con el tema surge un primer interrogante que amenaza paralizar e invalidar toda nuestra tarea.

¿Acaso no se habla reiteradamente de la crisis de valores? ¿Qué significa esa crisis? ¿Crisis de todos los valores? ¿Quiere decir que han perdido todo su valor y sentido en un ideal cataclismo? O como dirán los «desenmascaradores», es que eran mera ilusión —no valían nada— y ahora, de pronto, como un agrio amanecer, nos damos cuenta y tenemos la audacia y autenticidad de reconocerlo.

¿Pero se puede dar un solo paso en la vida sin intentar realizar algún valor? ¿No quieren acaso los mismos «desenmascaradores» proponer o imponer otro tipo de valores, «los suyos»?

Resulta difícil ser escéptico universal en el mundo axiológico. Y en educación más todavía. Si con el relativismo se quiere decir que el valor nada vale, estamos en una contradicción «in términos», es pirueta verbal que no tiene sentido alguno. El apasionamiento con que se enjuician las situaciones que se estiman antivaliosas, y el fervor o furor con que se empeñan en proclamar, esperar, realizar o luchar por otro tipo de valores, hace dudar de la coherencia y consecuencia de los relativismos radicales.

En cualquier caso, el sentido de sus expresiones habrá que traducirlo por «transmutación de valores», no por aniquilación. Y esto ya es otra cuestión.

Todos proclaman la crisis de unos valores y el nacimiento o el renacimiento de otros. Se intenta la «destrucción» de unos para sustituirlos por otros. En estos términos más modestos el relativismo tiene no sólo más vigencia y audiencia, sino razones mucho más sólidas y a la vez se compromete a una justificación, siempre arriesgada, de los valores a liquidar y los valores a suscitar o implantar.

Pero ¿en qué se funda esa valiosidad que apasionadamente defendemos? ¿Sencillamente, «nos parece», «nos gusta», los «preferimos» y ahí queda todo? ¿No serán los nuevos tan endebles como los «otros» y no estaremos haciendo un esfuerzo

baldío, casi una gesticulación tan desesperada como grotesca, por nada?

Estamos ante el problema del respectivo peso de cada valor. Y cualquiera que sea la decisión personal, lo único que no puede tolerarse, en nuestro nivel pedagógico, es que sea ciega.

Con esta reflexión clarificadora, a la que obliga la más humana y comprometedora de las preguntas la del «por qué», aparece el problema de los *fundamentos*. ¿En qué radica la valiosidad de eso que defendemos con tanto ahínco, real o posible, alcanzado o por conquistar? Objetividad y subjetividad, ¿en qué medida y sentido puede hablarse de una y otra? ¿Cómo articular las dos instancias, caso de que haya que recurrir a ambas? Porque será difícil —si no imposible— hablar de unos valores impersonales que se nos imponen como frías normas, imperativos distantes, sin conexión alguna con la persona en sus llamadas más hondas. Pero en idéntica situación nos encontramos cuando pretendemos fundamentar toda norma y valor en nuestro personal asentimiento, o dicho de otro modo: pocos se atreverán a sostener, como única y exclusiva fuente de los valores en general y por supuesto en educación, el hecho de que cada cual los ocepte o no. Que la verdad o la mentira, la cultura o la incultura, la salud o la enfermedad, valgan o no según el particular talante y humor de cada cual, es difícilmente sostenible. Pero la integración de las dos instancias no es tarea fácil y requiere meditaciones razonadas y experiencias cuidadosamente evaluadas.

Cuando se ha sido consciente de los valores que *debía* alcanzar la educación, la formulación ha basculado entre dos extremos. Por una parte se apuntaban a las *grandes finalidades*, tan generales como generosas, en la que todos parecen estar de acuerdo.

Hablar de desarrollo de la personalidad hasta la cima de las posibilidades mejores de cada cual, de su eficaz e inteligente participación en la vida social, o de asimilación crítica de la cultura, son grandes metas que nadie discute y cuyo valor pa-

rece imantar desde los sistemas educativos hasta las más concretas tareas del aula. Lo difícil es aplicar esos ideales. Ante la vaguedad de tales objetivos, difícilmente evaluables, resultaba casi imposible comprobar si de hecho habían logrado o no impregnar las actividades educativas. Por ello se perfiló recientemente, inspirada especialmente en el conductismo, la teoría de los objetivos operacionales. Había que enumerar con minuciosidad todos los comportamientos deseables —es decir valiosos— que al final de cada período el alumno debía patentizar inequívocamente, aquellos que a través de conductas y productos, pudieran ser evaluados con precisión, para medir el grado en que se habían alcanzado los objetivos propuestos.

Recientemente entre nosotros, y especialmente a través de los ICEs, los cursos de programación han dado vigencia al tema de los objetivos. Uno de los ejercicios clásicos en estos cursos es el de redactar las listas de los objetivos que se estiman más valiosos. La inspiración en el modelo de Bloom —centrado más que sobre el «conocimiento» en las aptitudes y habilidades intelectuales de: «comprensión», «aplicación», «análisis», «síntesis» y «evaluación»— ha significado un enfoque práctico de indudable validez.

Los objetivos operacionales aportaron una nueva dimensión a la programación de las tareas educativas. Su misma concepción sin embargo, en algún momento, ha sido una limitación y un riesgo.

Tales objetivos se traducen sólo por actividades muy precisas con pérdida patente de la panorámica en que se inscriben y de las metas a las que apuntaban o debían apuntar para darles sentido. Con frecuencia los objetivos se han centrado en *destrezas* personales, en otras ocasiones han preferido patentizar el uso de *contenidos* culturales. Por lo común su formulación, ha sido fruto de una tarea inductiva, de un recuento estadístico. Se han ido sumando objetivos puestos efectivamente en juego en un ambiente determinado.

Pero las cosas no siempre son tan sencillas. El gusto esté-

tico, el valor de la creación verdaderamente personal, original; la madurez intelectual, el sentido crítico que permita discernir lo más valioso del material abrumador que la cultura nos ofrece; la autenticidad personal; el hombre de carácter con sentido y responsabilidad, capaz de ser él mismo y de participar en el bien común con generosidad y eficacia; son objetivos que dan sentido a la escuela, y no fácilmente evaluables con presupuestos exclusivamente objetivos-cuantitativos.

Hay una polaridad, distancia y antinomia entre los grandes objetivos universales, por una parte, y, por otra, los objetivos operacionales que se ciñen a la situación concreta del alumno, de la materia, y a otros factores en juego como el profesor, el ambiente y hasta el material de que se dispone. Entre unos y otros hay, si no un vacío, al menos un ancho campo descuidado.

Una amplia gama de valores va concretándose en cada *jerarquía de fines educativos*, que van desde las grandes metas a los operacionales, y cuya *articulación* está escasamente tematizada, o al menos no con la abundancia que fuera de desear, para responder a las cuestiones que se nos plantean y que por ello son motivo, más de apresuradas opiniones apasionadas, que de fundamentaciones suficientemente establecidas.

El problema de la jerarquía de las metas educativas no es sólo cuestión de mera *articulación* y de pasar los más generales a los más inmediatos, en una tarea que pudiera parecer mera aplicación matizada. No basta utilizar los datos experimentales para encarnar oportunamente los grandes valores en las singulares situaciones fugaces. No es un simple problema de estudio y coordinación, de síntesis y recuento, de diseñar modelos y de colocar cada pieza en una arquitectura de conjunto. El problema es más grave y complejo.

Esa visión arquitectónica, estática, es insuficiente porque la educación, como la sociedad y el hombre a los que sirve, tiene un carácter móvil, dinámico, inestable. Mas aún, ese cambio viene impuesto por unos valores en *conflicto*. Si todos

podieran realizarse simultáneamente, no habría problema. Pero elegir unos significa eliminar o al menos posponer otros.

Si preferimos el intelectual al estético, significará que reduciremos el tiempo de éste y hasta lo anularemos. Si elegimos una formación profesional intensa, especializada, tenderemos a mutilar la formación general humana que nos capacita para dar respuestas a las demandas personales, culturales y sociales. El problema de la compatibilidad de los valores, nos fuerza a una ardua tarea de discernimiento para coordinar y subordinar, hasta lograr que el sistema educativo realice *el máximo valoral*.

Mas esto no es solución, sino el enunciado de una nueva cuestión. El número, el orden y la intensidad de los valores en juego dejan ancho campo a las aportaciones al Congreso. Este debe tomar el pulso al momento educativo, ofrecer un diagnóstico —también y necesariamente— en la dimensión de los valores.

El problema de la *jerarquía axiológica* reclama no pocos trabajos de carácter empírico junto a los que son fruto de la reflexión última, filosófica. Tarea sin duda fundamental y fundamentante es la de establecer los fines que *a priori* encierran más valor y sin los cuales todo esfuerzo posterior será vano. Hace falta una cuidadosa delimitación valoral, trazar marcos de referencia y los modelos necesarios para incluir el material que posteriormente se recoja. Pero a la vez se requiere una paciente búsqueda de documentos, un trabajo cuidadoso de *investigación empírica*. Ahí están las obras de los grandes pensadores que son una fuente inagotable a explotar. Los Organismos internacionales a través de acuerdos y recomendaciones han ido trazando metas a alcanzar por los respectivos países, con claro acento prospectivo, futurizante. La Unesco, por ejemplo, ofrece un material inagotable. Las «Recomendaciones» de la Oficina Internacional de Educación, desde 1934, han ofrecido ideales y normas a las naciones, en ocasiones tan reiteradamente suscritos y aplaudidos como escasamente realizados. Las Leyes Fundamentales, las Leyes de Educación y disposiciones de todo

rango son un material, no desdeñable, para elaborar una rica panorámica de objetivos valiosos, de los que echar mano en el momento oportuno. Tienen indudable interés los que se trazan algunas instituciones en sus documentos fundacionales.

Queda abierta una vía también de orden empírico, sin la cual el establecimiento de los valores efectivamente preferidos quedará desarbolado en uno de sus flancos más vitales. Se trata de las *aspiraciones*, de los valores que pretenden cada uno de los *implicados* en el sistema educativo. ¿Cuáles son los valores que atraen al *alumno* que entra en la vía prometedora del aprendizaje tantas veces árida y siempre larga, tal vez innecesariamente larga? ¿Cuáles son los que mueven a los *padres* a inscribir sus hijos en el centro docente? ¿Cuáles son los que atraen y mantienen al profesorado en una tarea cada día más exigente y menos grata? ¿Cuáles los que desean las *instituciones* que han de recibir de un modo más o menos inmediato a los que salen de las aulas con su título en la mano? ¿Cuáles los que espera la *sociedad* en general o el propio estado?

Es una tarea larga en un campo, si no virgen, no demasiado cultivado, al menos con esta directa intención de puntualizar cuanto esperan de la educación todos los que en ella intervienen o reciben sus resultados.

El Congreso es una buena oportunidad para aportar materiales que iluminen desde este ángulo práctico, el panorama complejo de los valores educativos anhelados.

Un problema inevitable y hoy de aristada actualidad, con el que se cierra el título de la primera ponencia, es el de los *agentes que determinan o deben determinar* cada uno de esos objetivos a los diferentes niveles. Sopesar lo que se estima más valioso, es una tarea tan comprometida que reclama la colaboración de todos. En no pocas ocasiones se ha reducido todo a decisiones de la Administración. Han sido las autoridades educativas las encargadas de esta tarea. Sin embargo, este modelo, a pesar de su pretendida simplicidad, normalmente a la hora de la consulta, solía tener complejidades mayores. Hubo

épocas en que el profesor se sentía único artífice y pontífice, sin más limitaciones que el marco institucional. Especialmente en la enseñanza Superior, y vinculado con el sistema siempre actual y conflictual de los límites de la autonomía. Otras veces se ha recurrido al alumnado. De un papel de mero receptor y espectador, ha pasado a un protagonismo, que puede ser fuente de nuevos perfiles en los valores educativos y que llevado con exclusividad —del que hay más de un ejemplo— se llega a una mutilación más grave que en otras instancias, por el hecho elemental de que la vía del aprendizaje exige, por definición, más amplias y extrínsecas colaboraciones. Lo importante es la pluralidad y coordinación de los agentes que participan —o deben participar— en este proceso de diseñar la jerarquía de los fines, desde los más remotos a los más inmediatos. Hay una respuesta a esta cuestión que ya se ha hecho tópica. En la determinación de los valores educativos deben intervenir *todos* los implicados más o menos directamente. Sin embargo, es tarea nada fácil la exacta conjugación de todas las voces para que aporten algo y no sea sólo una algarabía discordante e ineficaz, o lo que es peor, que los intereses encontrados de las partes perturben el proceso total. Sin embargo, planteado en términos de «educación» y no de concretos privilegios, o intereses de grupo, es posible que el justo e inevitable recurso a todos, consiga una integración que en otros órdenes resulta más difícil de alcanzar.

En cualquier caso una vía sincera, amplia, de diálogo, se impone. Y la conjugación de agentes y de respuestas, en principio variadas, es una posible garantía de acierto. Sólo disponiendo de enfoques múltiples y soluciones plurales gozaremos de un arsenal metódico capaz de resolver situaciones complicadas y hasta inesperadas, en las que es difícil acertar con los «máximos valores».

La ponencia segunda se enfrenta con un problema, «lo permanente y lo cambiante de los valores educativos», que tiene como los restantes una dimensión teórica fundamental y otra

práctica, empírica y aun casi experimental. Los valores en abstracto tienen un halo de intangibilidad y suelen suscitar sin graves reservas su reconocimiento y adhesión. Decir por ejemplo que el valor intelectual es consustancial en todo proceso educativo y en todo el sistema, parece indiscutible. Que la verdad ha de ser difundida en él, no parece que vaya a cambiar tras la primera consulta a profesores, alumnos, padres o instituciones afectadas.

El valor es consistente y no vamos a temer que un cambio cualquiera lo vaya a conmover. El puro planteamiento carece de sentido: Convertir la mentira o la falsedad en universal objetivo educativo, es algo que sale del ámbito del mero recuento estadístico o de la esfera histórica de lo que pueda acontecer.

Cualesquiera que sean los hechos, la difusión y hasta el imperio de la mentira o la ignorancia, sabemos que no pueden, que de ningún modo *deben* convertirse en objetivos educativos.

Por mucho que haga falta recurrir a la experiencia para detectar las aspiraciones de individuos o grupos y descubrir lo que de hecho se hizo en el pasado, en el presente se haga o en el futuro esté por hacer; está claro que la verdad no va a ser motivo de encuesta, de número y opinión. ¿Qué sentido tiene la palabra de quien sostuviese lo contrario? ¿Mentiría a su vez al decir que la mentira debe ser entronizada?

Por encima de críticas apresuradas, tan fáciles como infundamentadas, los grandes valores no están sujetos a cambio. ¿O es que esperamos que un día la injusticia sea un valor y la justicia por envejecida e incambiada, deje paso a su antivalor correspondiente? El único fermento innovador, el que puede impulsar cualquier cambio, es el mismo valor, no su negación. Con el ideal de justicia podemos sentirnos renovadores, sin él no cabe hablar de cambio social posible ni deseable. Curiosamente la vigencia perenne de los grandes valores ha hecho posible los cambios más profundos, a los que concede continuidad y sentido.

Porque creemos que con los contenidos, métodos materiales, situaciones docentes y relaciones didácticas pretéritas, no se ha alcanzado suficientemente el objetivo fundamental de humanizar al hombre, de hacerle más logrado, más valioso, en su ser y en su comportamiento: por ello nos lanzamos a reformas e innovaciones. Porque estimamos que una relación profundamente humana, una comunicación auténtica, es un objetivo deseable y vale más que el aislamiento, o la competición insolidaria; establecemos nuevas formas didácticas, como la dinámica de grupos. Porque la plenitud personal —valor perenne— se logra mejor con la expansión del ser de cada cual, poniendo en ejercicio todas sus capacidades; la pedagogía activa gana terreno.

Reconocer que los grandes valores son objetivos permanentes que imantan la tarea educativa de todos los tiempos y lugares, es posible que no llevara a demasiadas discordancias ni graves disputas, con tal de que se partiera de una mínima delimitación de su sentido. Y referido naturalmente al plano del *deber ser*. Fácticamente es difícil encontrar un solo valor que en la práctica no sea conculcado alguna vez y aun muchas veces, pero curiosamente esto no es ningún atentado contra su vigencia ideal. Más todavía, el imperativo de su realización se declara más urgente cuando en la realidad se pisotea el valor. Nos damos cuenta de la necesidad de que el valor sea reconocido, nunca somos tan conscientes de él, como cuando queda malparado en la realidad. Aparece más apremiante el valor de la cultura cuando el analfabeto se encuentra en un medio urbano tecnificado, incapaz de encontrar los medios de subsistencia y convivencia, cuando se siente más indefenso e inerme.

La enseñanza tiene sus exigencias específicas. Todas las tareas se definen y adquieren sentido por actividades *futuras* en las que el aprendizaje patentizará los aciertos o los fallos.

Si aprender es recibir, asimilar cultura es a la vez preparación para modificar esa cultura.

Ambas dimensiones, *la receptiva y la creativa*, exigen una

cuidadosa tarea de crítica, de criba, para discernir los valores válidos en la herencia que recibimos, y en la faz personal y social venideras que deben superar a lo actual en riqueza valoral.

En cualquier caso las situaciones son múltiples, cambiantes, en función de las tres variables: el sujeto, la sociedad y la cultura, sometidos a un cambio si no total, como precipitadamente suele afirmarse, al menos incesante. Esas concretas realizaciones parecen sucederse en el tiempo contradictoriamente, para una mirada superficial, más atenta a la paradoja fácil que su real raíz unificadora.

Es el mismo valor de la salud el que nos mueve en un momento a un ejercicio violento y en otro a un total descanso reparador, el que nos dicta en ocasiones comer más allá de nuestro apetito y en otras nos fuerza a dolorosas abstenciones. El anhelo de una profunda comunicación lleva a callar en unas situaciones y en otras a hablar. La educación puede postular, premiar o castigar, o en lenguaje conductista, condicionar positiva o negativamente. Más que de contradicciones se trata del mismo valor que en circunstancias varias reclama sucesivas realizaciones. Esta es la razón del cambio acelerado en los sistemas educativos, que han de acompañarse e impulsar las situaciones nuevas y aun imprevistas.

Pedro Rosselló, analizando decenas de miles de datos que presentan todos los países en la Oficina Internacional de Educación, trazó los rasgos fundamentales de nuestro tiempo. Y el primero es éste: estamos en la *era de las reformas escolares*. Lo que acontece a nivel de sistemas educativos, también se da en todos los valores y momentos de la educación.

El problema parece así de mera explicitación y coherencia entre lo que cambia y lo que permanece. Sin embargo la cuestión no es tan sencilla y las consecuencias no tan asépticas e indiferentes que pudiesen ser suscritas por todos.

Aún en la hipótesis no demasiado arriesgada, pero tampoco sencilla, del acuerdo común sobre algunos grandes objetivos,

su determinación a la situación actual está erizada de problemas. Cuanto más concreta la solución más discutible y curiosamente más apasionada e intransigentemente discutida. Y de nuevo desde una reflexión filosófica hemos de pasar a constataciones fácticas, a evaluaciones y experiencias, para contrastar la vigencia de nuestras estimaciones.

Nuestras hipótesis, al menos en el plano de la eficacia de esos valores, requieren también mediciones comprobables, a ser posible, por todos. Lo curioso es que cuando más adentramos en plano de lo mudable y aún efímero y por lo tanto de lo menos evidente, es cuando los ánimos más se caldean y la serena y necesaria intercomunicación de puntos de vista se sustituye por acaloradas disputas y propagandas.

Para el Congreso no es pequeña tarea delimitar la cuestión e intentar responderla: ¿Qué es lo permanente y cambiante en educación? ¿Cuáles son los valores decisivos en educación, valores de siempre, sin los cuales no tendrían nada de común tantas tareas y cambios, que se denominan sin dudarlo como claramente educativas? ¿Y cuál es la faz que debe tener hoy la educación para responder conjuntamente a esa instancia perenne y a las demandas del presente con sus demandas inequívocas?

Lo permanente y lo cambiante son los dos polos de una línea continua. Uno ideal, norte nunca tocado y siempre orientando —debiendo orientar— las actividades docentes, y el otro de realidades y urgencias inmediatas, de más difícil justificación y siempre remodelándose, mas sin el cual el polo ideal quedaría en lo inoperante utópico y ucrónico.

El cambio afecta con varia intensidad a esos diversos niveles. Hasta en los grandes valores se puede hablar de un cambio, ya que no en ellos mismos, sí en el peso e importancia que adquieren según momentos, circunstancias y personas.

La *virtualidad explicativa* de los valores es indudable. Los detalles que parecen más insignificantes están penetrados de una intencionalidad valoral, actual o virtual, directa o indirecta,

que nos permite entender todo un sistema educativo desde mil modestas atalayas. Como el organismo puede reconstruirse desde uno de sus miembros.

La crítica y la prospectiva de la educación pueden recibir no pocas sugerencias, desde este planteamiento diacrónico, evolutivo, del orbe axiológico.

Hay que recurrir a una *fundamentación antropológico-sociológica*, para entender lo *permanente*, sin lo cual carece de sentido el término educación y lo *cambiante* que encarna los valores y configura la realidad.

Los valores consustanciales a la *condición humana* son los permanentes, las singulares modulaciones que imponen los tiempos explican su vertiente fugaz, superadora de lo anterior y que pronto reclama nuevos modos al compás de exigencias y de modas.

La ponencia tercera, «Actitudes frente a los valores», afecta a una de las dimensiones más profundas desde el ángulo del comportamiento del sujeto.

La educación al pretender mejorar al hombre ha de ceñirse a tres vertientes claves: la teórica o del *saber*, la práctica, el *saber hacer*, y la estimativa, las *actitudes ante los valores*. En este triple ángulo quedan enmarcados todos los objetivos. Metodológicamente es fácil distinguirlos, pero en la práctica suelen estar enlazados.

La actitud es la disposición a responder, estimar y actuar respecto a los valores. Educar es afirmar la natural tendencia hacia los grandes valores educativos y a su realización. Como recuerda Scheler, la realización de un valor positivo es un nuevo valor, como es un valor negativo la no realización del valor positivo o traer al mundo un antivalor. El reino de los valores no es objeto de mera y fría contemplación. Lleva en su entraña el impulso y el imperativo para pasar del reino del deber ser al del ser.

Todo valor tiene su antivalor correspondiente. Estimamos la cultura tal vez más porque nos cerca el círculo fatídico de la

incultura. El respeto a la dignidad humana teóricamente entusiasma a todos, pero su violación es por desgracia acontecimiento cotidiano. Precisamente por el riesgo del antivalor, los valores nos llevan a compromisos renovadores.

Con el problema de la delimitación de los valores que la Escuela debe contemplar, aparece el tipo de actitudes que cada uno de ellos requiere y a su vez nos lleva a un tema ya más comprometido e inmediato: la manera de *cultivar* tales *actitudes* en el educando.

El gran objetivo de la educación, hoy, es aprender a aprender, lo cual es un problema de instrumentos y actitudes, únicos que pueden dar la necesaria proyección futurizante a nuestra enseñanza. En las programaciones ya se contemplan como una dimensión inevitable las actitudes, pero se requieren aún muchas aportaciones para *clarificar* el tema, evitar confusiones y precisar las que deben aparecer explícitamente. Necesitamos adecuadas *clasificaciones* que desde ángulos variados nos permitan abarcar esa confusa panorámica y nos faciliten pistas para seleccionar las más válidas en cada situación.

Articular en torno a los valores las actitudes fundamentales, establecer la metodología adecuada para desarrollarlas y utilizar las *técnicas* antiguas y las más recientes —recordemos las técnicas de modificación del comportamiento— para suscitar las más interesantes; he aquí algunos de los temas que esperan no poco del Congreso, en orden a la sistematización de lo hecho y a emprender tal vez nuevas rutas.

La cuarta ponencia trata de «Los valores como fundamento de la actividad educativa». Una formulación menos popular, pero que evita equívocos, es la que inicialmente se propuso: Los valores como fundamento del «currículum». La formulación que prevaleció se consideró mejor en gracia a la claridad, pero pudiera parecer que su temática se confunde en parte con las de las otras ponencias. Naturalmente todas se complican y en algún modo se presuponen, pues se trata de un vasto problema contemplado desde ángulos dispares.

Toda reforma educativa se plantea la eterna cuestión de qué contenidos de la enseñanza son más valiosos. ¿Hay que dar más peso a las ciencias de la naturaleza o a las del espíritu? ¿Es preferible destacar los conocimientos instrumentales —lenguaje verbal, matemático, plástico y musical— sin los cuales queda mutilada la comunicación o hay que preferir los contenidos que permitan resolver problemas prácticos, profesionales? ¿Qué peso damos a la educación física y sanitaria? ¿Cómo incluimos la formación estética y la moral cuyo valor nadie discute?

Hoy se habla reiteradamente del curriculum *equilibrado*, esto nos obliga a contemplar de algún modo todas las dimensiones de la personalidad y todos los valores.

Si ponemos en relación las disciplinas que de un modo u otro aparecen en los diversos «curriculums», con los valores que los axiólogos incluyen en sus tablas, tendremos una panorámica que tal vez puede servir de punto de partida para enmarcar el tema y delimitar lo que se entiende por «los valores como fundamento del plan de estudios»:

VALORES	MATERIAS
De la salud... ..	Educación física-deportiva. Educación sanitaria.
Útiles	Educación vocacional, tecnologías.
Intelectuales	Disciplinas científicas (positivas, humanidades).
Estéticos	Artes plásticas, musicales, literarias...
Morales... ..	Ética.
Sociales	Economía, sociología, política. Ed. cívica. Ed. para la comprensión internacional.
Trascendentes	Religión. Filosofía.

Este modelo que naturalmente es sólo una hipótesis entre otras, ocasión para suscitar trabajos, nos permite entender y clasificar los planes de estudios, según la presencia o ausencia de sus elementos o la intensidad que se les conceda.

Los problemas surgen cuando intentamos, ya ante una inaplazable toma de decisiones, la selección, las prioridades y hasta la distribución temporal, cuestión esta última donde tan crispadamente en ocasiones inciden los intereses profesionales. Naturalmente las soluciones varían según los niveles y tipos de enseñanzas.

Quizá convenga recordar algunos principios: La *especialización* debe ir precedida de una *formación general*. El *currículum* completo, equilibrado, *integral*, corresponde más bien a los períodos de formación general humana. Que no se confunde con las clásicas humanidades. El *equilibrio* debe establecerse entre *ciencias de la naturaleza*, las *humanas* y las *tecnologías*. El plan de estudios debe ser algo más que un equilibrio de fuerzas entre especialistas ganosos de dilatar su campo, con el que lógicamente están identificados. No se puede plantear la cuestión en términos de prestigio de disciplina, ni de presión de grupo, sino mediante una serena reflexión para lograr la máxima *densidad axiológica*. Reflexiones y experiencias, modelos y ejemplos, éxitos y fracasos, ofrecen una gama ilimitada de posibilidades de trabajo.

El tema de la ponencia quinta, «Crisis de valores y crisis educativas», en parte queda iluminado por las reflexiones anteriores.

Los valores que se antepongan o pospongan en un momento determinado pondrán en crisis el sistema vigente. La necesidad de una comunicación personal, en una civilización planetaria, ha supuesto la primacía del lenguaje hablado sobre la mera traducción literaria, clásica en el aprendizaje del idioma extranjero hasta hace unos decenios. Los cambios políticos se proyectan inmediatamente en el sistema educativo. Buscando

nuevos valores se rechazan los patrones culturales heredados del pasado. Ejemplos recientes: las corrientes desescolarizadoras y a la contracultura. Los cambios de óptica valoral repercuten inmediatamente en la enseñanza. Un desacuerdo en los valores primarios hace difícil si no imposible la tarea educativa.

Se acepta —más que se analiza— este diagnóstico: *la crisis mundial de la educación*. Esta nace porque se consideran contradictorios valores que tal vez no lo sean, aunque sí los modos de realización, o porque se disiente en las vías mejores para alcanzarlos.

Preferir, elegir un campo de valores, antes descuidados, enriquece la panorámica y dilata nuestras posibilidades, pero hay el riesgo de plantear disyuntivamente lo que normalmente debería tener un carácter de conjunción superadora, no mutilante de lo positivamente valioso. A veces la crisis surge porque se quieren aplicar simultáneamente *valores antitéticos, sin limitación alguna*, cuando su conjugación exigiría un equilibrio mutuo. Por ejemplo, el principio del acceso generalizado a la enseñanza superior y el de que cada cual encuentre el puesto de trabajo según la preparación recibida. Ni las aspiraciones individuales, ni los imperativos sociales pueden marginarse. Conjugarlos es limitarlos. Para que los valores se compaginen no pueden plantearse de un modo unilateral, exclusivo y excluyente.

El análisis de los conflictos de valores y sus causas puede contribuir a una intelección más honda y a plantear los problemas en una perspectiva más fundamental, que supere la pura anécdota. Y sobre todo más fecunda, que permita otear soluciones más interesantes, más válidas en suma.

El elenco de problemas no queda ni con mucho cerrado. Las perspectivas posibles son muchas más. Sólo hemos pretendido estimular algunas vías de investigación y sugerir tantas otras que las circundan. La crítica de la educación actual gana una atalaya decisiva con la consideración axiológica. Pero es

más importante todavía dar razón y sentido a las opciones con que nos enfrentará el porvenir, que si no se intuye en su justa medida y faz, nos avasallará. O lo configuramos buscando altas dianas valorales, o puede conducirnos a soluciones indeseadas e indeseables. La fundamentación axiológica puede contribuir a una configuración más válida. Al menos esta es su vocación y su objetivo.

BIBLIOGRAFIA ACTUAL SOBRE LA EDUCACION EN FUNCION DE LOS VALORES

Por Ricardo MARÍN IBÁÑEZ

- ACTAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA DE BARCELONA. 1949.
- ACTES DU III CONGRÈS DES SOCIÉTÉS DE PHILOSOPHIE DE LANGUE FRANÇAISE. Bruxelles-Louvain, 2-6 Septiembre 1947. Thème principal: *Les Valeurs*. Louvain, Ed. Nauwelaerts.
- ACTES DU XI CONGRÈS INTERNATIONAL DE PHILOSOPHIE. Bruxelles, 20-26 Agosto 1953. Volumen X. *Filosofía de los Valores. Ética. Estética*. Louvain, Ed. Nauwelaerts, 1953.
- ASTRADA, Carlos: *La ética material y los valores*. La Plata, Universidad de la Plata, 1938.
- ATTI DEI XII CONGRESSO INTERNAZIONALE DI FILOSOFIA. Venezia, 12-18 Settembre 1958. Volume I. Tema: 1. *El hombre y la naturaleza*.—2. *Libertad y valor*.—3. *Lógica y lenguaje*. Firenze, G. S. Sansoni, 1958.
- ATTI DEI XII CONGRESSO INTERNAZIONALE DI FILOSOFIA. Venecia, 12 Agosto 1958. Volumen VII. *Filosofía dei valori etica, estetica*.
- BANDINI, Luigi: *Uomo e valore*. Torino, Einaudi, 1942.
- BARATONE, Adelchi: *Critica e Pedagogia del valori*. Palermo, 1919.
- BARRAUD, Bertrand: *Les Valeurs affectives et l'exercice discursif de la pensée*. Paris, J. Vrin, 1914.
- BATTAGLIA, Felice: *Il valore nella storia*. Bologna, Zuppi, 1949.
- : *I valori fra la metafisica e la storia*. Bologna, Nicola Zanichelli, 1957.
- BERDIAEFF, N.: *Die Menschliche Persönlichkeit und die Überpersonlichen Werte*. Wien, Bermann-Fischer, 1937.
- BREDOW, Gerde von: *Sittlicher Wert und Realwert. Studie zur Problematik d. Wertreichs*. Göttingen, Vandennoeck und Ruprecht, 1947.
- BRONOWSKI, J.: *Ciencia y valores humanos*. Barcelona, Edit. Lumen, 1968.
- CASO, A.: *El acto ideatorio. Las esencias y los valores*. México, Librería de Porrúa, 1934.
- CASTILLO CALERO, Alberto: *Hacia el reino de los valores*. México, El Lápiz Rojo, 1969.
- CESARI, Paul: *La valeur*. Paris, Presses Universitaires de France, 1964.
- COMBES, Joseph: *Valeur et liberté*. Paris, Presses Universitaires de France, 1960.
- CONGRÈS DESCARTES. (Trabajos del IX Congreso Internacional de Filosofía.)

- Fascículos X-XI-XII, *La valeur: les normes et la réalité*. Paris, Hermann, 1937.
- CHAMBERLAIN, Edward Hastings: *Towards a more general theory of value*. New York, Oxford Univ. Press, 1957.
- CHRISTOFF, Daniel: *Le temps et les valeurs*. Neuchâtel, Ed. de la Baconnière, 1945.
- DEBREU, Gerard: *Theory of value. An axiomatic analysis*. New Haven (Conn), Yale Univ. Press, 1972.
- DELESALLE, Jacques: *Liberté et valeur*. Louvain, Publications Universitaires de Louvain, 1950.
- DERISI, Octavio N.: *Filosofía de la cultura y de los valores*. Buenos Aires, Emecé Editores, 1963.
- DUPRÉEL, Eugene: *Esquisse d'une philosophie des valeurs*. Paris, Alcan, 1939.
- EBERHARDT, Margarete: *Erkennen, Werten, Handeln*. Hamburg, Meiner-Verlag, 1950.
- EHRlich, Walter: *Hautprobleme der Wertphilosophie*. Tübingen, Niemeyer, 1959.
- EVERETT, W. Hall: *Modern Science and Human Values*. Princeton, D. Van Nostrand Co., 1956.
- FINDLAY, J. N.: *Values and intentions. A study in value-theory and philosophy of mind*. London, George Allen & Unwin; New York, The Macmillian Co., 1961.
- FLEWELLING, Ralph Tyler: *Creative personality*. New York, 1926.
- : *The Things that Matter most. An Approach to the Problems of Human Values*. New York, Ronald Press, 1946.
- FRONDIZI, Risieri: *¿Qué son los valores?* México, Fondo de Cultura Económica, 1973.
- GARCÍA BÁRCENA, J. B.: *Esquema de un correlato antropológico de la teoría de los valores*. Habana, 1943.
- GARCÍA MAYNEZ, Eduardo: *El problema de la objetividad de los valores*. México, Porrúa, 1969.
- GARCÍA MORENTE y Juan ZARAGÜETA: *Fundamentos de filosofía*, lec. 22. Madrid, 1943.
- GLANSDORF, Maxime: *Théorie Générale de la Valeur et ses applications en esthétique et en économie*. Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, 1954.
- GOBLOT, Ed.: *La Logique des jugements de valeur*. Paris, Armand Colin, 1927.
- GUTWENGER, Engelbert: *Wertphilosophie mit besonderer Berücksichtigung des ethischen Wertes*. Innsbruck, F. Rauch, 1952.
- HALL, Everett W.: *What is Value? An Essay in Philosophical Analysis*. London, Routledge & Kegan Paul, 1952.
- HAMMER, L.: *Value and Man*. Edit. Wellesley Coll, by McGraw Hill, 1966.
- HART, Samuel: *Treatise and Values*. New York, Philosophical Library, 1949.
- HARTMANN, Nicolai: *Ethik*. Berlin, 1926.

- HARTMAN, Robert S.: *La estructura del valor. Fundamentos de la axiología científica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1959.
- HERRERA FIGUEROA, Miguel: *En torno a la filosofía de los valores*. Tucumán, Ed. Richardet, 1954.
- HESSEN, Johannes: *Tratado de Filosofía. Tomo II. Teoría de los valores*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1959.
- Il problema del valore. Atti dei XII Conv. del Centro di Studi Filosofici tra Professori Universitari. Gallarate, 1956. Brescia, Morcelliana, 1957.
- INGE, W. R.: *The eternal values*. Oxford Univ. Press, 1933.
- KAHLER, Erich: *Lo verdadero, lo bello y lo bueno*. México, U.N.A.M., 1967.
- KECAKEMETI, Paul: *Meaning, Communication and Value*. Chicago, 1952.
- KRAFT, Victor: *Die Grundlagen einer Wissenschaftlichen Werththeorie*. Wien, Springer-Verlag, 1951.
- LA CRISI DEI VALORI: *Quaderni dell'Archivio di filosofia*. Roma, Ed. Partenia, 1945.
- LAMONT, W. D.: *The value judgement*. Edinburg, The University Press, 1955.
- LA MORALE ET LES VALEURS: *Consistence et précariété*. Société Française de Philosophie. Séance 29-II-1936 («Bulletin», n.º 36).
- «LA PHILOSOPHIE DES VALEURS»: *Revue International de Philosophie*. Bruxelles, 1939.
- LAUER, Karl Coelestin: *Wert und Sein*. Köln, 1941.
- LAVALLE, Louis: *Traité des valeurs*. Paris, Presses Universitaires de France. Tomo I, 1951; tomo II, 1955.
- LEPLEY, Ray: *Verifiability of Value*. New York, Columbia University Press, 1944.
- : *Symposium on Value*. New York, Columbia Univ. Press, 1949.
- : *The Language of Value*. New York, Columbia University Press, 1956.
- LE SENNE, René: *Obstacle et valeur*. Aubier, 1934.
- : *Traité de Morale générale*. P.U.F. Logos 1942.
- LEWIS, Clarence Irving: *An Analysis of Knowledge and Valuation*. La Salle, Illinois, The Open Court Publishing Company, 1946.
- LINARES HERRERA, Antonio: *Elementos para una crítica de la filosofía de los valores*. Madrid, C.S.I.C., 1949.
- : *Consideraciones en torno a un sistema de Ética*. 1934.
- : *Teoría de los Valores*. 1934.
- : *La Ética kantiana y la Ética fenomenológica*. 1935.
- : *Introducción a la Ética de los valores*. 1935.
- : *El relativismo del valor a la luz del análisis fenomenológico*. 1937.
- LOTZE, J. B.: *Sein und Wert*. Schöningh, Paderborn, 1938.
- MANTILLA PINEDA, B.: *Axiología o teoría de los valores*. México, Casa Unida de Publicaciones, 1947.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo: *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid, Ed. Miñón, 1976.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Amparo: *Formación de actitudes y educación personalizada*. Madrid, Ed. Narcea, 1974.

- MARVIN, K. Spler: *Culture Psychiatry and Human Values*. Springfield, (Illinois), Charles G. Thomas, 1956.
- MASLOW, Abraham H. (ed.): *New knowledge in human values*. Foreword by Pitirim A. Sorokin. New York, Harper, 1959.
- MESSER, Augusto: *La estimativa o la filosofía de los valores en la actualidad*. Versión de Pedro Caravia. Madrid, 1932.
- : *Filosofía y Educación*. Trad. Joaquín Xirau. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid, 1934.
- MORRIS, Ch.: *Varieties of Human Values*. University of Chicago Press, 1956.
- MUKERJEE, Radhakamal: *The Social Structure of Value*. London, Macmillan, 1946.
- MUNSTERBERG, Hugo: *Philosophie der Werte*. Leipzig, 1908.
- : *Eternal Values*. Boston, 1909.
- MUNFORD, Lewis: *Values for Survival*. New York, Harcourt, Brace and Co., 1946.
- MURDOCH, Iris: *The sovereignty of good over other concepts*. Cambridge, Cambridge University Press, 1967.
- New knowledge in human values*. Ed. by Abraham Harold Maslow. Chicago, Henry Regnery, 1970.
- NORRIS, Louis William: *Polarity. A philosophy of tensions among values*. Chicago, Henry Regnery, 1956.
- ORESTANO, Francisco: *I valori umani*, 2 vols. Torino, 1907.
- ORTEGA Y GASSET, José: *¿Qué son los valores? Iniciación en la Estimativa*. «Revista de Occidente», núm. IV, págs. 39-70. Madrid, 1923.
- PACI, Enzo: *Pensiero, esistenza e valore*. Milano, Principato, 1940.
- PARODI, Dominique: *La Conduite humaine et les valeurs idéales*. Paris, P.U.F., 1939.
- PEPPER, Stephen C.: *Digest of purposive Values*. Berkeley, Univ. of California, 1947.
- : *The sources of value*. Berkeley-Los Angeles, Univ. of California Press, 1956.
- PERRY, Ralph Barton: *General Theory of Value. Its Meaning and Basic Principles construed in Terms of Interest*. Reprinting, Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press, 1950.
- : *Realms of Value: A Critique of Human Civilization*. Cambridge, Harvard University Press, 1954.
- PETRI, Giulio: *Fenomenologia del Valore*. Milano, 1942.
- POLE, David: *Conditions of rational inquiry. A study in the philosophy of value*. New York, Oxford Univ. Press, 1961.
- POLIN, Raymond: *La création des valeurs. Recherches sur le fondement de l'objectivité axiologique*. Paris, Presses Universitaires de France, 1944.
- : *La compréhension des valeurs*. Paris, Presses Universitaires de France, 1945.
- : *Du laid, du mal, du faus*. Paris, P.U.F., 1948.
- PROCEEDINGS OF THE TENTH INTERNATIONAL CONGRESS OF PHILOSOPHY. Ams-

- terdam, 11-18 agosto 1948; Amsterdam, North-Holland Publishing Co., 1949, 2 vols.
- PUCELLE, Jean: *Etudes sur la valeur I. La source des valeurs. Les relations intersubjectives. Problemas et doctrines*. Lyon-Paris, Ed. Vitte, 1957.
- : *Etudes sur la valeur II. Le regne des fins*. Lyon-Paris, Emmanuel Vitte, 1959.
- RATHS, L. E.; HARMIN, M., y SIMON, S. B.: *El sentido de los valores y la enseñanza*. México, Ed. Uteha, 1967.
- RESCHER, Nicholas: *Introduction to value theory*. Englewood Cliffs (N. J.), London, Prentice-Hall, 1969.
- REVUE INTERNATIONALE DE PHILOSOPHIE. 2.º año, 1956. Fasc. 4. *Le Bien*.
- RICKERT, H.: *Lebenswerte und Kulturwerte*. Logos 1912. III Von Sistem der Werte, ibi., 1913, IV.
- : *Grundproblems der Philosophie*. Tübingen, 1934.
- : *Ciencia cultural y ciencia natural*. Traducción de M. García Morente. Madrid, Espasa-Calpe, 1943.
- : *Psychologische der Weltanschauungen und Philosophie der Werte*. Logos IX, 1920-21.
- ROLDÁN, Alejandro: *Metafísica del sentimiento*. Madrid, C.S.I.C., 1956.
- ROMANO, Pietro: *Ontología dei valore. Studio storico-critico sulla. Filosofia dei valore*. Padova, Cedam, 1949.
- ROSSO, Corrado: *Figure e dottrine della filosofia dei valori*. Napoli, Guida, 1973.
- RUYER, Raymond: *Le monde des valeurs*. Paris, Aubier. Editions Montaigne, 1948.
- : *Philosophie de la valeur*. Paris, Librairie Armand Colin, 1952.
- SCHELER, Max: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. I, 1913; II, 1916. Trad. esp. «Ética». Madrid, Rev. de Occidente, 1941; Vom Umsturz der Werte, 1919.
- Scientism and Values*. Ed. by Melmut Schcek and James W. Wiggins Princeton, New Jersey, D. Van Nostrand Co., 1960.
- SPIEGELBERG, Herber: *Gesetz und Sittengesetz*. Leipzig, 1935.
- : *Antirelativismus. Kritik des Relativismus und Skeptizismus der Werte und des Sollens*. Zurich, Niehans, 1935.
- SPRANGER, Ed.: *Lebensformen*. Halle, 1914. Trad. esp. «Formas de vida». Madrid, Rev. de Occidente, 1935.
- STERN, Alfred: *Die philosophischen Grundlagen von Wahrheit. Wirklichkeit, Wert*, München, 1932.
- : *La filosofía de los valores. Panorama de las tendencias actuales en Alemania*. México, Universidad Nacional de México, 1944.
- SYMPOSIUM sobre valor «in genere» y valores específicos. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Filosóficos, 1963.
- The human person and the world of values*. E. by Balduin V. Schwarz. New York, Fordham University Press, 1960.
- The human person and the world of values*. A tribute to Dietrich Hilde-

- brand by his friends in philosophy. Edited by Balduin V. Schwarz. Westport (Conn.), Greenwood Press, 1972.
- TISELTUS, A., and NILSSON, S. (editores): *The Place of Value in a World of Facts* (Nobel Symposium, 14). Halsted Press Public. New York, John Wileys, 1971.
- TRIANDIS, H. C.: *Actitudes y Cambio de Actitudes*. Barcelona, Toray, 1974.
- VALLE, G. della: *Tehoria generale e formale del valore como fundamento d'una pedagogia filosófica*. Torino, 1910.
- : *Il tempo a la scala qualitativa dei Valori*. Losgos. Firenze, 1922.
- VIDONI, Egidio: *Il vero e il bene che senso hanno oggi?* Milano, Ceschina, 1972.
- VISALBERGHI, Aldo: *Esperienza e valutazione*. Torino, Taylor, 1958.
- ZARAGÜETA, Juan: *Contribución del lenguaje a la filosofía de los valores*. Madrid, 1921.
- : *Filosofía y Vida*. Madrid, C.S.I.C., 1959.