

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 35

Octubre
2016

**VALORES EN LA EDUCACIÓN
Y EDUCACIÓN EN VALORES**

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Modalidad normal

Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Modalidad normal

Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

MENCIONES

Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

EDUCACIÓN SOCIAL

PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS (TAFAD)

TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 35

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 35, octubre 2016

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Editorial Edebé.
Editorial CCS.
Banco Santander.

Edición digital en
www.cesdonbosco.com/educacion-y-futuro.html

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: octubre de 2016

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María Luján Serrano (FMA).

DIRECTORA CES DON BOSCO: M^a José Arenal Jorquera (FMA).

VOCALES: Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Teresa de Jesús Rubio García (FMA - León), Antonio Bautista García-Vera (UCM), Pedro Lorenzo Fernández (UCM), Enrique Otón Sobrino (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), María Dolores Vicente Chivite (CES Don Bosco), Lorenzo San Pablo Riobó (CES Don Bosco), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: Juan González-Anleo (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Nuria Espasa Rodríguez (Grupo SM), M^a Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Raquel Loredo Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ángel Martín Pérez (CES Don Bosco), Juan A. Núñez Cortés (EU Cardenal Cisneros), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loredo (CES Don Bosco).

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA: M^a Isabel Fernández Blanco.

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prelezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Celso Rivas Balboa (University of California, UCLA, Los Angeles), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Sergio Rábade Romeo (Universidad Complutense de Madrid), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), Gemma de la Torre Bujones (CES Cardenal Cisneros - Madrid), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Félix del Valle Gastaminza (Universidad Complutense de Madrid), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid), Adela Zahonero (Universidad de Alcalá de Henares).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

ÍNDICE

Presentación 9

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

Ética y vida humana 13

MANUEL SÁNCHEZ CUESTA

TEMA CENTRAL

Claves axiológicas esenciales para comprender a la Generación *selfie* 23

Essential Axiological Keys to Understand the Selfie Generation

JUAN GONZÁLEZ-ANLEO

Psicobiología y comportamiento moral humano: reflexiones sobre su ontogenia y filogenia 47

*Psychobiology and Human Moral Behavior: Reflections
on their Ontogeny and Phylogeny*

BEGOÑA GARCÍA DOMINGO

Persona, encuentro en reciprocidad: formar al diálogo intercultural 71

*The Person as a Reciprocal Encounter: Training
in Intercultural Dialogue*

LUIS ROSÓN GALACHE

La unidad como clave de bóveda de la educación en valores: educación, valores y comunión 95

*Unity as the Keystone of Education in Values: Education,
Values and Communion*

JAVIER BARRACA MAIRAL

Ética y felicidad: propuestas éticas para la educación en valores 113
*Ethics and Happiness: Ethical Proposals for the Education
in Values*

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

Metodologías para la transmisión de valores en las áreas
de conocimiento de educación primaria obligatoria 143
*Methodologies for the Transmission of Values in Primary
Education through the Different Areas of Knowledge*

EMILIO MIRAFLORES GÓMEZ

MATERIALES

Fundamentos, ideas y recursos para la educación en valores 183
Foundations, Ideas and Resources for Education in Values

MIGUEL ÁNGEL BLANCO BLANCO

ARTÍCULOS

Estudio sobre el estudiante no tradicional en su acceso
a la universidad 235
Study about the Access of Non-traditional Students to University

RAFAEL GONZÁLEZ MARTÍN

Los smartphome como herramienta de motivación y aprendizaje..... 253
*Smartphones as a Tool to Improve Students' Motivation
and Performance*

NURIA GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, LAURA CABEZA-GARCÍA,

DANIEL ALONSO-MARTÍNEZ Y JOSÉ LUIS GODOS-DÍEZ

RESEÑAS 275

ELENCO DE AUTORES 291

PRESENTACIÓN

VALORES EN LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN VALORES

Ética, felicidad, autonomía, desarrollo moral, educación en valores, madurez... son algunos de los conceptos que intentaremos desarrollar en este nuevo número de la revista *Educación y Futuro*.

La sociedad demanda de la escuela ciudadanos activos, o proactivos, y éticos. La crisis de valores de nuestra sociedad mira hacia la escuela y se pregunta por el papel de ésta en la educación en valores. ¿Hemos tocado fondo?

Si sirviera de consuelo, ya Platón se quejaba en la Academia de su contexto social y, en este caso, del relativismo de los sofistas en general. Por su parte, la escuela mira a la sociedad, a las familias, a los medios de comunicación, y denuncia su indefensión y, sobre todo, su soledad en la educación y en la promoción de determinados valores que luego la sociedad y el mercado laboral demandan.

En el contexto de esta tensión dialógica entre el sistema educativo y el contexto social es donde surge nuestro interés por profundizar en este asunto crucial para la escuela del siglo XXI y para la sociedad de nuestro tiempo y del futuro.

El elenco de autores, especialistas en el tema que nos ocupa, nos dan una visión global del estado actual de la cuestión, y nos anticipan líneas de trabajo de cara al futuro.

La escuela, o ayuda al desarrollo moral de los alumnos, o no es escuela. Entendemos por desarrollo moral el aprendizaje e interiorización de determinados valores en busca de una autonomía moral.

La autonomía moral está en las antípodas del individualismo y del egoísmo social. La autonomía moral tiene que ver con el descubrimiento, la aceptación y la valoración de determinados valores que entendemos buenos para el individuo y buenos para la sociedad.

La educación en valores es sobre todo ayudar a que el alumno perciba como *valores* los valores. Este es el objetivo último. Por esto la educación en valores no tiene nada que ver con el adoctrinamiento moral ni con la intro-

misión ética. La educación en valores no es una invasión del individuo por parte de la sociedad.

Los valores son objetivos, como señala Scheler, y existen para ser percibidos. Pero que sea deseable que sean percibidos como valores por nuestros alumnos, no quiere decir que necesiten ser percibidos para existir. No, los valores tienen vida propia y con independencia de que los percibamos como tal existen, aunque haya determinadas personas que no los perciban como valores. Creo que este punto es vital en el tratamiento que hagamos de nuestros programas de educación en valores.

Los valores se transmiten con o sin intención de ser transmitidos. Siempre estamos educando moralmente a nuestros alumnos. Siempre. La educación en valores no es solo cuestión de una programación escrita sobre un papel y desarrollada en un cronograma. No es solo eso, aunque también. La educación en valores requiere de programaciones ajustadas a la realidad, a pesar de que la principal metodología para la educación en valores es el testimonio del educador.

El profesor es algo más que un transmisor de contenidos académicos y, aunque algún profesor solo quiera ser transmisor de contenidos académicos, no puede dejar de ser un educador moral. El profesor es un educador que educa con su ejemplo. El ser del educador va absolutamente ligado a la educación que transmite. Es imposible no educar moralmente a nuestros alumnos. Lo que somos, lo que valoramos, lo que percibimos como valioso, como valor, es transmitido a nuestros alumnos como tal. En ellos estará después el aceptarlo y reconocerlo como valor o no.

El valor debe ser transmitido también a través de acciones concretas. Tomemos como ejemplo el valor de la limpieza. Para que el alumno considere el valor de la limpieza como un valor, debe percibir los beneficios que le reporta a él dicho valor, además de los beneficios que reporta a sus próximos y a la sociedad en general. Para aceptar el valor de la limpieza como tal es fundamental adquirir un hábito de limpieza que, por su parte, se adquiere por la repetición de determinadas acciones concretas y cuyo objetivo final es la limpieza.

De este proceso podemos inducir una primera conclusión: para que el alumno valore debe tener experiencias y estas experiencias deben ser promovidas desde una programación concreta. Si los educadores no se encargan de promover determinadas experiencias, otros serán los que llenarán ese hueco.

Desde esta visión, el educador deviene más en un facilitador de experiencias de limpieza, de orden, de respeto, de tolerancia, de disciplina, de gratitud, de autonomía, de alegría, de fiesta, de trabajo, de sacrificio, de voluntariado, de entrega a los demás, de oración y de trascender la realidad inmanente, de belleza, de respeto y cuidado del medio ambiente, de empatía, del placer de saber y de conocer, del placer de leer...

El presente número de *Educación y Futuro* aporta una visión global. Los autores que han colaborado en él son muy plurales y todos ellos tienen diferentes líneas de investigación abiertas en torno a la educación en valores. Sin embargo, a todos les une un nexo común, que es su preocupación por mejorar nuestra sociedad desde el punto de vista moral, lo cual va ligado a la mejora de nuestra escuela.

Juan González-Anleo Sánchez, introduce el tema de la revista haciendo una panorámica sobre el estado de la cuestión en *Claves axiológicas esenciales para comprender a la Generación selfie*. Lo más significativo de estas claves son la cantidad de datos que González-Anleo ofrece y que él mismo va desgranando e interpretando.

Begoña García, en su artículo *Psicobiología y comportamiento moral humano: reflexiones sobre su ontogenia y filogenia*, nos introduce en el mundo de la reflexión moral desde la ontogenia de la conducta moral, y apoyándose en los datos aportados por estudios comparados con otros primates, y en los últimos descubrimientos de la Neurociencia, desarrolla una reflexión sobre el origen de nuestra preocupación moral, a la vez que interroga la exclusividad de que determinados valores puedan ser vividos únicamente por los humanos.

Luis Rosón, en *Persona, encuentro en reciprocidad*, contempla la importancia del diálogo no solo como herramienta de convivencia con los demás sino como elemento fundamental para desarrollarnos como personas y como seres morales. El diálogo se debe hacer desde nuestras convicciones pero en busca de la convivencia, del encuentro.

Javier Barraca, en *La unidad como clave de bóveda de la educación en valores*, explora la unidad como uno de los elementos fundamentales de la educación en valores. Dicha unidad se refiere, de nuevo, al diálogo con la comunidad pasando de ésta a la comunión. En el encuentro con los demás y en la convivencia crecemos como seres humanos morales.

La ética es el mejor camino, si no el único, para encontrar la felicidad. Ésta es la reflexión que analizaré en el artículo *Ética y Felicidad*.

Emilio Miraflores, en *Metodologías para la transmisión de valores en las áreas de conocimiento de Educación Primaria Obligatoria*, expone y profundiza sobre la metodología docente en la educación en valores. La educación en valores no está al margen de la transmisión de los contenidos propios de cada etapa educativa, es más, no hay otra vía que la imbricación de los valores en dichos contenidos educativos.

Miguel Angel Blanco desarrolla y expone materiales para la educación en valores que ya han sido trabajados y coordinados desde el equipo de titularidad de las Hijas de la Caridad al que él pertenece, en su artículo *Fundamentos, ideas y recursos para la educación en valores*.

El desarrollo moral va ligado a la felicidad. El placer de sentirse libre y de ser libre no tiene precio y ese placer tiene mucho que ver con la autonomía moral. Nuestra obligación como docentes es promover dicha autonomía con independencia de los mimbres de cada alumno y de sus situaciones reales.

Ganar en autonomía es ganar en autoestima y en desarrollo moral y por lo tanto en sentirse mejor y más felices. La ética es la llave de la felicidad.

En la introducción a este número Manuel Sánchez Cuesta enlaza maravillosamente el concepto de vida ética con la esencia de la vida humana. La ética tiene que ver con el compromiso y con el proyecto de vida que cada uno decida querer para su vida. La ética es mucho más que una disciplina filosófica. Es una aventura vital, es algo que nos compromete. No se trata de saber mucho sino de ser buenos.

Antonio Rodríguez López

Profesor del CES Don Bosco

Coordinador del número 35 de la revista *Educación y Futuro*

Ética y vida humana

MANUEL SÁNCHEZ CUESTA

DOCTOR EN FILOSOFÍA

PROFESOR DE ÉTICA. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ÉTICA Y COMPROMISO

Es imposible concebir la vida humana fuera de un contexto comunitario ya que la sociedad constituye, precisamente, la matriz de nuestra personalidad, ese lugar en el que día tras día vamos configurándonos los seres humanos como personas de la mano de una dialéctica de asunciones y donaciones. En efecto, los humanos no nacemos hechos, sino que nos vamos haciendo al vivir, lo cual reclama de nosotros conocimiento y decisión. Y dado que nuestras acciones no están pre-programadas y que de las mismas depende nuestra personal conducta, cada uno hemos de dar a aquellas una orientación precisa.

La Ética constituye un saber práctico, cuyo cometido consiste en ordenar nuestra conducta justificando ciertos valores y deberes concretos. Mas para lograr tal fin, se hace necesario sentir dichos valores y deberes como propios, convertir nuestra vida moral en una praxis comprometida.

El **compromiso** constituye una condición esencial del hacer humano moral, de la conducta ética. El propio Aristóteles fue muy claro al respecto: «No nos consagramos a estas indagaciones para saber lo que es la virtud», escribe en su *Ética a Nicómaco*, «sino para hacernos virtuosos y buenos; porque, de otra manera, este estudio sería completamente inútil». Lo que equivale a reclamar la presencia e implicación de todo nuestro ser en cada una de las acciones que materializamos. Porque cuando esto no es así, la Ética se convierte en una especie de reglamento, esto es, en la validación de un catálogo de normas foráneas al individuo, lejos siempre, en consecuencia, de nuestro yo identitario: ese centro en el que nos reconocemos y a cargo de cuyas decisiones corre la realización de nuestro proyecto personal de vida.

Sin compromiso, pues, no hay acción ética que se precie.

Y es que, al obrar hemos de justificar prácticamente nuestra conducta. Evitar la apuesta por un valor moral a la hora de decidirnos, supondría no contem-

plar el riesgo inevitable que supone siempre nuestro humano hacer. No perdamos de vista las dos propiedades que posee siempre cualquiera de nuestras acciones. Cada una de ellas es, por un lado, *transitiva*: sale de nosotros y beneficia o perjudica a alguien. De ahí el que si al obrar somos, por ejemplo, solidarios, ello suponga que alguien se verá beneficiado de nuestra ayuda; como igualmente se verá perjudicado si le mentimos o robamos. Y a la vez, por otro lado, nuestra acción es *reflexiva*, es decir, realiza idealmente en torno nuestro una especie de bucle, regresa a la conciencia de que partió, imprime en ella su huella y nos transforma en solidarios o magnánimos o, por el contrario, según el caso, en mentirosos o ladrones.

Volviendo a la idea del compromiso de la que hablábamos más arriba, creo que puede entenderse con claridad que únicamente gracias a este, a esa implicación de nuestro ser, todo en cada uno de los actos que realizamos nos es posible no solo hacer efectiva la realización de nuestro proyecto personal (es decir, de aquello que en la vida queremos ser, el logro de ese *metadeber* que nos ha de singularizar), sino también lograr el reconocimiento en simultaneidad por parte de cada sujeto, del carácter asimismo personal de los demás.

Es únicamente de este modo cómo nuestra conducta adquiere una especie de segunda naturaleza, un modo vital indicativo de personalidad dado que cualquiera, desde su más radical individualidad, y en función de su destino personal, tiene *a natura* encomendada como primera tarea humana la de decidir en libertad qué rumbo preciso debe poner a su vivir.

AUTOCONSTRUCCIÓN PERSONAL

No es, por lo tanto, el vivir humano una experiencia azarosa fruto de la casualidad, una fortuita intersección de líneas que se cruzan en un tiempo y en un espacio preciso. Nuestro vivir tiene un sentido por sí mismo. Cada uno, a priori, de querer mantenerse a la altura humana del ser que es, tiene la encomienda de *haber de hacerse*, la tarea de constituirse en aquel ser que debe. Téngase en cuenta que el hombre, gracias a su subjetividad libre, se autopertenece, dependiendo justamente de su propio proyecto personal el que vaya a ser luego esto o aquello, en función de las concretas decisiones que vaya permanentemente tomando.

Lo dicho subraya el carácter vertebral que en toda vida humana juega la moralidad, puesto que ella es la encargada tanto de instarnos a la acción, cuanto de evaluar luego el valor de ésta en virtud de su finalidad. Bochenski escribió una vez –y creemos que tenía razón– que la lógica venía a ser como la moral del pensamiento, y nosotros, parafraseando al profesor polaco, afirmamos que la ética viene también a ser, a su vez, la lógica de la voluntad.

Vida y ética, por lo tanto, se imbrican mutuamente.

Y esto es así porque aquella, la vida, se hace digna en medida proporcional a su vivir responsable. Algo que en modo alguno significa que hayamos de vivir ahormados. La libertad humana nunca es absoluta, sino que siempre se halla condicionada. El sujeto humano en el momento de elegir ha de hacerlo siempre desde la realidad individual completa que lo constituye. De ahí que el maridaje entre vida y moralidad sea tan solo aparentemente paradójico, pese a implementar el uso de términos supuestamente incompatibles, como los de *libertad* y *sujeción*.

Por una parte, los seres humanos, en tanto que *ser-proyecto*, somos *a fortiori* libertad, obligados, a pesar nuestro, a tener que elegir. Por la otra parte, al poseer ante nuestra vista la meta concreta a la que hemos de encaminarnos, nos vemos obligados a someternos a los límites (sujeción) de una instancia objetiva, pese a haber sido elegida la misma por cada uno.

No nacemos con una personalidad moral, sino que ésta hemos de adquirirla al hilo del vivir. Y como el proyecto personal es fruto de todo ser humano, a ese fin o metadeber hemos de encaminarnos si queremos darle a nuestra existencia el valor de la autenticidad que le corresponde, precisamente por pretender ser fieles al mismo. Ocurre aquí de manera parecida a lo que le pasa al intérprete musical, quien se siente tanto más libre cuanto más se ajusta a la partitura de una melodía; o al futbolista, a quien le cabe realizar un mejor dominio del balón cuanto más se atiene al reglamento de ese juego. Y así es, cada hombre y cada mujer también serán tanto más ellos mismos (desarrollarán más plenamente su libertad) cuanto mayor sea la conciencia que posean de su destino, cuanto mayor sea el ahínco el que se dirijan al logro de la meta que se hayan fijado como empeño.

En consecuencia, es un hecho que la ética, en tanto que lógica de la conducta, subraya con trazo grueso nuestra individualidad, poniéndonos a los seres

humanos ante el espejo de nosotros mismos con la expresa intención de que, al mirar nuestro interior, alcancemos a vernos el alma. Se trata de un autoco-nocimiento en el que experimentamos, como en ninguna otra situación, los rasgos capitales de nuestra propia morfología humana. A saber, que somos seres incompletos, que nos hallamos abiertos a un futuro, que hemos de ser responsables de nuestra autenticidad vital y que estamos esencialmente necesitados de *los otros*, de los demás hombres en tanto que prójimos.

Pensemos que es únicamente en el *acontecimiento de encontrarnos con los demás* cuando cada uno alcanzamos el supremo momento de madurez humana, al quedar convertidos en *persona*.

ÉTICA Y AVENTURA VITAL

La vida, en tanto que vivir, se vuelve aventura personal. Donde *aventura*, más que un sugeridor tropo literario es, quizá, el concepto que mejor señala nuestro real devenir existencial. *Aventura* significa apuesta, riesgo e imprevisibilidad. Pero también, y al mismo tiempo, sorpresa, acicate y deseo de conquista. Su denotación depende, en consecuencia, de cómo conjuguemos esa doble línea de sentido de la que, en verdad, depende nuestra singularidad tras haber realizado la oportuna selección entre esos modos alternativos posibles de materializarnos como humanos. No olvidemos que nuestro primer imperativo ético es el de forjarnos una personalidad, el de irnos dotando de un carácter tal que, al igual que sucede en el famoso y singular gráfico de Fechner, donde las dos manos se dibujan a sí mismas, también en el caso humano cada uno vayamos día tras día convirtiéndonos en sujeto y objeto del obrar, puesto que solo entonces quedará asegurado el núcleo ético de nuestra conciencia, al margen, por lo tanto, del capricho, de la veleidad, del consenso o del pacto.

El imperativo ético no nos permite consensuar o pactar con nosotros mismos. Ni el valor ético tolera tal cosa, ni tampoco la ley moral permite esa trampa. Lo único que uno consigo mismo puede hacer es, como antes dijimos, ser leal o desleal. Y esto es así porque, señalado el *metadeber* al que aspiramos, este se convierte en la opción vital última que, a modo de brújula, nos va señalando el norte al que hemos de encaminarnos: el de *sernos*. El de ser, sin más, el humano digno que debemos.

Obviamente nos hallamos ante una tarea exigente, dado que en ella cada uno hemos de apostar nuestra humanidad en el empeño. Y esto significa poner frente al platillo de la *libertad*, el consecutivo de la *responsabilidad*. Alguien ha dicho –y tiene razón– que, frente a Manhattan, falta una segunda estatua. Que junto a la de la Libertad, debería hallarse también la estatua de la Responsabilidad. Pues al fin y al cabo, ambas constituyen las funciones encargadas de convertir en **prudente** nuestra racionalidad moral: esa conducta adiestrada para sopesar los pros y los contras a la hora de tener que decidir.

Porque al decidir uno puede engañarse. Son demasiados los mecanismos de defensa de que dispone nuestro yo, prestos siempre a envolver ese supremo momento de la decisión: desde la pereza al egoísmo, desde la indolencia al orgullo, desde la falta de coraje a la omisión, etc. Es claro, pues, que podemos engañarnos. Mas no debemos. La vida moral no tolera la indeterminación. Pero ello no significa caer en el defecto contrario, convirtiendo cada acción moral singular en norma a la que ha de sujetarse nuestra conducta. Este es el camino que lleva a la inquietud moral, al complejo de culpa, al fundamentalismo.

Atenerse a la letra de los códigos convierte cada caso particular en una realidad universal al elevar la anécdota a categoría. Parte de la moralidad de nuestras sociedades actuales tiene que ver con esta realidad, que conduce a dos extremos polares: uno, constituido por la ambigüedad moral, en el que quedan desdibujadas las lindes entre lo bueno y lo malo; y el otro, por un fundamentalismo moral indistinguible del sectarismo. Pues bien, precisamente frente a semejante radicalidad, la ética trata de poner una clase de moderación capaz de excluir la arbitrariedad y la evasión.

Irracionalidad y veleidad nada tienen que ver con el universo de lo ético. Donde aquellas se hallan presentes, la ética se diluye. La ética reclama comportamientos justos en el sentido etimológico del término, *a-justados*, ordenados a un determinado doble fin: el de la *filantía* o amor a uno mismo, en el sentido de haber de realizarnos en la totalidad del ser personal que cada uno somos; y el de la *alteridad*, convirtiéndonos en solidarios con los demás seres humanos, dado que son parte esencial nuestra y sin ellos no podríamos ni tan siquiera entendernos a nosotros mismos.

ÉTICA Y CONTEXTO SOCIAL

Es un hecho que los humanos no recorremos nuestra aventura personal en solitario. Y esto significa que desandamos nuestra existencia junto a los demás, en mutua convivencia con los otros hombres y mujeres.

Cualquier otra manera de vivir nos desnaturalizaría.

La imbricación de las vidas de unos hombres con las de otros constituye la manera dentro de la cual, y solo dentro de la cual, nos cabe a cada uno llevar a buen puerto la propia realización. Hablar, pues, de autenticidad o de autonomía es únicamente posible dentro de un contexto social *compartido*. Es imposible pensarnos existiendo como individuos. El individuo solitario únicamente existe en la imaginación o en el egoísmo del egotista. Todo lo contrario. En la realidad real humana, en cambio, lo sepamos o no, unos y otros estamos *en-trañados*. Lo que pasa es que muchas veces no percibimos esa interconexión, la cercanía efectiva que media –que ha de mediar– entre todos nosotros. Por eso, cuando los principios éticos se desvirtúan, cuando no muerden en carne, cuando se descoyunta la mutua imbricación a la que aludíamos, se produce una disyuntiva tal que se cambia la *convivencia* en *coexistencia*, separando cuanto naturalmente debía hallarse unido y desorientándonos hasta el límite de hacer que nos perdamos unos a otros.

Es la situación a la que asistimos frecuentemente en nuestras actuales sociedades desarrolladas, en las que numerosos valores morales son atropellados con el mayor de los descaros, no solo, y muy en particular, por aquellos estamentos que deberían mantener comportamientos ejemplares –como el político, o el económico, o el educativo, etc.– sino que también alcanza a los propios individuos, haciendo que el laxismo y la falta de compromiso campeen a sus anchas.

La resultante de todo ello es el velo opaco que cubre los valores y las normas morales hasta el punto de hacer que desaparezcan de nuestro horizonte, cediendo la bondad o malicia de las acciones al obrar puntual de un aquí y un ahora egoísta. Es, dicho de otro modo, una forma óptima de aseverar que si todo vale, nada en verdad vale, provocando el relativismo y la consiguiente indiferencia moral generalizada.

Nada hay más dañino que universalizar el relativismo mediante una praxis perversa.

Si, como parece lógico, el objetivo del vivir ha de ser digno, es decir, ha de sujetarse a la coherencia y la autenticidad vitales. Ello solo es posible a condición de asumir determinados valores que muestran la objetividad de su calidad al margen de todo egoísmo. Podemos ejemplificarlo con la lengua. Así como ésta, siendo hechura nuestra, la recibimos sin embargo estructurada y a su morfosintaxis nos atenemos al querer hablarla. Así también el cuerpo ideal de los valores morales tiene su sede en una suerte de formalismo que es preciso luego materializar, más allá del imperio de nuestra voluntad. El respeto al otro, por ejemplo, la solidaridad, la lealtad a la palabra empeñada o la fidelidad, constituyen valores que no dependen de la situación en la que nos encontremos, sino que, muy al contrario, se le imponen a la misma.

Ahora bien, lo que nuestras sociedades modernas muestran es una suerte de pragmatismo que retrotrae reductivamente lo ético al presente. Y sito en éste, el hombre, ante la fascinación de lo inmediato, pierde toda perspectiva y se queda sin futuro, sin aquel *su* proyecto personal del que hablamos más arriba. Por lo tanto, ahíto los humanos de principios objetivos, no solo confunden el rumbo, sino que convierten en imposible la conexión entre acción y meta, entre conducta y destino personal.

La consecuencia que se sigue de todo ello afecta directamente a la acción moral, porque cuando ésta pierde de vista al propio sujeto y a los demás humanos, convierte en indiferente nuestro obrar, tanto en lo que tiene de *acción* como de *omisión*. Acción y omisión son los extremos de una misma secuencia vital práctica, al margen de la cual no cabe en rigor hablar de responsabilidad. Y es que los demás no se reducen únicamente a prójimos respecto de los cuales hemos de mantener un comportamiento moral. Los demás, en tanto que seres reales con los que convivimos, nos son necesarios. Y de ahí que no nos quepa el encogernos de hombros ante las acciones que realizan, dado que las mismas se imbrican con las nuestras. Es decir, que, juntas ambas, las nuestras y las suyas, hacen posible la *comunidad*, único lugar capaz de convertirnos en personas.

Sin embargo, la deshumanización social generalizada que actualmente padecemos hace que impere una cultura light asentada sobre la peana de lo perentorio e inmediato, de lo puntual, de lo coyuntural. Por lo que nada tiene de extraño, en consecuencia, que el dinero, dado el inmenso y efectivo poder que encierra, aparezca convertido en el valor supremo debido a su capacidad para

permitirnos el acceso a cualquier otro bien, de manipular o doblegar voluntades, de someter, en suma, el mundo a nuestro antojo y capricho. Aunque, para suerte nuestra y de esa misma sociedad, frente a tal deshumanización, se alza como posible remedio la conquista probablemente más importante de nuestra inteligencia: la **ética**.



TEMA CENTRAL

EXPERTO Y MÁSTER

INEAE

Intervención en
Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo

Lunes y Miércoles
18:00 a 21:00

EXPERTO Y MÁSTER

SISTEMA PREVENTIVO

Martes y Jueves
18:00 a 21:00

EXPERTO Y MÁSTER
**DIVERSIDAD
SOCIOEDUCATIVA**

Viernes 9:00 a 14:00
y 15:30 a 20:30

Sábados 9:00 a 14:00

1 fin de semana
al mes

EXPERTO

Organización y Gestión
de Ocio Formativo en
Entornos Educativos,
Culturales y Deportivos

Lunes y Miércoles
18:00 a 21:00



Claves axiológicas esenciales para comprender a la Generación *selfie*

Essential Axiological Keys to Understand the Selfie Generation

JUAN GONZÁLEZ-ANLEO

DOCTOR EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA.

PROFESOR EN ESIC BUSINESS & MARKETING SCHOOL

Resumen

La palabra *crisis* se ha extendido por todo el paisaje de las representaciones colectivas españolas como una suerte de gangrena lingüística que devora cada una de las esferas que toca, especialmente aquellas que desde siempre, es muy probable que desde el principio de los tiempos, han estado marcadas con el sambenito de la decadencia, como es el caso de los valores juveniles. Esto no es extraño: si juzgamos el sistema de valores de los jóvenes actuales tratando de enmarcarlo en nuestro propio eje de coordenadas, bien de adultos, bien de *nuestros* años dorados de juventud, siempre, *necesariamente*, quedará desencajado. ¿Significa esto necesariamente una juventud nihilista, una juventud sin brújula que deambula a la deriva sin puntos estables de referencia? En absoluto, los jóvenes actuales tienen *sus* propias coordenadas. Este artículo trata de explorar cuáles son, de donde provienen y cómo son usados por los jóvenes actuales para guiarse dentro del caos de la posmodernidad tardía que nosotros, los adultos, les hemos dejado en herencia.

Palabras clave: cuerpo, Generación *selfie*, individualismo, juventud, relativismo, valores.

Abstract

The word *crisis* has taken the landscape of collective spanish scenery as some sort of linguistic disease which consumes every field it gets into. This is specially so in the case of youth values, which have been always stigmatized as decadent probably since the beginning of time. However, this is not completely odd. If we deem the current youth system of values with *our own* frame of mind –either as adults or as former youngsters of a golden age– it will be *obviously* out of place. Does this necessarily mean that current youth are nihilist and live without a compass, wandering adrift without stable points of reference? Absolutely not, current youth have *their* own coordinates. This paper explores which are these, where do they originate and how are they used by the youth to guide themselves in the midst of the late post-modernity that we –the adults – have left them as a legacy.

Keywords: body, Selfie generation, individualism, youth, relativism, values.

1. INTRODUCCIÓN

Las diferentes crisis que atravesamos –ecológica (energética, climática, pérdida de la biodiversidad, etc.), social (individual y colectiva, aumento de las desigualdades entre las naciones y en el seno de las mismas, etc.), cultural (inversión de valores, pérdida de referentes y de identidades, etc.) y ahora financiera y económica – no son crisis aisladas, sino más bien el resultado de un problema estructural, sistémico: la desmesura y, de forma aún más fundamental, el debilitamiento de los valores humanistas en cada uno de nosotros. Nicolas Ridoux (2009, p. 10).

En la década de los setenta, Jean Francois Lyotard popularizó el término posmodernidad para designar una nueva época marcada por el fin de los grandes relatos de la modernidad. En aquel momento, el prefijo *pos* parecía tener sus horas contadas. El *pos* de posmoderno tenía los ojos puestos en lo que dejaba atrás, en lo que se había declarado muerto. Se trataba, por lo tanto, de un nombre provisional, por lo menos hasta que de los escombros de esa gran demolición surgiese algo nuevo y se le pudiese encontrar otra denominación. Cuarenta años más tarde, casi medio siglo, sin embargo, ninguna de las propuestas, que no han sido pocas, lo ha conseguido, manteniéndose aún vivo el discurso, tan ampliamente extendido como estéril, del *ya no, pero todavía tampoco* (Innerarity, 2008, p. 31) ¿Siguen los jóvenes atrapados en una *cultura de supervivientes* entre los escombros de aquella demolición?

Para comprender la actual coyuntura se hace esencial abordar el tránsito de una sociedad basada en la reproducción cultural lineal a otra basada en la espontaneidad creativa del sujeto ha producido la implosión del universo de los valores, especialmente entre los jóvenes, para los que los conceptos clásicos de valor, en general, así como en concreto los de libertad, deber,, comunidad, solidaridad, entrega, etc. ya no tienen una aplicación tan estricta como antes, lo que en numerosos círculos es interpretado como una crisis de valores o, incluso, su pérdida definitiva.

Dejemos a un lado la explicación facilona de un derrumbe de valores, explicación tan vieja como la disciplina de la ética y que, además, no explica absolutamente nada. ¿Cómo puede explicarse la situación actual? Para ello, será necesario recurrir a un modelo que tenga en cuenta un eje de coordenadas

más amplio (descalabro de las grandes utopías del siglo xx, desde el comunismo al mayo del 68, pasando por supuesto por otras que no consideremos a día de hoy utopías, pero que en su momento lo fueron, como el fascismo; el impacto que la posmodernidad ha tenido en el derrumbe de los pilares axiológicos clásicos, los *grandes relatos de la modernidad*, la flexibilización y creciente inestabilidad del entorno cultural globalizado, la crisis política y económica que venimos arrastrando de lejos), así como los cambios acaecidos en los modelos de socialización y aprendizaje de los jóvenes actuales, mestizos, fragmentados e incluso caleidoscópicos, a diferencia de los disponibles en épocas anteriores. En los últimos años se ha pasado a un modelo de socialización multicultural en el que la regla es la ausencia de reglas.

Antes de comenzar, unos datos que quizás no ayuden mucho a interpretar las páginas siguientes, pero desde luego sí harán que se lean con una mirada diferente: ¿tienen los jóvenes algo que decir sobre esa crisis de valores de la que se les supone protagonistas? El primer dato relevante en este sentido es el que hace referencia a su interés declarado por recibir una educación en valores: siete de cada diez jóvenes (67%) considera de alto interés recibir educación en valores, mostrando el tercio restante (32%) un interés medio (Canteras Murillo, 2003, p. 160). Otro dato importante lo encontramos al preguntar a los jóvenes sobre el grado de importancia que le conceden a diversas cualidades personales. Aunque no todas ellas son, lógicamente, valoradas con el mismo grado de importancia, lo primero que llama la atención es el gran peso otorgado a valores como la tolerancia, la honradez, la responsabilidad, la lealtad, el dominio de sí mismos o la independencia, todos ellas con más de un ocho sobre diez (González-Anleo, 2010).

2. GENERACIÓN 2.0: LOS *SELFIES* COMO PRIMERA GENERACIÓN DE NATIVOS DIGITALES

Probablemente la diferencia más significativa y más *característica* de la generación *selfie* o Millennial frente a la generación X y el resto de todas las anteriores generaciones de jóvenes es su relación con las nuevas tecnologías de comunicación, las tecnologías de convergencia. Si en la generación X ya despuntaba en fenómeno del uso de ordenadores e Internet comenzaba a dar sus primeros pasos, la generación *selfie* es la primera conocida como *nativos digitales*. No puede dejar indiferente a este respecto, que el uso del *ordena-*

dor haya desbancado a estar con amigos del primer puesto de la lista de actividades de ocio más practicadas por los jóvenes, puesto en el que ésta última se situaba desde 1977 (Rodríguez San Julián, 2012, p. 252). Si a los ordenadores añadimos las *tablets*, los teléfonos inteligentes y demás dispositivos, se puede llegar a la conclusión de que esta es una generación no solo centrada en las nuevas tecnologías, sino que ve el mundo y se comunica con él a través de las nuevas tecnologías. Podría llegarse a la conclusión de que esta característica no toca el universo axiológico juvenil. Imposible. Se hace esencial por lo tanto, empezar por un bosquejo rápido de las principales consecuencias que esta característica tiene sobre el mundo juvenil.

Las nuevas tecnologías pueden verse, en este sentido, como un tema transversal en el análisis del fenómeno de la generación *selfie*, ya que afecta, de una u otra forma, todas las esferas del joven actual, desde su relación con su propia familia hasta su forma de implicarse en la transformación del mundo que le rodea, pero se hace conveniente tratar unos cuantos puntos por anticipado:

- ¿Hipercomunicación o incomunicación? Si tenemos en cuenta no sólo el proceso general de incomunicación que se viene viviendo en los últimos años, sino también la aceleración vertiginosa de éste desde la aparición de Internet, del teléfono móvil y demás tecnologías de convergencia, podría llegarse a afirmar incluso que, en el mundo de los jóvenes actuales, el aislamiento crece de forma directamente proporcional a la hipercomunicación.

Los propios jóvenes son conscientes de ello. Según el estudio *Jóvenes y comunicación: la impronta de lo virtual* (Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2014, pp. 56-75), la amplia mayoría de ellos, a la hora de ser preguntados sobre cuál dirían que es la influencia de las nuevas tecnologías en sus relaciones sociales, la opción menos votada es precisamente la de «relacionarse más con su familia y sus amigos» y las que más, que «la gente se vuelve más perezosa con el uso de las nuevas tecnologías» y que «la gente se aísla más», coincidiendo en ello en torno al 75% de los jóvenes encuestados. Paradójicamente, como revela otra parte del estudio, los jóvenes dicen sentirse aislados si no forman parte de este tipo de redes o si nos las usan con suficiente frecuencia, creando, según los autores del estudio «una nueva percepción de lo que significa estar “aislado” o “incomunicado”».

- *Infobesidad*: poco sentido sigue teniendo hoy en día preguntarle a un joven si lee el periódico y cuántas veces lo lee al cabo de la semana. Esa es una pregunta del siglo xx para personas nacidas en el siglo xx que aún tienen una forma de informarse muy diferente a la de los jóvenes en la actualidad. Internet, especialmente el hipertexto, con sus constantes toboganes informativos; Twitter o Facebook, han cambiado radicalmente la forma de informarse de los jóvenes. Incluso la fórmula utilizada al comienzo de la era de Internet, *navegar* por la red, una expresión que evoca embarcaciones pesadas, podría producir un ataque de risa a cualquier joven actual. Hoy el joven no *navega* por la red... *surfea* por ella, con continuos cambios de dirección, con la atención puesta en nuevos picos de olas emergentes, saltando de un titular a otro, de una noticia a otra. Y esto solamente si nos ceñimos a la práctica informativa, considerada como una actividad *aparte*, otro error que heredamos los que aún pensamos en términos de *sentarse a leer el periódico*. Porque el joven no solo *surfea* por Internet buscando información o por lo menos no lo hace como actividad *exclusiva*. En los cinco minutos que ha tardado en buscar una noticia que le ha llamado la atención en Twitter, ha consultado dos veces su cuenta de Tuenti, ha aceptado una solicitud de amistad, añadido una canción nueva sugerida en Spotify y respondido tres mensajes por WhatsApp (González-Anleo, 2015).

Ahora bien, la *infobesidad*, como en algún momento se le ha llamado al exceso de información de toda índole, sobrecarga y termina embotando la capacidad de raciocinio, de discernimiento y, por supuesto, de reacción. Los millennials picotean miles de gigas en diminutos paquetes de información que, de ser verídica y estar bien fundamentada, queda habitualmente suspendida en el vacío interpretativo.

- El fenómeno *selfie*: el *selfie* significa el triunfo definitivo de lo visual en un mundo líquido (Bauman) en el que predomina la inmediatez calculada, el permanente ensayo de uno mismo, quedando la intimidad perfectamente mimetizada con la pública exhibición para el consumo, lo que en sociología se ha denominado extimidad (exterior + intimidad): *serás visto, serás consumido... o no serás nada*. Sin embargo, presentismo virtual y visual no significa espontaneidad, y

mucho menos dejadez o descuido. A través del *selfie*, el joven se vuelve empresario de sí mismo, gestor de su juego de identidades para su consumo en la hoguera digital de las vanidades. Es ahora, y no a principios de los noventa, como hacían algunos teóricos de la sociedad del espectáculo, cuando puede afirmarse que la totalidad del espacio social se transforma en espacio de exhibición, al incluir entre sus filas a toda una *masa* de personas corrientes, condenadas antes a ser meros *voageurs* de los contenidos generados por los medios, las instituciones y las *celebrities* de turno, convirtiéndolas en productores de espectáculo, transformando en entretenimiento para personas iguales a ellas lo que hacen de sí mismos y de su día a día (González-Anleo, 2016).

3. FAMILIA Y AMIGOS: EL PROCESO DE ENROQUE JUVENIL EN LOS GRUPOS CÁLIDOS

Probablemente, uno de los puntos más llamativos en el análisis sobre la valoración de la familia y los amigos es el alto grado de consenso detectado entre las diferentes variables sociodemográficas en torno a estos valores. Subrayada por varios sociólogos para el caso español, la convivencia del fenómeno de la continua revitalización de los amigos y la familia con el alejamiento por parte de los jóvenes de las instituciones parece sugerir una *estrategia de enroque* por parte de éstos en el grupo primario frente a una *Gesellschaft* que, a la vista de cómo se está desarrollando el proceso de globalización parece corresponder más que nunca con la idea que Tönnies tenía en mente a la hora de acuñar el término. Richard Sennett parecía estar pensando, ya a comienzos de la posmodernidad, en el concepto de *selfie*, tal y como lo utilizo aquí cuando escribía que «la creencia reinante hoy es que la cercanía entre las personas es un bien moral» En la sociedad posmoderna rige, por lo tanto, una «visión íntima de la sociedad», donde intimidad connota calor humano, confianza y expresión abierta de los sentimientos. (Sennet, 2002, p. 259).

«El desgarrón de sentido y la falta de suelo ontológico sentidos por muchos», propone Ferchhoff, «puede exigir la añoranza de mayor seguridad, de mayor certeza, de más hogar social, de más comunidad y de ofertas de sentido claras y estables» (1999, p. 183). La oferta de la familia y los amigos

es, en este sentido apuntado, doble: desde un punto de vista instrumental ambos proveen al joven de una red social basada en la confianza y la reciprocidad cada vez más necesaria en un mundo más inestable y precario. Desde un punto de vista afectivo, por otro lado, tanto la familia como los amigos ofrecen al joven una identidad al proponer (que no imponer) códigos, símbolos, estilos y ofreciéndole, además de una seguridad sentimental básica, estructuras normativas y de valor (González-Anleo, 2015).

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo del papel desempeñado por la familia en la vida del joven, si se hace adecuado dibujar sus contornos más destacados fundamentándolos no tanto en una ideología concreta, sino en un argumento estrictamente sociológico: los servicios y beneficios que la familia actual, democrática y simétrica, estable y fuertemente comprometida, presta a la sociedad y a la formación del hombre integral:

- La familia sigue siendo, desde hace más de 20 años ya, el valor máximo para los jóvenes españoles, por delante de todas las restantes *grandes importancias*: salud, amigos y conocidos, dinero, tiempo libre y ocio, etc. (González-Anleo, 2010, p. 15).
- Una enorme mayoría de los jóvenes piensa que la familia proporciona la estabilidad emocional y afectiva que no se encuentra en otros ámbitos de la vida, siendo el componente fundamental de su felicidad, junto con el grupo de amigos, según el estudio del INJUVE *Bienestar y Felicidad de la juventud española* (Javaloy, 2007, pp. 17 y 89).
- La familia gana posiciones estudio tras estudio como el lugar privilegiado en el que el joven dice escuchar las cosas más importantes de la vida (FSM, 2010) así como en el que busca consejo en cuestiones importantes.
- La familia española ha estado funcionando, desde hace ya muchos años, como un auténtico *Superministerio de Bienestar Social*, produciendo un claro desplazamiento, obviamente alentado por el neoliberalismo, de las funciones estatales a la familia, algo que se está normalizando de una forma alarmante.

Los amigos, por su parte, también ocupan entre los jóvenes una posición privilegiada dentro de su jerarquía de valores, con la única diferencia de que en este caso sí podríamos hablar de un valor más propiamente juvenil que en el caso de la familia, al ir descendiendo su importancia con la edad (CIS, baró-

metro marzo 2013). Aunque la relevancia de esta dimensión para el joven no es nueva, su relevancia en la vida del joven no encuentra su punto álgido hasta nuestros días. Janosch Shobin (2013) propone, en este sentido, que en las sociedades occidentales la barrera que en otros tiempos separaba claramente entre familia y amigos se está difuminando, habiéndose convertido los amigos, en las últimas décadas, en una *segunda familia* para los jóvenes, como puede observarse en series como *Friends* o *Sexo en Nueva York*, de las que el autor echa mano para su análisis.

No faltan voces, no obstante, que dudan de la fortaleza de los vínculos y las lealtades dentro de los grupos primarios, viendo en ellos, antes que nada, un refugio, solo un ideal. Así, Zygmunt Bauman (2005, p. 33) asegura que:

Para la gente insegura, perpleja, confusa y aterrada por la inestabilidad y la contingencia del mundo que habitan la comunidad se convierte en alternativa tentadora. Es un dulce sueño, una visión celestial: de tranquilidad, de seguridad física y de paz espiritual.

Este *paraíso*, sin embargo, no parece ser para este autor tan real como parece a simple vista. La mayor parte de lo que Maffesoli consideraba nuevas comunidades, son en la actualidad para Bauman, sólo un bonito *sueño*, una aspiración: se necesita recuperar la comunidad frente una sociedad que no aportan ni confianza ni proximidad y expresividad, un otro abstracto al que se teme o del que muchos ven necesario resguardarse (González-Anleo, 2015, p. 213).

4. AMOR Y SEXUALIDAD

Dentro de estas relaciones-burbuja, el amor sigue siendo un valor esencial para la generación *selfie*, pero dentro de este valor, los códigos, rituales y, en consecuencia, los significados, están cambiando a marchas forzadas, entre otras cosas por la aparición de las redes sociales, algo que no se comprendería no tener en cuenta. Recientemente, la edición estadounidense de *Vanity Fair* publicó un polémico artículo que vaticinaba el *apocalipsis* de los encuentros románticos. Cierto o no, la palabra dependencia molesta cada vez más a la generación *selfie*. Los jóvenes actuales buscan constantemente la satisfacción inmediata. Adquirir compromisos a largo plazo no es una característica de los nuevos jóvenes líquidos. En la época de la obsolescencia pro-

gramada, las relaciones de pareja no se libran de pasar cada cierto tiempo una revisión. ¿Me compensa? ¿Qué me aporta? ¿Está mejorando mi vida? A la incertidumbre de poder ser abandonado por la pareja se suma además la de estar perdiéndose algo *constantemente*. Impera cada vez más entre los jóvenes lo que Bauman afirma para su *amor líquido*: se está cada vez más desesperado por «relacionarse» y, sin embargo, se desconfía «todo el tiempo de estar relacionados, particularmente de *estar relacionados para siempre* porque temen que ese estado pueda convertirse en una carga y ocasionar tensiones» (Bauman, 2005). Convertir en prescindibles a todos y cada uno de sus parejas, las conocidas como *relaciones clínex*, es la estrategia que le ahorrará dolores de cabeza y otras preocupaciones. Así que cuando el producto no nos satisface lo suficiente, normalmente, llega la ruptura, un proceso cada vez más sencillo gracias a las nuevas tecnologías y tan despojado de sentimentalismos que el dolor, le dirán, es una opción.

A finales de los noventa y principios de los 2000, coincidiendo con el surgimiento de la generación millennial, surgieron webs de contactos Meetic, Match, o eDarling, que proponían personas compatibles con sus usuarios y permitían navegar entre montones de perfiles. Estas representan el modelo tradicional: el del *agente inmobiliario* con experiencia y profesionalidad como avales. El nuevo modelo está liderado por las aplicaciones concebidas para el *smartphone* y, por tanto, fáciles de utilizar. Sus perfiles proceden de Facebook, lo cual garantiza una cierta autenticidad, y además, como apuntaba Eli J. Finkel, psicólogo de la Universidad Northwestern de Illinois y estudioso de la evolución de las citas *online* en *The New York Times*, Tinder se basa en la imagen. Ahora el cliente va solo al *supermercado*: busca, compara y elige (Marketingdirecto.com, 2015).

Actualmente, un cambio de actitud en cuando a la percepción del cuerpo y a sexualidad, derivado fundamentalmente de encontrarnos dentro de una sociedad que ya no criminaliza el placer sino que lo exalta, como abordaremos más adelante, ha producido un cambio de enfoque radical. El 68% de los jóvenes españoles afirman que el sexo juega un papel importante o muy importante en sus relaciones y, 8 de cada 10, afirman estar satisfechos o muy satisfechos con las relaciones sexuales que mantienen. Los adolescentes mantienen su primera relación sexual a la misma edad media de los últimos años: los 18. Pero los que antes se animan a dar el paso, cada vez son más numerosos. El porcentaje que ha tenido su primera relación sexual antes de

los 15 se ha más que duplicado entre 2004 y 2012 pasando del 5,2% al 12,3%, según el último informe de sexualidad del Injuve (INJUVE, 2013).

Sin embargo, se siguen evitando las conversaciones sobre temas relacionados con la sexualidad, e incluso, si nos remitimos a los datos de la última encuesta del CIS (2009), casi un 70% afirma no haber recibido nunca educación sexual. A pesar de que cada vez más padres hablan de sexo con sus hijos, la desconexión sigue siendo notable. Los menores, la generación XXX según *The Economist* (26 de septiembre del 2015), tienen acceso a su principal fuente de información sobre el asunto con un simple clic: más de la mitad (el 53,5%) de los adolescentes españoles de entre 14 y 17 años ha visto porno en Internet y entre los 11 y los 12, el 4% reciben contenidos sexuales en sus móviles (Protegeles.Org).

5. LIBERTAD Y AUTONOMÍA

La libertad, podría llegar a decirse sin miedo a equivocarse, es el *eje vertebrador* de prácticamente todas las dimensiones del joven, no solamente, y esto es especialmente importante para entender la relación del joven con la Iglesia, de la que convierte a los grupos *cálidos* del joven, la familia y los amigos, en *comunidades de bajo coste*, sino de muchos otros: música, consumo, cuerpo, sexualidad, ocio, noche, drogas, etc. El papel central que juega la libertad en el mundo juvenil, entendida ésta como lo hace Isaiah Berlin (2000, p. 231), como voluntad de «ser sujeto y no objeto, ser movido por razones y por propósitos conscientes que son míos», es perfectamente comprensible desde una perspectiva de desarrollo individual del joven. Tanto la adolescencia como la juventud pueden ser entendidas, desde este punto de vista, como los periodos en que el niño comienza a desarrollar su libertad de acción y de pensamiento dentro de los marcos de socialización establecidos por la familia y el resto de las instituciones. Adolescencia y juventud pueden ser considerados, por lo tanto, como las fases vitales en las que se aprende a ser libre y autónomo, experimentando el entorno cercano, tanteándolo desde la propia libertad de elección, comprendiendo y aprendiendo su naturaleza y sus límites.

Esta característica *natural*, por así decirlo, de la adolescencia y la juventud como fases vitales de conquista de libertad no puede explicar ni mucho menos por sí sola, sin embargo, la importancia central adquirida por el valor

de la libertad entre la actual juventud. La importancia de este valor ha de ser buscada, al mismo tiempo, en otras transformaciones de las sociedades desarrolladas que, aunque indirectamente relacionadas a la sociedad de consumo, no pueden ser reducidas exclusivamente a su influencia. Para ello es necesario hacer una breve referencia al giro que han experimentado las sociedades desarrolladas, y que comienzan a hacerlo aquellas en vías de desarrollo, desde los valores materialistas a los posmaterialistas.

Los jóvenes actuales, los abanderados del giro desde los valores materialistas a los posmaterialistas, junto a los grupos con niveles de estudios superiores y las clases pudientes. Echando una rápida mirada a la historia no tal lejana de España, poco podría sorprender que muchos de aquellos que la vivieron en primera persona se preguntasen algo escandalizados: pero ¿es que los jóvenes no se sienten libres? La percepción subjetiva de la libertad de la que disfrutaban los jóvenes es más que positiva. Una gran mayoría de ellos, cerca de tres de cada cinco considera su nivel de libertad «bastante adecuado», frente a sólo un 9% que lo considera insuficiente. Es llamativo, en este sentido que, entre 1999 y 2005, el porcentaje de aquellos que consideran disponer de un nivel aceptable de libertad ha disminuido, aunque no para sumarse a los que lo consideran insuficiente, sino para engrosar el grupo de los que consideran que tienen «más libertad de la que deberían tener», que pasa, entre estos años, de un 22 a un 31% (FSM, 2006).

A su vez, esta libertad se refleja en la autonomía juvenil, aunque, como es comprensible dado el alto porcentaje de jóvenes que viven con sus padres y que no poseen un trabajo y un salario que se les permita ser autónomos en el pleno sentido de la palabra, ésta sea una autonomía precaria, casi por completo proyectada en el plano de la libertad para escoger opciones, estilos de vida y, sobre todo, sus propias normas morales. Como consecuencia de la necesidad del joven de simultanear una heterogeneidad de marcos culturales y normativos, sin suficiente hegemonía moral como para exclusivizar su capacidad de legitimación, por un lado, y, por otro, del importante papel que juega la libertad en su concepto de sí mismo, disminuye la legitimidad de los otros en pro de la auto-legitimidad, la capacidad y la necesidad del joven para establecer por y desde sí mismo sus propias opciones y normas morales (Canteras Murillo, 2003, p. 88).

Más que de autonomía plena, que los jóvenes saben inasequible en ese momento de sus vidas, lo que aparece es una demanda de libertad en deter-

minadas áreas de gran significación, como los fines de semana, los amigos, las relaciones, el espacio propio en el hogar, los viajes, etc. Autonomía, por lo tanto, no como capacidad de vivir y mantenerse por uno mismo, sino como rechazo visceral a toda norma procedente «de fuera» (de profesores, políticos, padres y, por supuesto, de sacerdotes), y, sobre todo, a las que tienen que ver con sus cotos vedados: el sexo, las relaciones de amistad, el ocio y la diversión.

6. REBELDÍA Y DESCONTENTO

La rebeldía juvenil es, sin duda, uno de los tópicos más recurrentes en nuestras sociedades, hasta el punto de que un cierto *estar en contra de lo establecido* llega a ser considerado una *saludable* y necesaria tendencia, asociada al propio concepto de juventud, una tendencia achacada incluso a causas biológicas, como una condición natural de la adolescencia y la juventud que, *si todo marcha por el camino de la normalidad*, irá pasando junto con la propia juventud.

Un simple vistazo a los periódicos de las últimas décadas sirven, sin embargo, para desconfiar de estas supuestas raíces biológicas. Datos más sistemáticos y omnicomprendivos que lo que encontramos en un diario, como los presentados por el INJUVE o la Fundación Santa María relativos a la participación juvenil en manifestaciones o movimientos concretos, ponen en clara evidencia que la rebeldía juvenil, de existir en el plano público, es meramente circunstancial y emocional, guiada más por corrientes sociales puntuales y, habitualmente, tan fusionada con la sociedad consumista y del espectáculo que apenas sí puede ser reconocida como algo diferente a ellas. Es la era de maratones televisivos y protesta de botellón, en la que la implicación, el sacrificio y todo lo sospechoso de representar un plan estructurado para el futuro tiene cada vez menos relevancia. El hecho mismo de que la rebeldía aparezca, en *Jóvenes Españoles 2010*, como la segunda señal de identidad generacional autorreconocida por los propios jóvenes, justo por detrás del consumismo, da ya mucho que pensar. ¿Es posible ser rebelde asintiendo y disfrutando plenamente (o deseando hacerlo) del sistema vigente?

¿Qué fuerza extraña, entonces, hace que la rebeldía siga siendo no solamente un valor, sino una señal de identidad fundamental de la juventud actual? Para

entender este complejo fenómeno se hace necesario abordarlo desde una doble perspectiva, que corresponde con un doble proceso de transformación, tanto de la función social que ha pasado a cumplir la rebeldía en las actuales sociedades consumistas como de la propia re-definición de este término, es decir, de la forma en que la rebeldía es concebida y practicada por los jóvenes.

En primer lugar, la rebeldía como icono juvenil, especialmente en su expresión estética y lúdica, se ha mantenido como necesidad cultural en las actuales sociedades consumistas. ¿Qué duda cabe de que la situación del mundo sugiere razones de sobra para la rebeldía? La expresión «rebelde sin causa» mal podría ser utilizada en el caso de la juventud actual, por lo menos si entendemos la rebeldía como lucha contra el sistema establecido y bajo el lema, popularizado en los últimos años, de «otro mundo es posible». Sin embargo, la rebeldía juvenil hace años ya que se ha transformado en una pose, una mera necesidad estética. De acuerdo con las teorías de Jean Baudrillard sobre la cultura del simulacro, esta rebeldía se convierte en un signo que borra (asesina) su referente, operando en todos ámbitos del sistema consumista en los que el concepto de joven cumple una función específica, como el de la moda o la publicidad. Junto al imperativo estético, además, la rebeldía surge como figura mítica de este tipo de sociedades, estrechamente ligada a las propias necesidades internas del sistema: el consumidor rebelde es aquel que no duda en romper con la moda vigente, con los gustos estéticos y las preferencias de ocio establecidas.

La gran paradoja en la sociedad de consumo, así como anteriormente de la sociedad de masas, es que la masa es negada. Lo que realmente se consume, argumenta el autor, es la negación de una sociedad de masas e, incluso, la negación de una sociedad. Este valor aparece claramente dibujado en la publicidad, la cual, en la hermosa expresión de Pignotti (1974, p. 141), ofrece «a la masa la imagen masificada del hombre que se sale de la masa». No podía ser de otra forma: se trata éste de un valor de gran importancia para la supervivencia de la sociedad de consumo ya que, sin él, se anquilosaría tanto la circulación frenética de los objetos como la multiplicación *inútil* de éstos por el constante juego de la diferenciación que sustentan toda la lógica del consumismo.

El consumismo tiene estomago para todo, todo lo absorbe, todo lo digiere y es capaz de volverlo todo producto de consumo. Incluso los más sagrados símbolos anticapitalistas y anticonsumistas son fácilmente digeridos y trans-

critos en código de consumo. «El mayor peligro del consumismo», escribe Pascal Bruckner (1996, p. 80), «estriba menos en el despilfarro que en la glotonería, en el hecho de que se apodera de todo lo que toca para destruirlo, para reducirlo a su merced. Ya no se expresa sólo en términos de placer sino que, para avanzar sus peones, recurre al lenguaje del valor, de la salud, de lo humanitario, de la ecología». Esta «lógica caníbal», como la denomina el autor, nos ayuda a atisbar cuál ha sido el proceso de apropiación y consecuente redefinición por parte de la sociedad consumista de un buen número de valores posmaterialistas, entre los que la rebeldía ocupa un lugar privilegiado. El consumidor *rebelde* es aquel que no duda en romper con la moda vigente, con los gustos estéticos y las tendencias de ocio establecidas, abriendo así el camino a nuevas modas, gustos y tendencias y, por lo tanto, *lubricando* la rotación consumista, a la vez que sostiene otro de sus grandes mitos, la idea de la individualidad, de que el consumo nos hace diferentes, incluso únicos (González-Anleo, 2014).

El problema, como reza la conocida cita de Simone de Beauvoir, es que «lo más escandaloso que tiene el escándalo es que uno se acostumbra.» Transcritos a la lógica consumista, la transgresión y los signos de rebeldía, como cualquier otro producto de consumo, tienen fecha de caducidad. Lo más trágico, por lo menos en lo que concierne al tema de la rebeldía juvenil, es que un signo de rebeldía trasplantado en un nuevo código consumista pierde totalmente su carga explosiva original. El joven llevará con la misma tranquilidad una camiseta con la cara del Ché que una con la cara del Dr. House ó Heisenberg, iconos durante unos cuantos años, junto a los psicópatas mencionados anteriormente, de la actitud antisocial. Cuando cualquiera de estos iconos rebeldes dejen de estar de moda, no será necesario cambiar de creencias o de ideología... simplemente de signo, es decir, de camiseta. En palabras de Francisco Umbral: «llevamos nuestras convicciones, preferencias y marcas al aire, pero en cuanto uno se quita la camiseta, para la lavandería, todo el mensaje subversivo, progre, ácrata, automovilístico o dietético se va con la ropa sucia. Cambiamos de camiseta solidaria y cambiamos de ideario» (citado en Morant Marco, 2011, p. 76).

Esta redefinición de la rebeldía dentro de la sociedad consumista es solamente un marco general en el que se insertan significados más específicos, realizados tanto por los propios jóvenes como por el resto de la sociedad. Veamos algunos de ellos:

- Como crítica a la sociedad vista como un todo, sin definir en ella ni manifestaciones ni las causas específicas de descontento, y que podría expresarse con la expresión «la sociedad es inservible, todo es basura». En este sentido parece que la juventud, invirtiendo la máxima marxiana, tuviera más necesidad de comprender un mundo cada vez más complejo y sumergido en una corriente de sobrerrevolucionada transformación, que de cambiarlo.
- Como cuestionamiento a los adultos, es decir, como seña de identidad frente a otras generaciones, especialmente frente a sus códigos normativos. En esta dirección pueden interpretarse los datos relativos tanto a la fuerte defensa de la autonomía a la hora de elegir los propios valores como aquellos referentes al desdén hacia las normas sociales y, especialmente, al recelo a las grandes instituciones, que veremos más adelante.
- Como rechazo a cualquier otro sector joven que no viva dentro de su propia subcultura juvenil, causa de muchos de los actos considerados rebeldes tanto por los medios de comunicación en concreto como por la sociedad adulta en general: rivalidades, peleas entre pandillas y grupos de jóvenes, etc.

7. EL CUERPO: COTO PRIVADO, VEDADO... Y SAGRADO

Como personalidad arquetípica de la sociedades occidentales actuales, esta personalidad narcisista es descrita por Lasch como: excesivamente autoconsciente, caótica, dirigida por impulsos, crónicamente intranquilo con su salud, temeroso de la edad y de la muerte, en constante búsqueda de defectos, imperfecciones y signos de decadencia, con un miedo a la dependencia emocional que hace sus relaciones simples, superficiales y profundamente insatisfactorias, intentando venderse a sí mismo y su personalidad como artículo de consumo (De Bretón, 1995). Tal y como puede ya sospecharse de la lectura de este autor, la nueva cultura surgida en el seno de la sociedad consumista provee de una nueva forma de relación entre el cuerpo y el yo, en la que se otorga un gran énfasis a la apariencia, exposición y manejo de las impresiones.

Esto coincide con lo que el filósofo francés Lipovetsky denomina *proceso de personalización*, que es construido a través de un valor fundamental: la rea-

lización personal, el *derecho* a ser uno mismo y a disfrutar al máximo de la vida y de los placeres que ésta ofrece. Según este autor, la seducción toma el control de la sociedad consumista, constituyéndose como un poderoso mecanismo de destrucción *cool* de lo social a través de un proceso de aislamiento que se da, entre otros factores, gracias al hedonismo. Este tipo de sociedad, atravesada por innumerables corrientes de seducción, se muestra abierta, plural y preocupada por los deseos de las personas, a través de la invocación constante al individuo, a su libertad, y a sus placeres. El individuo narcisista surge como valor en sí mismo dentro de esta nueva forma social, como producto del proceso de personalización.

El cuerpo, como fuente inagotable de deseos, necesidades y placeres, es colocado en esta sociedad consumista en el que la libertad se vuelve la piedra angular de los valores juveniles, en el centro del escenario social. En él se encierran ahora desde las estrategias y utopías de salvación hasta la salvación misma, dejando de ser un simple vehículo (y ni que decir tiene un lastre o un impedimento), ni para la forja del espíritu ni para la obtención de sus promesas en un futuro en el más acá o en el más allá y convirtiéndose en un fin en sí mismo. En este sentido, el cuerpo se posee, ante todo, como

...una especie de capital físico que debe explotarse y transformarse, pero sobre todo apropiarse. La optimización de las fuerzas corporales es un referente esencial en la cultura joven, en la que se está desarrollando una serie de actividades orientadas a descubrir el propio potencial, a la autoconstrucción a la carta sin otro objetivo que ser más él mismo y valorar su cuerpo. (García Roca, 1994, p. 17).

En el caso de los jóvenes, esta representación de la propia corporeidad llega a tomar tintes de reivindicación y permanente suspicacia contra todo tipo de intromisión, física o moral, que deje entrever una apropiación indebida por parte de cualquier tipo de autoridad de su *propiedad privada*. Esto explica, por ejemplo, por qué uno de los conflictos que aún siguen teniendo plena vigencia dentro de un sistema familiar actualmente democratizado sigue siendo la autonomía sexual, así como explica gran parte de la animadversión hacia instituciones como la Iglesia, empeñada aún en asaltar un coto vedado en el que hace ya tiempo que ni los propios padres osan ya entrar. Al mismo tiempo, esta objetivación y apropiación del cuerpo trae consigo, como fenómeno paralelo, una responsabilidad consigo mismo por parte del joven. Además de un campo para la experimentación y la expresión personal, esta

nueva concepción implica una necesidad de protección y cuidado en la que se enmarcan los valores de la salud y de la optimización física.

Esta capitalización del cuerpo trae asociados dos fenómenos históricamente contradictorios en apariencia que no deben ser abordados por separado: la ofrenda del cuerpo juvenil al hedonismo, por un lado, a la búsqueda y experimentación continuas tanto de la identidad como de placeres sensitivos y, por el otro, la persistencia de una ética reformada de la autocontención y la disciplina corporal que, a diferencia de la anterior, ha sido a menudo pasada por alto dada la fascinación que causa la democratización de la primera como fenómeno histórico.

Sobre la reivindicación juvenil del cuerpo para el placer, en la que nos centramos aquí por estar, o por lo menos interpretar por muchos jóvenes que está, en contra de una larga tradición judeocristiana de menosprecio o incluso ataque al cuerpo, la *cárcel del alma*, fórmula platónica y, anteriormente pitagórica asimilada por el cristianismo, poco queda por decir que no se haya dicho ya. En contraposición al hedonismo clásico, el moderno es herencia de la cultura del romanticismo que acuña en la cultura consumista su impronta, sustituyendo a la ética puritana (Campbell, 1987). El cuerpo es proclamado y reivindicado por la juventud como vehículo de placeres estéticos y físicos; la moda exalta la estética corporal, resurgiendo siempre como tributo a la forma y la expresión corporales; y los bienes de consumo juveniles priorizan la experiencia sensorial, prometiendo máximo sabor, máxima experiencia táctil, olfativa... Es el imperio de los sentidos, en el que éstos dejan de ser puertas permanentemente abiertas al pecado y a la degradación espiritual para convertirse precisamente en todo lo contrario, en las puertas de la experimentación y de la autorrealización personal. El cuerpo ya no es la cárcel del alma, sino el territorio en el que ésta se desarrolla y se hace bella.

¿Desaparece entonces, el *pecado*, la concepción del cuerpo como *plataforma* de pecado? Existe una tendencia muy común a pensar que así ha sido, dando por hecho que hoy en día somos testigos de una crisis de las sociedades disciplinarias. Sin embargo, el *pecado*, no queda borrado del cuerpo, sino que sigue inscrito en él, trasplantado en las nuevas coordenadas de la cosmovisión juvenil. Puede plantearse, desde esta perspectiva, si el ancestral pecado capital de la gula, por poner el ejemplo quizás más evidente, ha perdido este carácter o si, por el contrario, ha sido *reciclado* en pecado estético (González-Anleo y González-Anleo, 2008).

En las actuales sociedades *de control*, en contraste con las anteriores formas sociales, el acento se pondrá en la expresión personal a través del cuerpo. Su apropiación como conquista trae como consecuencia que la capacidad comunicativa de éste se ponga al servicio del joven, de su individualidad, su diferencia personal o grupal, convirtiéndose así en su medio de identificación y comunicación por excelencia. En este tipo de sociedad, la autoexpresión se vuelve imperativo categórico: a través del cuerpo, de la moda y del resto de objetos de consumo que constituyen el *aura* personal, el joven *debe* expresarse, so pena de caer en el ostracismo. Es conveniente señalar en este punto que, como objeto de consumo juvenil por excelencia, el cuerpo cae plenamente en la lógica propia de la estética de la mercancía. Al igual que ésta, como ya hemos dicho, se convierte en el mecanismo *publicitario* del joven frente a su entorno a través del que ha de informar de su personalidad, de sus afiliaciones, gustos y estilo de vida, entrando en la corriente de mensajes visuales cortos y eficientes característicos de una geografía visual fluida.

La percepción del cuerpo en la cultura consumista está dominada por la existencia de una vasta variedad de imágenes visuales, dependiendo del cultivo de un apetito insaciable por consumirlas. Cambia, en esta nueva forma de sociedad, el dispositivo utilizado para escribir en el cuerpo del joven, como cambian, por supuesto, los códigos vigentes. Y sin embargo, no cambia el hecho mismo de escribir sobre ellos, como tampoco lo hace, desde la perspectiva de los propios jóvenes, el hecho de resistirse, de sublevarse a través de y por su propio cuerpo.

En este amplio marco se inscribe el fenómeno, tan extendido hoy entre la juventud del mundo entero, del tatuaje y las perforaciones. Dada esta amplia evolución, hoy en día puede encontrarse entre la juventud una amplia paleta de significados asociados al tatuaje y a las perforaciones, incluyendo por supuesto el meramente estético, como simple decoración corporal sin más fin que el de embellecerlo o exhibirlo. Pese a esto, muchos de los significados que ya podían encontrarse en pueblos primitivos como el polinesio, el maorí o el japonés, siguen aún vigentes (González-Anleo y González-Anleo, 2008), sin embargo hay una función que me gustaría destacar entre otras muchas, la de toma de posesión del propio cuerpo, el significado por excelencia tanto de tatuajes como de perforaciones, dar un significado al propio cuerpo, tomar posesión de él a través de una marca. Podría compararse, salvando las distancias, con la extendida práctica de marcar la propiedad privada, ya

fuesen animales o territorios, con un símbolo distintivo del propietario que la identificase para el resto. Incluso en los casos en los que solamente tienen fines decorativos, el joven afirma con ellos su cuerpo como algo propio, con una señal que expresa lo que en la práctica cotidiana muchos de ellos hacen con la expresión: «mi cuerpo es mío y hago con él lo que me da la gana». Puede decirse, en este sentido, que este tipo de alteraciones corporales contemporáneas son, en este sentido, una marca de poder, una marca personal, única e irremplazable.

8. PROXEMIA Y PRAGMATISMO

Que la rebeldía juvenil haya sido arrancada del proyecto social y de las utopías colectivas para ser trasplantada, en su versión *light*, al plano individual, como hemos visto antes, no puede sorprender tanto si se tiene presente que desde hace ya tiempo ambos territorios han sido literalmente abandonados por los jóvenes en pro de lo cercano y lo práctico. La expresión «fin de la sociedad» no es, en este sentido, nueva. Es, en la expresión de Fukuyama, «la gran ruptura» social: se debilitan los lazos sociales, los valores comunitarios se deshacen y comienza a emerger un nuevo orden social basado en el individualismo instrumentalista. Alguno de los indicadores más representativos de esta tendencia son los siguientes:

- *Desconfianza en los demás*: los sentimientos de confianza interpersonal adquieren una importancia decisiva en la formación tanto de proyectos colectivos como de las actitudes políticas. En España los datos recabados indican a un considerable aumento desde mediados de los años noventa del porcentaje de jóvenes «recelosos» frente al de «confiados» (Requena, 1994).
- *Abandono de los ideales y la acción colectiva*: el aumento de la desconfianza hacia la sociedad y hacia las instituciones hace reflexionar sobre la relación que tiene este indicador con la ausencia de criterios morales compartidos y de utopías colectivas ya que, cuanto más se tiende a pensar que la sociedad comparte criterios morales básicos (que tienden a cristalizar en proyectos sociales compartidos) más se confía en la gente. Si aceptamos que los jóvenes son la punta de lanza de la sociedad líquida de Bauman y no perdemos de vista el análisis que hemos realizado hasta el momento de sus actitudes hacia la gente

y las instituciones, es difícil que nos sorprendan los siguientes datos sobre participación: el *gran hundimiento* se produce entre 1999 y 2005. Entre estos dos años, casi un 11% de jóvenes se *da de baja*, dejando el panorama de la participación social *extramuros* prácticamente desierto, con un 81% de jóvenes que no participa absolutamente en ningún tipo de grupo o asociación, ni siquiera deportivos (González-Anleo, 2010, pp. 71 y ss.).

- *Glocalismo*: en las encuestas de valores se viene detectando, desde comienzos de los años ochenta, una reconfiguración del así llamado «espacio de identificación primordial» del joven, el contexto geográfico con el que se siente identificado. Desde aquellos años, el ámbito local (localidad, pueblo o ciudad en donde vive) ha ido aumentando su importancia para los jóvenes, en detrimento de categorías intermedias (España) o *globales* (Europa, el mundo entero). No es difícil percibir un paralelismo entre esta evolución del sentido de pertenencia y el fenómeno anteriormente analizado de alejamiento social y *enroque* en lo próximo; siendo aquel, probablemente, un reflejo en el plano geográfico de éste.

Mención especial y algo más de desarrollo para el tema que estamos tratando tiene el abandono institucional en el que, en parte, se enmarca el distanciamiento del joven de la Iglesia. La fórmula propuesta por el pensador francés Lipovetsky de *desierto de inversión en las instituciones* parece tomar un nuevo significado para la juventud actual, para la que éstas *son vistas* como un desierto que avanza amenazante, poniendo en peligro sus oasis personales. Como mejor puede ser constatada esta tendencia *generacional* de abandono y repulsa a las instituciones es observando su evolución temporal. Atendiendo a los datos positivos de confianza, es decir, los que se refieren a «mucha» y «bastante» confianza ofrecidos por la Fundación SM (FSM, 2010), cabe destacar que son muchas más las instituciones que pierden confianza entre los jóvenes en los últimos diez años que las que la ganan. A la vista de estos datos, puede concluirse que el desplome de los niveles de confianza obtenidos por las diferentes instituciones en los últimos años no tiene parangón desde el comienzo de la democracia en España y que, dentro de una época marcada por la desilusión y el pasotismo frente a las instituciones, vivimos un momento en el que la huida de los jóvenes de éstas se ha acelerado considerablemente, especialmente desde el comienzo de la crisis (González-

Anleo, 2010). Los últimos años de crisis han supuesto la puntilla que faltaba para culminar el proceso de desafección y distanciamiento de los jóvenes con respecto a las instituciones sociales. Aunque será necesario esperar al próximo informe de *Jóvenes Españoles* de la Fundación SM para tener datos comparativos a largo plazo fiables y sólidos, algunos otros estudios apuntan en esta dirección (González-Anleo, 2015).

El resultado de esta actitud de los jóvenes puede ser contemplada como una cuasi-revolución institucional que nada tiene que ver con la de las primeras generaciones rebeldes de los años sesenta, setenta y ochenta. Mientras aquellas generaciones optaron por el enfrentamiento directo a las instituciones, las nuevas parecen decir: dejadnos en paz, no tenéis derecho a inmiscuirnos en nuestras vidas, creando una resistencia muy efectiva, según Scott, Tuck y Wayne (2014, p. 63), una forma de resistencia «que se niega a tomarse en serio el marco de diálogo propuesto por las personas en el poder», aspirando, en el mejor de los casos, a dejar en ridículo sus pretensiones. Desde esta forma de rebeldía *light*, qué duda cabe, posmaterialista y, en consecuencia, sin el menor atisbo de entusiasmo colectivista, las nuevas generaciones plantan cara volviendo la cara, convirtiendo su indiferencia y abandono en una forma, *su* forma, de revolución anti-institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Berlín, I. (2000). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bretón, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Campbell, C. (1987). *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Canteras Murillo, A. (2003). *Sentido, valores y creencias en los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- CIS (2009). *Encuesta nacional de salud sexual* [Estudio nº 2780, noviembre 2008-enero 2009]. Recuperado de <http://goo.gl/LVnzg2> [Consulta: 06/12/2015].
- Economist (26 de setiembre del 2015). *The XXX Generation*. Recuperado de <http://goo.gl/6amiYO> [Consulta: 12/06/2016].

- Ferchhoff, W. (1999). *Jugend an der Wende vom 20. zum 21: Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. Opladen: Leske+Budrich.
- FSM. (2006). *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: FSM.
- FSM. (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: FSM.
- García Roca, J. (1994). *Constelaciones de los Jóvenes, Síntomas, oportunidades, eclipses*. Barcelona: Cristianismo y Justicia.
- González-Anleo, J. (2015). *Generación Selfie*. Madrid: PPC/SM.
- González-Anleo, J. (2016). La sociedad del espectáculo en la era selfie. *Sal Terrae*, 1204(103), 751-765.
- González-Anleo, J. M. (2010). Los valores de los jóvenes y su integración socio-política. En Fundación SM, *Jóvenes Españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.
- González-Anleo, J. M. (2014). *Consumidores consumidos: Juventud y cultura consumista*. Madrid: Khaf.
- González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M. (2008). *Para comprender la juventud actual*. Navarra: Verbo Divino.
- INJUVE. (2013). *Informe Juventud en España 2012*. Recuperado de <http://goo.gl/R8P7j5> [Consulta: 04/12/2015].
- Innerarity, D. (14 de mayo de 2008). Cuidado con los valores. *El País*, 31-32.
- Javaloy, F. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Recuperado de <http://goo.gl/IPT9zz> [Consulta: 04/06/2014].
- Marketingdirecto.com. (1 de agosto 2015). Las apps, las alchahuetas sexuales de uno de cada tres jóvenes. Recuperado de <http://goo.gl/WXASe3> [Consulta: 06/12/15].
- Megías Quirós, I. y Rodríguez San Julián, E. (2014). *Jóvenes y comunicación: La impronta de lo virtual*. Recuperado de <http://goo.gl/MovKPm> [Consulta: 02/12/2014].
- Morant Marco, R. (2011). Sobre la indumentaria juvenil: Las camisetas con mensaje. *Revista de Estudios de Juventud*, 93, 75-87. Recuperado de <http://goo.gl/d4FT4X> [Consulta: 15/12/2014].
- Pignotti, L. (1974). *La Supernada: Ideología y lenguaje de la publicidad*. Valencia: Fernando Torres.
- Requena, M. (1994). Juicios morales y prejuicios sociales. En M. Martín Serrano (dir.), *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960-1990* (pp. 223-228). Madrid: INJUVE.
- Ridou, N. (2009). *Menos es más: Introducción a la filosofía del decrecimiento*. Barcelona: Los libros del lince.
- Rodríguez San Julián, E. (2013). Ubicación en el entorno y salud de las personas jóvenes. En INJUVE, *Informe Juventud en España 2012* (pp. 175-377). Madrid.

- Scott, J., Tuck, E. y Wayne, K. (2014). Leaking away and other forms of resistance. En E. Tuck y K. Wayne Yang, *Youth Resistance Research and Theories of Change* (pp. 59-70). Nueva York: Routledge.
- Schobin, J. (2013). *Freundschaft und Fürsorge: Bericht über eine Sozialform im Wandel*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Sennett, R. (2002). *The Fall of Public Man*. Londres: Penguin Books.

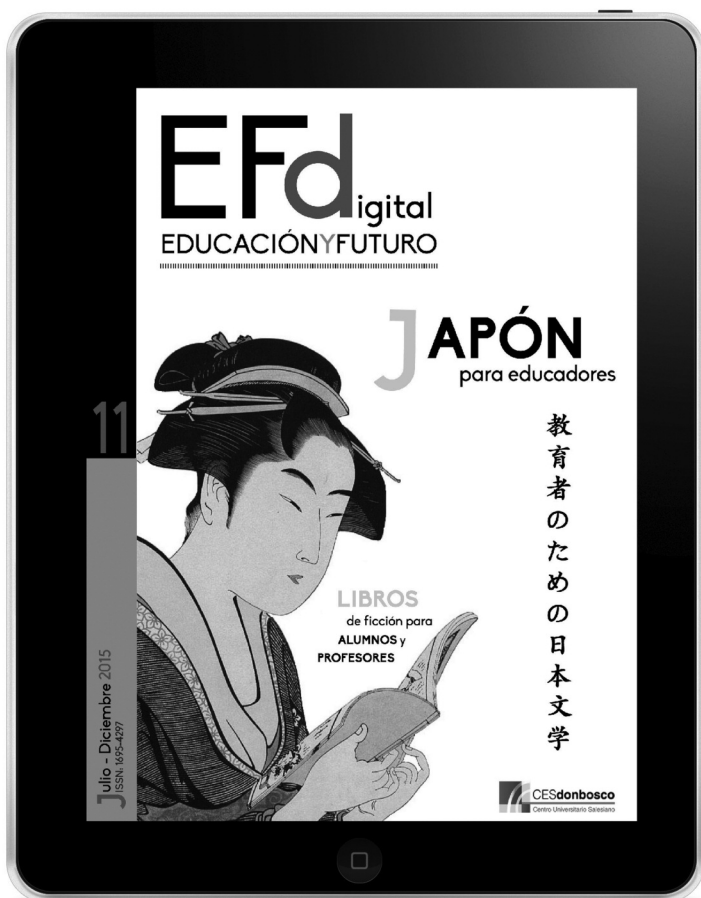
CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

González-Anleo, J. (2016). Claves axiológicas esenciales para comprender a la Generación *selfie*. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 23-45.

REVISTA

EDUCACIÓN Y FUTURO Digital

¡NUEVO FORMATO!



INTERACTIVA
SECCIONES



<http://goo.gl/Qh76zx>

Psicobiología y comportamiento moral humano: reflexiones sobre su ontogenia y filogenia

Psychobiology and Human Moral Behavior: Reflections on their Ontogeny and Phylogeny

BEGOÑA GARCÍA DOMINGO

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PROFESORA TITULAR DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN.

CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DON BOSCO

Resumen

Los seres humanos adquirimos de forma muy temprana un claro sentido del bien y del mal. Curiosamente, en todas las comunidades se desarrollan códigos morales que comparten muchos de sus principios más básicos y que garantizan la armonía de la vida en grupo. Esta universalidad podría explicar el hecho de que el interés que ha suscitado el análisis de la moralidad humana sea casi tan antiguo como la formación de nuestras primeras civilizaciones. Este trabajo recoge una doble aproximación a este controvertido tema efectuada desde el ámbito de la Psicología, en general, y de la Psicobiología, en particular. En primer lugar, se presentan algunas de las teorías psicológicas que intentan explicar el desarrollo que experimenta la moralidad a lo largo del ciclo vital de las personas (ontogenia de la conducta moral). Seguidamente, y apoyándonos en los datos aportados por estudios comparados con otros primates y en los últimos descubrimientos de la Neurociencia (Neuroética fundamental), se presentan algunas reflexiones sobre las posibles bases biológicas y el bagaje filogenético de nuestra conducta moral ya que, como “animales sociales” que somos, la empatía, el altruismo o la cooperación quizá no sean manifestaciones tan exclusivamente humanas como nos gustaría creer.

Palabras clave: comportamiento moral, psicobiología, psicología evolutiva, desarrollo ontogenético, herencia filogenética.

Abstract

Human beings achieve a vivid sense of right and wrong already from an early age. Oddly enough moral codes are developed in all human communities which assume many of their key principles and seek to ensure the harmony of the life in group. This universal character could explain the interest for the analysis of human morality, which goes back in time to the rise of the first civilizations. This paper aims a twofolded approach to this controversial matter from the field of Psychology, particularly from the perspective of Psychobiology. Firstly, I will outline some of the psychological theories that aim to explain the development undergone by morality all along the personal vital cycle (ontogeny of moral conduct). Secondly, grounded on the data provided by compared studies with other primates and the latest discoveries in Neuroscience (Neuroethics), I will present some reflections on the possible biological basis and genetic grounding of our moral conduct. As “social animals” we should probably be aware that feelings like empathy, altruism and cooperation are not exclusively human, as we would like to believe.

Key words: moral behaviour, psychobiology, developmental psychology, ontogenetic development, phylogenetic heritage.

1. INTRODUCCIÓN

Es posible que la ética –entendida de manera muy simplista como la preocupación por la distinción entre el bien y el mal, el deber, la virtud o la justificación de nuestras acciones– sea tan antigua como la historia de la humanidad ya que, desde que los hombres vivimos en comunidad, la regulación moral aparece como condición necesaria para mantener el bienestar colectivo y, por tanto, para garantizar la armonía de la vida en el grupo social de referencia. Nuestra enorme capacidad de abstracción nos permite entender que las transgresiones morales, aunque no nos afecten siempre directamente, acaban siendo perjudiciales para todos; somos capaces de anticipar lo que puede llegar a ocurrirle a nuestra comunidad si se permiten ciertos comportamientos.

En este sentido, el influyente primatólogo holandés Frans de Waal (2014, pp. 169-170) afirma que, desde un punto de vista funcional, «la moralidad es un sistema de reglas que tienen que ver con ayudar, o al menos no dañar, a nuestros congéneres. Está orientada al bienestar ajeno y pone a la comunidad por delante del individuo. No niega el autointerés, pero le pone freno para promover una sociedad cooperativa.»

Es sabido que algunas civilizaciones de la antigüedad como los egipcios, desarrollaron éticas no sistematizadas cuyas reglas eran impuestas por unos líderes que, imbuidos de un aura casi divina, mezclaban su poder terrenal con el religioso y marcaban los códigos de conducta de todos sus ciudadanos, ya fueran libres o esclavos. Es lo que podría llamarse una *moral teocrática*.

Claros ejemplos de este tipo de *ética antigua* podrían ser el famoso *Código de Hammurabi* (1800 a. C.) –estela que incluye 282 leyes dictadas por el dios Shamash y entregadas directamente al Rey de Mesopotamia– o los numerosos papiros egipcios que recogen normas de conducta como el *Libro de la Sabiduría de Amenemope* (primer milenio a. C.), que contiene unos 30 capítulos en forma de proverbios a modo de consejos y cuya aplicación permitiría llegar a ser una persona ejemplar, honrada y, por tanto, feliz.

Sin embargo, creo que es justo considerar que fueron los griegos los que realmente desarrollaron la *Ética* en mayúsculas al aportar algo fundamental al estudio de la conducta moral: la reflexión racional y el espíritu crítico. Así, muchos filósofos griegos construyeron teorías y visiones más racionales del

mundo, y buscaron unas normas de conducta que no derivaran de los dioses, o de los poderes establecidos, sino de la propia razón (Studylib, s.f.a).

Vemos entonces como, desde los inicios de la filosofía, el hombre se ha interesado profundamente por el origen de conceptos como el de justicia, el de virtud, y, en definitiva, el de moralidad humana puesto que como *animales sociales*, el comportamiento moral es parte importante de nuestra vida en comunidad (Aristóteles ya pensaba que los problemas de la moral se plantean porque los hombres viven en sociedad): los seres humanos nos vemos involucrados a menudo en la resolución de conflictos e intereses personales y tenemos que elaborar juicios sobre las diferentes opciones de resolución que se nos plantean ante las situaciones con las que diariamente nos enfrentamos.

Pese a todo, y aunque la inquietud por el origen y el desarrollo del pensamiento moral sea tan antigua como el mismo origen de la civilización, podría decirse que no empieza a extenderse y a sistematizarse en el ámbito de la ciencia hasta la segunda mitad del siglo XIX (Delval y Enesco, 1994).

En este orden de cosas, es obvio que la Psicología no podía ni debía mantenerse al margen de este interés y, por tanto, desde principios del siglo XX, han ido surgiendo multitud de aproximaciones psicológicas explicativas del comportamiento moral ya que, como afirma Sánchez (2000, p. 100), un asunto tan complejo «no puede ser abordado a la luz de una sola teorización, pues diversas elaboraciones intentan aprehender diferentes aspectos de este proceso.»

Entre estas múltiples aproximaciones, podemos citar como pioneras las planteadas por figuras de la talla de John Dewey o Emile Durkheim quienes, ya en las primeras décadas del siglo pasado (1916 y 1922, respectivamente), se preocuparon no sólo por definir qué era la moral sino, sobre todo, por analizar si era posible una educación moral en la que la comunidad educativa y los valores de la sociedad pudieran ejercer alguna influencia sobre el desarrollo de la conciencia y de la conducta moral (Rubio, 1989).

Influidos por estos primeros intentos de explicar el desarrollo del comportamiento moral humano, han sido muchos los modelos teóricos que han ido surgiendo en el ámbito de la Psicología para ofrecer un poco de luz sobre este tema y así, a lo largo del pasado siglo XX, fueron apareciendo numerosos planteamientos como los de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg o Paul

Rest, por citar algunos de los más relevantes e influyentes en el panorama psicológico actual.

Lo que se hace evidente, incluso por simple observación, es que el entendimiento moral se desarrolla muy pronto en la vida. Claros ejemplos de ello pueden extraerse de hechos como que, antes de cumplir su primer año de edad, los niños ya muestran claras preferencias por los *personajes buenos* que aparecen en las historias que escuchan o ven, reaccionan negativamente ante la desigualdad y el sufrimiento ajenos, o son capaces de ponerse en el lugar del otro al verse contagiados por los llantos o risas de sus iguales:

El niño es un moralista natural que cuenta con la ayuda de su bagaje biológico. De modo automático prestamos atención a los demás, nos sentimos atraídos por ellos y nos ponemos en su lugar. Como todos los primates, nos vemos emocionalmente afectados por los otros. (Waal, 2014, p. 171).

Pero, al margen del claro interés que tiene el estudio del desarrollo moral en los humanos, no es menos relevante intentar conocer su origen, intentar esclarecer de qué o de quién proceden los principios morales, y responder a cuestiones sobre la búsqueda del componente filogenético de la moralidad humana tan apasionantes como ¿por qué nuestra especie es tan proclive a dividir el comportamiento en bueno y malo?, ¿por qué no presuponer que nuestra humanidad es algo que *llevamos incorporado*?, ¿podría venir *de dentro*?, ¿tenemos una inclinación natural a comportarnos moralmente?

No podemos afirmar que existan normas morales universales ya que pienso que la moral de cada comunidad está muy vinculada al modo de organización social que ha constituido; sin embargo, lo que sí es universal (al menos hasta donde sabemos) es que, en toda organización social, en todo grupo humano, existe un conjunto de normas morales que guían su buen funcionamiento. Luego, si algo es universal... ¿no sería lícito pensar en la existencia de una predisposición natural en el resultado de nuestra herencia filogenética como primates sociales?

En definitiva, el objetivo del presente trabajo es doble. En primer lugar, pretendemos hacer un breve repaso expositivo de algunas de las teorías psicológicas más relevantes que han intentado explicar el desarrollo de la moralidad en las personas desde diferentes enfoques complementarios; tras lo cual, y en segundo lugar, procederemos a presentar algunas reflexiones sobre las posi-

bles bases biológicas de nuestra *conciencia moral* y de su bagaje filogenético ya que, como *animales sociales* que somos, la moralidad quizá no sea tan exclusivamente humana como a veces queremos creer.

2. ONTOGENIA DEL COMPORTAMIENTO MORAL HUMANO: PRINCIPALES TEORÍAS PSICOLÓGICAS SOBRE SU DESARROLLO

Tal y como acabamos de señalar, la Psicología se ha preocupado por intentar explicar el origen y desarrollo de la conducta moral en los seres humanos y, por ello, a lo largo de su reciente historia han ido surgiendo diversas teorías que, con sus diferentes enfoques, han intentado aportar algo de luz a este controvertido tema.

En este sentido, Díaz-Aguado Jalón (1997) señala que el estudio psicológico del desarrollo moral ha sido enfocado fundamentalmente desde dos puntos de vista: uno más tradicional que lo considera como un proceso conformista de interiorización de las normas sociales (como el planteado por Dewey o Durkheim que mencionábamos anteriormente), y otro más *constructivista* que lo entiende como un proceso activo en el que el sujeto interactúa con el ambiente para alcanzar su propio sistema flexible de valores adaptados a una realidad cambiante muy compleja (autonomía moral).

Quizá, los autores más relevantes dentro de esta última perspectiva sean Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, de ahí que comencemos el desglose de este apartado dedicado a la ontogenia del comportamiento moral con un resumen de sus planteamientos. Sin embargo, y dado que ambos han sido criticados por su enfoque un tanto reduccionista basado casi exclusivamente en la racionalidad del proceso y en el desarrollo cognitivo del individuo, no me resisto a complementar este brevísimo repaso del estudio psicológico del desarrollo moral humano sin presentar el punto de vista más *integrador* defendido por autores como James Rest.

2.1. Perspectiva genética de Jean Piaget

Jean Piaget dedicó fundamentalmente su dilatada carrera a la investigación sobre el desarrollo cognitivo en los seres humanos. Sin embargo, y a pesar de ser un referente mundial en el ámbito de la Psicología Genética (Psicología Evolutiva o del Desarrollo), él era licenciado y doctor en

Biología, por lo que es fácil detectar una clara perspectiva biológica en todos sus planteamientos.

En este sentido, Hersh, Reimer y Paolitto (1984) señalan que para Piaget los seres humanos compartimos con el resto de animales dos *funciones invariantes* que rigen la evolución de nuestro comportamiento: la organización y la adaptación. Así, todos los procesos humanos –desde los más puramente fisiológicos hasta los cognitivos más complejo– están organizados en sistemas coherentes y perfectamente adaptados a las cambiantes condiciones externas e internas en las que se desenvuelven los individuos.

Dentro de este marco general, Jean Piaget comenzó a estudiar el desarrollo moral del niño con el objetivo último de entender cómo somos capaces de adaptarnos al complejo mundo social en el que vivimos y cómo llegamos a respetar las reglas, partiendo de la base de que para él «Cualquier moralidad consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas» (Piaget, 1932, p. 1).

Partiendo de la observación del juego infantil y sus reglas, como analogía a la comprensión de las reglas morales, y empleando su famoso *método clínico*, Piaget (1932) llegó a la conclusión de que desde el punto de vista de la aplicación de las mismas, podían distinguirse cuatro etapas sucesivas:

- Una etapa inicial (anterior a los 3 años de edad) de carácter puramente motor e individual, en la que realmente no existen reglas de ningún tipo sino una simple puesta en práctica de hábitos motores.
- Una segunda etapa claramente egocéntrica (entre los 3 y los 5 años), en la que los niños son capaces de imitar el modo de ejecutar un determinado juego en equipo pero sin tener en cuenta las acciones de los otros ni plantearse como objetivo *cooperar para ganar*.
- Seguidamente se iniciaría la etapa de la *cooperación incipiente* (a los 7 u 8 años), en la que los niños coordinan sus acciones entre ellos pero sin ser aún muy conscientes de las reglas a aplicar que van ajustando a sus necesidades según marque la ocasión.
- Por último, entre los 11 y los 12 años, aparecería el cuarto estadio de *codificación de reglas*, en el que todos conocen explícitamente las

reglas a seguir y las aplican de forma adaptada a las demandas del juego.

Así, de una forma muy sucinta, podría decirse que el desarrollo moral que plantea Jean Piaget pasaría por un cambio desde la conducta heterónoma, basada en la obediencia y en el principio de autoridad ejercido por los adultos que imponen sus reglas bajo amenaza de castigo (*moral de la obligación o heterónoma*), hacia una *moral autónoma* basada en el principio de igualdad, en la comprensión de la justicia, en el respeto mutuo y en las relaciones de cooperación (estadio de la *reciprocidad moral*), de modo que el deber impuesto se sustituye por la aceptación de unas normas que se reconocen como buenas porque evitan la desigualdad, y por el respeto hacia los demás (Díaz-Aguado Jalón, 1997).

Sin embargo, parece que el estudio sobre la evolución del juicio moral de los niños de Piaget no llegó nunca a especificar con detalle los pasos intermedios que se producen entre la heteronomía y la autonomía y que abarcan períodos de edad muy posteriores a los analizados en sus investigaciones. Fue Lawrence Kohlberg quien presentó varias décadas después una versión más completa de la teoría piagetiana a partir de la recopilación de numerosos datos empíricos tanto longitudinales como transculturales (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984; Díaz-Aguado Jalón, 1997).

2.2. Enfoque cognitivo-evolutivo de Lawrence Kohlberg: realización de la justicia

Lawrence Kohlberg fue un psicólogo norteamericano que, tras incorporarse en 1968 a la Universidad de Harvard, retoma su interés por el desarrollo moral iniciado en los años 50 (en 1955 defendió su tesis doctoral titulada *El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y 16 años*), a partir de las aportaciones de Jean Piaget y, llevado por este renacido interés funda el Centro para el Desarrollo y la Educación Moral.

Para afinar las distintas etapas por las que pasan las personas en el desarrollo de su juicio moral, Kohlberg y su equipo planteaban diferentes dilemas morales hipotéticos a los sujetos de distintas edades y culturas que participaron en su estudio (a través de lo que ellos bautizaron como *Entrevista sobre Juicio Moral*). Mediante este procedimiento llegaron a describir seis etapas secuenciales del juicio moral que se corresponden con 3 niveles de razona-

miento moral (Kohlberg, 1976, 1982): pre-convencional (estadios 1 y 2), convencional (estadios 3 y 4) y post-convencional (estadios 5 y 6).

Tabla 1. Niveles de razonamiento moral.

Fuente: elaboración propia a partir de Kohlberg, 1976.

NIVEL DE JUICIO MORAL	ESTADIO 1	ESTADIO 2
<i>Pre-convencional</i>	Moralidad heterónoma	Individualismo. Fines instrumentales e intercambio
<i>Convencional</i>	Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal	Sistema social y conciencia
<i>Post-convencional</i>	Contrato social, utilidad y derechos individuales	Principios éticos universales

Según una síntesis de lo expuesto en Hersh, Reimer y Paolitto (1984) y Díaz-Aguado Jalón (1997), en el *nivel pre-convencional* (hasta los 9 años, aproximadamente), los niños se enfrentan a los juicios morales teniendo sólo en cuenta los intereses de las personas implicadas y las posibles consecuencias que puedan tener sus actos; sus razonamientos y conductas en este sentido están regidos por los premios o castigos que obtengan al obedecer ciegamente las normas, ya que éstas aún no se comprenden como expectativas de la sociedad. Cumplen las reglas para evitar castigos, satisfacer necesidades individuales y mantener la igualdad en los intercambios.

En el *nivel convencional* (adolescentes y mayoría de adultos), se tendrá en cuenta lo que la sociedad espera que hagan los individuos de acuerdo con las normas a la hora de resolver situaciones moralmente delicadas; las personas no sólo buscamos evitar el castigo, sino que nos resulta importante sentirnos miembros adaptados y aceptados por nuestro grupo de referencia. Debemos comportarnos de acuerdo a nuestro papel como miembros de la sociedad y proteger tanto nuestros intereses como los del grupo.

Por último, en el *nivel post-convencional o de principios* (sólo una minoría de adultos a partir de, al menos, los 25 años), aunque se acepta que las normas sociales normalmente son válidas y hay que cumplirlas por el bien común, en el momento en que éstas no permiten respetar derechos humanos

universales e inviolables deben ser ignoradas; el individuo que ha alcanzado este nivel de desarrollo moral actuará según sus propios principios ante situaciones que las reglas establecidas no pueden resolver, juzgando el bien y el mal desde fuera de la sociedad y del grupo social al que se pertenece, aunque manteniendo siempre como punto de referencia al género humano como totalidad.

Como queda bastante patente, tanto en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg como, por supuesto, en la de Piaget, es evidente que el desarrollo lógico (cognitivo) subyacente que presenta el sujeto en cada momento de su desarrollo es el que marca los posibles límites a los que podrá llegar en su razonamiento moral. Así, si un niño se encuentra aún en un estadio cognitivo de operaciones concretas (es decir, muy apegado a lo directamente perceptible y *experienciable* a través de sus sentidos), se encontrará moralmente en un estadio pre-convencional y sólo podremos llegar a alcanzar un juicio moral convencional o post-convencional si conseguimos desarrollar completamente nuestra capacidad de razonamiento abstracto (equivalente al estadio evolutivo de las operaciones formales).

A pesar de la enorme relevancia que han tenido para la Psicología las teorías sobre el desarrollo moral humano de J. Piaget y de L. Kohlberg, es posible pensar que quizá aporten una visión demasiado centrada en los procesos de razonamiento subyacentes al comportamiento y desarrollo moral de las personas, dejando al margen otros componentes menos racionales como puedan ser la afectividad y/o las emociones implicadas en toda toma de decisión final. En este sentido, Laorden Gutiérrez (1995, p. 122) afirma que «Por lo tanto, este autor¹ señala como conclusión que los juicios de los niños pequeños están estrechamente ligados a la comprensión de las emociones y que se aprende temprano a diferenciar las faltas graves de las poco importantes.»

¿Realmente juegan un papel relevante en nuestro desarrollo moral los afectos, las emociones, la capacidad de ponernos en el lugar del otro? Veamos qué plantean otros autores a este respecto.

¹ Se refiere a parte de las afirmaciones contenidas en Harris (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.

2.3. Teoría Integrativa de James Rest

Para comprender la evolución del comportamiento moral de las personas creo que es imprescindible atender a factores que vayan más allá de los estrictamente cognitivos o racionales que han protagonizado los planteamientos constructivistas de Piaget y Kohlberg. Este enfoque integrador es el que podemos encontrar en la propuesta que desarrollaré en último lugar para poner punto y final a este breve repaso sobre el desarrollo moral humano desde la Psicología: la teoría integrativa de James Rest.

Como discípulo de Kohlberg, James Rest se propuso complementar la teoría planteada por su maestro y en 1979 publica un primer libro, *Development in judging moral issues*, en el que desgana los diferentes elementos psicológicos que subyacen al comportamiento moral humano de más alto nivel, concluyendo que son 4 los componentes principales que pueden distinguirse en él:

- El primero de estos factores es el conocido como *sensibilidad moral*. Gracias a él, las personas interpretamos cada situación, somos conscientes de qué alternativas de conducta existen al respecto y de cuáles serán las consecuencias de las mismas para todos los implicados en ella, incluidos nosotros mismos. Por tanto, la empatía, la capacidad de ponernos en el lugar del otro, es lo que activaría esta sensibilidad moral.
- De acuerdo con el segundo componente, aplicaríamos nuestros principios morales a esa situación para imaginar qué es lo que realmente se debería hacer, es el momento del *juicio moral*. Las normas sociales nos llevan a juzgar qué está éticamente más justificado de entre las posibles opciones.
- La *motivación moral*, tercer componente propuesto por Rest, consiste en escoger entre valores morales y no morales para decidir lo que un individuo se propone hacer a pesar de poder ir en contra de sus propios intereses. En esta disyuntiva entrarían en juego variables como el altruismo, la empatía y/o la conciencia social.
- Finalmente, el cuarto y último componente o *carácter moral*, consiste en llevar a la práctica y ejecutar lo que el individuo ha decidido hacer en virtud de todas sus valoraciones. Implica tener perseverancia, coraje, autonomía y/o fuerza de voluntad.

Estos 4 componentes presentan interacciones complejas entre sí y no deben ser considerados como una secuencia de pasos que nos permiten alcanzar un resultado final; más bien debe entenderse que la combinación de la información procedente de la sensibilidad, el juicio, la motivación y el carácter moral de cada individuo, nos permitirá predecir mejor su comportamiento moral observable, su verdadera conducta moral (Bonilla Ballesteros, 2005).

A pesar de su temprana muerte en 1999, el trabajo de James Rest continúa desarrollándose en el Centro para el Estudio del Desarrollo Ético que fundó en 1982, siendo el instrumento que diseñó para evaluar el juicio moral en sujetos a partir de 14 años (DIT, The Defining Issues Test) uno de los de mayor difusión y uso en las investigaciones de la Psicología Moral actual, en conjunto con su teoría de los cuatro componentes.

3. FILOGENIA DEL COMPORTAMIENTO MORAL HUMANO: ¿LA MORALIDAD NACE O SE HACE?

Como hemos podido leer en el apartado anterior, hoy por hoy no existe una única teoría consensuada y universal que nos permita explicar el cambio que sufren tanto el juicio como el comportamiento moral a lo largo de nuestro ciclo vital sino que, muy al contrario, se han planteado múltiples modelos teóricos que, aun complementándose entre sí, parece que dejan aún aspectos sin aclarar.

Si aparentemente resulta difícil explicar la ontogenia de la moralidad humana, no es de extrañar que aún lo sea más identificar su origen, intentar encontrar los factores que llevan a un ser humano desde edades muy tempranas a distinguir lo que está bien de lo que está mal y a comportarse en consecuencia. ¿La conducta moral es algo puramente ambiental, aprendido, que surge como resultado de las presiones sociales y culturales a las que nos vemos sometidos desde que vivimos en grupos organizados o es el resultado de millones de años de evolución filogenética que han ido dejando su impronta en nuestro acervo genético para dotarnos de una predisposición innata a buscar el bien común y a preocuparnos por los demás?

Ante esta pregunta es posible que el lector haya encontrado cierto paralelismo con la dicotomía planteada ya en la Filosofía Moral clásica de los siglos XVII y XVIII de mano de Thomas Hobbes y Jean Jacques Rousseau.

3.1. ¿Buenos o malos salvajes?

Como se recordará, Hobbes afirmaba en *El Leviatán* (1651) que «el hombre es un lobo para el hombre», mientras que Rousseau nos hablaba de «el buen salvaje» en su *Emilio, o de la educación* (1762). Ambos filósofos nos muestran una idea completamente contrapuesta de la naturaleza del ser humano antes de la organización de la vida social.

Simplificando mucho sus planteamientos, si nos posicionamos del lado de Hobbes, parece que es la presión social y cultural de la vida en grupo la que «doblega» nuestras pasiones primigenias y nos lleva a desarrollar códigos de conducta, ya que en un estado natural no existirían distinciones morales. En ese estado, la competición por satisfacer nuestros deseos daría lugar a un estado permanente de competencia de todos contra todos, en el que cada cual se guiaría exclusivamente por la obtención de su propio beneficio. La causa de la formación de la sociedad civil que posibilita la vida en grupo sería, exclusivamente, un «contrato social» que establecerían entre sí las personas; contrato mediante el cual cada persona renunciaría a sus derechos individuales en favor de un tercero (individuo particular o asamblea) que se erigiría como soberano y ejercería su poder legítimo para gobernar y establecer las leyes y normas a seguir (Studylib, s.f.b).

Ese mismo enfoque podría ser el que subyace a las palabras del filósofo de la *ética naturalizada* Philip Kitcher para quien las consecuencias aprendidas son poderosas forjadoras del comportamiento: «en algún momento de la evolución humana vencimos el “desenfreno” y eso es lo que nos hizo humanos» (2006, p. 136).

Por el contrario, según afirma Aldama Pinedo (2009), Rousseau planteaba que el hombre natural no es malo, porque sus pasiones son apacibles y nace con una única virtud natural que es la piedad; si no hace daño al semejante no es porque se trate de un ser moral, sino por ser alguien dotado naturalmente de sensibilidad. La piedad natural humana sería la cualidad de la que surgen todas las demás virtudes sociales: la generosidad, la clemencia, la benevolencia, la amistad... Sin ánimo de profundizar en las tesis de Rousseau, podríamos afirmar, por tanto, que estaríamos ante un claro defensor del peso de nuestra biología en la explicación del origen de nuestro comportamiento moral. Planteamiento que parece compartir el padre de la economía cuando afirma que:

Por más egoísta que se pueda suponer al hombre, existen evidentemente en su naturaleza algunos principios que le hacen interesarse por la suerte de otros, y hacen que la felicidad de éstos le resulte necesaria, aunque no derive de ella nada más que el placer de contemplarla. (Adam Smith, 1759, *La teoría de los sentimientos morales*; citado en Waal, 2011, p. 15).

Llegado este punto sería absolutamente ridículo por mi parte pretender probar que algo tan complejo como el comportamiento humano (moral o de cualquier otra índole) pudiera ser explicado sólo en virtud de variables ambientales o de variables biológicas. Es obvio que es la interacción de ambas lo que, en mayor o menor medida, llega a determinar nuestro comportamiento y nos ayuda a adaptarnos a las demandas de la compleja vida social humana.

3.2. Moralidad y religión: ¿Relación causa-efecto?

A pesar de que este planteamiento integrador es el que predomina actualmente en todas las disciplinas interesadas en entender el comportamiento humano, aún hoy, en pleno siglo XXI, se escuchan voces un tanto radicales que niegan el papel de la biología y de nuestra herencia filogenética en la determinación de nuestra conducta moral. En un debate sobre religión desarrollado en 2007 en la Biblioteca Pública de Nueva York entre el reverendo Al Sharpton y el escritor Christopher Hitchens², el primero afirmó que «Si no hay orden en el universo, y por tanto algún ser, alguna fuerza ordenante, ¿quién determina, entonces, lo que está bien y lo que está mal? Si nadie lo establece, no hay nada inmoral» (citado en Waal, 2014, p. 14).

No creo que sea necesario entrar a rebatir un punto de vista tan extremo y difícil de sostener, pero sí querría llamar la atención sobre el hecho de que las religiones, tal y como las conocemos en la actualidad, son mucho más *jóvenes* que el ser humano como especie. Desde mi humilde punto de vista, la moralidad no surge como consecuencia directa de la religión³. Si esto fuera

² Para ver el debate íntegro, consultar York Public Library (6 de diciembre de 2011).

³ Más bien me atrevería a afirmar lo contrario, es decir, que la dimensión trascendente del hombre realmente descansa en su naturaleza moral, en su innata búsqueda del bien del otro.

así, en la vida humana antes de la aparición más o menos formal de las religiones, no habría cabida para la distinción entre el bien y el mal, habría una ausencia absoluta de conductas pro-sociales. ¿Realmente es posible creer que nuestros ancestros más primitivos carecían de normas sociales?, ¿habríamos logrado sobrevivir como especie y llegar donde hemos llegado?

Los seres humanos deben haberse preocupado por el funcionamiento de sus comunidades mucho antes de que surgieran las religiones como tal; la moralidad es anterior a la religión y el resto de los mamíferos (especialmente, los primates) pueden decirnos mucho acerca de su origen ya que entre ellos existen numerosos ejemplos de *preocupación comunitaria*, que podrían indicar que las fuentes de la moralidad son más antiguas que la humanidad misma. Como señala Waal (2007, p. 178), «las religiones no hacen más que reforzar lo que ya es parte de nuestra humanidad. No están dando la vuelta al comportamiento humano, sino sólo fomentando capacidades preexistentes.»

Durante los diez años que dediqué al estudio del comportamiento de primates no humanos en el Zoo de Madrid (1990-2000), tuve oportunidad de presenciar (y conocer a través de otros primatólogos), infinidad de hechos que demuestran la *bondad natural* de otros primates (sobre todo chimpancés y bonobos), ya que se ha podido observar en multitud de ocasiones que cuidan a individuos con graves minusvalías físicas y psíquicas, que adoptan a bebés huérfanos, que se preocupan por los compañeros que han sufrido heridas y/o que se sienten tristes o que muestran signos de reconciliación después de haberse peleado besando y abrazando a sus adversarios, entre otros muchos (pueden encontrarse descripciones detalladas de hechos como éstos en Waal, 2007, 2011, 2014).

Desde luego, no podemos presuponer que los animales que exhiben estos comportamientos lo hacen como consecuencia de los dictados de *algún ser o fuerza ordenante* que los lleva a comportarse bien (como propondría el reverendo Al Sharpton); ni siquiera sería posible explicarlos como conductas emitidas para evitar un hipotético castigo por parte de los miembros de más alta jerarquía de su grupo, puesto que no comportarse de forma tan claramente pro-social no supondría infringir ninguna regla que perjudique los intereses de los animales de más alto rango y, por tanto, con mayor poder coercitivo. ¿Entonces?

No quiero decir con todo esto que cualquier comportamiento humano tenga un rastro genético ni, por tanto, una explicación estrictamente evolutiva (lo que sería defender un determinismo genético ya muy superado en nuestros días), simplemente pretendo aportar evidencias que apoyen la idea de que los seres humanos, al igual que muchos otros animales, estamos innatamente preparados para distinguir el bien del mal y actuar en consecuencia más allá del *miedo al castigo terrenal o divino* o de los *convencionalismos* de índole socio-cultural: «venimos a este mundo con impulsos hacia los otros que, más tarde en la vida, nos mueven a preocuparnos por los demás. La antigüedad de estos impulsos se evidencia en el comportamiento de nuestros parientes primates» (Waal, 2007, pp. 13-14).

3.3. El punto de vista genético

A partir de los planteamientos hechos por Darwin en su teoría evolutiva (*El origen de las especies*, 1859), se impulsa la valoración de la *naturaleza humana* y con ello se intenta dar una explicación de las leyes que rigen la sociedad humana en base a su condición biológica. El propio Darwin intentó explicar conductas pro-sociales exhibidas en multitud de especies como el altruismo (capacidad que presenta un individuo para favorecer a otro, incluso poniéndose a sí mismo en peligro) pero no encontró una hipotética recompensa biológica que justificara este tipo de acciones, lo que impidió el desarrollo de una teoría darwiniana del comportamiento social, a pesar de su convicción de que la ética descansaba en nuestros instintos sociales. Quizá por ello, a partir de la segunda mitad del siglo xx, han sido muchos los investigadores de corte neo-darwinista que han intentado llenar este vacío desarrollando diferentes teorías explicativas de los aspectos más pro-sociales de la conducta humana aludiendo a la genética y al principio básico de la selección natural.

Que los animales se ayuden mutuamente no es una observación nueva, ni mucho menos, pero no deja de ser intrigante. Si todo lo que importa es la supervivencia del más apto, ¿no deberían abstenerse de todo aquello que no represente un beneficio individual? ¿Por qué ayudar a otro a seguir adelante? Hay dos teorías principales. La primera es que dicha conducta evolucionó para ayudar a la familia y la descendencia y, por ende, a individuos genéticamente emparentados, con lo que el asistente también está obrando en beneficio de sus pro-

pios genes... La segunda teoría se basa en la lógica de «si tú rascas mi espalda, yo rascaré la tuya»; si un individuo apoya a los que le devuelven el favor, ambas partes salen ganando. (Waal, 2007, pp. 176-177).

En este ilustrativo párrafo, Frans de Waal alude con su peculiar estilo literario, a los postulados planteados por uno de los pioneros del punto de vista genético: William Hamilton y su *teoría de la selección de parentesco* (1964). De acuerdo con esta explicación, un individuo puede ser altruista siempre que su generosidad se dirija a parientes biológicos con los que probablemente comparte una alta proporción de sus genes; tesis inicial que fue compartida y desarrollada años después en la conocida obra de Richard Dawkins (1976) que llevaba por contundente título *El gen egoísta*.

El concepto de selección de parentesco es de alguna manera limitado, pues no es capaz de explicar toda la variedad de conductas altruistas observadas en los seres humanos, y en otras especies animales, cuando éstas implican a individuos entre los que no existe parentesco conocido. Por este motivo, surge la otra aproximación a la que se refiere a Frans de Waal que no es otra que la del *altruismo recíproco*, formulada por Robert Trivers en 1971. Según dicha teoría, un organismo puede obtener un beneficio a largo plazo haciendo sacrificios a corto plazo, siempre que sea muy probable que los favores le sean devueltos, con independencia de si los individuos que intercambian dichos favores están emparentados o no e, incluso, si pertenecen a la misma o a distintas especies (Rebato, 2015).

En esta misma línea, la *sociobiología* constituye en la actualidad uno de los ejemplos más claros del intento de *biologizar* el estudio de las sociedades humanas en general y del comportamiento social en particular. En 1975, el famoso entomólogo Edward Wilson publica *Sociobiología: la nueva síntesis*, libro en el que recoge, entre otras muchas cosas, las conclusiones extraídas de sus investigaciones con sociedades gregarias como la de las hormigas y las abejas. El propio autor define la sociobiología como «el estudio sistemático de las bases biológicas de todas las formas de conducta social, incluida la conducta sexual y parental, en toda clase de organismos, incluidos los humanos» (Wilson, 1982, p. 238). Esta disciplina combina por un lado la tradición etológica y psicológica y, por otro lado, los fundamentos de la ecología y la genética de poblaciones; así, los sociobiólogos afirman que los patrones de comportamiento social surgen, se modifican y llegan a

desaparecer, a través de la selección natural; en definitiva, tienen una base claramente genética.

3.4. Empatía, emoción y altruismo: neurociencia de la conducta moral humana

Si intentamos encontrar los auténticos pilares de la moralidad humana y, con ello, sus correlatos conductuales más representativos, creo que estaremos de acuerdo con que la compasión, la solidaridad y el altruismo intencionado con nuestros congéneres (sobre todo con los que sufren), son buenas muestras de los mismos. En este sentido creo que sería lícito afirmar que la moralidad humana surge de nuestra sensibilidad para con los otros, de nuestra capacidad de ponernos en el lugar del otro, ya que para beneficiarnos de la vida en grupo, tenemos que comprometernos y ser considerados con los demás. En términos puramente conductuales, tal vez pueda decirse que interesarse por el origen de la moralidad humana pase necesariamente por reflexionar sobre la evolución de la empatía y el altruismo (Waal, 1997).

En su definición más simple:

La empatía puede ser considerada como la capacidad de afectarse por el estado de otro individuo o criatura. Esto puede consistir en un simple movimiento corporal, como cuando imitamos el comportamiento de otros... Lo hacemos de manera inconsciente, sobre todo con compañeros que nos gustan. (Waal, 2007, p. 181).

La explicación a todo esto podría encontrarse en los descubrimientos hechos por un equipo de la Universidad italiana de Parma liderado por el Dr. Rizzolatti. Por casualidad, estos investigadores encontraron que los macacos tienen células cerebrales especiales que se activan no sólo cuando el sujeto emite un movimiento, sino también cuando ve hacerlo a otro individuo o, incluso, cuando espera que éste lo haga. Su peculiaridad forma de activarse como *reflejo* de lo que hacen otros, ha hecho que estas células sean conocidas como *neuronas espejo* (Pellegrino, Fadiga, Fogassi, Gallese y Rizzolatti, 1992).

En el cerebro humano, estas neuronas pueden encontrarse principalmente en áreas motoras como la circunvolución frontal inferior y la corteza parietal inferior, aunque también se ha podido observar mediante técnicas de neuroimagen que se localizan en complejas redes neuronales que implican áreas corticales sensoriales (sobre todo visual y auditiva) y partes de nuestro siste-

ma límbico directamente vinculadas con el aprendizaje y la memoria (Mukamel, Extron, Kaplan, Iacoboni y Fried, 2010).

Al parecer, estamos cerebralmente equipados para conectar con los que nos rodean y entrar en consonancia con ellos, incluso emocionalmente. No es que nuestro cerebro se preocupe por el bienestar ajeno, es que sufre con el sufrimiento ajeno, nos abruma las emociones que expresan los demás, incluso si pertenecen a otras especies. Las emociones tienden a despertar emociones correspondientes, desde la risa hasta el curioso fenómeno de una habitación llena de bebés llorando. Como mamíferos estamos marcados por la sensibilidad a las emociones ajenas ya que la expresión facial y corporal de las personas que observamos genera en nosotros las mismas expresiones y emociones que ellos nos transmiten; parecemos programados para ser víctimas de un *contagio emocional*: ¿acaso alguien puede resistirse a observar un buen bostezo sin sentir una imperiosa necesidad de bostezar, sobre todo si quien lo hace es alguien con quién estamos fuertemente vinculados? Las reacciones empáticas son más fuertes cuanto más ligados nos sentimos a la otra persona (Norscia y Palagi, 2011).

Aunque aún falta mucho para comprender en profundidad las bases neurológicas de la empatía y el altruismo, podemos encontrar alguna evidencia más en este sentido que apoye la existencia de una importante base biológica en nuestra conducta moral. Así, Greene y Haidt (2002) descubrieron que las decisiones morales activan áreas cerebrales implicadas tanto en las emociones propias como en la evaluación de las emociones ajenas. Al igual que ocurre en muchas otras circunstancias, la toma de decisiones morales se rige por emociones; cognición y emoción están íntimamente ligadas. A la hora de responder a un dilema moral, hipotético o real, se activan partes del cerebro muy primitivas (nuestro hipotético *cerebro instintivo o reptiliano*) que se remontan a la transición de los reptiles a los altruistas y empáticos mamíferos que ahora somos; es decir, para Greene y Haidt, la moralidad es inicialmente una reacción *visceral* y la razón sólo actuaría después para justificar la toma de dicha decisión.

Los expertos han observado que la resolución de dilemas morales activa centros emocionales muy antiguos localizados en lo más hondo de nuestros cerebros. En vez de un fenómeno superficial ubicado en el neocórtex expandido, parece ser que la toma de decisiones morales se asienta en millones de años de evolución social. (Waal, 2007, p. 43).

Aparentemente pues, hay datos que nos permiten afirmar que nuestros cerebros están hechos para conectar con otros y experimentar sus penas y alegrías; es decir, estamos programados neurológicamente para la empatía y el altruismo. No sólo el descubrimiento de las neuronas espejo avala esta idea, sino que recientemente se ha descubierto que nos complace ayudar y compartir: hacer el bien, nos hace sentirnos bien mientras que según Prinz (2006, p. 37) «las normas morales están directamente cimentadas en las emociones. Cuando pensamos en golpear, nos sentimos mal, y no podemos simplemente desactivar ese sentimiento».

Rilling et al. (2011) han encontrado evidencia de que llevar a cabo actos cooperativos y altruistas, base del comportamiento moral humano, nos proporciona satisfacción en sí mismo ya que al realizarlos nuestra hipófisis libera oxitocina (la *hormona del amor*) y se activan las áreas cerebrales de recompensa como el área tegmental ventral del mesencéfalo (que incrementa, a su vez, la producción de dopamina, neurotransmisor implicado en la motivación a la acción y en la toma de decisiones) y el núcleo accumbens en el cuerpo estriado (centro del placer del cerebro).

El interés por vincular la conducta moral humana con sus correlatos neurológicos ha sido tan notable durante las dos últimas décadas que ha surgido incluso una nueva disciplina que se ocupa, entre otras cosas, de aportar luz a este asunto; es la denominada *Neuroética*. De acuerdo con las afirmaciones de Evers (2010, p. 13):

La neuroética fundamental, se interroga sobre la manera en que el conocimiento de la arquitectura funcional del cerebro y de su evolución puede profundizar nuestra comprensión de la identidad personal, de la conciencia y de la intencionalidad, lo que incluye el desarrollo del pensamiento moral y el juicio moral. La pregunta inicial a la que la neuroética fundamental debe dar respuesta es la siguiente: ¿cómo las ciencias naturales pueden profundizar nuestra comprensión del pensamiento moral?

Confiemos en que este interés no decaiga y que no haya que esperar demasiado a que los hallazgos descubiertos en el seno de esta joven disciplina puedan ayudarnos a comprender el pensamiento moral a la luz de los conocimientos aportados por las neurociencias cognitivas y su metodología de investigación.

4. CONCLUSIÓN

Tras exponer muy brevemente los principios básicos de algunas de las teorías más relevantes que nos ofrece la Psicología evolutiva para explicar el desarrollo ontogenético del comportamiento moral humano, he pasado a centrar mi argumentación en la defensa del posible origen neurológico y filogenético de las universales muestra de moralidad en todas las comunidades humanas.

A través de mis reflexiones, he intentado aportar datos teóricos y empíricos que apoyen el *carácter eminentemente innato* de la empatía, del altruismo y de la cooperación en la especie humana, a partir de la abrumadora evidencia de la existencia de patrones de conducta similares a éstos en otros mamíferos sociales como nosotros (primates antropoides, preferentemente).

En línea con lo que presumía el propio Charles Darwin, a lo largo de la breve historia de nuestra especie, la selección natural ha ido modelando un cerebro que parece estar diseñado para permitirnos vivir en comunidad y preocuparnos los unos de los otros, de modo que nuestra herencia filogenética ha hecho que las personas tengamos una tendencia natural a evaluar la conducta propia y ajena en términos morales, nos ha permitido desarrollar nuestro juicio moral. Al contrario de lo que planteaba Hobbes, en vez de ser un «barniz externo» que nos ayuda a disimular nuestra naturaleza egoísta, la moralidad humana viene de dentro, forma parte de nuestra biología; nacemos para portarnos bien (Waal, 2014).

Las últimas tendencias en Neurociencia (neuroética fundamental) han puesto de manifiesto que diferentes investigadores han encontrado que los mamíferos poseemos circuitos neuronales que nos capacitan para la empatía y la solidaridad ya que, por ejemplo, el simple hecho de ayudar a los otros activa mecanismos cerebrales de recompensa muy primitivos en nosotros; del mismo modo que observar expresiones emocionales en los demás, desencadena en nosotros la percepción subjetiva de los estados de ánimo que subyacen a las mismas y, por tanto, los sentimientos que las acompañan.

Unido a todo esto, vemos que en todas partes los seres humanos adquirimos de forma muy temprana un claro sentido del bien y del mal, tenemos códigos morales que comparten muchos de sus principios más básicos; por todo ello, creo que es lógico pensar que todos nosotros, como animales sociales, valoramos la armonía, las buenas relaciones con los demás y eso no puede ser sólo el resultado de presiones externas de tipo cultural y/o religioso sino que

debemos tener en consideración la existencia de una tendencia natural, heredada de nuestros ancestros, que nos predispone hacia la cooperación, la confianza, la honestidad, el sentido de justicia...

Sinceramente creo que la moralidad tiene un origen mucho más humilde y espontáneo que las grandes ideologías o el profundo razonamiento sobre el bien y el mal de los filósofos griegos. Su origen está en nuestro bagaje filogenético como mamíferos, como primates, y todo ello es reconocible a través de la observación y el análisis detallado del comportamiento de otros animales. Confiemos en que ese *buen salvaje* que todos llevamos dentro prevalezca sobre los aspectos más negativos que también son inherentes a nuestra naturaleza. Para ello, es imprescindible que proporcionemos a nuestros niños una buena educación emocional unida a una estimulación temprana de sus procesos de juicio y razonamiento. Hay que intentar proporcionarles metodologías de enseñanza-aprendizaje flexibles e innovadoras que activen estrategias de pensamiento autónomo a través de retos cognitivos adecuados que les hagan crecer como individuos. Nuestro sustrato biológico pone mucho de su parte pero el sistema social en el que nacemos y crecemos debe contribuir a consolidar y desarrollar esas tendencias naturales del ser humano hacia el respeto, la cooperación y la lucha contra la desigualdad.

«Nuestro trasfondo evolutivo tiende una inmensa mano amiga sin la cual nunca habríamos llegado tan lejos» (Waal, 2014, p. 249).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldama Pinedo, J. (2009). Ética y Política en Jean Jacques Rousseau. *Revista de Ética y Filosofía Política*, 12. Recuperado de <http://racionalidadpractica.blogspot.com.es/2009/09/etica-y-politica-en-jean-jacques.html> [Consulta: 09/06/2016].
- Bonilla Ballesteros, A.R. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral* (Trabajo de Fin de Grado). Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf> [Consulta: 19/06/2016].
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya Alauda.
- Díaz-Aguado Jalón, M.J. (1997). El desarrollo moral. En J.A. García Madruga y P. Pardo de León, *Psicología Evolutiva (Tomo II)* (pp. 117-144). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Evers, K. (2010). *Neuroética: Cuando la materia se despierta*. Buenos Aires; Madrid: Katz editores.
- Greene, J. y Haidt, J. (2002). How (and Where) Does Moral Judgment Work? *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 517-523.
- Hamilton, W.D. (1964). The Genetical Evolution of Social Behavior I, II. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52.
- Hersh, R.H., Reimer, J. y Paolitto, D.P. (1984). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Kitcher, P. (2006). Ethics and Evolution: How to Get Here From There. En S. Macedo y J. Ober (eds.), *Primates and Philosophers: How Morality Evolved*, (pp. 120-139). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. En T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización: El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18(5), 33-51.
- Laorden Gutiérrez, C. (1995). *El desarrollo moral en la infancia y pre-adolescencia: Razonamiento, emoción y conducta* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5009401.pdf> [Consulta: 18/06/2016].
- Mukamel, R., Extron, A.D., Kaplan, J., Iacoboni, M. y Fried, I. (2010). Single Neuron Responses in Humans During Execution and Observation of Actions. *Current Biology*, 20(8), 750-756.
- New York Public Library (Productor). (6 de diciembre de 2011). *Christopher Hitchens Debates Al Sharpton* [Video de YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HPYxA8dYLB> [Consulta: 15/05/2016].
- Norscia, I. y Palagi, E. (2011). Yawn Contagion and Empathy in Homo sapiens. *PLoS ONE*, 6(12), e28472. Recuperado de <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0028472> [Consulta: 22/06/2016].
- Pellegrino, G. di, Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V. y Rizzolatti, G. (1992). Understanding Motor Events: A Neurophysiological Study. *Experimental Brain Research*, 91, 176-180.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral judgments. *Philosophical Explorations*, 9, 29-43.
- Rebato, E. (15 de junio de 2015). *Los fundamentos del altruismo humano*. [Mensaje del Blog Cuaderno de Cultura Científica]. Recuperado de <http://culturacientifica.com/2015/06/15/los-fundamentos-del-altruismo-humano/> [Consulta: 21/06/2016].

- Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rilling, J. K., Scholz, J., Preuss, T. M., Glasser, M. E., Errangi, B. K. y Behrens, T. E. (2011). Differences Between Chimpanzees and Bonobos in Neural Systems Supporting Social Cognition. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7, 369-379.
- Rubio, J. (1989). La psicología moral: De Piaget a Kohlberg. En V. Camps (Ed.), *Historia de la ética: Vol. 3: La ética contemporánea* (pp. 481-532). Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Sánchez, Y. (2000). La relación ética-psicología. *Diálogos: Discusiones en la Psicología Contemporánea*, 1, 79-115.
- Studylib. (s.f.a). *Breve historia de la ética* [Materiales de apoyo on-line]. Recuperado de <http://studylib.es/doc/450580/breve-historia-de-la-etica--nicolas-> [Consulta: 19/06/2016].
- Studylib. (s.f.b). *Thomas Hobbes (1588-1679)* [Materiales de apoyo on-line]. Recuperado de <http://studylib.es/doc/277378/thomas-hobbes--1588-1679-> [Consulta: 19/06/2016].
- Trivers, R.L. (1971). The Evolution of Reciprocal Altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.
- Waal, F.B.M. de. (1997). *Bien natural*. Barcelona: Herder.
- Waal, F.B.M. de. (2007). *El mono que llevamos dentro: ¿Hemos heredado de nuestros ancestros algo más que el ansia de poder y una violenta territorialidad?* Barcelona: Tusquets editores.
- Waal, F.B.M. de. (2011). *La edad de la empatía: ¿Somos altruistas por naturaleza?* Barcelona: Tusquets editores.
- Waal, F.B.M. de. (2014). *El bonobo y los diez mandamientos: En busca de la ética entre los primates*. Barcelona: Tusquets editores.
- Wilson, E.O. (1980). *Sociobiología: La nueva síntesis*. Barcelona: Omega.
- Wilson, E.O. (1982). ¿Qué es la sociobiología? *Teorema*, 12, 237-250.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

García Domingo, B. (2016). Psicobiología y comportamiento moral humano: Reflexiones sobre su ontogenia y filogenia. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 47-69.

Síguenos en...

Educación y Futuro

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



educación y
futuro digital



EDUCACIÓN Y FUTURO

<http://www.cesdonbosco.com/revista>



FACEBOOK

Revista Educación y Futuro



TWITTER

@RevistaEyF



Persona, encuentro en reciprocidad: formar al diálogo intercultural

The Person as a Reciprocal Encounter: Training in Intercultural Dialogue

LUIS ROSÓN GALACHE

DOCTOR EN FILOSOFÍA

PROFESOR TITULAR DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA

Resumen

La sociedad tiene necesidad de hombres que estén preparados para afrontar las diversidades culturales, relacionarse con todos, una sociedad donde viva la alteridad, la escucha, la reciprocidad, el reconocimiento. El hombre debe aprender a respetar las convicciones de los otros, salvaguardando las propias, para convivir sin violencia. La educación tiene un gran desafío: formar al hombre a la convivencia pacífica y a través de la relación con el otro entrar en contacto directo con la diversidad. No es fácil convivir con las diferencias, el desafío del diálogo es hacer de tal manera que exista no sólo la empatía, sino el intercambio del enriquecimiento recíproco, donación y apertura a lo diverso.

Palabras clave: alteridad, diálogo, diversidad, donación, formación, reciprocidad, relación.

Abstract

Society needs men and women prepared to face cultural diversities and relate with everyone. We need a society whose members make room for otherness, listening, reciprocity and mutual recognition. We must learn to respect others' beliefs, safeguarding our own, so that we can live together without violence. Today's education has a major challenge: to train men and women for a peaceful coexistence and a direct contact with diversity through the relationship with the others. It is not easy to live with differences. Therefore the challenge is to promote through dialogue not only empathy, but also an enriching and reciprocal exchange, a generous commitment and an open-mindedness towards diversity.

Keywords: otherness, dialogue, diversity, commitment, education, reciprocity, relationship.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad multicultural que nos ofrece la posibilidad de transformarla en intercultural. Este pensamiento exige el compromiso personal de todo hombre que desee habitar en una sociedad en donde reine la ética de la reciprocidad.

La sociedad hoy tiene necesidad de hombres que estén preparados para afrontar la diversidad cultural, que sepan relacionarse con todos, una sociedad donde viva la alteridad, la escucha, la reciprocidad, el reconocimiento. El hombre debe aprender a respetar las convicciones de los otros, salvaguardando las propias, para convivir sin violencia.

La educación tiene por delante un gran desafío: formar y educar al hombre en la convivencia pacífica. Es a través de la relación con el otro como los jóvenes entran en contacto directo con la diversidad, y es aquí donde el trabajo de formación, mediante la educación formal e informal, puede ser transmitido a través de la enseñanza de gestos y acciones constructivas.

Convivir con las diferencias no resulta siempre fácil; sobre todo si partimos del punto de vista de la empatía, seremos siempre limitados, sin embargo, el desafío del diálogo es hacer de manera que exista no sólo la empatía, sino algo que va más allá.

Limitar el diálogo a la empatía es reducirlo, convertirlo en algo superficial; el diálogo sin intercambio no es diálogo, porque el verdadero diálogo es un enriquecimiento recíproco, es donación y apertura en relación con lo diverso.

Sin duda, el desafío para los educadores y formadores es el de transmitir y hacer conocer a los jóvenes el sentido del verdadero diálogo. Si las nuevas generaciones crecen con la convicción de que el diálogo se puede construir en la vida cotidiana, rompiendo las barreras de las diferencias y siendo abiertos a más dimensiones –partiendo de la local, a la nacional y europea para alargarse a una dimensión planetaria como requiere la actual sociedad multicultural, multiétnica y multirreligiosa– la educación saldrá ganando, porque experimentará un giro importante en términos de calidad. No limitándose a la transmisión de saberes científicos, pasará a ser lugar de formación también de valores humanos, generando una educación sin barreras que va más allá del ámbito escolar para ganar la dimensión del mundo, educando en la mundialidad.

Luis Rosón Galache

2. UNA MIRADA A NUESTRA SOCIEDAD MULTICULTURAL

El fenómeno de la globalización ha acortado las distancias y nos ha permitido acceder a lugares que nos parecían inalcanzables, pero también ha traído una *mezcla* de culturas, razas y religiones y hace necesario compartir espacios y lugares sociales entre pueblos y culturas diversas, lo que no siempre facilita la convivencia y puede suscitar conflictos.

Son muchos los factores que contribuyen a la formación de una sociedad multicultural y multirreligiosa. No el menos importante es el fenómeno de la inmigración, un fenómeno que gana terreno en los medios de comunicación e interpela a la política y la economía, que intentan gestionar y encontrar soluciones al fenómeno. Los ciudadanos se ven implicados en el fenómeno porque ven amenazada su seguridad y así se crea una serie de incertidumbres y respuestas, a veces con violencia, que no son la verdadera solución.

Nuestra sociedad está atravesando una fase histórica en la que los valores tradicionales corren el riesgo de ser dejados a las generaciones pasadas sin ser reconocidos tales por las nuevas generaciones. Se habla de crisis de valores que, vistos del punto de vista de la cultura y de la paz, son la base para la formación de una mentalidad pacífica.

Como personas estamos llamados a vivir juntos y en paz, aunque factores externos, como la política y la economía, son portadores de división y llevan a ignorar el hecho de una pertenencia común a la misma naturaleza humana. Este fenómeno ha alcanzado un nivel que no se conocía otro igual y suscita preguntas como nos dice Cicchese (2010, p. 24):

¿Dónde ha ido a parar nuestra natural disposición a la vida en común, nosotros que habíamos «nacido comunidad», plurales, sujetos a la relación con los otros? ¿Cómo hemos perdido el camino, reduciéndonos a la soledad, quienes habíamos nacido de la relación y nos hallamos constitutivamente orientados a la relación con las cosas, los seres humanos y Dios?

Crece cada vez más a nuestro alrededor la diversidad hasta hacernos sentir extraños a todos excepto a los de nuestra cultura, país y religión. Somos y formamos parte de una sociedad multicultural. El período histórico que vivimos se caracteriza por una multiplicidad de experiencias migratorias, relaciones

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

cada vez más frecuentes con personas de otras lenguas y culturas y por numerosos conflictos interétnicos.

Si miramos al fenómeno de la inmigración desde el punto de vista del inmigrante podemos concluir que nace del deseo de realizar un sueño (mejorar su situación económica, un deseo de mayor estabilidad, etc.). Con el deseo de realiza el sueño el inmigrante se *aventura* en largos viajes, inseguros, agotadores y en medios de transporte diversos para alcanzar las *Rich Countries*, que como las define Riccardo Motta (2001, p. 14): «son zonas de fronteras culturales, ricas de recursos naturales, en que deben coexistir, en el mismo territorio, grupos urbanos de tipo occidental, con renta per capita alta, y grupos autóctonos y de inmigración, normalmente de economía tradicional, con renta baja». Son áreas que, según Faedda, ofrecen a menudo una ocasión fácil para formar guetos e indiferencia hacia personas de las minorías.

La identidad cultural del migrante no nace solo de una oposición, del rechazo del otro por prejuicios y la identificación con un grupo de pertenencia, sino a través de las diferentes experiencias que vive, gracias a los ambientes que frecuenta y al encuentro con lo diverso, con las culturas que encuentra en su camino. Estas identidades étnico-culturales viven y conviven en la medida en que son compatibles con el sistema en que se encuentran, de lo contrario el riesgo consiste en que sobrevivan transformándose en culturas-gueto, destinadas a extinguirse con el paso del tiempo.

La identidad es, ante todo, una cuestión de posicionamiento de la frontera. Está constituida por la separación. La oposición clásica entre *nosotros* y *ellos* es una de las dimensiones fundamentales de toda identidad. Pero esta frontera no se da de una vez para siempre, es inestable y mutable y es el resultado de conflictos y luchas entre grupos y actores sociales.

Con la sutil penetración de la globalización se llega a pensar que la cultura puede llegar a ser *global*, objetivo que se alcanzará en el momento en que no existan ya las culturas, sino una única cultura en el mundo, aunque no sea posible, por el hecho de que para alcanzar el global se necesita un empuje unificador socio-cultural, económico y político; no basta solo con que se unan las culturas, es necesaria una unidad de toda la sociedad.

Cada pueblo se reconoce por las características de la nación en la que vive. Su modo de vestir, hablar, pensar y actuar refleja la cultura en la que ha nacido

Luis Rosón Galache

y crecido. Tal herencia nunca podrá ser anulada u olvidada en el tiempo, pues cada individuo lleva consigo los rasgos de la cultura a la que pertenece, por eso se afirma que la cultura es una propiedad interior del individuo. Quizás por eso parece imposible pensar que una cultura pueda no ser aceptada por el mismo individuo.

Si la cultura es el patrimonio que da forma al ser de toda persona, es fácil comprender la dificultad de afrontar una situación en la cual la globalización genere realidades en las que el individuo tenga que *combatir* para custodiar la propia identidad cultural, elemento que aprisiona a la persona en una realidad cerrada, sin la expectativa de un desarrollo ulterior. Según Dotolo (2011, p. 78):

El problema de la identidad suscita la pregunta si existe un momento en el que se forme y se defina de una vez por todas, porque tener una identidad para toda la vida podría revelarse un hándicap, en cuanto limita la posibilidad de controlar de una manera adecuada el propio recorrido existencial.

El problema de la identidad cultural está asumiendo dimensiones cada vez más vastas, no solo en sociedades complejas, sino también en las llamadas *simples*. La identidad cultural atraviesa hoy una crisis profunda a causa del proceso de erradicación debido a la emigración y a la movilidad territorial por la búsqueda de trabajo y a la huida de situaciones políticas y económicas al límite de la supervivencia.

El deseo de paz, común a todos los hombres, lleva a la reflexión sobre la convivencia pacífica entre los pueblos y sobre las estrategias que adoptar para alcanzarla. A este propósito Huntington afirma que «los choques entre las civilizaciones representan la más grave amenaza para la paz mundial» (citado en Bindi y Faedda, 2001, p. 13).

Las culturas son y existen en cuanto existen los hombres que las comparten. Intentar comprender la diferencia-distancia implica un doble razonamiento: ir hacia *el otro*, pero también volver hacia nosotros mismos para ver y comprender nuestra cultura. Charles Taylor afirma: «la identidad de una persona depende de manera crucial de sus razones dialógicas con las otras personas: el concepto de racismo pasa necesariamente a través del rechazo del sentido de interdependencia entre sujetos» (citado en Bindi y Faedda, 2001, p. 15).

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

El miedo nace de la falta de conocimiento y de no querer aceptar los cambios que está atravesando hoy la sociedad. El problema de la inmigración sin control, causada por guerras, hambre, catástrofes naturales y pobreza, nos ha llevado a vivir y convivir de manera extraña con situaciones diversas a las que estábamos acostumbrados, haciéndonos salir de la rutina para entrar en la realidad en la que se encuentra inmersa nuestra sociedad. Dice bien Hannerz (2001, p. 16):

La antropología se ha convertido en signo de proyectos de reflexión, reinención, reconquista. Para algunos esto es síntoma de crisis, pero podría ser signo de vitalidad y de progresiva adaptación a las circunstancias que cambian... captar las nuevas modalidades con las que el mundo encuentra una cohesión en la actual nueva organización del significado y del actuar es un desafío cada vez más importante para la antropología que cambia, entendida como experiencia intelectual y como profesión.

2.1. Educar a la convivencia pacífica

Educar a la convivencia pacífica es invertir tiempo en la formación, es renunciar a tomar la calle más corta donde el resultado final no es eficaz al 100%. Es no querer esconder el mal presente en nuestra sociedad (hambre, miseria, guerra, desigualdad, violencia) por miedo de asustar a los más pequeños, en lugar de tener la valentía de prepararlos para comprender la realidad que vive la humanidad y, al mismo tiempo, formarlos para que no se sientan desanimados frente a todo esto, sino motivados para contribuir a un mundo mejor. Es muy oportuna la reflexión de Montessori (1949, p. 40) al respecto: «una educación capaz de salvar a la humanidad requiere no poco: incluye el desarrollo espiritual del hombre, su valoración y la preparación de los jóvenes a comprender sus tiempos».

Esta formación consiste, ante todo, en dar confianza a las nuevas generaciones para que se sientan dignas de confianza. De este modo tendrán, a su vez, confianza en los otros y lograrán cambiar la sociedad transformándola en una sociedad de paz. Educar a la paz significa ver los derechos no como *obligación* que respetar, sino como algo que pertenece al hombre y que por eso debe ser respetado y valorado. Privar a los hombres de los propios derechos sería como robarles lo que les pertenece.

Luis Rosón Galache

Formar hombres que sepan relacionarse con los otros de manera constructiva es una de las maneras de educar a la convivencia pacífica. Además, saberse relacionar con personas que tienen mentalidades diversas no es importante solo en el contacto con culturas diversas. También en las relaciones internas del mismo pueblo, barrio o familia, podemos enfrentarnos con modos de pensar que difieren de los nuestros. La flexibilidad se adquiere con el tiempo y, por tanto, es natural que venga desarrollada desde pequeños, porque no podemos pensar que la paz sea una cuestión que afecta solo a las personas con cargos de responsabilidad, también pertenece a todo ciudadano, incluso a las nuevas generaciones que son la base y el futuro de la humanidad. Escribe Montessori (1949, p. 108):

¿Creemos y repetimos que para actuar la paz es necesaria una cooperación entre los pueblos? Pues bien, en primer lugar, es necesaria una colaboración con los niños. Los adultos han hecho ya mucho por sí mismos, han hecho mucho por eliminar la injusticia, han buscado la cooperación, pero en vano, porque en todo esto falta una cosa fundamental. Los esfuerzos vanos, cuando falta el terreno sobre el que cimentar el edificio.

En esta lógica, se coloca una educación que apunta ante todo a la paz, a la fraternidad, a la igualdad, a la valoración de la diversidad, para después dar un particular relieve a una educación intercultural. La tarea educativa de la escuela es la de llevar a cabo una mediación entre las diversas culturas en la lógica de una convivencia constructiva en un tejido social y cultural multiforme. Esto significa aceptación y respeto del diverso, reconocimiento de su identidad cultural en la perspectiva de una efectiva inserción social. En la óptica de la sociedad multicultural, Orlando (2003, p. 99) afirma:

Una sociedad que se caracteriza cada vez más como multicultural está llamada a construir modelos de convivencia que armonicen las leyes de la acogida con las leyes de la pertenencia y del pluralismo, respetuosa de la diversidad, vista como valor que experimentar en la vida de la misma sociedad.

Uno de los objetivos principales de la educación a la convivencia pacífica es promover la formación de seres humanos no violentos, o sea, personas que tengan confianza en sí mismas y en los otros; que sepan intervenir de manera creativa y personal en un contexto determinado y logren modificarlo teniendo como base la humanidad; que se comprometan a resolver los pro-

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

blemas sin violencia; que sepan trabajar en red a nivel mundial y busquen la verdad sin pretender tener su propiedad exclusiva.

Partiendo del contexto educativo, o sea, la paz en ambiente escolar, debe notarse como ésta no se obtiene teniendo como objetivo la obtención del máximo grado de los conocimientos, sino más bien privilegiando la relación con los otros. Rousseau, como precursor de la educación a la paz, considera que el individuo es, por naturaleza, pacífico y tímido hasta el punto que no existen guerras entre individuos sino solo guerra entre los estados. Partiendo de este punto de vista, Montessori (1949, p. 77) afirma:

¿Cuál es el objetivo de la educación? Ante todo, el de llenar los vacíos, colmar las lagunas, que son amplias y graves. Su primera finalidad debe ser la valoración de la personalidad y el desarrollo de la humanidad. Quien se proponga estos dos fines podría ser inducido a pensar que para el desarrollo de la humanidad sea necesario formar una individualidad amante de la paz, y que el conjunto de los individuos educados así constituiría de consecuencia una sociedad pacífica.

La educación a la convivencia pacífica deriva del deseo de desarrollar un modo nuevo de ver, de entender y de vivir el mundo, comenzando por el individuo para pasar a los otros hasta formar una red. Si es gota a gota como se forma el océano, podremos decir que de gesto en gesto de solidaridad construimos un mundo más fraterno. Como confirmación de esto, Montessori (1949, p. 83) dice: «Nuestra esperanza en la paz futura no reside en las enseñanzas que el adulto puede dar al niño, sino en el desarrollo normal del hombre nuevo».

Los factores de exclusión social son las primeras actitudes que amenazan la paz. Educar a los estudiantes a una cultura de la inclusión, en vez de una de la exclusión, es el objetivo principal para mantener la paz dentro y fuera del ámbito escolar. Para educar en la convivencia pacífica es preciso educarnos primero nosotros para poder transmitir después a los otros tal enseñanza. Si estamos convencidos que la paz es posible, nada podrá asustarnos, nada bloqueará nuestro camino hacia una educación pacífica.

2.2. Los valores en la escuela

También la escuela puede dar una válida y preciosa contribución desde la más tierna edad ofreciendo una eficaz y creíble alternativa a las propuestas negativas y contribuyendo a la formación de la personalidad.

Luis Rosón Galache

Los estudiantes en la escuela se encuentran en contacto con muchachos de otras culturas y con hábitos y costumbres diversos, pero también y, sobre todo, con mentalidades y valores diferentes. Es una tarea que exige la colaboración, en primer lugar, de los padres, que deben educar a los hijos a los valores del respeto y de la convivencia con las diferencias y, después, de la escuela, lugar donde se profundizan y se pueden hacer experiencias al respecto. Sobre el papel de la educación Cambi insiste:

... un papel crucial, decisivo, irrenunciable se asigna (se le debe asignar) a la educación. A un fuerte compromiso educativo difuso y capilar, que permita la proyección/construcción de nuevos valores, de nuevas mentalidades, de nuevos modelos de convivencia social, de construcción del sujeto, de colaboración entre los pueblos y entre las culturas.

La educación intercultural favorece la convivencia democrática en el respeto de toda persona y en el reconocimiento de las diversas identidades culturales y costumbres, para la construcción de un diálogo e intercambio con el fin de un enriquecimiento mutuo.

2.3. Educación formal y no-formal

Cuando hablamos de educación, nos referimos a la formación del hombre en su totalidad. La educación humana se lleva a cabo no sólo en el contexto escolar, sino también en la familia y en los varios ámbitos de la sociedad en la que la persona se encuentra inserta (asociaciones, movimientos, centros de jóvenes, diversos tipos de grupos). El hombre nace con todas las capacidades primordiales para recibir la educación, que inicia ya cuando se es pequeño con elementos que serán indispensables para una vida adulta, para saber convivir en una sociedad. A este propósito afirma Rosseau (Casella, 2010, p. 86):

Es costumbre lamentarse de la condición de la infancia: no se comprende que la especie humana habría perecido si el hombre no hubiese comenzado a vivir como niño. Nacemos débiles y tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo y tenemos necesidad de asistencia; nacemos estúpidos y tenemos necesidad de juicio. Todo lo que en el nacimiento no poseemos y que nos será necesario como adultos nos lo procura la educación. La educación nos viene impartida o por la naturaleza o por los hombres o por las cosas. La de la naturale-

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

za consiste en el desarrollo interno de nuestras facultades y órganos así desarrollados; la adquisición de una nuestra experiencia personal mediante los objetos de los que recibimos impresiones es la educación de las cosas.

La formación de la persona humana comienza en casa partiendo de los padres que educan al niño en buenas maneras y a los comportamientos que deberán prepararlo a la vida social y afectiva, procurándole los instrumentos y los valores necesarios para la vida en sociedad. Tal formación comprende el modo de vestir, presentarse, hablar, comportarse, el respeto de los otros, de las reglas como algo imprescindible de la primera fase de la educación que todo ser humano recibe de la familia antes de entrar en contacto con la escuela.

La segunda fase de la educación es la que recibe en la escuela a través de la enseñanza de las diversas disciplinas. Será de una gran importancia en su vida y en su formación cultural e intelectual. En la escuela los elementos de la educación recibida en casa no se contraponen ni separa de los contenidos escolares, sino que son desarrollados y enriquecidos en contacto con la ciencia, o sea con las informaciones obtenidas en el desarrollo escolar. Como afirma Catalfamo (1999, p. 61):

La educación científica... se debe poner al servicio de la inteligencia; la educación de la inteligencia debe servir para fortalecer la voluntad; la cultura debe formar el carácter moral y éste, a su vez, debe apoyar sobre el espíritu religioso.

La educación puede ser desarrollada en diversos ambientes y en varios momentos de la vida. Si la escuela constituye el lugar de la educación formal, no olvidemos que educar es una función que todos tienen: aprendemos en una conversación con una persona de otra cultura que ha recibido una educación diversa a la nuestra, es decir, que nuestro aprendizaje depende de la escuela, pero también de la vida que llevamos a cabo en los diversos ambientes. La educación es algo que se adapta en cualquier lugar. Por eso comprende todo lo que ayuda al hombre a desarrollar sus capacidades no solo intelectuales, sino también morales, físicas, psíquicas y religiosas. Son todos factores importantes para formar al hombre y prepararlo a vivir en sociedad.

Otra forma de educación se refiere a la formación a la experiencia religiosa; Catalfamo (1999, pp. 61-62) considera este aspecto no solo como uno de los

Luis Rosón Galache

factores educativos sobre los cuales se busca reflexionar, sino que ve en la educación religiosa el fundamento de los otros niveles de educación (moral, social y familiar).

La educación es un factor que viene dado y acogido en varios momentos; por el simple hecho de haber sido acogidos con cortesía se aprende a ser corteses; somos educados también por las acciones que recibimos de los otros. Esto nos dice que el acto de educar sobrepasa los límites del ámbito institucional y llega a la vida pública, a la vida cotidiana. Educar es dar lo que sabemos, conocemos y somos y, al mismo tiempo, recibir del otro conocimientos, valores y actitudes que nos enriquecen. No podemos pensar una educación donde solo se recibe, sin dar nada, la educación es un intercambio continuo de acciones y gestos que ayudan a formar al hombre completo e integral.

En el acto de educar nada va perdido o visto como *innecesario*, todo es importante, todo contribuye a ensanchar nuestros conocimientos hacia lo que no sabemos, o que pensamos que sabemos. Todo se convierte en patrimonio del hombre, porque todo sirve para su crecimiento intelectual, relacional y afectivo. Es interesante, al respecto, la reflexión de Malizia (2008, p. 27): «La educación constituye un instrumento indispensable para realizar un auténtico desarrollo humano, es decir, para consentir a la humanidad avanzar hacia la meta de la paz, de la libertad y de la justicia social.»

Si es verdad que la educación va más allá del ámbito escolar, el hecho de educar a los grupos a la convivencia pacífica es una preciosa contribución no sólo a la vida al interior de la sociedad, sino también a la educación a la mundialidad.

Un tipo de educación no-formal es el que llevan a cabo tantos grupos de tipo religioso o formativo, uniendo el pensar al actuar. Durante la formación de los grupos se crean espacios de profundización, de reflexión y de intercambio de las experiencias vividas que van más allá de los límites de la educación formal hasta el punto que la educación adquiere una dimensión interactiva, donde se establece una relación entre formador y formando.

En el compartir experiencias que desarrollan los grupos de dimensión familiar es donde la formación se convierte en participación y las personas se sienten responsables de la formación unos de otros. La formación realizada de forma concreta, con el formador que ofrece su experiencia poniéndola a confronto con lo que enseña, tiene un efecto aún más formativo porque da al

grupo la oportunidad de gozar de la misma realidad vivida y de no separar la teoría de la práctica.

3. FORMAR AL DIÁLOGO

Si educación formal y no formal son factores externos de los cuales el hombre puede fruir para su formación a la paz, no hemos de olvidar que la naturaleza humana es de por sí propensa a la relación con los otros, es decir, comprende la posibilidad de *ser* en diálogo con el otro. Cicchese (2010, p. 124) afirma: «El ser humano es diálogo, antes aún de hacer diálogo con el otro. Y lo actúa en cuanto es un ser que vive en relación y es capaz de comunión con los otros». El hombre está llamado a vivir con los otros y más allá de la cultura o religión a la que pertenezca. Aristóteles (1994, pp. 18-19) afirma: «El hombre es un ser social y llevado por la naturaleza a vivir junto a los otros»; «por naturaleza es un ser que vive en comunidad». Los seres humanos, divididos en etnias, culturas y religiones tenemos en común la misma naturaleza humana. Cada uno posee talentos diversos, capacidades y mentalidad diversa. El ser humano ha nacido para vivir junto a los otros en perfecta armonía, pero, a veces, la razón nos lleva a vivir la diversidad como un problema, una amenaza, a veces escondida. La apertura al diverso, sin embargo, haría al hombre más libre y más feliz porque resaltaría su naturaleza capaz de ir de acuerdo con todos. Tal capacidad se adquiere ultrapasando los límites del propio yo para abrirse cada vez más al tú, al otro diverso de mí, pero hombre conmigo y como yo.

Spolnik (2004, p. 223) sostiene: «La capacidad de transcendencia, que favorece experimentar al otro como prójimo, implica el esfuerzo constante del ser humano de erradicar de la propia interioridad el miedo del otro y el desprecio por el otro». Tener miedo del otro quiere decir no ser capaces de superar la *naturaleza humana* y éste es uno de los motivos por el que no nacen las relaciones. Ebner nos propone vivir el autoconocimiento y la autoconsciencia, que, según él, son elementos indispensables para afrontar de forma más adulta la relación con el otro. Para superar estos miedos y dificultades, Wieczorek (citado en Spolnik, 2004, p. 223) dice que es necesario el elemento-clave, es decir, el encuentro en el que se realiza la «parentela espiritual», de «similitud» que nos permite ir al encuentro con el otro afrontando con determinación los miedos y desconfianzas recíprocas.

Luis Rosón Galache

Ante el otro debemos estar en actitud de escucha y de respeto, rechazar la comprensión de la persona humana quiere decir ser incapaz de aceptar y reconocer la nuestra. Es inútil creer que entendemos al otro si no estamos dispuestos a comprendernos a nosotros mismos y nuestros límites. Entonces hemos de preguntarnos: ¿cómo podemos hacer para incrementar el diálogo interreligioso de manera que la religión no sea considerada un problema para el hombre o la sociedad y sea un puente capaz de unir pueblos y naciones? Somos conscientes que no son las religiones a promover el diálogo interreligioso, sino las personas que las representan, y que el conflicto no es un problema que tiene su origen en la religión, sino que nace de las relaciones entre los hombres. Por tanto, advertimos la necesidad de formar a la relación con las otras religiones.

El primer paso que dar en tal sentido es, según mi parecer, convencerse que sin el diálogo nunca nos entenderemos; sin el diálogo no llegaremos a la paz; sin el diálogo no podremos ofrecer a las futuras generaciones un mundo mejor donde se pueda gozar de la libertad de *ser-en-relación* con todos. Como consecuencia es deseable la creación de un circuito de formación al diálogo religioso en todos los ámbitos: escolar, familiar, parroquial, grupos y movimientos religiosos y civiles. Subraya muy bien Sottocornola (2002, p. 140) el papel importante de la formación al diálogo interreligioso:

Es necesario reaccionar con un proceso de adaptación a éstos (los cambios), que, a su vez, requiere un modo nuevo de afrontarlo en los campos de la educación y de la formación, de modo tal que los seres humanos puedan afrontar este nuevo cambio de manera positiva y fecunda.

Otro elemento formativo que podría ser de gran ayuda para afrontar de manera positiva la relación con las personas de otras religiones es el conocimiento del otro en su totalidad: cultura, costumbres, usos y tradiciones son interesantes no sólo como curiosidad, sino para tener elementos informativos en grado de ayudarnos a establecer un diálogo.

Uno de los criterios fundamentales en la formación al diálogo interreligioso es madurar una actitud positiva hacia las otras religiones. Superar todo prejuicio existente, toda actitud de catalogación de las religiones de los otros, presupone ser libres de todo condicionamiento que pueda impedir este diálogo. Exige tener una información correcta de las otras religiones sin parar-

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

nos en lo que vemos u oímos decir, sino buscando comprender lo que esa religión representa para sus creyentes.

Formar al diálogo interreligioso quiere decir crear las condiciones mínimas para que se dé un impulso hacia la reciprocidad, al intercambio de las riquezas presentes en cada religión, lo que significa estar dispuestos no sólo a dar, sino también a acoger, de manera positiva, lo que el otro puede ofrecerme.

A nivel más amplio, se puede decir que para llegar a una cultura global sería necesario que las naciones estuvieran más unidas no solo en el momento de necesidad, para prestarse ayuda mutua, sino también en el reconocimiento de las diversas culturas. Por ello, ha nacido el deseo de repensar a cómo el mundo está afrontando hoy el problema crucial de la identidad cultural. Es necesario, sin duda, cambiar nuestro modo de actuar respecto al *diverso* y después buscar el vivir relaciones pacíficas, sustituyendo el término *pérdida* por el de *ganancia*. El diálogo no llevará nunca a la pérdida de la identidad porque ésta tiene una verdad suya que nunca será olvidada o perdida en el tiempo, como afirma Cicchese (2010, p. 60):

Muchos se preocupan por su identidad. Esto es justo y natural. El verdadero diálogo, no obstante, significa poner en juego esta identidad, que, justo porque nos pertenece, no podrá nunca ser perdida. Y sin embargo la ascesis y el sacrificio está justo en el tomar la decisión de «salir de sí mismos», para ir al encuentro con el otro.

Es necesario conocer al otro para poder vivir de manera amigable y no conflictiva. En el momento en el que el otro se siente comprendido y aceptado, caen las barreras de las diferencias. El contacto con *lo diverso* ha existido siempre, pero hoy se ha convertido en algo que nos da miedo. La natural *curiosidad* que *lo diverso* despierta en nosotros nos impulsa a seguir dos caminos *diverso*: el del descubrimiento y la apertura a un nuevo modo de actuar y pensar, o bien el del miedo y de la desconfianza que lleva a encerrarse ante quienes vienen de un país *diverso*.

Formar al diálogo significa también educarse a convivir en la sociedad disfrutando de aquellos aspectos positivos que nos ofrece, y compartiendo con los otros las cosas que poseemos, sean palabras, gestos o bienes, dando equilibrio a nuestras acciones y a la sociedad misma. Es también intentar tener una

Luis Rosón Galache

conciencia moral sólida, un pensamiento convencido que los factores y condicionamientos externos no pueden destruir.

El diálogo es la *medicina* para sanar el mal que aflige al mundo. El diálogo con las religiones es hoy una necesidad vital y no sólo para evitar choques de cualquier tipo entre hombres y culturas, sino también porque sin una vida de diálogo no se puede alcanzar la paz. No le falta razón a H. Küng cuando afirma que «No hay paz mundial sin paz religiosa, como no hay paz religiosa sin diálogo». La paz entre las religiones es una de las condiciones de la futura paz mundial.

Para poder formar al diálogo, es necesario partir de la educación de nuestra reacción respecto a los males que dominan el mundo: guerra, hambre, injusticia, violencia... Si comenzamos a no aceptar de forma pasiva el perdurar de tales males, quiere decir que hemos comenzado a educar nuestra conciencia y estamos dispuestos a buscar cómo salvaguardar los bienes que pertenecen a todos, entre ellos, la paz.

Es necesario salir del egoísmo de pensar que todo lo que es bueno nos pertenece sólo a nosotros. En la perspectiva de la formación al diálogo la visión del *nuestro* está casi anulada, pero eso no quiere decir desposeerse de lo que es nuestro, sino tener una visión clara de lo que me pertenece y lo que pertenece a todos. En este sentido, la paz es un bien que pertenece a todos los hombres, independientemente de la religión, cultura o raza. Algunos autores, como De Souza (citado en Orlando, 2003, p. 44), ponen de manifiesto que las nuevas generaciones ven la posibilidad de un enriquecimiento mutuo:

Nuestros jóvenes han nacido ya en una sociedad plural, y por eso no tienen dificultades en confrontarse con el pluralismo religioso-cultural en la escuela y en la sociedad. Pueden fácilmente convivir con personas de pertenencia religiosa y étnica diversa sin sentirse incómodos, más aún demuestran interés por lo diverso mostrando una actitud de apertura.

3.1. El diálogo en la vida cotidiana

Cuando se piensa en el diálogo rápido viene en mente el diálogo entre los jefes de las grandes religiones como camino para construir la paz, y esta exi-

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

gencia de dialogar en el campo religioso es indispensable para garantizar una paz duradera entre hombres de religiones diversas. Sin embargo, esto no excluye la colaboración en la construcción de la paz de todos los hombres partiendo de la vida cotidiana, compromiso que no excluye a nadie: creyentes y no, hombres, mujeres, jóvenes de todos los niveles culturales, económicos e intelectuales.

El diálogo en la vida cotidiana se construye a través de relaciones personales que establecen las personas en el trabajo, en la familia, en la escuela, en el mercado, con los vecinos de casa, etc. Durante la jornada vivimos el contacto con diversos tipos de relaciones. No siempre estas relaciones se desarrollan según nuestras expectativas porque la diversidad de pensamiento y de acción de manifestaciones humanas están presentes y determinan dificultades como incomprendiones, discusiones y malentendidos. El desafío del diálogo cotidiano es concluir la jornada habiendo realizado un diálogo eficaz, capaz de construir relaciones positivas, superando los momentos críticos que no nos permiten alcanzar el objetivo, y esto es posible a través de técnicas y un oportuno entrenamiento.

Vivir el diálogo en la vida cotidiana es un arte que requiere también una cierta fantasía en el establecer relaciones con todos, utilizando técnicas que ayuden a mantener las relaciones ya existentes y a establecer nuevas o a restablecer si han sido amenazadas o enfriadas. Una pregunta para romper el silencio, una respuesta afable, la búsqueda de un punto de acuerdo y sobre todo la utilización de la comunicación no verbal es fundamental para permitir comprender al otro a través de sus manifestaciones. Al respecto dice R. Guardini (1967, p. 127):

El hombre lleva consigo un mundo interior, actos, estados, sentimientos, que antes están escondidos, pero, después, recuperada la palabra, se expresan en el hablar, en la actitud del rostro, en los gestos, en el porte, en la acción, y así pueden encontrar manifestación.

El diálogo no es un hecho ya realizado, sino algo que se construye día tras día en cada momento comenzando a partir de quien está al lado. No se llega al diálogo viviendo solos, aislándose, sino que es necesaria la relación con el otro, la relación recíproca. Una relación que sobrepasa los límites de las relaciones de simple conocimiento para reconocer al otro como prójimo. Para Spolnik (2004, p. 214):

Educación y Futuro, 35 (2016), 71-93

Luis Rosón Galache

El encuentro-relación justa con el otro ser humano requiere, pues, en primer lugar, la capacidad de experimentar en la propia interioridad lo humano en el hombre. Cuanto mayormente uno experimente dentro de sí la propia humanidad conociéndose y viviéndose realmente como realidad espiritual, tanto más es favorita y facilitada en él la posibilidad de experimentar lo humano en el otro, o sea, conocer al otro y experimentarlo como próximo.

Cuando entramos en diálogo con el otro entramos también en relación, ¿qué quiere decir ser en relación con el otro? Sobre el argumento se han interrogado pedagogos, filósofos y pensadores. Hoy, al menos en el ámbito cristiano, son varios los autores concordes en decir que entrar en relación quiere decir ser capaces de hacer propias las alegrías y dolores del otro, viviendo la dinámica de la vida trinitaria, es decir la *perijóresis*. Si ante cualquier persona que encontramos en el día a día, del tipo que sea, tenemos la actitud de ir más allá de la simple cortesía y buscamos comprenderla a fondo compartiendo sus preocupaciones, sentimientos, necesidades, entramos en relación poniendo las bases para un diálogo entre nosotros.

La dinámica de las relaciones entre las personas tiene una necesidad de apertura por ambas partes: para que alguien pueda entrar, es necesario encontrar una puerta abierta y esto sucede en el momento en el que yo, en cierta manera, dejo de existir para que el otro exista en mí. Ott (1983, p. 68) afirma que:

El otro es entonces, en cierta medida una «parte de mi vida interior». Y no solo la imagen del otro, que yo me hago de él, es «parte» de mi «vida interior», pero el otro mismo; porque en mi experiencia vivida se trata del otro. También cuando «me equivoco», en el preocuparme, también si no hay razón alguna para ello, para mí se trata propiamente del otro.

El diálogo es un enriquecimiento recíproco, es quererse, es sentirse ya hermanos, es crear la fraternidad universal ya en esta tierra. Y para poderlo vivir es necesario el amor que brota del deseo de querer el bien del otro. El diálogo sin el amor no es diálogo, amar quiere decir dar lo que tenemos dentro por amor del otro y después también recibir y enriquecerse; este es el verdadero diálogo, llegar a ser *hombres mundo*.

El diálogo en la vida cotidiana está basado sobre el completo *vaciamiento* de sí mismo para poder acoger al otro; escucharlo para poder después dar sin

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

pretensiones. Pero es necesario vivir el amor desinteresado sin querer que el otro acepte nuestros puntos de vista; es necesario ser conscientes de que, en el momento en el que compartimos las experiencias personales y nuestros puntos de vista, nos enriquecemos mutuamente: lo que pertenecía a uno es de todos. Guardini (1967, p. 125) dice que «la comprensión del otro tiene presupuesta la actitud de libertad y de respeto recíproco»; es decir, es en el respeto del otro donde el diálogo se hace motor propulsor de una sociedad pacífica y fraterna.

En la relación entre las personas, el diálogo es visto como el punto más alto de las relaciones. En el momento en que entramos en diálogo con el otro se establece una relación que va más allá de las diferencias que puedan existir. El desafío del diálogo comprende no sólo los pertenecientes a religiones diversas, sino también a las personas de la misma religión, familia, etc.; más aún, se podría decir que justo en familia comienza el entrenamiento para la construcción del diálogo.

3.2. El servicio de la promoción del diálogo

Ponerse al servicio del diálogo es un reclamo auténtico para los que deseamos ardientemente la construcción de una sociedad de paz. Partiendo de la necesidad de transformar la sociedad del conflicto en una sociedad de personas dialogantes, se ha constatado la importancia de algunos elementos indispensables para la promoción del diálogo.

Ante todo, está la dimensión de la escucha. Para poder entrar en diálogo con el otro, es necesario entrenarse en la dinámica del callar, del silencio al servicio del otro, de la escucha. Esta dinámica es esencial para la construcción del diálogo. Dice al respecto Cicchese (2010, p. 134):

Un hombre que no ha aprendido nunca a escuchar, no será nunca capaz de dialogar. El diálogo no comienza con un acto del decir, sino, paradójicamente, con un acto del escuchar. La verdadera comunicación, en efecto, parte del silencio, lugar donde el ser humano se hace «escuchante», condición imprescindible para ir, activamente, «al encuentro del tu».

La ausencia de escucha caracteriza la sociedad actual y resulta uno de los problemas comunes a muchos países. Vivimos en una sociedad *parlante*: reco-

Luis Rosón Galache

rriendo las ciudades oímos ruidos de todo tipo: coches, músicas, trabajadores con sus máquinas, personas que hablan. De todo ello nace el olvido del silencio, no estamos acostumbrados a oír el silencio, ya no lo conocemos, escuchar a quien habla se hace pesado, se habla, pero no se escucha. Es difícil escuchar al otro porque no hemos aprendido a escuchar el silencio, es decir, a ir hasta el fondo de nosotros mismos para escuchar el silencio y entrar en relación con Dios y, como consecuencia, con el prójimo; somos bombardeados de tal manera por nuestros pensamientos y por las cosas que hemos de hacer que no logramos escuchar hasta el fondo a quien nos está hablando.

La escucha vivida de manera justa se hace diálogo, como recuerda Cicchese. Para poder vivir el verdadero diálogo es necesario ante todo escuchar; es imposible vivir el diálogo si dos personas hablan al mismo tiempo. Ante quien habla la actitud de quien escucha debería ser la de *hacer el vacío*, es decir, estar despojado de todo pensamiento, de todo deseo y poder penetrar en la realidad y en las necesidades de quien habla. Cicchese (2010, p. 48) hace una bonita reflexión cuando dice: «la escucha es un ejercicio que requiere ser presentes a sí mismo y a los otros, sin distracción». Constatamos entonces que la escucha no se puede improvisar, sino que se pone en práctica en la vida cotidiana, como si fuera un entrenamiento que requiere también un acto de voluntad.

Si se es capaz de escuchar al otro hasta el fondo, *sin prisa y sin prejuicios* se es capaz de entrar en diálogo con él. Neher (1983, p. 61) afirma: «La condición ineluctable de la escucha es el silencio y quien no calla, mientras el otro habla, no está en situación dialogal; se complace y se cierra en el monólogo, cuya puerta cerrada exige ser forzada por el diálogo.»

En la naturaleza humana está presente el sentido de la *relacionalidad*, tenemos la capacidad de entrar en relación con el otro, pero a veces nos paramos ante las dificultades que encontramos como vencer el respeto humano, dejar a parte nuestras ideas, borrar del corazón los sentimientos contra otros, *catalogar a las personas* o tener miedo del otro. Este modo de pensar y de afrontar las dificultades de las relaciones puede ser superado con valentía y determinación si cambiamos nuestra mirada sobre el prójimo: hemos sido creados a imagen y semejanza de Dios, por tanto, somos invitados a ver al otro como Dios lo ve, con amor y misericordia. El otro es una persona como yo y no podrá hacerme mal.

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

Es en el servicio al otro donde se crean relaciones de fraternidad y de ayuda recíproca, pero para llegar a esto es necesario el amor, aquel amor que viene de Dios e informa la relación del yo con el Tú. Es en el amor donde el yo se abre al Tú y por eso el amor se revela como la verdadera vida espiritual del hombre, el amor a Dios y al prójimo. Pero también el yo debe estar disponible para abrirse al Tú. Dice justamente Buber (2000, p. 51): «Dios habita donde se le deja entrar.»

La relación no puede existir sin la relación *yo-tú*. Más allá de la naturaleza humana, que se manifiesta en el particular carácter de una persona, existe algo, mejor, existe alguno, que lo lleva a la relación justa humano en lo humano. Esto es como un lazo entre dos sujetos porque el yo fuera del tú es una relación inexistente. La naturaleza del yo implica necesariamente la presencia del tú, el verdadero Tú del yo es Dios y es por eso por lo que es imposible pensar que se construya una relación justa sin que el yo reconozca a Dios como su verdadero Tú. Solo aquél que ha encontrado en Dios su verdadero Tú encuentra el camino para la relación.

Los hombres son capaces de reconocerse como hermanos y amarse mutuamente solo si tienen el amor hacia Dios, es decir, el amor hacia el prójimo es justificable solo por el amor hacia Dios, sin este presupuesto tal relación está destinada al fracaso. Dice bien Spolnik (2004, p. 192): «El yo por sí solo se revela vulnerable y peligroso, porque vive lejano de la casa del propio ser, caracterizado por la unión ontológica en la reciprocidad del propio tú.»

4. CONCLUSIÓN: RECIPROCIDAD, ELEMENTO ESENCIAL DEL SER PERSONA

La relación de reciprocidad da al hombre la capacidad de reconocer al otro como sí mismo y de comprenderlo: *sé que me comprendes*. Las personas tienen necesidad de ser comprendidas y amadas y tener la confianza de que quien está delante es igual a ellas. Es la reciprocidad quien garantiza al partner las condiciones que consienten aceptar y comprender mutuamente las manifestaciones del otro. Significativo el pensamiento de Spolnik (2004, p. 191) cuando dice que el nivel máximo de reciprocidad se alcanza cuando, en la relación, se llega a compartir el propio ser.

Luis Rosón Galache

Relacionarse exige la capacidad de ser *uno* con el otro, viviendo junto a él sus necesidades; ésta es la verdadera relación donde nos ayudamos recíprocamente. Como afirma Spolnik (2004, p. 191): «No basta una predisposición natural a la relación con el otro. Es indispensable hacerse recíproco al otro, encontrarlo en una relación concreta». Ser uno con el otro quiere decir ser cercano a él, porque se puede ser *cercanos* o ser *con* pero no ser *en* él. La proximidad real entre las personas no se identifica con el espacio físico que separa los cuerpos de las personas. Nuestra experiencia cotidiana enseña que, después de un encuentro *cara a cara* se da la separación, o sea, termina la co-presencia física en el espacio, pero continúa la apertura recíproca y el sentido de cercanía.

Vivir las relaciones de forma justa no es sencillo, exige también dejarse poner en discusión, como anota Cicchese (2010, p. 111):

Se trata de dejarse poner en discusión por el otro, aceptando con sentido de disponibilidad y de reconocimiento (¡con amor!), todo cuanto puede decirnos él. Si el otro habrá escuchado verdaderamente, creará no sólo una «caja de resonancia» respecto a nuestro pensamiento, favoreciendo su expresión, sino también un espacio vital de manifestación de la verdad. En este tipo de relación no hay otro presupuesto que el amor intercambiable «el estar dispuestos a dar la vida el uno por el otro.

El hecho que por vivir al otro debemos *despojarnos* de nosotros mismos podría inducir a pensar que viviendo así podríamos acabar por no existir, por no ser nosotros mismos. En realidad, en la relación recíproca no existe una pérdida, sino una ganancia para ambas partes porque el ser en el otro nos enriquece. Dice Ebner (1963, p. 19): «Éste es el primer y último problema del hombre, el alfa y el omega de su vida espiritual: frente a la múltiple fragmentación de su vida llegar 'existiendo' a la relación justa». Esta dimensión de la relación se puede disfrutar sólo cuando la realidad de la reciprocidad es existente, si no, la relación llega a la camaradería pero no a la reciprocidad que nos lleva a descubrir el verdadero sentido del diálogo.

Para concluir, quiero recordar una cita de la Concilio Vaticano II Declaración *Nostra Aetate* (1965, p. 5) donde se habla de la fraternidad universal que es el punto de llegada del diálogo: «No podemos invocar a Dios como Padre de todos los hombres si rechazamos comportarnos como hermanos hacia algu-

Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural

nos de los otros hombres creados a imagen de Dios». Esta mirada hace desvanecerse la teoría de la discriminación que implica la dignidad humana entre hombre y hombre, entre pueblo y pueblo. En nuestra sociedad actual sentimos la necesidad de invertir las fuerzas, profundizar las ideas y las reflexiones en la formación al diálogo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristoteles. (s.f.). *Etica Nicomachea: Introduzione, traduzione, note e apparati di C. Mazzarelli*. Milano: Rusconi.
- Bindi, L. y Faedda, B. (2001) *Luoghi di frontiera: Antropologia delle mediazioni*. Cagliari: Punto di Fuga.
- Buber, M. (2000). *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Monastero di Bose: Qiqajon.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo: Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Casella, F. (2009). *Storia dell'educazione e della pedagogia: Epoca Moderna e Contemporanea*. Roma: LAS.
- Catalfamo, G. (1999). *Storia della pedagogia*. Milano: Spiegel.
- Cicches, G. (2010). *Incontro a te: Antropologia del dialogo*. Roma: Città Nuova.
- Dotolo, C. (2011). *Cristianesimo e interculturalità: Dialogo, ospitalità, ethos*. Assisi: Cittadella.
- Ebner, F. (1963). *Scriften II – Notizen, Tagebücher, Lebenserinnerungen*. München: Kösel-Verlag.
- Guardini, R. (1967). Comprensione e accettazione. En *Filosofi tedeschi di oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Hannerz, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Malizia, G. (2008). *Politiche educative di istruzione e di formazione: La dimensione internazionale*. Roma: Istituto Salesiano Pio XI.
- Mondin, B. (2003). Verità, testimonianza e dialogo. En G. Mura (cur.), *Il fondamentalismo religioso: Contributi per il discernimento*. Roma: Urbaniana University Press.
- Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Neher, A. (1983). *L'esilio della parola: Dal silenzio biblico al silenzio di Auschwitz*. Casale Monferrato: Marietti.
- Orlando, V. (2003). *Educare nella multiculturalità*. Roma: LAS.

Luis Rosón Galache

Ott, H. (1983). *Il Dio personale*. Milano: Marietti.

Sottocornola, F. (2002). Alcune osservazioni sulla formazione al dialogo interreligioso. En *Concilium* 4 (pp. 139-153).

Spolnik, M. (2004). *L'incontro è la relazione giusta: L'inquietudine e la forza iniziale del rapporto interpersonale nella pneumatologia della parola di Ferdinand Ebner*. Roma: LAS.

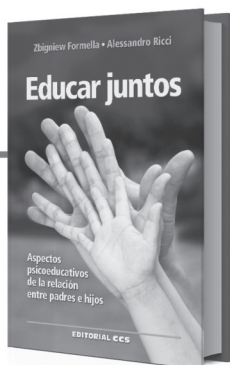
Vescovo, P. (1965). *Dichiarazione sulle relazioni della Chiesa con le religioni non cristiane*. Recuperado de <http://goo.gl/UW36ww> [Consulta: 30/04/2016].

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Rosón Galache, L. (2016). Persona, encuentro en reciprocidad: Formar al diálogo intercultural. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 71-93.

EDITORIAL CCS

Novedades • Curso 2016-2017



Educar juntos

Aspectos psicoeducativos de la relación entre padres e hijos

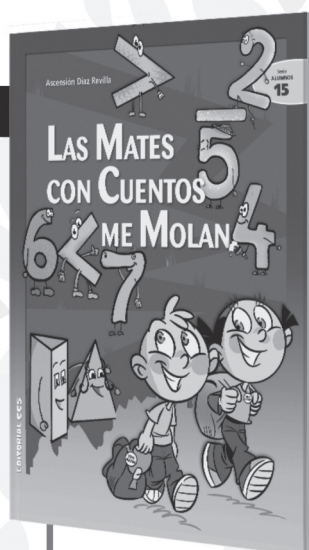
Z. Formella
y **A. Ricci**. P.V.P. 17,68 €



El Análisis Transaccional ante los nuevos retos sociales

Adaptación a un mundo en cambio

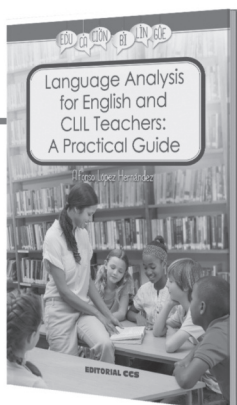
Lluís Casado. P.V.P. 12,90 €



Las mates con cuentos me molan

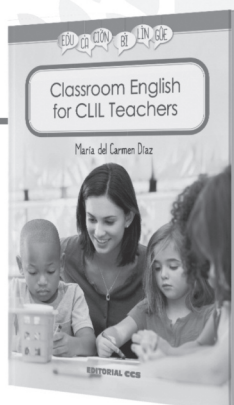
Ascensión Díaz.

P.V.P. 9 €



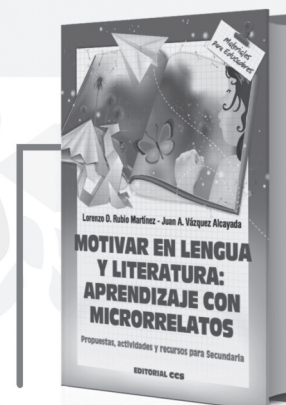
Language Analysis for English and CLIL Teachers: A Practical Guide

Alfonso López. P.V.P. 11,70 €



Classroom English for CLIL Teachers

M^a del Carmen Díaz.
P.V.P. 10,80 €



Motivar en lengua y literatura: aprendizaje con microrrelatos

Propuestas, actividades y recursos para Secundaria

L.D. Rubio y J.A. Vázquez. P.V.P. 14,90 €



✉ >> Calle Alcalá 166. 28028 Madrid

☎ 91 725 20 00 • 📠 91 726 25 70 • ✉ sei@editorialccs.com

... y mucho más en www.editorialccs.com

La unidad como clave de bóveda de la educación en valores: educación, valores y comunión

Unity as the Keystone of Education in Values: Education, Values and Communion

JAVIER BARRACA MAIRAL

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y EN DERECHO

PROFESOR TITULAR DE FILOSOFÍA, DEPTO. DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS DE MADRID

Resumen

La unidad es una clave de bóveda de la educación en valores, a causa de que lo educativo se establece a partir de la relación interpersonal. Contribuyen a ello la naturaleza social del ser humano y la integralidad de la persona. Se explora aquí el papel fundamental de la comunidad educativa y cómo coadyuva a la educación en valores. Se profundiza en la labor educadora del grupo como atmósfera multiplicativa de influencia en valores. Desde la comunidad, se propone el paso a una comunión en el afecto para la formación en valores. Se reivindica el valor del perdón y la humildad, claves de unidad y educación.

Palabras clave: unidad, educación, valores, comunión, humildad, perdón.

Abstract

Since education is grounded on the interpersonal relationship, unity is the keystone of education in values. Such unity also leans on the social nature of human beings and their completeness as persons. This paper explores the relevant role of the educational community and how it contributes to the education in values. It also delves into the educational work of the group and the multiplying effect of the environment, thus influencing the values of the community members. The change towards communion, setting bonds of affection, is suggested as the way to train in values. The values of forgiveness and humility are claimed as keystones of unity and education.

Keywords: unity, education, values, communion, humility, forgiveness.

1. INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA UNIDAD EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

... el valor más alto de nuestra vida es crear formas elevadas de unidad, es decir, de encuentro. (López Quintás, 1993).

Comenzamos indicando que nuestro propósito, aquí, va a consistir en investigar el decisivo papel jugado por la unidad como clave de bóveda –o base fundamental– de toda formación ética y en valores. Esto, debido a que nos parece que la unidad resulta vital a la hora de crear ese ámbito adecuado e indispensable que reclama siempre toda acción-relación educativa, toda educación. Ahora bien, esto resulta en especial así en cuanto a la educación más directamente vinculada con los valores, puesto que ella compromete el desarrollo integral y moral de la totalidad de la persona, que conforma una unidad particularmente intensa. El fundamento antropológico de ello radica en que las personas suponen una unidad singular y única, que procede a su vez de formas de unidad, y que las reclama y necesita. Cualquier relación fructífera, demanda y comporta alguna forma de unidad entre personas, y la educativa muy especialmente.

Advertimos también acerca de nuestra metodología específica, de orientación filosófica, fundada en la argumentación y la reflexión. En efecto, aquí, vamos a ocuparnos de la unidad desde una perspectiva netamente *filosófica*, no teológica o sociológica, jurídica, política, etc. Aunque las consideraciones filosóficas pueden servir de base o inspiración a las de otro tipo, según sabemos, en particular a la esfera de lo educativo y a lo pedagógico (a la filosofía, se la ha considerado, por ejemplo, la servidora –*ancilla*– de numerosas materias y ciencias, como la teología).

2. EL VALOR DE LA UNIDAD Y LA NATURALEZA HUMANA

La unidad es un valor de una enorme belleza, que los humanos podemos captar *connaturalmente*. Esto, a causa de que estamos hechos desde nuestro origen constitutivamente para ella. Las personas no sólo coexistimos, existimos unas junto a otras, como el resto de los seres, sino que *convivimos* –tal como enunció Husserl–, creamos formas de vida en unidad.

Sin embargo, hoy, a pesar de esto, tal vez no apreciamos bastante este valor, confundidos por esta sociedad individualista e insolidaria hasta extremos aberrantes. El discurso o la narración consumista y materialista tienden a atomizarnos, para mejor manipularnos. Se busca romper nuestra unión, pues toda forma de unidad fecunda resiste a la manipulación, y se hace fuerte en valores. Un arma usada para desunirnos y convertirnos en títeres fácilmente manejables, estriba en el fomento de anti-valores tales como la avaricia o la codicia, verdaderas lacras de nuestro tiempo a las que recurren los más variados tipos de manipuladores sociales (Zamagni, 2013). También, observamos que aunque existe una cierta tendencia hacia la unidad –por ejemplo, en la Unión Europea y otros ámbitos–, junto a ello se dan otras disgregadoras y de separación; como las que conocemos en España; tendencias no sólo políticas, sino incluso nucleares en lo social, y así pensemos en la fractura actual de los vínculos matrimoniales. ¿Cómo recuperar, entonces, el aprecio y el vigor de la unidad? Pues, entre otros caminos, reflexionando con profundidad, filosóficamente, acerca de este imprescindible valor y de su importancia para la delicada tarea de educar en valores.

Hoy, los filósofos anuncian que todo cuanto existe está relacionado, conectado de una u otra manera. Por esto, en las teorías de la física actual y en la meteorología se llega a hablar del *efecto mariposa*, que responde al célebre axioma chino antiguo acerca de que: «Hasta el simple aletear de las alas de una mariposa afecta en el último extremo del mundo y lo cambia». En la importancia de la relación, el encuentro y la unidad para los humanos, ha centrado su pensamiento precisamente don Alfonso López Quintás (López Quintás, 1993). Este autor ha escrito, con gran lucidez:

... el valor más grande de nuestra vida, el supremo, el que nos da las máximas posibilidades de realización personal, es el encuentro o –dicho en general– la fundación de los modos más elevados de unidad. Ese valor que los corona y ensambla a todos como una clave de bóveda constituye el ideal de nuestra vida. (López Quintás, 2003, p. 41).

Pues bien, la unión es una clase de relación, aquella en la que dos o más seres se unen, se vinculan entre sí, configuran una alianza, establecen entre sí un nudo o lazo; en definitiva, unirse consiste en conformar una realidad nueva y distinta a lo anterior, un punto de encuentro común que *integra* o asocia entre sí a los seres en él conectados. Por esto, filosóficamente, se ha llegado a

hablar de la categoría del *entre* (*inter*) como de una noción vital para ahondar en lo real. La unión consiste, pues, en el acto y el efecto de unir, y ello genera algún grado de unidad, entre quienes así se enlazan o asocian. Además, conviene advertir que, al unirse a otros, los diversos seres crecen en su respectivo valor, pues la unidad misma es un valor, en el que cabe participar, por cuanto constituye una perfección, una forma de bien.

Cuanta más unidad hay en un ser, o en una relación entre ellos, tanto más perfecto es este ser o su conjugación. De acuerdo con la teodicea, Dios es unidad perfecta y absoluta. En filosofía, se habla del *transcendental* del uno o de la unidad, que no es sino cierta forma de ver el ser, la bondad, la verdad y la belleza de algo. Esa forma consiste en considerar el ser desde la perspectiva de su unión interna y de su diversidad con respecto a lo restante; esto es, de su armonía o integración interiores y de su singularidad. También cabe captar esto, desde una metafísica clásica, si advertimos que un ser que constituya una substancia –un ser en sí mismo– tiene más unidad en sí que un simple accidente o una mera cualidad en él; así, por ejemplo, tiene más unidad todo un organismo viviente (*organon* significa, en griego, unión armoniosa) –como una flor o una mariposa– que sus partes contempladas separadamente, como un pétalo o ala, y también que sus características aisladas, como el estar en cierta situación, tener uno u otro color, etc.

Además, la substancia que más unidad posee es *la persona*. De este modo, una persona goza de más unidad que una cosa u objeto, y que cualquier otro organismo vivo, participa con la máxima intensidad en este valor de la unidad. Ello obedece a que su grado de unidad se corresponde con la peculiarmente intensa forma que tiene de participar en la existencia o el ser. Por eso, de las personas decimos que son *sujetos*, hipóstasis, subsistentes, entes que subsisten, dado que en estos se unen e integran muchos elementos diversos. Ellos –los sujetos– existen *bajo* la multiplicidad de sus propios elementos y cualidades, sustentándola, agrupándola, dándole unidad.

Pero, quizás, convenga volver un momento a la experiencia humana natural, a la hora de captar el valor de la unidad, junto a las consideraciones metafísicas o de filosofía fundamental que acabamos de realizar. Así, desde la perspectiva antropológica, podemos conocer que la unidad constituye un valor por vía negativa; es decir, al sentir que la soledad absoluta nos aterra, pues nadie querría estar total y eternamente solo por completo, ya que en ese caso extraviaría el propio sentido de su existir, perdería el horizonte y porqué de

su ser. O, también, lo constatamos al ver cómo sufrimos cuando se rompe nuestra unión con un ser querido que se aleja, o que fallece. Incluso, ya el mismo hecho de morir consiste siempre en disgregarse, en perder unidad el viviente, que se fractura o rompe en sus elementos disociados.

Asimismo, por vía positiva, sentimos el gozo y la alegría de la unidad, cuando notamos que en la unión intensa de amistad, con otro u otros, nos regocijamos. De modo que tanto la felicidad como la desgracia deseamos vivirlas junto a otros, compartirlas de modo fraternal, en la *amistad*. Por esto, se ha dicho que: «no hay peor desierto que estar sin amigos» (Baltasar Gracián); que: «la amistad multiplica los bienes y reparte los males, es el único remedio contra la fortuna adversa y un desahogo del alma» (Baltasar Gracián); o que: «hay cosas que uno no puede por sí mismo, pero que las puede gracias a sus amigos. Y estas son como si las pudiera por sí mismo» (Aristóteles; Santo Tomás de Aquino). Tenemos, en fin, por naturaleza, necesidad de amistad, como expuso Aristóteles.

Todo esto posee su fundamento en que, tal como hoy afirmamos, el ser humano es un ser no sólo *en relación*, sino *de relación*, relacional, por su propia constitución, hecho para la unión estrecha con otros. No hay ser en la naturaleza tan íntimamente social, tan llamado a la unidad, como el humano; ya antes de nacer, las relaciones nos conforman, y ante todo la vinculación al fundamento más hondo de nuestro ser. Además, nuestro proceso de desarrollo reclama siempre la relación con el otro, empezando por nuestra propia madre. Pocos seres nacen tan expuestos a la relación con otros como nosotros, advirtamos así la vinculación necesaria entre lenguaje, pensamiento y relación humanos. Por esto, se ha dicho por parte del pensador Emmanuel Lévinas que *la alteridad* –el Otro y los otros– se encuentra en el origen más genuino y hondo de nuestro ser, en la raíz de nuestra subjetividad e identidad, que se ven fundadas desde fuera de ellas mismas (Lévinas, 1977). Hasta nuestro nombre propio lo recibimos de los otros.

Desde luego, la forma de unidad más intensa entre dos seres distintos es el amor, y el amor inter-personal. Muchas rocas pueden estar unidas y conformar una montaña, o los granos de arena un desierto, o las gotas de agua un mar; pero la intensidad de unidad alcanzada gracias al amor resulta incomparable. Esto, debido a que la multiplicidad o diversidad no niega la unidad, con tal que los diferentes elementos se conjuguen en una unión integradora. Así, la integración entre dos seres personales resulta mucho más intensa que

la puramente física o material, ya que la relación que los asocia posee en mucho mayor grado el ser que lo material. La unidad mayor es la de tipo espiritual, pues los espíritus poseen su ser más intensamente que las meras cosas u objetos, y de este modo el grado de unión entre ellos puede alcanzar cotas mucho más elevadas y agudas.

3. LOS LÍMITES DE LA UNIDAD HUMANA

La unión humana puede alcanzar tal intimidad o intensidad de unidad que resulte más fuerte incluso que la muerte. Frankl cuenta en *El hombre en busca de sentido* que, un día, durante su estancia en el campo de exterminio donde se encontraba recluso, se conmovió al pensar que su mujer podía estar muerta ya, y él ni siquiera saberlo. Pero se recobró en cierta forma al pensar que, muerta o no, seguían de alguna manera *unidos*, pues el amor que se tenían ambos era real y auténtico, de modo que transcendía a la muerte misma y era eterno (Frankl, 2001).

Una forma de conocer algo es acercarnos a sus límites; delimitar o definir tiene que ver con esto. Pues bien, ¿cuáles son los límites de la unidad humana?

Límites éticos de la unidad serían los que no se deben franquear para lograrla, o también los obstáculos morales personales que experimentamos al procurarla, como nuestro egoísmo que frena nuestra unión. Pero cabe examinar esto, mejor, de un modo positivo: ¿qué virtudes han de darse en nosotros, a fin de favorecer la unidad? Sin duda, la humildad ha de jugar, aquí, un papel relevante. Si no somos humildes, no habrá unidad entre nosotros, pues el soberbio no quiere verse unido a nadie, al no estimar el valor de los otros, ya que menosprecia cuanto los demás pueden aportarle¹. Junto a la humildad, también, tienen que incorporarse en las relaciones humanas: la paciencia, la veracidad, la justicia, la generosidad y, en realidad, todas las demás virtudes que, de hecho, se encuentran ya entrelazadas entre sí.

A veces, uno debe renunciar a determinada unión con otro, en aras de una unidad superior. Por ejemplo, la fidelidad matrimonial requiere de la exclu-

¹ Sobre la humildad, cf. Barraca (2011).

sividad conyugal. ¿Qué ocurre, entonces, con las relaciones humanas y el valor de la unidad? Esto puede resultar, hoy, muy arduo de entender y de vivir, cuando todos andamos conectados con todos de mil maneras, en especial a través de la tecnología. Renunciar a otros no es sencillo, si les apreciamos. Mas, al cabo, podemos unirnos más a estos otros, aunque no estemos físicamente cerca, si actuamos como debemos, con un amor verdadero y recto, bien ordenado. Al elevar nuestra unión a un estado superior al meramente físico, a un nivel más alto, logramos mayor unidad, aunque no lo parezca, pues establecemos nuestra unidad sobre valores más profundos. Así ocurre al renunciar a otros tipos de unión en los que se halle más presente el egoísmo, aun cuando en estos estemos más próximos materialmente, incluso fusionados.

Un límite profundo de la unidad humana se encuentra en nuestra finitud. El humano, en este mundo, no puede unirse por completo a ningún otro ser humano, debido a que ambos son limitados y limitada es por tanto, también, su capacidad mutua de unión. Así, mi esposa puede afirmar con razón que, aunque yo me esfuerce, no la comprendo nunca del todo. Tiene razón en que, aunque lo deseo, mi capacidad de unirme a ella posee límites. La capacidad de comprensión, de comunicación y de empatía humanas son en sí mismas limitadas, finitas. ¿No tenemos siempre, aún con nuestro más íntimo amigo humano, este sabor agridulce en los labios? Sólo nuestro Hacedor nos conoce, comprende y puede unirse a nosotros en un extremo a la altura de nuestros más hondos anhelos. Como escribió San Agustín: Él nos es «más íntimo que nuestra propia intimidad». Pero es que ni siquiera con Dios mismo es posible la unidad total en este mundo. Ni tan siquiera, enseña la teología, la unión del místico es, aquí, absoluta. En el cielo, se espera que sí, que la unión llegue a ser perfecta. Pero, en esta vida, no puede serlo; por tanto, otro límite se encuentra no ya en la limitación de los sujetos concernidos, sino en su estado, en su situación, en el propio contexto de nuestra existencia presente.

Otro límite que, en realidad no es sino una condición de posibilidad, se encuentra en nuestra individualidad. Las personas constituimos individuos, seres singulares, únicos. Por eso, se ha dicho que somos *individuales*, en el sentido de indivisos o unos en relación con nuestro ser propio, y divididos de cualquier otro existente. Esto, algunas escuelas de pensamiento lo han interpretado erróneamente como un límite para la unidad. Algo de ello

se aprecia, a veces, en algunas formas de hinduismo, de budismo, en ciertas escuelas de espiritualidad *comunitaristas*, o del tipo místico de la *fusión*, como la cábala o determinada mística oriental y occidental de clase panteísta, y hasta en el pensamiento nihilista o comunista extremo, en los nacionalismos, populismos o tribalismos exacerbados, y desde luego en la masificación anónima moderna, etc. Parece como si la felicidad y la realización se encontrasen en la unidad total, hasta extraviar nuestra propia singularidad. Es el nirvana de la fusión con el todo o la nada. Sin embargo, esto resulta una interpretación equivocada de la unión y el ser humano. La unión verdadera, entre sujetos personales, no sólo no disuelve sus individualidades, sino que se realiza gracias a las identidades diferentes. Con la identidad, desde luego, tiene que ver nuestra *vocación*, que siempre es profundamente personal. La unidad no puede aniquilar nuestra vocación y sus singularidades².

Se da, también, el caer –a veces– en el extremo opuesto: en sacrificar la persona a la unión, a toda costa y a cualquier precio. Es decir, el buscar la unión aun quebrando o maltratando a la persona y su singularidad. Esto tampoco es adecuado. Se cometen atrocidades sin número, en aras de una pretendida unidad forzada e impuesta, no libre, sino reductora de cualquier rasgo de diversidad enriquecedora. Pensemos en ciertos rasgos de la globalización o mundialización actuales. La unión masificadora y anónima, despersonalizadora y deshumanizadora, no constituye una forma de unidad verdadera y real, como sabemos. Los totalitarismos del pasado siglo ofrecen una muestra temible de ello. Esto, a causa de que la unidad siempre reclama un arduo y hermoso equilibrio, entre lo singular y la relación, una *armonía* orgánica; pues, de otro modo, mata, en lugar de dar vida. De esta manera, el amor asocia al tú y al yo en el *nosotros* (como afirman el filósofo Carlos Díaz y algunos otros personalistas actuales³), sin fusionarlos ni confundirlos, sino integrándolos en un unidad que supera a ambos. La unidad que propone el amor –efectiva y afectiva– es una «unidad en la diversidad» (como reza el lema de la unión Europea y la célebre clave de la esté-

² Sobre la vocación, cf. Barraca (2003).

³ Este pensador ha investigado estas cuestiones y su proyección vital sobre todo el arco o espectro de los valores humanos. Cf. Díaz (2000).

tica universal), la unión de los diferentes; no se trata de la pura asimilación indiferenciada. Es, sin duda, el amor así entendido la clave de la unidad en la vida humana y en la educación.

4. DE LA UNIÓN A LA COMUNIDAD Y LA COMUNIÓN

Se ha repetido el pensamiento de que amar no es mirarse uno al otro, sino mirar ambos en una misma dirección. Por esto, cuando una mujer y un hombre tienen un hijo, y se aman los tres, se genera una unidad que llamamos de comunión, de común-unión. Ambos se unen, de algún modo, en un tercero, el hijo. Esta clase de unión engendra el grado de unidad más intenso posible, entre las personas.

Dos no pueden hallarse más estrechamente unidos que en un tercero. Esto, se debe a que ese tercero es aquí un ser personal, y la persona constituye metafísicamente el ente con más intensidad en el ser. Luego, no hay lazo o vínculo capaz de superar en vigor a la persona. Podemos estar unidos por el hecho de habitar un espacio físico compartido, por vivir en un mismo instante temporal, por compartir una experiencia como el consumir un alimento o un mismo afán, misión o tarea; incluso, cabe estar unidos en ciertas creencias y en la confianza en alguien, hasta en un sueño, deseo, ilusión y esperanza, en un valor; mas nunca estaremos más unidos que en el amor más hondo y profundo hacia otra persona y de otra persona, esta amistad de la caridad que trasciende lo dual, que siempre se da genuinamente con fecundidad, gracias al Otro.

He aquí un amor inter-personal más allá de la reciprocidad, un amor fértil y abierto, creativo en relación con otros. Por esto, el amor de caridad no es un binomio, sino que resulta siempre fecundo o creativo, nos hace engendrar, generamos juntos una tercera realidad, algo nuevo y distinto de nosotros mismos, algo que va más allá de nuestras propias personas y las reúne en otro. Esto alcanza, incluso, hasta originar un tercero, una nueva persona, o algo nuevo en una persona, como cuando dos educadores o su comunidad engendran en otra vida verdadera. Por esto, por ejemplo, sufren tanto los matrimonios estériles, pues alcanzan que cierto nudo posible entre ellos –cierto culmen de su unión– no se ha trazado del todo. Esto, puede aplicarse en un sentido no sólo corpóreo. Así, cuando varias personas al unirse cooperan a engendrar vida personal en un tercero, como hemos dicho, esto las une inti-

mísimamente. Insistimos que así ocurre, cuando una comunidad educativa forma a un tercero, o cuando esa comunidad y los padres de la familia de un educando cooperan en armonía para el bien de aquel, o al unirse un educador y un educando en una labor orientada hacia un tercero que les enlaza con fruto, etc. A esta peculiar forma de unión se la ha denominada *comunión*, común-uniión en otro. Debido a esto, debemos ser conscientes de que toda comunidad educativa tiene que transformarse –transfigurarse– en una auténtica comunión educativa, si pretende resultar fértil.

En definitiva: la cumbre de la unidad entre los humanos está en una unión que calificamos como de *comunión*. En la comunión, se trasciende el vínculo mutuo, elevándolo. Para unirnos así, los humanos necesitamos la ayuda de dos realidades esenciales: la vocación y la humildad, de las que ya hemos tratado, y que se encuentran vinculadas indisolublemente. Estas no sólo no comportan el desdén o descuido del cultivo de nuestra propia e irremplazable unicidad; sino que, por el contrario, parten del desarrollo del aprecio o estima hacia la incomparable belleza y valor de nuestra *identidad personal*. Ahora bien, sólo un Amor absoluto e infinito puede darnos la medida del valor de nuestra identidad –base para la unidad de la comunión más honda–, y este no es sino el de quien nos trasciende: Dios.

5. FORMAS Y CAUCES DE UNIDAD: LAS INSTITUCIONES, LA FAMILIA, EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS VALORES

La unidad se aprende *viviéndola*, como cualquier otro valor⁴. Podemos promover la unidad, por tanto, presentando una *meta común*, un fin u objetivo compartido de carácter o tenor vital. Al tiempo, vivir experiencias humanas de solidaridad o de justicia, sin duda, colabora al desarrollo de los valores con gran fruto. A ello cooperará toda experiencia humana, orientada hacia un hondo sentido, que nos mueva conjuntamente, que resulte atractiva para todos, una misión dinamizadora que concite nuestra colaboración. Así, también, por ejemplo, nos unimos y fomentamos valores tanto al trabajar como

⁴ Acerca de la importancia de la vivencia de los valores y su relación con la tarea de educar en ellos cf. Méndez (2001).

al festejar, al cooperar o al celebrar, al actuar o al contemplar, al esforzarnos o al gozar; siempre que alcancemos a compartir determinadas experiencias con profundidad. Esta unidad, basada en experiencias significativas y con sentido hondo, constituye el verdadero fundamento de las *instituciones* humanas.

Gracias a las instituciones, así engendradas, establecemos vínculos duraderos y estables, de un particular peso o valor, trazamos estructuras vivas de encuentros perdurables. A este propósito, cabe subrayar el indispensable papel jugado por las instituciones en el fomento de la unidad y en la maduración de los sujetos en los valores. Es cierto que no hay que olvidar que la clave final de todo encuentro entre personas se hallará siempre en los sujetos mismos y en las relaciones inter-personales que estos tracen, pues los humanos necesitamos de estos lazos cara a cara o más próximos existencialmente. Sin embargo, también las instituciones, en cuanto alcanzan a ofrecer formas de unidad vital enriquecedoras, que establecen marcos o contextos articulados para estos vínculos, nos resultan preciosas, a la hora de robustecer nuestra unidad. Por esto, cuidarlas o fortalecerlas representa algo esencial para nuestra unidad y para el crecimiento de los sujetos en los valores.

Hay muy diversas formas de unidad, y muy distintas instituciones; pero la familia constituye una forma de vivir la unidad y una institución en ello, sin duda, central. Esto, por ser una realidad natural, primaria, originaria y de una intensidad muy especial. Por eso, de hecho, cuando una comunidad humana está muy unida decimos de ella que supone una *familia*.

Nadie educa mejor, en la unidad y los restantes valores, que la familia. Los humanos venimos al mundo gracias a una unidad inter-personal, y nos desarrollamos bio-psíquica e integralmente a través de la relación y de la unión con otros. Estas relaciones de unidad, primigenias y genuinas, esenciales, nacen en la familia. Por esto, la madre Teresa escribió que nada resulta más necesario al ser humano que el tener un *hogar*. Sin embargo, hoy, asistimos a la destrucción acelerada de la familia. Frente a esto, Don Bosco hizo de sus *comunidades educativas* verdaderas familias, pues sabía que es la familia la que educa realmente⁵.

5 Cf. sobre este asunto, nuestro trabajo: Barraca (2005).

Hoy, ha cristalizado en el pensamiento actual toda una línea de investigación en el campo axiológico que explora la importancia del sujeto en el conocimiento del valor sin que ello conlleve, por fortuna, en modo alguno, al tiempo, la caída en el relativismo moral o axiológico⁶. Esto, pues, integra la importancia del sujeto en la experiencia de los valores con la objetividad o verdad del valor, y por tanto con la posibilidad de la argumentación axiológica y la comunicación racional en torno a los valores. Se trata, desde luego, de una reivindicación de la unidad, pues de acuerdo con ello los seres humanos pueden encontrarse de una manera profunda a este propósito. De aquí cabe derivar, entre otras, la convicción de la centralidad del diálogo y de las relaciones interpersonales para la educación en valores. A partir de este punto, la pedagogía axiológica contemporánea ha mostrado que quien educa en valores no es sólo la persona o la experiencia individual y concreta –como se afirma habitualmente, frente a los anónimos métodos o técnicas–, sino las relaciones intersubjetivas vividas con respecto a ellos. Por esto, se pondera, por ejemplo, en cuanto a los valores, la crucial influencia de la relación materno/paterno-filial, la fraternal, la amistad, la conyugal, la educativa formal e informal, etc.

Sin embargo, aquí, creemos que lo precedente todavía se queda corto, en cierto sentido. Pues, quienes de verdad educan en valores con auténtica pujanza no son ni siquiera determinadas relaciones inter-personales, particularmente fecundas e intensas, sino las comunidades enteras en sí y –muy en especial– las familias. Son la familia y la comunidad quienes crean un ámbito, entreverado de relaciones y de vida, todo un ambiente o clima, en el que toman cuerpo y se contagian por ósmosis los valores, singularmente el de la unidad. Cuando una comunidad educativa logra convertirse en un ámbito de encuentro y de unidad, genera desde su mismo interior una explosión en cadena de valores, que alcanza a todos. Entonces, no son ya sólo los meros sujetos o sus experiencias singulares, ni las diversas relaciones trenzadas quienes educan, sino el propio clima o atmósfera valiosos que lo envuelve todo, imantando el ambiente o medio en su conjunto e irradiando su influjo por doquier.

⁶ Para todas estas cuestiones de fondo en torno a los valores, y a la axiología como estudio sistemático de los mismos, remitimos a la labor desarrollada por J.M. Méndez. Por ejemplo, cf. Méndez (1995).

Por otro lado, mientras se ataca y mina a la familia, en muchos frentes, en otros contextos se reivindica la necesidad de conformar ciertas formas de *vida familiar*. Así ocurre, hoy en día, cuando se habla del trabajo, incluso de las organizaciones profesionales y las empresas, y se resalta la necesidad de cultivar la unidad al estilo *familiar* también en el contexto de nuestras ocupaciones laborales. Esto, por ejemplo, conecta con uno de los tópicos más extendidos de nuestro tiempo, como es el del llamado *trabajo en equipo*, que ciertamente debe aplicarse en los contextos más variados, y no sólo en el ámbito empresarial, de manera que constituye un elemento esencial de cualquier tarea de envergadura y alcance. Por esto, el trabajo coordinado, de equipo o en grupo –hoy se añade: en red– resulta determinante para cualquier actividad educativa (Álvarez de Mon, 2005). Ciertamente, sin esto nuestros esfuerzos quedan condenados a la disgregación y el fracaso. Esto lo ilustra bien la célebre escena del hombre que, al morir, congrega a sus hijos y les pide rompan cada cual una flecha separada, y lo hacen; luego, un haz de ellas atado, y no son capaces. Ese haz representa a sus hijos unidos contra los avatares de la existencia; y, aquí, a nosotros, nos puede servir como analogía de la necesidad de armonía y sintonía entre los distintos factores y sujetos comprometidos en la educación en valores. Se revela, con todo ello, un dato crucial: la unión hace, sin duda, nuestra fuerza también con respecto a los valores. Esto último resulta central a la hora de educar en los mismos. Sin la incomparable fuerza de la unidad, los esfuerzos orientados a educar en valores se ven conducidos hacia la ineficacia, pues un educador aislado o un esfuerzo separado no pueden vencer las enormes fuerzas rivales, las dificultades y resistencias que se les oponen en sentido inverso, y especialmente cuando todas ellas coinciden o actúan concordadas. Por esto, el trabajo en equipo, la acción coordinada de los educadores en valores, frente a su dispersión o aún peor su confrontación, en este sensible terreno, constituye un hecho capital, indispensable (Barraca, 2000).

Por otro lado, a esto último se suma un dato asimismo decisivo: el que cualquier persona –o grupo de ellas– que pretenda educar en valores tiene que alcanzar una cierta *unidad de vida* (un determinado grado de coherencia existencial, de congruencia vital, reflejo de su integridad moral o axiológica); al menos, si aspira a realizar esto con fecundidad. De otra manera, la acción con que promueve los valores se verá anulada muy pronto por la consecutiva reacción contraria que la sucede. El efecto final no será otro que la confusión y el desconcierto en el educando. No podemos predicar

adecuadamente acerca de valores que luego desacreditamos o despreciamos con nuestra propia conducta, pues los valores se transmiten fundamentalmente viviéndolos. Si el ejemplo personal –o testimonio de vida– constituye un requisito de partida básico en toda educación en valores, parece evidente que, al contradecir nuestros ejemplos, nosotros mismos echamos la más destructiva piedra sobre el delicado tejado que quisimos construir (Barraca, 2009).

6. LA UNIDAD EN EL SUFRIMIENTO, LA ENTREGA, EL AFECTO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

Todo en lo humano puede servir, en realidad, para la unión auténtica o real. Todo salvo el egoísmo, lógicamente, y sus diferentes formas, que nos encierran en nosotros y nos aíslan, nos separan del otro. También, aunque pudiera sorprender, o incluso escandalizar, *el sufrir en común* puede unirnos. Pero ello, vivido adecuadamente, desde luego; pues, de otro modo, el dolor también tienen un gran poder de aislamiento y genera soledad y hasta división.

El sufrir juntos, en determinada forma, puede establecer una muy honda alianza entre los seres personales. El sufrimiento puede unir a las personas debido, ante todo, a que nos revela lo hondo de la persona, lo auténtico, y a que el que sufre precisa de la compañía o apoyo del otro. De este modo, cuando sufrimos con alguien a quien queremos, sentimos su proximidad. Sucede, por ejemplo, así en la compasión. Sin embargo, además de esto, podemos vivir el sufrimiento de una manera no ya sólo colectiva sino *comunional*, de comunión, mucho más honda y unitiva que el mero compartir dos lo mismo. Hay comunión en el sufrir, cuando no sólo sufro con otro y el otro conmigo, sino cuando un tercero nos une y eleva en este sufrir, y ese tercero puede ser toda una familia, por ejemplo, o Dios mismo, o un amigo en común que sufre, etc. Sufrir en familia une enormemente, si se sabe vivir esto con cierta paz. Cuando una comunidad educativa alcanza a vivir su sufrir de forma comunional, se transforma en una escuela de valores incomparable y aleccionadora; por eso deben aprovecharse las experiencias de fragilidad y sufrimiento educativamente por los ámbitos formativos, no ocultarlas o negarlas, sino procurar extraer de ella sus valores y rescatar su intenso sentido ambital, familiar. Existe una fuente de unidad en nuestro

corazón comunitario cuando sufrimos, y esto nos puede convertir en auténticas familias en un determinado sentido. Por otro lado, toda forma profunda de comunión, de la unidad de comunión –de esa *común unión en otro*– comporta sufrir para nosotros los humanos, pues la unidad resulta ardua y difícil dadas nuestras limitaciones, y junto a la alegría y el gozo experimentamos el esfuerzo, el sacrificio y el dolor de nuestro ir –penosa, aunque gozosamente– trenzando la malla de la comunión.

Otro cauce o camino para la comunión se halla en *la entrega* a un tercero, en el servicio compartido en relación con otros. Hoy en día, por ejemplo, existen programas concretos de ayuda o de voluntariado en familia; en algunas instituciones educativas se promueven materias o prácticas de responsabilidad o acción social, e incluso se abren estas actividades en determinadas organizaciones donde se trabaja y hasta en las mismas empresas. A propósito de ello, pido excusas por mencionar en estas líneas mi propia experiencia personal. Une muy intensamente esta acción social compartida, que se orienta en un principio a hacer bien a un tercero. Puedo decir que mi mujer ha procurado siempre cultivar esta singular vía de unidad en el seno de nuestra familia, y así vamos hoy junto con nuestros hijos a asistir a personas con discapacidad, cada cierto tiempo, y lo hacemos unidos a otras familias. Cuando lo hacemos, todos sentimos la honda unión del servicio, de la entrega a un tercero. Es, sin duda, otra forma de comunión. Se trata de la solidaridad vivida en familia, educativamente, y hecha comunión.

Pero, ante todo y sobre todo, a los humanos también nos une el sabernos, el notarnos amados, por un tercero. El amor de un hijo hacia ellos, une a dos padres. El amor de Dios une a los fieles. El amor de toda una comunidad une a los distintos entre sí, íntima y amorosamente. Por esto, hay que sentir y hacer sentir este amor de comunión, como enseñó don Bosco, pues no basta sólo con amar al otro: el otro ha de *percibir* nuestro amor efectiva y *afectivamente*. Lo afectivo –la unión en los afectos en su amplio sentido– supone un factor vital de la unidad, y así de la formación en valores. Sólo quienes están unidos en el aprecio mutuo, quienes sienten ese afecto entrañable, se encuentran profundamente abiertos a alimentarse con los valores recíprocos, sólo cuando el otro nos importa puede influirnos en un sentido auténticamente profundo. Y esto requiere del amor y de la amistad, en cuanto a cauces y ámbitos de relación. Además, los sujetos deben percibir que se les ama en algo, o en alguien más grande, distinto, superior,

alguien que trasciende al sujeto en singular y a la mera relación. De aquí, el que la misma unión matrimonial reclame para constituirse en toda su intensidad la unidad de los cónyuges en un Amor con mayúsculas, en lo que sustenta y fundamenta, a la vez que eleva, su recíproco afecto. Por esto, terminamos reclamando se estime y aprecie como se debe este precioso valor de la unidad y de la comunión interpersonal. Él ofrece la clave de bóveda decisiva, a nuestro juicio, de toda educación fecunda en los valores. Por esto, la bella tarea de la formación en valores pende en gran medida de que acertemos a configurar verdaderos espacios o ámbitos de comunión –libre y auténtica– en ellos.

7. CONCLUSIONES: LA UNIDAD GRACIAS A LA HUMANIDAD Y EL PERDÓN EN LA EDUCACIÓN

Concluimos estas reflexiones señalando que las diversas formas de unión, en el caso de los seres humanos, reclaman siempre de la adquisición e interiorización estable de un característico valor, de la maduración en una ardua virtud (virtud es el hábito de participar en el valor). Nos referimos, en concreto, a la ya citada *humildad* (Barraca, 2011). Esto sucede debido a que, permanecer unidos, incluso en un tercero, requiere de la sencillez suficiente para tolerar y apreciar al otro, quien siempre constituye –al igual que nosotros mismos– un sujeto limitado y perfectible (Aquino, s.f.).

En concreto, uno de los elementos éticos cruciales para nuestra unidad se halla en el acto de *perdonar*, en saber perdonar y pedir perdón, en vivir el valor del perdón. Esto no constituye un aspecto ajeno al ámbito educativo en modo alguno. Quizás pueda parecer algo excesivo, pero no lo es en absoluto, el hecho de afirmar que nuestras instituciones educativas tienen que convertirse en auténticas *escuelas de perdón*. Un conocido principio educativo, acerca de la clave del éxito o el acierto en la educación, se expresa justamente en la célebre máxima: «El secreto de educar: ver todo, corregir poco, perdonar mucho». Las comunidades educativas reclaman del desarrollo de esta delicada virtud del perdón mutuo y, además, tienen que formar en ello de manera continua. Sin pedirse y sin recibir perdón no hay posibilidad de unión o unidad entre los seres humanos, pues somos finitos y fallamos, fracturamos continuamente nuestras formas de unidad. Sin embargo, los análisis y estudios especializados acerca del valor del perdón

en lo educativo, hoy, no se prodigan. Una rara y hermosa excepción, que podemos citar y ofrecer, se encuentra en las recientes investigaciones agrupadas en la obra: *Retos de futuro en educación: Aprender a perdonar* (Oliveros Fernández, 2004).

Terminamos estas consideraciones, entonces, manifestando la belleza que posee ese maravilloso valor, que reside en la unidad, en nuestra siempre frágil pero a la par hermosa unidad. Hay en España realidades visibles asimismo de una incomparable belleza; se trata de unas descomunales flores de piedra: nos referimos a nuestras sublimes catedrales. Ellas pueden servirnos, ahora, como símbolo postrero del valor de la unidad. En efecto, pues estas obras maestras de la unidad se yerguen ante nosotros gracias a la unión de un sinfín de elementos, integrados unos con otros, y –aún más– gracias a la unión de muchas personas, que cooperan desde hace siglos en su existencia. Con nuestra admiración hacia estos incomparables monumentos a la unidad, metáfora e imagen de la urdimbre de los diversos en un todo prodigioso de valores, concluimos estas reflexiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Mon, S. (2005). *La lógica del corazón*. Barcelona: Deusto.
- Aquino, T. de. (s.f.). *Suma de Teología*. Madrid: BAC.
- Barraca, J. (2000). *La clave de los valores: Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Unión Editorial.
- Barraca, J. (2003). *Vocación y persona*. Madrid: Unión Editorial.
- Barraca, J. (2005). *Una antropología educativa fundada en el amor*. Madrid: CCS.
- Barraca, J. (2011). *Vivir la humildad: Ensayos contra la soberbia*. Madrid: San Pablo.
- Díaz, C. (2000). *El libro de los valores personalistas comunitarios*. Madrid: Mounier.
- Frankl, V. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- López Quintás, A. (1993). *El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa*. Madrid: APCH.
- López Quintás, A. (2003). *Descubrir la grandeza de la vida*. Estella: Verbo Divino.
- Méndez, J.M. (1995). *Introducción a la axiología (tomos I y II)*. Madrid: Estudios de axiología.

Méndez, J.M. (ed.). (2001). *Cómo educar en valores*. Madrid: Síntesis.

Oliveros Fernández, O. (2004). *Retos de futuro en educación: Aprender a perdonar*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Zamagni, S. (2013). *La avaricia: Pasión por tener*. Madrid: Antonio Machado Libros.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Barraca Mairal, J. (2016). La unidad como clave de bóveda de la educación en valores: Educación, Valores y Comunión. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 95-112.

Ética y felicidad: Propuestas éticas para la educación en valores

Ethics and Happiness: Ethical Proposals for the Education in Values

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ
DOCTOR EN FILOSOFÍA
PROFESOR TITULAR. CES DON BOSCO

Resumen

Todos ansiamos sentirnos felices, sentirnos dichosos. Es claro que el dinero como bien supremo solo sirve para algunas cosas. Al final nos quedan los valores, o sea, los objetos, las personas, las acciones, sobre todo las personas. El hombre está hecho para vivir con otros y solo con otros. Esta forma de vivir se puede afrontar desde el conflicto, la convivencia e incluso desde el placer de vivir juntos. El artículo presenta diferentes opciones éticas en busca de la felicidad y plantea la opción por una vida ética como único camino hacia la felicidad.

Palabras clave: valores, felicidad, persona, ética.

Abstract

We all want to feel happy and blessed. It is quite obvious that money as the supreme good is only useful for a limited range of things. What remains in the end are just the values, that is, objects, actions, and above all the people. Human beings have been made to live together with other human beings. However, this way of living can be approached as a conflict, a cohabitation or even the pleasure of living together. This paper presents different ethical choices in the search for happiness and claims for an ethical life as the only path to happiness.

Key words: values, happiness, person, ethics.

1. LA CRISIS ÉTICA COMO BASE DE TODA CRISIS SOCIAL Y/O ECONÓMICA

Los difíciles años económicos que hemos vivido, y seguimos viviendo, nos han dejado muchas líneas escritas sobre el porqué y el cómo del origen de dicha crisis económica. Es cierto que en la mayoría de los casos se ha llegado a un consenso de que detrás de ésta ha habido un gran desfallo ético. Detrás de la libertad de mercado, sí y por desgracia, ha habido muchos comportamientos éticamente reprobables.

La conciencia, ese *algo* de nuestro ser que no nos debería dejar dormir tranquilos cuando hacemos el mal, parece que no ha funcionado correctamente en todas las personas o quizá no del mismo modo. No hablo en ningún caso de la conciencia de las instituciones, porque la conciencia es algo personal e intransferible. La única conciencia de las instituciones, en cualquier caso, podría ser la de sus dirigentes.

A lo largo de esta crisis nos hemos encontrado con personas que han tenido comportamientos reprobables desde todos los ámbitos civiles. En muchos casos la única explicación que han ofrecido es su justificación en que ellos forman parte de un sistema que no pueden cambiar, ya sean bancario, sanitario, educativo, empresarial... Sí, por extraño que parezca hay ciudadanos que hacen el mal sin mala conciencia, o mejor dicho, conscientes de que ellos no entran en la dinámica del engaño, es este injusto mundo el que se los lleva por delante, por tanto su única salida para sobrevivir e incluso para seguir vivos e incluso para poder alimentar a sus familias es comulgar con ruedas de molino, o sea, engañar.

Hay ocasiones en las que hemos tenido la suerte de encontrarnos con personajes públicos del mundo de la política, del deporte o del espectáculo que durante años han defraudado a la hacienda pública. Son estas mismas personas las que a menudo han salido en los medios de comunicación como adalides de la ética, del esfuerzo y del sacrificio. Es casi mejor no citar a nadie y de este modo no dejamos a ninguno fuera. ¡Cuántos mitos se ha llevado por delante esta crisis económica!

Sí, sí, es cierto, la sensación del ciudadano es que durante muchos años hemos estado pagando impuestos y no siempre se han empleado del modo éticamente correcto. En el fondo siempre aparece la pregunta de quién controla al controlador... quién puede asegurarnos, garantizarnos que las perso-

nas siempre nos comportemos acorde a unos determinados valores que entendemos como positivos. Efectivamente, esta pregunta tiene una respuesta variada pero al final la única forma de controlar al controlador, al regulador, al juez, al político, al empresario, al trabajador, al deportista... es el propio autodomínio, el propio autocontrol, o sea, tú mismo, tu propia ética, tu conciencia, tus valores, tus principios... tu mayoría de edad ética en palabras de Kolberg, tu autonomía moral en palabras de Kant.

Es maravilloso recordar el pasaje bíblico que nos recuerda que *si no quieres que algo se sepa, no lo hagas*. Convendría a algunos haber leído más la Biblia para saber que todo tarde o temprano acaba saliendo a la luz pública. Esa es mi experiencia y quizá la de la mayoría de los ciudadanos, que todo tarde o temprano acaba sabiéndose. Es verdad que a veces tenemos noticia de este tipo de comportamientos demasiado tarde. Intuyo, espero que no erróneamente, que muchos de los que públicamente han cometido delitos jamás los hubieran cometido si supieran que más pronto que tarde todos estos comportamientos saldrían a la luz.

Esta actitud, aún nos sumerge más en la crisis ética que intento describir. Es más, la conciencia ha quedado tan aniquilada que se ha podido llegar a la conclusión de que algunos comportamientos lamentables no son malos en sí, lo son porque al conocerse nos traen consecuencias perniciosas para nosotros mismos. El mal o el bien son profundamente relativos a lo que me hace bien o mal desde el punto de vista de la fama, el poder o el dinero. En ningún caso algo es malo porque mis valores, mi conciencia o mi perspectiva ética así lo entiendan, sino porque así me conviene en este momento. La suma de comportamientos de este tipo nos presenta una sociedad vacía de contenidos morales en la que la expresión popular *el más tonto hace relojes*, nos anima a hacer el mal o, por lo menos, a pensar solo en nosotros mismos más allá del bien común, expresión de un pasado tomista.

Este artículo pretende añadir un granito de arena en la tarea de prevenir a nuestra sociedad para que lo que nos ha pasado como sociedad no nos vuelva a pasar, aunque me temo de antemano, querido lector, que es casi misión imposible.

Durante mis años de estudiante de filosofía me interesó mucho la filosofía moral y ética. De hecho, he de decir que quizá es la única parte que me interesa de la filosofía. Creo que la ética y la filosofía práctica es la única filosofía

que se dedica al ser humano y no tanto en cuanto a cómo conoce el hombre, esto es la Gnoseología o Teoría del conocimiento, sino a la que se pregunta por el deber y el ser del hombre. A este tipo de saber lo hemos llamado filosofía práctica, moral o ética. Creo que toda filosofía que se aleje del hombre solo sirve para deleite del propio autor.

La juventud –a veces falta de lectura, conocimiento y experiencia– nos lleva a aceptar como válidos solo algunos planteamientos e incluso se puede tener la tentación de soñar y de querer cambiar el mundo que nos rodea. A medida que vamos creciendo y madurando, la situación se complica y, en la mayoría de las ocasiones, lo único que podemos hacer es intentar sobrevivir sin ocuparnos mucho de la ética o, como mucho, pensar en la ética dentro de nuestro círculo más íntimo, esto es, la educación de nuestra familia, hablar de cómo los políticos deberían gestionar nuestra sociedad etc. Mientras tanto, la tarea de la mayoría de los ciudadanos tiene mucho más que ver con un intento de supervivencia que con un intento de querer mejorar nuestro mundo y nuestra sociedad.

El mundo de la ética se diluye entre conceptos y diferentes opiniones tan opuestas y excluyentes como complementarias en muchas ocasiones. A continuación voy a intentar esbozar un pequeño antídoto anticrisis desde el imperativo categórico kantiano, pasando por la voluntad de poder nietzscheana, reflexionando sobre la filosofía de los valores de Scheller y tomando como modelo la vida al servicio de Jesús de Nazareth.

El punto de partida es una premisa aristotélica: *hemos sido creados para ser felices, ese es nuestro destino, esa es nuestra tarea...* El éxito de nuestra vida lo será o no en función de que acertemos o no con el camino que más nos gusta y mejor nos hace sentir.

En los siguientes puntos voy a intentar esbozar diferentes respuestas éticas, o modelos de caminos en la búsqueda de la felicidad. He escogido cuatro autores diferentes y complementarios en sus modelos de propuesta ética: Kant, Nietzsche, Scheller y Jesús de Nazareth.

2. EL IMPERATIVO CATEGÓRICO KANTIANO

El siglo de la Ilustración se nos presenta bajo el gran lema *sapere aude*, *atrévete a pensar*. A éste, Kant añade «atrévete a pensar por cuenta propia». El

impulso originario kantiano es la búsqueda de la mayoría de edad en el pensamiento, propuesta que comparte con la Ilustración. La sugerencia kantiana me parece fascinante. Su modelo es una ética formal y autónoma.

Kant comienza su obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* afirmando que ni en el mundo ni fuera del mundo existe nada que podamos denominar como enteramente bueno o malo salvo la buena o la mala voluntad. ¡Grandioso!

Ni en el mundo ni, en general, fuera de él es posible pensar nada que pueda ser considerado bueno sin restricción excepto una buena voluntad. El entendimiento, el ingenio, la facultad de discernir, o como quieran llamarse los talentos del espíritu; o el valor, la decisión, la constancia en los propósitos como cualidades del temperamento son, sin duda, buenos y deseables en muchos sentidos, aunque también pueden llegar a ser extraordinariamente malos y dañinos si la voluntad que debe hacer uso de estos dones de la naturaleza y cuya constitución se llama propiamente carácter no es buena. Lo mismo sucede con los dones de la fortuna. El poder, la riqueza, el honor, incluso la salud y la satisfacción y alegría con la propia situación personal, que se resume en el término felicidad, dan valor, y tras él a veces arrogancia, si no existe una buena voluntad que dirija y acomode a un fin universal el influjo de esa felicidad y con él el principio general de la acción; por no hablar de que un espectador racional imparcial, al contemplar la ininterrumpida prosperidad de un ser que no ostenta ningún rasgo de una voluntad pura y buena, jamás podrá llegar a sentir satisfacción, por lo que la buena voluntad parece constituir la ineludible condición que nos hace dignos de ser felices. (p. 53).

Pero ¿qué es la buena voluntad para Kant? A propósito de esta pregunta se han escrito numerosos tratados, sin embargo, creo que Kant, que aboga por una ética formal y autónoma donde su imperativo categórico sirva como faro para concretar lo que él entiende como buena o mala voluntad, lo deja meridiana-mente claro. Es bueno todo aquello que es hecho por deber y es malo todo aquello que no es hecho por deber aunque podamos pensar que es bueno.

Toda filosofía debe tener como punto de partida un hecho universal y necesario, y este hecho en el campo de la razón práctica, se llama *hecho moral* que es tan universal y necesario como el *hecho científico*.

El hombre es un ser moral, reclamado por el deber, es un ser atraído por un deber, y esta realidad es un hecho universal y necesario. Este deber está implicado en todas las morales, pues no sólo hay un orden del ser, de la realidad, sino también un orden de lo práctico. La realidad no sólo se presenta para ser conocida, sino también para ser practicada, no sólo se presenta a la razón teórica, sino también a la razón práctica, no sólo existe el orden del ser, sino también el orden del deber ser. De este modo Kant plantea por vez primera en la historia la ética filosófica.

En su opinión, las anteriores están cargadas de sentidos descriptivos, de preceptos morales que no son pura ética filosófica sino moral. La ética filosófica analiza todos los conceptos. Lo diferenciador de la razón práctica es estudiar el fundamento de las costumbres, no dar principios descriptivos y morales.

Lo característico de la ética es el deber (el hombre es un ser reclamado por el deber), por tanto, cuando pensamos en los juicios éticos, a diferencia de los científicos, su cópula será: *deber ser o no deber ser*. Todo tema moral es algo del deber; la ética nos manda algo; supone un imperativo, un mandato. ¿Qué mandato y qué imperativo utiliza la ética?, ¿Cuántos imperativos hay?

1. **Imperativo hipotético:** es aquél que manda u ordena la acción, pero bajo alguna condición: *corre, si quieres llegar a tiempo*. Kant va a distinguir dos tipos:
 - **Hipotético problemático:** cuyo fin es meramente posible: *si quieres nadar, tienes que meterte en el agua*.
 - **Hipotético asertórico:** cuya condición se ofrece de antemano: *si quieres vivir, debes comer*.
2. **Imperativo categórico:** ordena o manda la acción sin condición alguna: *hay que hacer el bien*.

¿Qué imperativo es el más apropiado para la Ética? Si hay que elegir un imperativo, este tendrá que ser el **imperativo categórico**, porque el fin de la ética es universal y necesario, y el imperativo hipotético es condicional. Así nos dice que la historia de la ética nos muestra que se ha basado en hipotéticos asertóricos, porque todos ellos mandan la acción bajo una condición que es apetecida de antemano. Por ejemplo la ética hedonista decía: *obra de tal*

manera que consigas el mayor placer posible; la eudemonista: *obra de tal manera que te valga para conseguir la felicidad*; la utilitarista: *obra de tal manera que consigas el mayor beneficio o utilidad posible*. Todas esas éticas son condicionadas, no ordenan la acción moral en sí y por sí misma, sino siempre subordinada a conseguir aquel fin u objeto ajeno a la obligatoriedad de la acción moral. Son éticas o morales materiales, por perseguir fines u objetos condicionados a proporcionar al sujeto algún beneficio, provecho o utilidad. Son morales que escapan en su norma al orden de la ética misma.

Son éticas o morales heterónomas, es decir, su norma no les viene de ellas mismas, sino del exterior. Son morales interesadas, condicionadas y egoístas, que necesitan fundarse en una metafísica. Y ¿desde cuándo el egoísmo puede ser principio moral?

Una ética cristiana, reclama una metafísica en la cual se haya afirmado a Dios; una ética existencialista supone una metafísica del ser del hombre, en cuanto libre. La ética debe fundamentarse en sí misma, deber ser la que fundamente a la metafísica. La ética deber ser formal, que la acción en sí y por sí misma no esté condicionada a conseguir ningún otro fin o cosa. La obligatoriedad de la acción le debe venir dada desde el foro de la propia conciencia y en forma de imperativo categórico en el cumplimiento del propio deber: *tienen que cumplir el deber por el deber, simplemente porque es tu deber*, sin miras a que te lo premien o te lo puedan castigar. Esto es una ética formal, y, además, es autónoma porque manda la acción moral por sí misma, sin condicionar a nada; es la propia conciencia la que da las leyes e imperativos categóricos (*lo único bueno, en el mundo, y fuera de él, sin limitación alguna, es la propia voluntad*). La voluntad moral es ley y es la única ley moral a la que el hombre debe obedecer.

Kant ofrece dos formulaciones del imperativo categórico:

- «Obra de tal manera que la máxima de tu voluntad sirva de regla universal».
- «Obra siempre de modo que trates a la humanidad como fin y nunca como medio».

El análisis del hecho moral y de la conciencia moral nos lleva a establecer las condiciones de la posibilidad de la moralidad. Estas condiciones o postulados son: libertad, inmortalidad y existencia de Dios.

- 1. Libertad:** para que el imperativo categórico pueda imponerse a una voluntad absoluta. Se necesita una condición: que la voluntad sea libre. Si existe un deber acerca de una ley, es porque se puede cumplir esa ley. Ahora bien, en el campo del mundo fenoménico no cabe hablar de libertad, puesto que allí imperan las categorías del entendimiento y, entre ellas, la causalidad, que encadena necesariamente unas condiciones a otras. La libertad debe ser algo ajeno al mundo fenoménico, algo que debe pertenecer, por tanto, al mundo noumenal o metafísico. La libertad no es pues algo experimental, sino transfenoménico o noumenal.
- 2. La inmortalidad del alma:** la obligación de realizar el bien, tal y como se impone por el imperativo categórico, es absoluta. No puede ser relativa al tiempo, sino que debe ser una realización sin fin. Tal necesidad está en consonancia con la libertad de la voluntad. Siendo el objeto moral del hombre la consecución de la santidad, se necesita una duración indefinida (inmortalidad) para llegar a realizarla. Luego el alma es también una exigencia del hecho moral y una realidad transfenoménica o noumenal.
- 3. Dios:** en el mundo fenoménico encontramos una disconformidad entre lo que es y lo que debe ser. La perfección del orden moral exige que más allá del mundo fenoménico se dé la conformidad del ser y del deber ser. Esta unión del orden real con el ideal es Dios, y por tanto, el punto de unión del bien sumo con la suma felicidad.

Con la crítica de la razón práctica, Kant ha abierto la posibilidad de llegar a los objetos metafísicos, pero no por la vía racional teórica, sino como postulados de la moralidad. Estos postulados, al no ser científicos, no son conocidos sino exigidos: libertad, inmortalidad y Dios son exigidos como necesarios, no conocidos. Son postulados y frente a ellos no hay conocimiento, sino adhesión a ellos, fe, pero no en sentido religioso, sino como adhesión. Y al acto de afirmar estos postulados, lo llama Kant, *creer*.

La realidad es puro objeto de adhesión, no de conocimiento. Yo la afirmo, creo en ella, pero no la conozco. Son tres realidades metafísicas. Por esto la metafísica no es ciencia, sino creencia.

3. NIETZSCHE O LA VOLUNTAD DE PODER

Nietzsche vivió la segunda mitad del siglo XIX. Es la época de unificación de Alemania y la ruptura del mapa de Europa fijado en el Congreso de Viena. Los alemanes entran en guerra contra los austriacos y franceses, por lo que se anexionan territorios antes independientes o bajo dominio austriaco al territorio alemán. Con la anexión de Sedán y Metz se completó la unificación alemana. En la primera de estas guerras participó el propio Nietzsche en tareas auxiliares.

Durante el mismo período asistimos a los grandes movimientos sociales, obreros, marxistas y anarquistas con la fundación de la primera (1864) y la segunda (1889) internacional obrera. Sin embargo, Nietzsche apenas prestó atención a estos movimientos y, cuando lo hizo, fue para descalificarlos como doctrinas partidarias de la moral de rebaño. En el aspecto filosófico, Nietzsche representa la crítica más extremada a todo lo que constituye un sistema. Hegel había intentado presentarnos la historia de la humanidad (y hasta del universo) como un sistema lógico racional, es decir, como una realización plena de sentido. Nietzsche, en contraposición, representa un grito contra el pasado: todo el pasado ha sido un error tremendo, una tremenda equivocación.

Tanto Hegel como Nietzsche examinan el pasado con profundidad, pero ambos perciben realidades completamente diferentes. Hegel comprende y justifica todo mientras que Nietzsche lo condena. La dialéctica de Hegel es negada por Nietzsche en nombre de la exaltación de lo individual. El logos hegeliano es anulado por la moral noble, individual y dionisiaca de Nietzsche.

Las líneas claves de su pensamiento son su profesión al ateísmo lanzada al mundo con la famosa expresión *Dios ha muerto* y la transmutación de los valores. Al defender la vida como valor supremo, arremete contra los valores tradicionales en el campo filosófico y en el religioso. Son célebres sus invectivas contra las virtudes cristianas y contra los valores espirituales defendidos por el cristianismo, y que dan lugar a la moral de los esclavos. Sobre ellos tiene que triunfar la moral de los señores de los que, estando llenos de vida, pueden imponer su fuerza.

El problema de Nietzsche es llegar de lo negativo a lo positivo. Así, Nietzsche, por un lado se muestra como el destructor de los ídolos y, por otro, afirma

que siempre está dibujando ante sí nuevos ideales. Tal contradicción muestra un proceso peculiar: se trata de destruir los viejos ideales que carecen ya de vida para constreñir los ideales del futuro. De ahí la actividad efectiva: negar y afirmar, destruir y crear, aniquilar y producir. El aspecto negativo lo pone a cargo del entendimiento que critica, y el aspecto positivo a cargo de la historicidad que es vida. Sólo en el fuego purificador de lo racional el hombre puede percatarse de su historicidad positiva. Sólo cuando se siente esta separación entre lo racional y lo vital surgen las preguntas de la duda: ¿qué es el hombre?, ¿la verdad?, ¿la historia?, ¿el mundo?

3.1. El hombre

Para Nietzsche todo lo válido comienza a ser caduco. Esto hace que con respecto al hombre encuentre en un análisis racional la miseria del hombre actual e intente establecer una meta ideal que el hombre debe alcanzar. Así, partiendo de la existencia dada al hombre, del hombre tal como nos lo muestra la psicología, encuentra en la absoluta espontaneidad de la libertad humana el medio mediante el que el hombre se produce a sí mismo; y le enseña un ideal que el hombre debe alcanzar, algo que no es una realidad, sino un ideal que el hombre debe llegar a ser: el superhombre.

Nietzsche (2002) en el siguiente párrafo expresa la necesidad de la crítica a los valores morales:

Necesitamos una crítica de los valores morales, hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de que aquéllos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron (la moral como consecuencia, como síntoma, como máscara, como tartufería, como enfermedad, como malentendido; pero también la moral como causa, como medicina, como estímulo, como freno, como veneno), un conocimiento que hasta ahora ni ha existido ni tampoco se lo ha siquiera deseado. Se tomaba el valor de esos valores como algo dado, real y efectivo, situado más allá de toda duda; hasta ahora no se ha dudado ni vacilado lo más mínimo en considerar que el bueno es superior en valor al malvado, superior en valor en el sentido de ser favorable, útil, provechoso para el hombre como tal (incluido el futuro del hombre). ¿Qué ocurriría si la verdad fuera lo contrario? ¿Qué ocurriría si en el bueno hubiese también un síntoma de retroceso, y asimismo un peligro, una seducción, un veneno, un narcótico, y que

por causa de esto el presente viviese tal vez a costa del futuro? ¿Viviese quizá de manera más cómoda, menos peligrosa, pero también con un estilo inferior, de modo más bajo?... ¿De tal manera que justamente la moral fuese culpable de que jamás se alcanzasen una potencialidad y una magnificencia sumas, en sí posibles, del tipo hombre? ¿De tal manera que justamente la moral fuese el peligro de los peligros? (p. 28).

3.2. La moral

El hecho de que el hombre sea el único animal todavía no fijado le da la capacidad de cambiar. Y esta capacidad de cambio que no se agota en la variación propia según la naturaleza exigida por sus propias leyes, como en los demás, constituye su libertad.

El hecho de la libertad introduce el problema de la moralidad: el hombre que no se somete determinadamente a las leyes de la naturaleza obedece a una moral, con cuyo sometimiento llega a ser lo que es. Pero Nietzsche reacciona contra todas las morales concretas que han existido. La multiplicidad de las morales concretas y el hecho del origen de las mismas demuestran su falta de valor. Si son muchas, ninguna pretenderá tener un valor universal. Si estudiamos sus orígenes, encontramos que han surgido siempre para afirmar a unos pueblos contra otros, o a clases sociales... Con ello Nietzsche no pretende acabar con toda sujeción del hombre, sino que quiere encontrar el *ser* auténtico del hombre dentro de unas nuevas exigencias: sustituir la conciencia de libertad por la actividad creadora y suplantar el *deber ser* de la moral por la naturaleza misma. Sí es cierto que al creer en la moral condenamos a la vida, se tendrá que aniquilar la moral para liberar a la vida. Hay que atreverse a ser inmoral, como la naturaleza. El hombre en sus fuerzas más altas y más nobles es naturaleza por completo, estando esto exigido por la naturaleza, por su verdad. Las morales concretas no han sido más que el engaño de los débiles frente a los fuertes.

Nietzsche (2002), que distingue entre la moral de los esclavos y la de los señores, tiene párrafos muy clarificadores de su pensamiento en torno a la moral judeo-cristiana o de los esclavos:

Pero este es el hecho: la rama de aquel árbol de la venganza y del odio, del odio judío –el odio más hondo y más sublime, esto es, crea-

dor de ideales y transformador de valores, cuyo par jamás ha existido sobre la tierra— produjo algo asimismo incomparable, un nuevo amor, la más honda y más sublime de toda clase de amores: ¿y de qué otra rama hubiera podido brotar... ¡Pero no se crea que tal amor haya surgido como la expresa negación de aquella sed de venganza, como la antítesis del odio judío! ¡No! ¡Lo inverso es verdad! Este amor brotó del odio como su corona, como la corona triunfal que se despliega más y más ancha en la pura claridad del mediodía y que con el mismo impulso, por decirlo así, hacia el reino de la luz y de la altura, apuntó a los fines de aquel odio, a la victoria, al botín, al soborno, con lo que las raíces de aquel odio penetraron, cada vez más profundas y más ávidas, en cuanto tenía de hondura y era malo. Este Jesús de Nazaret, vivo Evangelio del amor; este Salvador, que traía la bienaventuranza y la victoria a los pobres, a los enfermos y a los pecadores, ¿no fue justamente soborno en su forma más siniestra y más irresistible, el soborno y el rodeo para llegar a aquellos valores e innovaciones judaicas del ideal? ¿No ha alcanzado Israel —justamente por el rodeo de este Salvador, de este aparente adversario y destructor de Israel— el último fin de su sublime sed de venganza? (p. 47).

3.2.1. Moral de los esclavos

Cultura a contrapelo de la vida, que, apoyándose en ideales trascendentales, en valores morales, en las exigencias de la razón o en otro género de entidades suprasensibles, supuestas o ficticias, conduce a sojuzgar los instintos vitales, a anular las pasiones y, en último término, a someter a los seres humanos fuertes, enérgicos y aristocráticos, hasta reducirlos a animales de rebaño, domesticados y mediocres; se trata, en fin, de una cultura decadente, propensa a pensar contra los seres humanos libres.

3.2.2. Moral noble o de los señores

Vive en plena aceptación de la vida tal y como es, aceptando todas las consecuencias de la muerte de Dios y del nihilismo consecuente (nihilismo, en sentido positivo), que supone la eliminación de todos los obstáculos y trabas que dificultaban la plena realización de los seres humanos. La muerte de Dios lleva consigo la transmutación de los valores y la plena aceptación del sentido de la tierra, es decir, el reconocimiento de que la vida consiste en

una existencia exclusivamente mundana, mortal, que no existe ningún alma distinta del cuerpo y que todos los valores son meras invenciones. Contrapone Dionisos al crucificado: *Dionisos contra el crucificado*.

3.3. La muerte de Dios

Constituye para Nietzsche un fenómeno histórico y consiste en el mero hecho de que se ha descubierto que el concepto de Dios carecía de significado. Pero qué era Dios, el conjunto de todos los valores, de todas las verdades y de todas las grandes categorías y aspiraciones de la historia de occidente, lo cual, en el lenguaje de Nietzsche, equivale a decir que el conjunto de las materias, tergiversaciones y falsificaciones inventadas contra la vida terrenal y los sentidos. A este respecto, la muerte de Dios se ha producido porque se ha descubierto que todos los fundamentos, ideas y valores de la civilización occidental carecían en absoluto de consistencia, que eran completamente vacíos. Así pues, *Dios ha muerto*, y en la muerte de Dios nos hemos quedado a oscuras, sin brújula: todo código moral, religioso, jurídico, etc. carece de sentido. No existen el bien y el mal, ni el acierto y el error. Todos los mandatos y prohibiciones han desaparecido. Nada ni nadie puede indicarnos nuestras obligaciones: todo está permitido. La consecuencia de este proceso ha sido la llegada al nihilismo total.

El concepto de Dios significa la síntesis de todas las tergiversaciones y engaños de la moral greco-cristiana. Por tanto, la muerte de Dios supone la superación de esta situación, la transmutación de los valores, y la plena aceptación del sentido de la tierra, es decir, el reconocimiento de que la vida humana consiste en una existencia exclusivamente mortal. Ni existe ningún alma distinta del cuerpo. La muerte de Dios y la transmutación de los valores conducen a la idea del superhombre. Pero ¿qué es el superhombre?

Desde luego, el superhombre, tal y como lo concibe Nietzsche, no tiene nada que ver con la raza superior imaginada por el delirio hitleriano, ni con la concepción evolucionista de Lamarck o Darwin. El superhombre pretende ser el más allá del ser humano. El superhombre es el ser humano totalmente libre e inocente (el niño o aventurero) de carácter dionisiaco, fuerte y seductor, que ha aceptado los nuevos valores vitales y a quien nada le está prohibido salvo la debilidad. El superhombre es el sentido de la tierra.

3.4. El Superhombre

Las clases de hombres que nos da la psicología sobre los tipos que encontramos en la realidad histórica tienen siempre algo de insuficiente. Ahora bien, eso ha producido que el hombre levante su morada hacia un tipo de hombre superior. Pero esto ha constituido un fracaso, porque el hombre ha terminado por destruirse a sí mismo por una insatisfacción que le confunde. Esto debe ser sobrepasado.

Existe una última posibilidad: el Superhombre. Nietzsche encuentra en la consideración de los héroes de la historia, el fracaso de los hombres superiores. Ahora bien, si el hombre ha fracasado visiblemente, es necesario superar al hombre. Hay que esperar que llegue el salvador que sea capaz de triunfar sobre Dios y la nada. Es decir, un verdadero sustituto de la divinidad. Nada de extraño que Nietzsche grite continuamente: «Dios ha muerto, ahora queremos que viva el superhombre».

3.5. La voluntad de poder

Significa la voluntad de autoafirmación, es decir, la plena aceptación de la muerte de Dios y la vivencia del nihilismo en su significado más positivo. De este modo, los antiguos valores del crucificado son sustituidos por la vitalidad de Dionisos. La voluntad de poder significa, pues, la plena aceptación de la vida en su total ausencia de sentido, en su total carencia de brújula. Pasar la esponja sobre el horizonte cultural y dejarlo completamente vacío.

3.6. El eterno retorno

Nietzsche presenta el eterno retorno como la última prueba que ha de soportar el superhombre, la más alta fórmula de la actitud afirmativa de la vida, en virtud de la cual (voluntad de afirmación, voluntad de poder) se dice sí a la vida tal y como ella es, sin ningún tipo de disimulo ni subterfugio. De acuerdo con el espíritu dionisiaco, se trata de aceptar íntegramente la vida, sin edulcorantes, incluso en sus aspectos más escabrosos, tétricos y crueles; se trata de aceptar acontecimientos del pasado y del futuro en todas sus dimensiones, y no sólo aceptarlos, sino también amarlos tal y como son, *Amor Fati*.

Nietzsche nos invita a *imprimir el sello de la eternidad en el horizonte*. Aceptar el eterno retorno significa aprobar la totalidad de nuestras propias

decisiones, y la totalidad de las decisiones de la humanidad, querer que todo permanezca y que todo retorne.

4. LA FILOSOFÍA MORAL DE SCHELER

La axiología de Scheler nos introduce en la teoría sobre la objetividad de los valores que se presentan como algo objetivo y según dos rasgos clasificatorios fundamentales: polaridad y jerarquización.

- La *polaridad* tiene que ver con su ser positivo o negativo, a diferencia de las cosas que siempre son positivas.
- La *jerarquización* hace referencia a la idea de que cada valor hace presente que es igual, inferior o superior a otros valores. Esta jerarquización da lugar a una escala de valores que Scheler ordena de menor a mayor en cuatro grupos:
 1. Los *valores del agrado*: dulce-amargo.
 2. Los *valores vitales*: sano-enfermo.
 3. Los *valores espirituales*, éstos se dividen en:
 - 3.1. *Estéticos*: bello-feo.
 - 3.2. *Jurídicos*: justo-injusto.
 - 3.3. *Intelectuales*: verdadero-falso.
 4. Los *valores religiosos*: santo-profano.

Para Sánchez-Migallón (2007), la teoría de Scheler valoriza cada acción, gesto u objeto:

Los objetos que pueblan el mundo en que vivimos poseen cualidades de lo más variadas: formas, tamaños, colores, sonidos, pesos, etc. Pues bien, Scheler sostiene que algunos objetos, la mayoría, poseen también otro tipo peculiar de cualidades: las cualidades de valor. Se trata de unas cualidades que no son naturales, como las enumeradas antes, pero tampoco son propiedades ideales que nos dejen indiferentes, como la inteligibilidad de una ley matemática o la complejidad de una teoría. Lo

característico de esas propiedades reside en que nos hacen atractivos o repulsivos, en el sentido más general, los objetos que las ostentan. Son, pues, cualidades no naturales –en expresión de G.E. Moore– pues lo mismo se presentan en un sabroso alimento como en una acción ejemplar. Y sobre todo, lo distintivo de ellas es teñir los objetos como agradables o desagradables, buenos o malos, amables u odiables; por ellos las cosas provocan y reclaman una respuesta afectiva por parte del sujeto. No, por tanto, una mera respuesta teórica (como un juicio), ni siempre una respuesta práctica o volitiva (porque no siempre lo considerado exige su realización); ante lo que posee esas cualidades vivimos una respuesta sentimental, emotiva, afectiva, un íntimo pronunciarse a favor o en contra. Además, por lo dicho, ese reclamo lo experimentamos como proviniendo de las cosas; son ellas las que portan preferibilidad. Con otras palabras, las cualidades de valor son propiedades intrínsecas.

Así pues, según Scheler, toda teoría de bienes y toda doctrina ética con pretensión de autenticidad, de objetividad, debe basarse en una teoría de los valores, pues solo ellos dan sentido a los bienes y a lo ético.

La discusión con Kant es, en efecto, la más frecuente y detenida. Con el prusiano está enteramente de acuerdo en la insuficiencia de las anteriores soluciones en la historia de la filosofía moral; sólo una ética *a priori* puede mantener incólume la objetividad moral. Pero discrepa no menos de Kant en que ese apriorismo sea formal y legalista. La fenomenología ha abierto el camino para descubrir el apriorismo material: leyes aprióricas sobre valores con cualidad material.

Una vez sentadas las bases de la teoría de los valores de Scheler o de su fenomenología de los valores, y atisbado este pequeño debate que se produce en el campo de la filosofía práctica entre Kant y Scheler, creo interesante adentrarnos en el análisis que él mismo desarrolla en torno al concepto del resentimiento en la moral y que nos da argumentos en la discusión con Nietzsche.

En *El resentimiento en la moral* (1998), Scheler define qué entiende por resentimiento:

El impulso de la venganza y la distancia en la respuesta. Esto es, cuando un animal agredido muerde a su agresor, esto no puede llamarse

venganza. Dos caracteres esenciales para la existencia de la venganza son el refrenamiento y la detención, de tal forma que un acusado sentimiento de impotencia va enlazado. (p. 21).

El resentimiento queda por tanto circunscrito a la debilidad corporal o espiritual quedando, por su base, para los siervos y dominados por una susceptibilidad particularmente grande. Además es con frecuencia el síntoma de un carácter vengativo. La sed de venganza busca ocasiones para estallar. La sed de venganza conduce al resentimiento tanto más, cuánto más reprimida quede la ejecución de la venganza.

La crítica resentida se caracteriza por no querer en serio lo que pretende querer. No critica por remediar el mal, sino que utiliza el mal como pretexto para desahogarse. Del mismo modo, el disgusto porque otro posea el bien al que aspiro, no es envidia. La envidia no surge hasta fracasado el intento de adquirir dicho bien. De esta manera, nace la conciencia de la impotencia. La envidia más impotente es a la vez la más temible.

El resentimiento se aloja en personas débiles. El tipo del fuerte que valora vulgarmente es el ansioso mientras que el tipo del débil es el resentido. El ansioso es aquel para quien el ser más, el valer más en la posible comparación con otros, llega a constituir el fin de su ansia.

La persona resentida siente como una mágica atracción hacia fenómenos como la alegría de la vida, el lustre, el poder, la dicha, la riqueza, la fuerza. Pero al mismo tiempo le atormenta en secreto el deseo de poseerlos, deseo que ella sabe es vano; y esto determina a su vez una deliberada voluntad de apartar la mirada de ellos. A medida que esta desviación vence sobre la atracción de valores positivos, la persona se hunde en los males opuestos a aquéllos. De este modo, calumnia involuntariamente la existencia y el mundo, para justificar la última constitución de su vida valorativa.

Scheler explica este desprecio por el bien que la persona resentida no es capaz de conseguir con la historia del la zorra y las uvas verdes (1998):

Es la historia de la zorra y las uvas verdes. Cuando hemos luchado en vano por el amor y la consideración de una persona, descubrimos fácilmente nuevas cualidades negativas en ella, o nos conformamos y nos consolamos, diciéndonos que con la cosa a que tiende nuestro deseo no se consigue tanto, que la cosa no posee esos valores, o no los posee

en la medida que creíamos. Este tipo de casos no es todavía una falsificación de los valores. La zorra no dice que lo dulce es malo, sino que las uvas están verdes.

Creo que la impresión tan negativa que tenía Nietzsche sobre el resentimiento en la formación de la moral judeo-cristiana queda, al menos, respondida con las ideas que acabamos de atisbar de Scheler. Él mismo en su contestación a Nietzsche acaba con una sentencia citando a Goethe (1998, p. 54) «¿Que te quejas de enemigos? ¿Podrían ser amigos aquellos para quienes el ser que eres es, en secreto, un eterno reproche?»

Una moral es un sistema de reglas de preferencia entre los valores mismos, así pues, por moral entendemos las reglas de preferencia dominantes en las épocas y pueblos, no su exposición o sistematización filosófica y científica.

Creo, de acuerdo con Scheller (1998), que los valores cristianos son susceptibles con extraordinaria facilidad de transformarse en valores del resentimiento y, de hecho, es evidente que así ha sucedido con extraordinaria frecuencia. Cuando ha pasado esto ha sido más por la fragilidad del pensamiento humano que por la falta de robustez del pensamiento cristiano. Aún así, hemos de «afirmar que la semilla de la ética cristiana no ha germinado sobre el suelo del resentimiento, sino que es precisamente la semilla de la moral burguesa la que sí ha germinado sobre el resentimiento» (p. 59).

En el cristianismo, Dios ya no es para el amor de las cosas un eterno término en reposo que mueve al mundo como lo amado mueve al amante, sino que su esencia misma se torna amor y servicio. En lugar del eterno primer motor del mundo, aparece el creador que lo creó por amor. En el cristianismo el amar y el sacrificarse de esta forma por el débil, el enfermo, el humilde... nace de la interior seguridad y propia identidad vital.

El amor en la ética cristiana no es una institución de beneficencia psíquica; y no hay entre él y la propia felicidad ninguna antítesis. En el acto en que la persona se pierde a sí misma, gánese a sí misma para siempre. En el pasaje bíblico en que se le dice al joven rico que se desprenda de sus riquezas y las dé a los pobres, no es porque los pobres reciban algo, ni porque se alcance con ello un reparto de la riqueza más propio para el bienestar general; ni

tampoco porque la pobreza sea en sí mejor que la riqueza, sino porque el acto de desprenderse, la libertad y plenitud de amor espiritual que se da a conocer en este acto, ennoblecen al joven rico y lo hacen todavía más rico de lo que es.

La ética cristiana ha sido quizá uno de los patrones de comportamiento de los que más se ha escrito y reflexionado, ya sea tanto para apreciarla como para denostarla. Muchos escritores, entre los que me encuentro, defendemos que es absolutamente imposible concebir la civilización occidental, la construcción de Europa, las constituciones democráticas, la libertad política y en general nuestros valores constitucionales y democráticos al margen de una cultura cristiana, al margen de un determinado modo de concebir la realidad, o al margen de una determinada concepción de la persona que se convierte en este caso en prójimo, a imagen y semejanza del mismo Dios. Sin embargo, del mismo modo que es imposible pensar la civilización occidental sin que hubiera existido el cristianismo y, por ello, es absolutamente imposible pensar la ética cristiana al margen del Dios cristiano. Su *ethos* es inseparable de la concepción religiosa del mundo y de su concepción sobre Dios, propia del cristiano.

Finalmente me gustaría retomar una última palabra en torno al pensamiento de Scheler, me refiero ahora a la idea de filantropía y amor ilustrado hacia el hombre del que tanta gala ha hecho la modernidad y se ha esforzado tanto en separar de la concepción religiosa y de la misma ética cristiana. Scheler ha querido probar como el núcleo del movimiento moderno de filantropía universal se funda en el resentimiento, para ello basta considerar cómo este movimiento afectivo histórico-social obedece no a un impulso original y espontáneo hacia un valor positivo, sino a una protesta, a un contraimpulso (odio o sed de venganza) contra las minorías dominantes en posesión de valores positivos.

Scheler (1998) muestra como esta filantropía es la expresión de una reprimida repulsa frente a Dios, es la manifestación de un odio reprimido contra Dios. Dostoiewsky, en su obra *Los Hermanos Karamazov*, expuso de forma maestra esta idea, al describir la concepción de la vida y las maneras de valorar de Iván. Pero ahora debemos dejar a Scheler y su crítica a la filantropía moderna simplemente en un esbozo. Profundizaremos sobre este punto en otro momento.

5. LA VIDA AL SERVICIO DE LOS DEMÁS EN JESÚS DE NAZARETH

Dichoso el hombre que no camina aconsejado por malvados
y en el camino de pecadores no se detiene
en la sesión de los cínicos no toma asiento;
sino que su tarea es la ley del Señor
y medita su ley día y noche.
Será como un árbol plantado junto a acequias,
que da fruto en su sazón y su follaje no se marchita.
Cuanto hace prospera. (Salmos 1:1-3).

Jesús de Nazareth nos presenta la vida al servicio como el verdadero camino hacia la felicidad. Hay más alegría en dar que en recibir. La paradoja del Evangelio es presentar una vida de negación como camino hacia la felicidad.

La irrupción de Jesús implica el nacimiento de una nueva forma de entender la humanidad basada en el amor al prójimo, algo más que altruismo frente al egocentrismo, al individualismo o a cualquier otra forma de reduccionismo del concepto de persona. El ser humano pasa a ser el centro, pero palpitando en el corazón universal de Dios. Dios, lo espiritual, se convierte en la referencia. Y es ahí donde el ser humano adquiere su valor supremo.

Lo llamativo de esta propuesta es que parece estar escrita contra el sentido común. De hecho, parece ser más falsa y menos plausible de realidad que las propuestas éticas anteriormente presentadas. La propuesta cristiana aparenta menor racionalidad que las éticas filosóficas.

A pesar de ello tenemos a nuestra disposición numerosos testimonios que continuamente, tanto en los pasajes bíblicos, como en la vida de los santos testifican una vida feliz a pesar de la tribulación o quizá precisamente por salvar la tribulación, al más puro estilo orteguiano. La propuesta ética cristiana desarrolla su idea central basada en una vida al servicio del prójimo, en una vida vivida desde la entrega a los demás. Esta forma de vivir no solo aporta calidad a la existencia y felicidad personal, sino que también augura una eterna y bienaventurada vida eterna. ¿Qué más se puede pedir? Felicidad antes de la muerte y felicidad eterna después de este paso.

En las Escrituras encontramos numerosos testimonios de la esperanza en esta felicidad. Sirvan como ejemplo los siguientes:

- «Tú diste alegría a mi corazón, mayor que la de ellos cuando abundaba su grano y su mosto» (Salmos 4:7).

- «Los que sembraron con lágrimas, con regocijo segarán» (Salmos 126:5).
- «Me mostrarás la senda de la vida. En tu presencia hay plenitud de gozo; delicias a tu diestra para siempre» (Salmos 16:11).
- «¿Tienes tú fe? Tenla para contigo delante de Dios. Bienaventurado el que no se condena a sí mismo en lo que aprueba» (Romanos 14:22).
- «El que ama su vida, la perderá; y el que aborrece su vida en este mundo, para vida eterna la guardará» (Juan 12:25).

Creo conveniente traer a este punto la pregunta de si la ética cristiana procura una buena vida aquí y ahora, esto es, intentar atisbar la pregunta por la felicidad en el presente, o si el cristianismo solo plantea una buena vida en el aquí como mediación para intentar alcanzar una vida más auténtica cuando acabe nuestro paso por este mundo. Entonces sí dejaremos este valle de lágrimas.

La moral cristiana, quizá con demasiada frecuencia ha despreciado nuestra realidad, nuestro mundo. El mundo es algo pecaminoso, la única forma de alcanzar la salvación es despreciar el mundo y sus placeres terrenales. Dando por hecho de este modo que el placer, en sí y por sí es algo malo y que debemos evitar para practicar la ética cristiana. Afortunadamente el Papa Francisco, entre otros muchos pensadores cristianos, ha reflexionado sobre este asunto en su encíclica *Laudato si*. Cito esta última precisamente por ser la más actual y no tanto por ser éste el tema central de la encíclica. Pues bien, *Laudato si* transmite un mensaje optimista y alentador. El mundo ha sido creado por Dios y debemos cuidar de él. Nuestra realidad, creada por Dios y adornada por el ser humano está hecha para goce y deleite de las personas.

Así pues, la ética cristiana no solo postula una existencia eterna plena de felicidad sino que busca dar sentido a la existencia del aquí y ahora. No tiene sentido presentar una ética cristiana gris y aburrida en espera de disfrutar de la verdadera vida cuando todo esto se haya acabado para nosotros. La ética cristiana apuesta por una llamada a la felicidad también en la tribulación, precisamente encontrando el sentido último de la vida humana. En el fondo se trata de reconocer que la felicidad tiene que ver con el sentido que le podemos dar a nuestra vida.

La ética cristiana se pregunta pues por el sentido de la vida. La ausencia o presencia de sentido en nuestra vida, vacía o llena nuestra realidad, nuestra existencia. Me parece muy ilustrador el libro de Victor Frank *El hombre en busca de sentido*. El psiquiatra plantea en este libro cómo solo es posible superar las peores circunstancias cuando hay un porqué. Ese porqué encuentra siempre el cómo. El sentido que le podamos dar a nuestra vida lo es todo en la búsqueda de la felicidad. Del mismo modo, la falta de sentido, el no saber hacia dónde se va o, incluso peor, si da igual hacia donde se vaya, esa falta de sentido, esa falta de proyecto está llamando a la abulia, está llamando a la amargura, está llamando al vacío existencial, está llamando a la pena, a la tristeza, a la melancolía, a la soledad...

La ética cristiana ayuda a dar sentido a la vida, ayuda a dar sentido a lo más irracional de nuestra existencia, al sufrimiento y al dolor inherente en la condición humana y al mal que se produce a nuestro alrededor. La vida cristiana convierte al hombre en alguien profundamente orgulloso no por sus cualidades o capacidades, sino por sentirse hijo de Dios. La ética cristiana te aporta esa energía del que se siente querido y amado. El cristiano sabe que, aunque se sienta solo y abandonado, Dios nunca le deja, siempre hay Alguien que le quiere, que le sostiene, que le da seguridad, paz y tranquilidad. Por eso al cristiano no le está permitida la tristeza, la soledad o la pena.

La vida cristiana te hace mejor persona, te abre a las necesidades de los demás y te ayuda a sentir el sufrimiento del hombre. El cristianismo te abre a los demás. La ética cristiana no se entiende alejada del compromiso por los demás, por la mejora de nuestra sociedad. El cristiano sabe que, al final de sus días, Dios no le preguntará si le ha querido mucho o poco a Él, sino que le dirá que le muestre sus obras, lo que ha hecho por los demás, tanto por los amigos como por los enemigos. Si no, ¿qué mérito tendría?

La ética cristiana habla del compartir con todos, con independencia del color de la piel o de la apariencia física. La caridad todo lo cura, la caridad todo lo consigue. ¿Cómo nos iría si realmente nuestra sociedad occidental creyera más en esta forma de vivir? Comparar la solidaridad cristiana con la filantropía ilustrada suena a broma. El compromiso radical de tantos y tantos creyentes que, de una forma laica o consagrada, apuestan por una forma de vivir radical, por una ética que invita a dejarlo todo por el Reino, o sea, por los demás, especialmente por los que menos tienen, es realmente el mensaje de

Jesús. Esta es la razón por la que muchas personas dejaron y dejan sus familias para compartir su vida con los que menos tienen, para ayudar a otros a que puedan encontrar el sentido a su propia existencia.

La ética cristiana está alejada de toda ideología política. La religión es mucho más que la política, aunque la política está inundada de aspectos religiosos. ¿Cómo imaginar la democracia occidental sino hubiera existido el cristianismo, si este no hubiera irradiado una influencia cultural, o sea, una ética? No es el momento para hablar de éste asunto pero, sin lugar a dudas, la religión, toda creencia religiosa, debe ocupar un espacio en la vida pública, porque el espacio público es de nadie pero potencialmente de todos, también del cristiano.

6. EDUCACIÓN MORAL COMO VÍA DE SOLUCIÓN

Hasta aquí he tratado de esbozar cuatro respuestas éticas a la vida humana. La ética es pensar en cómo vivir pero sobre todo vivir. Todas las respuestas que hemos ido analizando son diferentes, a veces incluso opuestas, pero también tienen elementos en común y en la mayoría de las ocasiones complementarios. He tratado, en la medida de lo posible, atisbar las respuestas que se dan entre ellas.

Hablar de ética, en cualquier caso, es hablar de educación en valores, es decir, de educación. La propuesta ética que se debe dar en un centro educativo debe ser en el contexto de la pregunta por el sentido de la vida, en el marco de la pregunta por el quién soy yo, cómo quiero ser, qué quiero conseguir, cómo me gustaría vivir, con quien y dónde... La ética en un ambiente educativo debe contextualizarse en la respuesta a la búsqueda de sentido en la vida de nuestros alumnos, de nuestra sociedad. Vivir la vida desde una perspectiva ética es en palabras de Ortega, hacernos cargo de nuestro destino.

La pregunta ética no se puede abordar únicamente en una asignatura, ni siquiera solo en la asignatura de ética. La pregunta ética se debe afrontar desde la educación infantil en adelante como un aprendizaje vital. La educación ética debe globalizarse en todas y en cada una de las áreas. La ética se debería trabajar en el aula y fuera del aula, en los espacios interiores de un centro educativo y en los patios del colegio, en las actividades de cada día y

en las actividades más extraordinarias, en las actividades en el horario lectivo y en las actividades extraescolares, en el currículo formal y en el currículo oculto. La ética, en definitiva, debe impregnar la práctica educativa. El espacio educativo debe convertirse en un lugar donde la pregunta ética se plantea con claridad y sobre la que se reflexiona. La escuela es un lugar en el que el ciudadano crece éticamente y por eso nuestra sociedad puede crecer éticamente.

6.1. ¿Educar sin valores?

La educación en valores se sitúa a veces entre los temas controvertidos dentro de un claustro de profesores. Para algunos docentes, la educación moral es algo que no afecta al colegio, la educación en valores es territorio exclusivo de las familias y algo en lo que las instituciones educativas no deben entrar. El colegio tiene como proyecto educar, esto es, instruir en contenidos. La educación moral les corresponde a las familias y solo a ellas.

Antes de concluir este pequeño ensayo sobre la propuesta ética en el contexto escolar, creo que es necesario abordar el debate sobre la conveniencia o no de la educación moral dentro del colegio.

El primer argumento es rotundo: es imposible educar al margen de la ética. En la medida en que vivimos, valoramos. Es imposible vivir sin actuar y actuar es decidir, decidir es valorar y valorar es tomar decisiones en cuanto a los valores. Todas nuestras actuaciones, hasta el suicidio, como señala Emile Durkheim, tienen un componente social e influyen y crean sociedad. Somos seres humanos, es decir, políticos, hechos para vivir en una comunidad política, en la sociedad y no podemos no influir.

No existe el profesor neutro éticamente. Existe el profesor que escucha al alumno o que no lo hace, que se pone en la piel del alumno o no, que trata de ayudar a los que menos posibilidades tienen o no, que trata de solucionar los conflictos dentro de un aula o que, por el contrario, mira para otro lado. Un profesor que hace que sus alumnos se sientan queridos por él y que este sentirse especial les haga cumplir su trabajo con más alegría y mejor, o el profesor que pasa absolutamente desapercibido para sus alumnos porque trata de demostrar que ni siente ni padece, ni le importa nada de lo que a sus alumnos les pueda pasar fuera de las cuatro paredes de su aula.

El segundo argumento tiene que ver con la función social que tienen las instituciones educativas. Función social y normalizadora. Los valores de nuestra Constitución están destacados en el artículo 1 de la misma: pluralismo político, justicia, libertad e igualdad. ¿Acaso es posible hablar de educación sin hacer referencia y practicar la libertad, la igualdad y la justicia?

El tercer argumento es exclusivo para los centros privados y/o concertados de cualquier tipo de titularidad que, además, poseen un ideario educativo que las familias elegimos voluntariamente, sobre todo, y precisamente, porque es lo que les hace diferentes: su educación en valores y también su educación religiosa.

Es imposible hablar de educación en Educación Infantil, o en los años de primaria y secundaria, sin hablar de valores. ¿Cómo se puede ser profesor y no hablar y ser ejemplo de puntualidad?, o de limpieza, de orden, de buenas maneras, de respeto por los demás, de empatía, de amistad; o del valor de la verdad, de perseverar en el esfuerzo, del valor de ser tenaces, del valor de decir la verdad en lugar de la mentira, del valor de la fidelidad o de la confianza y la lealtad... ¿Cómo va a solucionar un profesor un conflicto en su aula si no es bajo una llamada al valor del diálogo o en torno al valor que esté en conflicto? ¿Es esto adoctrinar? Cada día, en su quehacer, el maestro está respondiendo éticamente a sus alumnos. Nuestras respuestas, nuestro modo de acoger al alumno educa en valores. Es imposible que un maestro no influya, ya sea para bien o para mal. Es imposible no influir.

6.2. La Educación en valores y los sueños

La tarea fundamental del profesor es educar, enseñar. Es fundamental que el profesor sea una persona capaz de ayudar a sus alumnos a adquirir y madurar los conocimientos o contenidos propios de cada edad, ya sea en matemáticas, lengua o idiomas. De igual manera, otra tarea fundamental del educador es facilitar y ayudar a que sus alumnos vayan conociendo a la persona que vive con ellos mismos, es decir, ayudarles en su propio autoconocimiento.

El educador debe colaborar y promover la reflexión para que cada alumno sea capaz de descubrirse como alguien original, único, que sea capaz de descubrir sus gustos, sus tendencias, sus reacciones, sus debilidades, sus fortalezas, sus sueños, su camino, su destino. El buen maestro es aquel que ayuda a salir a sus alumnos de la mediocridad, del *todo vale*, de la conformidad que en

muchos de ellos camina a sus anchas, de la angustia en la que muchos de ellos viven en querer ser simplemente como los demás y no querer diferenciarse. El educador debe ser capaz de sacar de cada alumno su mejor versión.

La importancia de conocerse vertebra el hecho de que cada alumno sea capaz de identificar y descubrir lo que quiere hacer con su vida. En esta decisión se juegan una parte muy importante de su futuro. ¡Qué importante es que los alumnos se lleguen a conocer a sí mismos!, que puedan identificar sus sueños o, a veces, por desgracia, su falta de sueños y su falta de ilusión de la que no suelen ser siempre conscientes.

Señales inequívocas de apatía y de falta de ilusión suelen ser la desgana a la hora de afrontar cada pequeña tarea, el miedo que bloquea la libre decisión ante momentos vitales e importantes de la vida de un alumno y, sobre todo, la falta de motivación para estudiar. Y es que, efectivamente, en muchas ocasiones, el no saber lo que se quiere causa tal malestar que afecta vitalmente a todo lo que el alumno toca. Esta desgana solo se puede combatir con objetivos, con sueños, con trabajo, con un querer llegar al sitio deseado. Dotar a nuestra existencia de un porqué y de un para qué es lo que antes hemos definido como buscar el sentido a nuestra vida. Eso a lo que nadie puede renunciar si quiere vivir una vida con la mínima dignidad ética.

El sentido de nuestra vida no puede ser algo único, universal y casi eterno. Al contrario, entiendo que éste debe ser dinámico, pues dinámica es la persona y su existencia, pero cuanto más claro se sientan nuestras líneas de vida, más fácil nos será acomodarnos a un destino a pesar de las variables que cada día se nos vayan presentando.

La educación en valores es educación en el descubrimiento de mi ser, de mis gustos, de mis anhelos, de lo que quiero conseguir. Es tomar conciencia de quién soy y del momento que vivo. Es importante que el maestro sea una muleta o un apoyo en la consecución de los sueños, de las ilusiones de sus alumnos. Las ilusiones existen para cumplirse con la ayuda de los maestros o, a veces, y por desgracia, a pesar de los maestros, que pueden correr el riesgo de etiquetar con relativa facilidad a sus alumnos haciendo un análisis extremadamente superficial de cada alumno por diversas causas (desde la falta de profesionalidad hasta la falta de intuición o empatía).

En muchas ocasiones, el maestro intenta tapar sus propias carencias a través de la negación de la propia genialidad en el alumno. Por eso, es importante

que el maestro tenga sueños, que el maestro tenga un vida interior muy rica, que el maestro tenga un equilibrio emocional consolidado para poder conocer, comprender y ayudar.

Es importante que el educador valore su vida, valore su historia y, en caso de que él mismo no se vea como un genio, que al menos reconozca que sus alumnos sí pueden serlo y les dé cuantas más alas mejor. Creamos en ellos, en sus capacidades.

Los sueños deberían marcar la vida de las personas. Durante mi etapa docente en secundaria y bachillerato veía con estupor como tenía delante de mí en muchas ocasiones a cuarenta alumnos que, al ser preguntados por sus cualidades, por aquello que se les daba bien, por lo que hacían mejor que nadie, o cuando se les preguntaba en qué les gustaría trabajar en el futuro, se quedaban en la mayoría de las ocasiones sin respuesta, como si después de haber vivido ya 18 años de su vida, aún no tuvieran ni la más remota idea de quién o de cómo era la persona que moraba en su cuerpo durante las 24 horas del día. Qué pena llegar a esta situación. ¿Cómo no va a existir el fracaso universitario, si los alumnos comienzan una carrera sin tomarse a veces en serio su propia vida?, sin tener una conciencia seria de quienes son y de qué les gusta. ¿Cómo no va a existir un gran desencanto en muchos trabajadores españoles, si en muchas ocasiones nos encontramos con personas a las que no les gusta su vida profesional y no saben ni cómo modificar el rumbo de sus vidas, ni qué nueva dirección tomar?...

La educación en valores es educación en el autoconocimiento y en descubrir cuáles son nuestros anhelos y nuestras limitaciones. Tomar conciencia de quienes somos. La educación en valores es saber hacia dónde queremos caminar y cómo nos gustaría vivir nuestra vida. Es educación en la perseverancia, en la voluntad, en la determinación. Es la educación en ser capaz de conseguir lo que quiero, en poder lo que quiero. El pusilánime, en palabras que Ortega escribe en su obra *Mirabeau o el político*, es aquel que frente al magnánimo no es capaz de conseguir sus deseos y llora.

El pusilánime tiene un alto componente de rencoroso. El pusilánime odia al que sí es capaz de conseguir sus anhelos. Weber lo describe maravillosamente en su parábola de la zorra y las uvas verdes: la zorra al no ser capaz de conseguir las uvas, comienza a publicar por todos los sitios que las uvas están verdes y que no merece la pena hacer nada para conseguir las uvas.

La educación en valores es educación en la fortaleza, educación en la aceptación de nuestro cuerpo, educación en la honestidad y en la fidelidad.

Estamos llegando al final y me gustaría resaltar la labor fundamental que tienen las familias en la educación moral de los niños, sus hijos. Al fin y al cabo, la responsabilidad primera y última, aunque compartida, de la educación moral depende de las familias. Los educadores no dejamos de ser un apoyo, tanto más eficaz cuanto más es la compenetración. Cuánto más de acuerdo estamos las familias con los educadores, cuanto mejor hablamos todos de todos, tanto mejor son los resultados en la educación en valores.

Las familias, precisamente por esta responsabilidad a la que no pueden renunciar, tienen la obligación y la libertad de poder buscar y decidir la educación para sus hijos que mejor se acomode a sus valores, salvando, por supuesto, los valores de la constitución.

Quiero acabar dejando constancia de la imposibilidad de educar en la asepsia moral. Es imposible, no se puede no entrar en ninguna valoración moral. El docente vive sumergido en la resolución de los conflictos de sus alumnos. No se puede dejar de decidir cada día entre lo bueno y lo malo, entre lo que es bueno y deseable y lo que es malo y deleznable. Es ontológicamente imposible educar sin que el alumno pueda percibir las valoraciones de su profesor y de la institución en la que se desarrolla la transmisión de contenidos. Así pues, puesto que es imposible no educar en valores, elijamos los valores adecuados para educar a niños felices.

El hombre está hecho para vivir en sociedad y con ello alcanzar la felicidad. Los valores constituyen el fondo significativo de la experiencia emocional, son las cualidades ideales que intuimos emocionalmente mientras realizamos una acción. No son un conjunto de impresiones caóticas, son un mundo lleno de orden y sentido. Forman un reino jerárquico, en el que todo valor es captado siempre como más alto o más bajo.

Para Scheler, la moralidad del acto depende de la experiencia emocional personal del valor que lo origina. En la ética cristiana, el valor moral depende del contenido del acto obrado, ya se trate de un acto interno o externo.

En cualquier caso, la educación moral, la educación en valores, puede generar los recursos suficientes y sentar las bases necesarias para que el hombre se sienta cómodo con su vida, esto es, feliz. De ahí la imposibilidad de inten-

tar atisbar un camino hacia la felicidad personal paralelo a una rigurosa vida ética, es decir, buena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Benedicto XVI. (2007). *Spe Salvi* (Encíclica).
- Beneyto, J.M. (1993). *Apocalipsis de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Donoso Cortés, J. (2002). *Discursos políticos*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2001). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Maquiavelo, N. (1998). *El Príncipe*. Madrid: Temas de hoy.
- Nietzsche, F. (2002). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1986). *Mirabeau o el político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pintor-Ramos, A. (1997). Scheller. Madrid: Ediciones del Orto.
- Ratzinger, J. (2005). *El cristiano en la crisis de Europa*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Rousseau, J. (1994). *El contrato social o los principios de derecho político*. Barcelona: Edicomunicación.
- Sánchez Cuesta, M. (2003). *Ética para la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Sánchez-Migallón, S. (2007). *Max Scheler*. Recuperado de <http://www.philosophica.info/voces/scheler/Scheler.html> [Consulta: 15/04/2016].
- Scheler, M. (1998). *El resentimiento en la moral*. Madrid: Caparrós Editores.
- Tocqueville, A. (1988). *La democracia en América* (vol. II). Madrid: Aguilar. Madrid.
- Weber, M. (1972). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Trotta.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Rodríguez López, A. (2016). Ética y felicidad: Propuestas éticas para la educación en valores. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 113-141.



CESdonbosco

CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com

Metodologías para la transmisión de valores en las áreas de conocimiento de educación primaria obligatoria

Methodologies for the Transmission of Values in Primary Education through the Different Areas of Knowledge

EMILIO MIRAFLORES GÓMEZ
PROFESOR DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN.
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

La transmisión de valores en la Educación Primaria, como en cualquier otra etapa educativa, necesita de una metodología aplicada para conseguir una mayor y mejor eficacia en la transmisión y por tanto, en la adquisición de valores. Pero, además, si dicha transmisión está conectada con los conocimientos que los alumnos de Educación Primaria deben adquirir, a través de las áreas de conocimiento trabajadas en la escuela, lógicamente, la adquisición de valores se hace más incidente y por tanto, más efectiva. El presente artículo pretende mostrar algunas metodologías para educar en valores, utilizando como vehículos principales las áreas de conocimiento propias de la etapa educativa de Educación Primaria.

Palabras clave: actitudes, áreas de conocimiento, educación en valores, Educación Primaria, metodología aplicada.

Abstract

The transmission of values in Primary Education, as it happens in any other educational stage, needs to be supported by an applied methodology in order to become more effective both in the transmission and the acquisition of values. Furthermore, whenever this process is closely linked to the knowledge students must acquire in Primary Education through the different learning areas, values will be more effectively transmitted. This paper aims to present some methodologies for the education in values using the areas of knowledge in Primary Education as the main vehicle.

Key words: attitudes, areas of knowledge, education in values, Primary Education, applied methodology.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación y la transmisión de valores debe estar presente en la escuela actual y moderna, como uno de los pilares fundamentales que sustente los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, pues la escuela del futuro no será, únicamente, una escuela basada en la transmisión de conocimientos, ya que tenemos múltiples formas de acceder a dicho conocimiento, sino de llegar al conocimiento a través de los sentimientos, las motivaciones, las actitudes y las iniciativas provocadas y generadas a partir de la propia transmisión de aquellos valores denostados y que tanto demanda la sociedad actual.

Nadie puede dar lo que no tiene, por eso, todo profesor proyecta valores en la medida en que los tiene adquiridos. El profesor que proyecta valores sin tenerlos adquiridos, sólo por cumplir con una misión educativa, formativa u orientativa, antes o después queda al descubierto. No se muestra como es y va en contra de los principios claves educativos que son, entre otros, la sinceridad y la autenticidad.

Cuando se pregunta ¿qué es lo que mueve el mundo? Casi todos contestan: el dinero. Desde aquí confirmamos que no es así. Lo que mueve el mundo son los *valores*. Y si no, ¿qué es lo que se manejan en los parques financieros, como Wall Street, la bolsa de Madrid, etc.? En el argot financiero, diríamos: *VALORES*. Por lo tanto, acabamos de determinar que lo que mueve el mundo son los *valores*, pues, realmente, dichos *valores* están expuestos a las motivaciones, sentimientos y tantas otras emociones de cada uno de los bróker que se dedican a comprar y vender para conseguir sus objetivos.

Esta manera irónica y sarcástica de explicar lo que nos mueve a los seres humanos, nos hace comprender mejor en qué terreno nos movemos y hacia dónde vamos.

Por otro lado, parece que la transmisión de valores se consigue mediante el puro mimetismo y la imitación de formas de ser y formas de hacer de los demás, pero resulta que no es del todo cierto, aunque la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1984) podría explicarlo mucho mejor, ya que se necesitan de algunos aspectos que desgranaremos en el presente artículo. Entre otros factores, hablaremos de metodologías apropiadas para la consecución del objetivo final: transmitir valores.

En definitiva, vamos a mostrar algunos conceptos axiológicos (definiciones, tipologías, modelos psicológicos) que ayuden a comprender mejor en el terreno en el que nos encontramos, así como el proceso cognitivo que es fundamental para que se procure una adquisición de valores arraigada y consistente, es decir, para toda la vida. Además, haremos una vinculación del currículo escolar con el ámbito de los valores y cómo se contemplan dichos valores en la legislación actual. Por otra parte, determinaremos los valores básicos y fundamentales a trabajar en la etapa de Educación Primaria, definiéndolos y explicándolos, además de procurar *acciones incidentales* que ayuden a favorecer la adquisición de esos valores. Y por último, se darán pautas metodológicas para la transmisión de valores, a través de algunas áreas de conocimiento escolares (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua castellana y Literatura y Matemáticas) de Educación Primaria, para terminar con unas conclusiones que marquen el rumbo del docente en estas lides y en conexión con las familias, como clave fundamental del propósito de educar en valores.

2. CONCEPTUALIZACIÓN, TIPOLOGÍAS Y PROCESO COGNITIVO EN LA ADQUISICIÓN DE VALORES

Son muchos los autores que han trabajado, pensado y escrito sobre los valores sociales, personales y la proyección de dichos valores a los demás. Por otro lado, cada autor matiza estos conceptos en función de su estudio axiológico, con puntos de vista y definiciones diferentes. Marín (1976) comenta que las cosas no nos dejan indiferentes, llegando a preferir unas a otras; las hay que nos causan repulsión y las hay que nos atraen; estas las calificamos como buenas y aquéllas como malas; en cada momento estamos valorando, reconociendo un valor o un antivalor a cuanto experimentamos.

Los valores tienen una curiosa característica que hace particularmente escurridizo su estudio, y es que no son propiedades de las cosas o de las acciones, como el peso, la forma o el color, sino que dependen de una relación con alguien que valora. De ahí, que sea tan difícil establecer una teoría material de los valores en la que éstos tengan una entidad objetiva. (Gutiérrez, 2003, p. 36).

Aunque según Pastor (2008) el concepto *valor* es difícil definir, puesto que se concibe en conexión con variables individuales y culturales como son las creencias, los intereses, las necesidades, las normas y hasta las actitudes que

cada persona posea. Para clarificar el concepto hacemos un esbozo sobre el significado de *valor* según diversos autores:

- Delval y Enesco (1994) piensan que los valores determinan las reglas o normas de conducta que indican cómo se debe uno comportar en distintas situaciones.
- Para Gervilla (1993, 2000), el valor es un poliedro que posee múltiples caras y puede contemplarse desde varios ángulos. Por ejemplo, desde un punto de vista metafísico, los valores son realidades objetivas que valen por sí mismas. Desde un punto de vista psico-social, los valores no valen por sí mismos, sino en tanto son objeto de nuestro agrado o desagrado.
- Según Gutiérrez (2003), los valores son constructos que están ligados a la propia existencia de la persona, afectando a su conducta, modelando sus ideas y condicionando sus sentimientos y actuaciones.
- Pastor (2008) define el concepto de valor como aquello que consideramos deseable y nos atrae; es una meta a la que consideramos que debemos aspirar y, como tal, intentamos conformar nuestra conducta en función de dicho valor asumiendo sus consecuencias.
- Rockeach (1973, 1979) determina, como una de las definiciones más universales, que un valor es una creencia duradera en que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia.

En síntesis, cada autor determina su concepto bajo prismas diferentes, pero convergen en dos ideas fundamentales: los valores son realidades objetivas, mediatizadas por las normas o reglas, y dependientes de la interacción con el medio social en que se desarrolla el individuo, «siendo compartidos por los miembros de dicha sociedad y concretándose en un determinado modo de comportamiento» (Pastor, 2008, p. 264).

2.1. Proceso cognitivo en la adquisición de valores

Hay cinco conceptos que están íntimamente relacionados con los valores, a partir de las consideraciones de los distintos autores¹:

¹ Definiciones según la Real Academia de la Lengua Española..

- *Norma*: pauta concreta de conducta. Regla general que determina la forma de hacer u obrar de las personas. Prat y Soler (2003, pp. 28-29) matizan que son instrumentos para alcanzar un fin u objetivo. *Las normas pueden clasificarse en función de su origen en normas subjetivas y normas exteriores o sociales.*
- *Actitud*: disposición de ánimo que se manifiesta ante una realidad o la postura que se adopta frente a una idea o hecho determinado.
- *Virtud*: disposición constante para obrar el bien. Por lo que supone una respuesta de la voluntad en el sentido de las metas implícitas en los valores éticos y morales.
- *Hábito*: capacidad adquirida por la constante práctica de una actividad o ejercicio, sea de carácter intelectual, volitivo, fisicomotriz, etc.
- *Conducta*: manera o forma con que los seres humanos se comportan en su vida y acciones. Desde el punto de vista de la psicología se define como el conjunto de acciones con que una persona responde a una situación.

La *norma* nos viene dada por la estructura social o ente correspondiente. Hay que acatarla pues es la pauta de actuación y regulación de los procesos. En nuestro caso, se refieren a las pautas dadas por el colegio, el profesor, los padres y la familia.

La *actitud* es la disposición de ánimo del alumno frente al profesor (y sus enseñanzas) y viceversa.

El concepto *valor* es una cualidad no adquirida por las personas, sino que se encuentra de forma filosófica y abstracta en el ambiente; en definitiva, el concepto que se hará evidente cuando forma parte de nosotros, gracias a la experiencia emotiva y personal de la vida, gracias a la práctica, gracias al *hábito*, es decir, a la ejecución constante para que sea adquirido. Y una vez que forma parte de nosotros se convierte en *virtud* (o sea, la encarnación del valor). La *conducta* es la manifestación práctica de nuestra acción, a partir de una situación determinada (Bandura, 1984; Delval y Enesco, 1994; Kohlberg, 1975).

Por lo tanto, la adquisición de valores tiene como parámetro fijo las *normas* dadas (vengan de quiénes vengan) que se cumplirán gracias los parámetros

variables de la *actitud* y la *conducta* personal, que mediante la práctica continuada o *hábito*, procurarán que el *valor* (como concepto abstracto) se haga realidad y patente en nosotros a modo de *virtud*.

2.2. Clasificación de los valores²

Teniendo en cuenta las aportaciones de Marías (1967) y Quintana (1998), los valores se ordenan en jerarquías. Unos valen más que otros en función de preferencias, situaciones individuales o grupales.

Proponemos dos clasificaciones que son las consideradas como las más actuales:

- Según Gutiérrez (2003), *valores sociales* (solidaridad, tolerancia, respeto, justicia, paz, conservación de la naturaleza, diálogo, etc.) y *valores individuales* (responsabilidad, sinceridad, honradez, humildad, reciedumbre, alegría, valentía, sobriedad, generosidad, etc.).
- Según Durán (2013), *valores instrumentales* (trabajo en equipo, cooperación, liderazgo, disciplina, compromiso, afán de superación, fuerza de voluntad, logro, éxito, autocontrol de impulsos, salud, automotivación, persistencia) y *valores finales o éticos* que se diferencian en dos categorías:
 - *De identificación emocional*: identificación con los demás, desde las emociones (respeto, empatía, compasión, humanidad, indulgencia, solidaridad).
 - *De sacrificio propio*: anteponer los intereses personales a los intereses y beneficio de los demás (honradez, honestidad, integridad, abnegación, altruismo, generosidad, sacrificio).

El ser humano tendemos a clasificar y generar paquetes de información que nos ayuden a comprender mejor las cosas que acontecen a nuestro alrededor, pero, sobre todo, nos permiten actuar en consecuencia, por lo tanto,

² Remitimos al lector al cuadro resumen que puede localizar en Rodríguez (1997, pp. 17-18), sobre los distintos autores y los diferentes tipos de valores que proponen.

exponer estas clasificaciones permitirán al lector acercarse más y mejor al mundo de los valores, y ayudarán a encontrar la mejor forma de adquirirlos y de transmitirlos.

3. MODELOS DE EDUCACIÓN EN VALORES

Establecer unos criterios para educar en valores es una tarea ardua y complicada, pues depende de aspectos personales (quien aplica el modelo), aspectos teóricos y preferencias hacia unos u otros modelos, aspectos socioculturales, ámbito y edades de aplicación, etc. Por ello, expondremos algunas ideas que clarifiquen las finalidades y las metas de diferentes modelos que ayuden a la transmisión de valores.

Algunos modelos de educación en valores son (Miraflores, 2009):

- *La educación moral como formación del carácter* (Brezinka, 1992; Lickona, 1991; Puig y Martínez, 1989).
- *La educación moral como clarificación de valores* (Pascual, 1988; Puig y Martínez, 1989; Raths, Harmin y Simon, 1967).
- *La educación moral como desarrollo del juicio moral o construcción de la personalidad moral* (Delval y Enesco, 1994; Buxarrais, Puig y Trilla, 1995; Gutiérrez, 1995; Jiménez, 2000; Payá, 1997; Puig, 1997; Puig y Martínez, 1989; Rodríguez, 1997;).
- *Búsqueda del desarrollo de la autoestima* (Harter, 1986)
- *Reforzamiento del alumno en el contexto de la responsabilidad social* (Hellison, 1973; Jiménez, 2006; Payá, 1997).
- *Aprendizaje social* (Bandura, 1987).

3.1. Formación del carácter

Se trata de un enfoque que retoma la tradición aristotélica de la educación en valores. Para conseguir el desarrollo moral de la persona se debe conocer el valor, actuar conforme a dicho conocimiento y hacerlo nuestro e interiorizarlo a partir de unos hábitos diarios de aplicación práctica, que ayudarán a la conformación de la personalidad moral (Marín, 1993).

Se pretende que el alumno aprenda unos principios morales y valores concretos como base de su formación y preparación para enfrentarse a la vida. Los objetivos son: i) hacer de la teoría una práctica; ii) que los alumnos hagan formar parte de sí mismos aquellos principios aprendidos; iii) que los alumnos exploren el concepto aprendido para ponerlos en práctica en la vida cotidiana.

Este modelo defiende la interacción del individuo con el medio, y es a través del medio y del impacto que la sociedad ejerce sobre el individuo, como éste va asimilando las diferentes reglas morales. También incluye a la sociedad, a los gobiernos y en definitiva a los estamentos (escuela y universidad) que inciden en los individuos como procuradores de los conceptos y de la educación moral.

3.2. Clarificación de valores

Está centrada en el conocimiento de los valores, en la solución de conflictos intrapersonales y en la toma de decisiones. Permite una capacitación para que los alumnos decidan y discernan lo bueno de lo malo, bajo un proceso reflexivo y autónomo. Es una teoría que evita el adoctrinamiento pues anularía la autonomía del sujeto. Por lo tanto, no puede existir una transmisión de valores de forma expresa y meditada.

Su máximo exponente, Raths (1966), inicia el movimiento pedagógico de la educación moral como clarificación de valores, integrando el pensamiento, la afectividad y la acción como claves para conseguir los objetivos: llegar a la conducta pasando por el sentimiento y la claridad de ideas; aprender a tomar decisiones libres a partir de las alternativas que nos ofrece la sociedad; favorecer el crecimiento personal; promover la integración personal con medios que mejoren sus elecciones y decisiones con responsabilidad y compromiso.

Para ello se emplean diversas metodologías y estrategias (Escámez, 1996, pp. 70-72): 1) la lista de valores (generar una jerarquía en función de tus preferencias); 2) la hoja de valores (facilita la reflexión y la expresión escrita de la ideas, sentimientos y deseos); 3) las frases inconclusas (el alumno completa unas proposiciones inacabadas, formuladas a partir de un tópico, propuesto por el docente); 4) los diálogos clarificadores (esclarecer aquellos aspectos conflictivos).

3.3. Desarrollo del juicio moral

También denominada por Jiménez (2000) teoría del *desarrollo cognitivo-estructural* y por Payá (1997) *construcción de la personalidad moral*. Junto a la teoría de formación del carácter, son las de mayor influencia en los modelos de intervención para educar en valores (Jiménez, 2000).

Es un enfoque que surge desde la pedagogía (teoría de la educación) y su objetivo primordial es dar respuesta a los interrogantes que surgen de la práctica diaria sobre cómo educar moralmente (qué valores, cómo adquirirlos, desde qué objetivos, etc.). Tiene su fundamento en el modelo cognitivo-evolutivo de la filosofía kantiana y neokantiana (Piaget y Kohlberg), pero con la integración de otras líneas de pensamiento que sufraguen el déficit del modelo en el que se haya inspirado.

Las claves de esta teoría son: 1) interacción individuo-ambiente; 2) progresiva reorganización de las estructuras psicológicas; 3) las normas y principios morales son estructuras formales que nacen de las experiencias de interacción social y no desde la interiorización de reglas existentes.

La metodología del modelo se centra en: a) planteamiento del dilema; b) criterios de redacción de dilemas; c) puesta en práctica.

3.4. Desarrollo de la autoestima

La educación física y el deporte fueron los ámbitos de aplicación de este modelo de intervención, pues se centraba en promocionar los valores y mejorar la autoestima del sujeto, así como, el conocimiento personal en cuanto a las posibilidades y limitaciones del individuo. El fin concreto es obtener un aumento del autoconcepto y autoestima a partir de la aplicación práctica de determinadas pautas, normas, reglas y actividades. Los autores que han apoyado este modelo son Purkey y Novak (1984) y Harter (1986).

3.5. Reforzamiento de la responsabilidad social

Esta corriente aporta todo lo eficaz visto en los modelos anteriores, pero en función del «establecimiento de estrategias prácticas en clase para aplicar en el desarrollo de las actividades que ayuden a reforzar diariamente las reflexiones e informaciones teóricas que se establezcan con los alumnos, para el desarrollo de determinados valores» (Jiménez, 2000, p. 51). El pro-

tesor regula las situaciones, mediante grupos reducidos, con metodologías basadas en la resolución de problemas, cooperative learning, conversaciones, propuesta de dilemas, toma de decisiones, etc.

3.6. Aprendizaje social

Las personas aprendemos de las experiencias vividas y del entorno que nos rodea, gracias a los modelos (modelado) que el entorno nos aporta como la familia, los profesores, la escuela, los medios de comunicación, etc. La justificación de este modelo se centra en los procesos de modelado de los alumnos ante el referente que actúa de modelo (el profesor) y la acción, inconsciente y no premeditada, del currículo oculto o latente del profesorado ante su acción docente y tutorial. Lo que no significa que otros modelos no se den de forma explícita durante la labor docente y tutorial.

Bandura (1987) modifica el término de Aprendizaje Social asignado a su teoría, por la denominación de Teoría Social Cognitiva. Dicha modificación la justifica en los procesos conductuales de las personas, cuya influencia e interacción entre el medio ambiental, los factores personales y la propia conducta son agentes que actúan como determinantes recíprocos interactivos.

Algunas de las consideraciones que la Teoría Social Cognitiva aporta a la realidad individual y social que vivimos son:

- a)** Comunión adecuada entre la teoría y la práctica. No se trata de identificar lo que está bien o mal, lo que es justo o no, sino actuar en consecuencia a esa idea de bien o de justicia (Payá, 1997).
- b)** El premio es contemplado como un incentivo positivo y válido en el refuerzo de la conducta humana.
- c)** Es necesario actuar a través de modelos ecológicos, donde se intente abarcar todos los factores posibles que rodean a la situación de los educandos. El trabajo del profesor puede verse afectado negativamente por los influjos sociales a los que los jóvenes se ven sometidos en su ambiente social, en la familia, en los medios de comunicación, etc.
- d)** El entorno social es un modelo de gran influencia (positiva o negativa) en las personas.

- e) La manipulación generada por el modelado social, debe combatirse con la formación intelectual y el conocimiento del individuo sobre los medios de influencia social (aspectos positivos y sobre todo, los aspectos negativos). Una posible solución para evitar esta manipulación es la sanción institucional que ponga límites al control social de la conducta.
- f) El educador está influyendo, lo quiera o no, en sus alumnos y transmitiendo unas formas de hacer y pensar.
- g) Nuestra presencia, nuestras características físicas como la edad, la altura, la raza, el género, el atractivo físico, el timbre de voz, etc., pueden evocar distintas reacciones en el entorno social. Dichas características observables pueden modificar el entorno antes de hacer o decir nada.

¿Qué teoría es más adecuada en sus planteamientos y aplicaciones?

Es difícil contestar a la pregunta. Rodríguez (1997, p. 250) remarca dos razones que hacen imposible integrar los elementos de la personalidad moral: por un lado, la ausencia de un modelo globalizador de la persona moral; y por otro, la confusión terminológica entre términos como educación moral, educación en valores, educación social, educación del carácter, educación democrática, entre otros.

En definitiva y acogiendo la reflexión de Puig (1997, p. 190), se trata de crear las condiciones para favorecer el debate público; desarrollar la inteligencia moral (como derecho de todo ciudadano, a través del autoconocimiento, sensibilidad moral, empatía, juicio y comprensión crítica, autorregulación); y favorecer el diálogo intercultural. Todo ello gracias a la incidencia del educador y de las familias, de los programas curriculares de los jóvenes y de las instituciones pertinentes que procuren los medios y la creación de proyectos educativos de participación ciudadana.

4. VALORES A TRANSMITIR EN LA ENSEÑANZA DE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO ESCOLARES

Algunos valores a transmitir podrían ser (Miraflores, 2006, 2008): *Autoestima, Autocrítica, Compañerismo, Compromiso, Comunicación, Conviven-*

cia, Disciplina, Esfuerzo, Generosidad, Humildad, Justicia, Obediencia, Paciencia, Respeto, Responsabilidad, Sinceridad, Tolerancia, Trabajo en equipo y Voluntad.

Las características de cada valor, en función de su definición³, son:

- **AUTOESTIMA** (*valoración generalmente positiva de sí mismo*):

Reconocer nuestras posibilidades y limitaciones genera un efecto positivo sobre el autoconocimiento y afianzamiento de la personalidad, frente a uno mismo y a los demás.

Acciones incidentales:

- Reconocer el trabajo bien hecho de los compañeros y darles la enhorabuena.
 - Refuerzos por parte del profesor, alabando y motivando las buenas acciones y reforzando en lo que debe mejorar.
 - Generar actividades adecuadas al nivel del alumno para motivarle.
 - Penalizar situaciones de injusticia e intolerancia que puedan dañar la autoestima.
 - Resaltar las virtudes de los alumnos.
- **AUTOCRÍTICA** (*juicio crítico que se realiza sobre obras o comportamientos propios*):

Cuando la acción del joven es positiva, le ayuda a reforzarse y autovalorarse positivamente. Y cuando la acción es negativa o fallida, les permite analizar el error y comprender dónde se encuentra el fallo para no volver a cometerlo. Para la adquisición de este valor se necesita de las opiniones externas de los profesores y de la propia familia. La capacidad autocrítica (sin excesos) ayuda a los niños a mejorar a nivel personal. En definitiva, este valor permite discernir con mayor

³ Las definiciones localizadas entre paréntesis han sido recogidas del Diccionario de la Real Academia Española.

claridad y facilidad lo bueno de lo malo, lo bien hecho de lo mal hecho,..., y favorece el crecimiento de la autoestima.

Acciones incidentales:

- Reconocer las posibilidades y dominio de los contenidos y aprendizajes de las asignaturas.
 - Reconocer las limitaciones de uno ante el aprendizaje de los contenidos.
 - Comunicar, sin cortapisas, a los demás (compañeros, profesores, padres, familiares) los aspectos de las asignaturas que se me dan bien y los aspectos de las asignaturas que se me dan menos bien.
 - No justificar las acciones erróneas o fallidas. Simplemente asumirlas e intentar mejorarlas.
 - Asumir con alegría las opiniones (positivas y negativas) dadas por los profesores y compañeros sobre una determinada actividad realizada.
- **COMPAÑERISMO** (*armonía y buena correspondencia entre compañeros*):

Este valor está relacionado directamente con la amistad, la convivencia y la solidaridad. De esta forma, se generan unos lazos de conexión entre los compañeros que no quedan sólo en el colegio, sino que pueden ir más allá (en las actividades extraescolares, en los fines de semana, con las familias, etc.).

Acciones incidentales:

- Ayudar en todo lo que tus compañeros necesiten.
- Animar a los compañeros en todo momento.
- Colaborar con entusiasmo en los ejercicios y actividades planteadas por el profesor.
- Ayudar a los compañeros a mejorar en los aprendizajes de contenidos de las asignaturas.
- Socorrer a un compañero ante un accidente en el aula o en el patio.

• **COMPROMISO** (*obligación contraída, palabra dada*):

Este valor se conecta con el valor de la responsabilidad y el esfuerzo. Cualquier actividad o propuesta realizada por el profesor requiere de una apuesta personal por lo que se hace, de ahí que se genere en los jóvenes una actitud responsable ante la implicación y el compromiso de no fallar.

Acciones incidentales:

- Ir al colegio, con independencia de determinadas apetencias que podamos tener.
 - Ser puntuales.
 - No basta con ir al colegio, sino que debemos trabajar con alegría y con ganas.
 - Mejorar cada día en lo que hacemos, gracias al empeño que ponemos.
 - No fallar a la palabra dada a los compañeros, profesores, padres, familiares, etc.
- **COMUNICACIÓN** (*acción y efecto de comunicar o comunicarse. Trato, correspondencia entre dos o más personas*):

La comunicación es la clave de las relaciones interpersonales en cualquier ámbito y momento de la vida. Por lo tanto, la comunicación implica saber decir lo que se piensa, lo que se siente, lo que se hace, etc., para que el profesor, la familia, los compañeros sepan lo que les ocurre y puedan ayudarles.

Acciones incidentales:

- Expresar con respeto nuestras ideas, inquietudes, necesidades, sentimientos, formas de hacer, etc.
- No hablar cuando alguien esté hablando. Primero escuchamos y una vez ha terminado, expresamos nuestras ideas y comentarios al respecto.
- Durante las clases debemos atender a las explicaciones del profesor y si queremos indicar alguna idea, debemos pedir permiso (levantando la mano, pidiendo por favor la palabra, etc.).

- No decir palabrotas cuando algo no nos sale bien.
- No hacer gestos de enfado o aspavientos ante situaciones de error o equivocación.
- **CONVIVENCIA** (*acción de convivir, es decir acción de vivir en compañía de otro u otros*):

La propia metodología de trabajo en el aula puede invitar a la interconexión entre sus compañeros y procurar unos procesos de convivencia, que se pretende sea positivo y con un buen ambiente. Bien es cierto que, a veces, dicha convivencia puede deteriorar las relaciones interpersonales, pero gracias a la labor del profesor y de la propia familia, todo puede quedar en meras anécdotas que se saldan con una mayor unión y una mejora de dichas relaciones, entre las personas implicadas.

Acciones incidentales:

- Generar buen ambiente entre los compañeros.
- Evitar las discusiones.
- Mediar de manera ecuánime y objetiva ante situaciones de conflicto entre compañeros.
- Respetar las ideas y formas de ser de los demás.
- Escuchar atentamente al profesor y a los compañeros.
- **DISCIPLINA** (*doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo ético y moral*):

Este valor viene procurado por las dinámicas y protocolos o rutinas establecidos, bien por la familia, bien por los profesores, para procurar un cumplimiento de las normas y reglas establecidas en casa o en el aula.

Acciones incidentales:

- Obedecer las órdenes del profesor, padres y/o familia.
- Colocación ordenada de la ropa en el aula y el vestuario.
- Sala de clase y de materiales debe estar ordenada.

- Cambiar de ejercicios o actividades de manera ordenada y sin alborotos.
- Cumplir con los encargos solicitados por el profesor.
- **ESFUERZO** (*empleo enérgico del vigor físico o del ánimo para conseguir algo, venciendo dificultades*):

Es indispensable y necesario un mínimo esfuerzo para superarse y conseguir el éxito, del tipo que sea. Este valor está íntimamente relacionado con la responsabilidad y el compromiso.

Acciones incidentales:

- Poner todo el empeño posible en la realización de las actividades, ejercicios y propuestas prácticas indicadas por el profesor.
- Dar lo mejor de uno mismo en el diario de clase.
- Atender con interés las indicaciones dadas por el profesor.
- No flaquear psicológicamente ante el cansancio físico.
- No flaquear físicamente ante el cansancio o agobio psicológico.
- **GENEROSIDAD** (*dar a los demás, sin esperar nada a cambio. Lo que se ofrece a los demás puede ser algo material, o simplemente de ayuda*):

La generosidad es entendida casi siempre como dar, dejar o prestar a los demás cosas materiales, sin esperar nada a cambio; pero también tiene que ver con dar nuestro tiempo y dedicación a los demás. Por eso, es uno de los valores que todo profesor debe tener adquirido para proyectarlo sobre sus alumnos y que estos lo capten por su modo de hacer y actuar.

Acciones incidentales:

- Compartir nuestro material escolar y deportivo con los compañeros de clase y de equipo.
- Ceder el puesto o posición en la fila ante un determinado ejercicio, u ocupar los últimos puestos de la fila.

- Fomentar las ayudas en el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas.
 - Recoger los materiales o ropa caída en el suelo y colocarla en las sillas, bancos o perchas.
 - Respetar el turno de ejecución de una determinada actividad.
- **HUMILDAD** (*virtud que consiste en el conocimiento de las propias limitaciones y debilidades y en obrar de acuerdo con este conocimiento*):

Es un valor conectado con la autoestima y la capacidad autocrítica.

Saber hacer algo mejor que los demás no da derecho a burlarse del otro, sino a ayudarlo, animarlo, comprenderle, protegerle y enseñarle. Por lo tanto, el profesor aprovechará cualquier ocasión para hacer ver a sus alumnos que no siempre seremos los mejores; que debemos felicitar a aquellos compañeros que nos superen, porque son mejores que nosotros; que hay cosas que sabemos hacer muy bien pero no todas; que tenemos unas capacidades y otros tienen otras (ni mejores, ni peores, sino diferentes) etc.

Acciones incidentales:

- Ser consciente de las posibilidades y limitaciones que uno tiene ante los contenidos de las asignaturas.
 - Valorar los éxitos de uno mismo, sin menospreciar a los demás.
 - No reírse de los fallos o errores de los compañeros.
 - Ayudar a los compañeros que tienen más dificultades en la realización de ejercicios o actividades.
 - Felicitar al compañero por su buen hacer.
- **JUSTICIA** (*virtud que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece*):

Este valor se conecta con la sinceridad, honestidad y responsabilidad.

Es muy habitual que los jóvenes utilicen este valor en función de sus criterios personales, de sus gustos o preferencias. Por ello, debemos

hacerles entender el concepto de justo o injusto de forma clara y sin excepciones.

Acciones incidentales:

- Guardar el turno que le corresponde en la fila.
 - Cumplir las reglas del juego.
 - Pedir perdón cuando se molesta a alguien.
 - No mentir ante una acción errónea cometida, para obtener el punto o el premio.
 - Dar una opinión lo más objetiva posible.
- **OBEDIENCIA** (*acción de cumplir la voluntad de quien manda*):

No se trata de una obediencia ciega, sino de una obediencia unida a la capacidad de pensar y discernir lo que está bien o lo que está mal, a la iniciativa personal, a la responsabilidad, etc.

Acciones incidentales:

- Cuando el profesor habla, los alumnos callan.
 - Cumplir los encargos previstos.
 - Hacer caso a las correcciones hechas por el profesor.
 - Cumplir las normas disciplinarias propuestas por el profesor y los padres o familia.
 - Aceptar y cumplir las decisiones del profesor.
- **PACIENCIA** (*capacidad de padecer o soportar algo sin alterarse*):

Este valor es fundamental, pues facilitará el aprendizaje, la mejora, la consecución del éxito, etc., en la medida en que los jóvenes sean capaces de comprender que todo necesita de su tiempo y tan sólo es cuestión de práctica, compromiso y esfuerzo. Es uno de los valores más difíciles de conseguir y de adquirir, pues los niños, a esas edades, quieren todo ya y en el momento.

Acciones incidentales:

- Ir al aula con tranquilidad y sin correr.
 - Esperar el turno de acción sin agobios.
 - No presionar a los compañeros para que realicen rápidamente las actividades o ejercicios.
 - No hemos nacido sabiendo todo y por lo tanto, necesitamos de un periodo de aprendizaje y práctica para conseguir el éxito.
 - No hacemos los ejercicios o actividades alocadamente y sin pensar.
- **RESPECTO** (*miramiento, consideración, deferencia*):

Es el valor que unifica y conecta al resto de valores, entre otros, el compañerismo, comunicación, convivencia, deportividad, disciplina, generosidad, humildad, justicia, obediencia, paciencia, responsabilidad, sinceridad, tolerancia, trabajo en equipo y la propia voluntad.

Acciones incidentales:

- Cuidar el material escolar y deportivo.
 - Cuidar las formas al dirigirnos al profesor y a los compañeros. Ellos se merecen amabilidad y cariño.
 - Nuestras ideas son igual de buenas que las del resto de nuestros compañeros.
 - No podemos burlarnos de los demás cuando han fallado o se han equivocado.
 - Ser pacientes con los compañeros menos avezados en algunas asignaturas.
- **RESPONSABILIDAD** (*cualidad de la persona que pone cuidado y atención en lo que hace o decide. Que hace lo que tiene que hacer o se le encomienda*):

La responsabilidad está conectada a otros valores como el compañerismo, el compromiso, la deportividad y el esfuerzo. Se transmite por simpatía ante las situaciones vividas por los jóvenes en estas edades;

es decir, en la medida en que estos chicos tienen referentes que emanan dicho valor, genera un efecto positivo sobre la adquisición del mismo. Saber lo que tengo que hacer, por qué y cómo lo tengo que hacer, es fruto de una práctica sistematizada, procurada por el profesor y reforzada por los padres.

Acciones incidentales:

- No escaquearse de los encargos o de determinados ejercicios.
 - Ir a clase, no hacer «novillos» o «pellas».
 - Ser puntuales.
 - Asumir los compromisos contraídos o encargos solicitados.
 - Recoger el material escolar o deportivo utilizado.
 - Evitar acciones temerarias en clase.
- **SINCERIDAD** (*modo de expresarse libre de fingimiento, pero sin hacer daño al otro*):

Este valor está íntimamente unido a los valores de comunicación, justicia, humildad, responsabilidad y respeto. Los jóvenes tienen que expresar la verdad de lo sucedido. Eso sí, cuando dicha sinceridad implica a otros, debemos enseñarles a ser sinceros con cierto cuidado, para no herir sentimientos o generar malos entendidos entre los compañeros.

Acciones incidentales:

- Evitar las trampas en los juegos, actividades o ejercicios planteados por el profesor.
- En los ejercicios donde se controlan la actividad por sí mismos, decir la verdad de la ejecución en cantidad y/o calidad.
- Ante una mentira, reconocer que se ha mentado delante de todos los compañeros.
- Pedir perdón cuando has molestado a alguien.
- Reconocer las limitaciones o dificultades que se tienen.

- **TOLERANCIA** (*Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias*):

Es un valor que engloba aspectos y elementos constituyentes del proceso escolar, pues los compañeros pueden tener ideas diferentes, formas distintas de ver la vida, ser de distintas razas y tener características físicas y psíquicas diferentes, etc. Por lo tanto, este valor implica a valores como el respeto, la convivencia, la solidaridad, la responsabilidad, el compañerismo, la deportividad, etc.

Acciones incidentales:

- Hacer ver que todos los alumnos son capaces de realizar las actividades.
 - Todos tenemos los mismos derechos y deberes.
 - Respetar las actuaciones de los compañeros por muy mal que salgan.
 - Hacer entender que no todos tenemos las mismas cualidades, sino que unos destacamos en unas y otros en otras.
 - Elegir a un alumno que no tiene cualidades para jugar en tu equipo, sin discriminarlo.
- **TRABAJO EN EQUIPO** (*saber realizar una acción deportiva o del tipo que sea en colaboración con los demás, en pro de la mejora y beneficio de los compañeros y por ende, de uno mismo*):

Es un valor muy conectado a los valores de compañerismo, compromiso, comunicación, convivencia, responsabilidad, esfuerzo, tolerancia, respeto,... pues implica colaboración con los demás en lo que se realiza, por un objetivo común que es aprender juntos.

Acciones incidentales:

- Ayudar a la mejora del equipo, sin preocuparnos de nuestros éxitos personales.
- Colaborar con los compañeros en todo lo que se necesite.
- Facilitar la ejecución de actividades, gracias a una actitud positiva durante la ejecución o realización.

- No debemos jactarnos de lo buenos que somos, haciendo de menos al resto de compañeros.
- Animar a los demás compañeros y felicitarles por sus buenas acciones.
- **VOLUNTAD** (*facultad de decidir y ordenar la propia conducta*):

Este valor suele quedar en el olvido y resulta que es uno de los más importantes, pues todos los anteriores no se dan o no se adquieren (asimilan) si no tenemos la voluntad de querer conseguirlos, aprenderlos, ejecutarlos, en definitiva de vivirlos para conseguir ser mejores personas. Por ello, la voluntad en todo lo que pensamos, decimos y hacemos es clave para la adquisición de valores, pues dicha voluntad regula nuestras conductas y por tanto, nuestras actitudes, es decir, nuestra predisposición adecuada a dejarnos influir o embeber por los diferentes valores comentados.

Acciones incidentales:

- Poner ganas y empeño en lo que hacemos.
- Tener una actitud positiva y proactiva en clase.
- Querer mejorar como persona.
- Ayudar a crear un buen ambiente de trabajo entre los compañeros.
- Facilitar la labor del profesor.

5. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS Y DEL PROFESORADO

Es fundamental que las familias y el profesorado se impliquen en todo lo que concierne a la educación de sus hijos y alumnos, respectivamente, pero con más motivo cuando dicha implicación conlleva la educación en valores.

Algunas ideas a tener en cuenta por los padres y/o familiares en la educación en valores de sus hijos son:

- Actuar como ejemplo ante tus hijos.
- Conocer a tu hijo como ser independiente de sus padres y de sus hermanos, sin comparaciones.

- Aceptarlo como es e intentar modificar posibles conductas disruptivas de forma amable, sincera y con firmeza al mismo tiempo.
- Debemos ser conscientes del ambiente y la sociedad que les toca vivir.
- Evitar los sermones que «les entra por un oído y les sale por el otro».
- Tomar acuerdos de forma común. Que no sean decisiones unilaterales (sólo en determinados casos, por falta de criterio de los hijos).
- No inducirles a que sean como los padres o proyectar sus frustraciones en ellos.
- Tener tiempo para dedicarles, escucharles, atenderles, orientarles, ayudarles, etc.
- Hacerles entender que el decir «no», no significa que no les queráis. Deben comprenderlo y además, muchos hijos necesitan de un «no» a determinadas cosas para sentirse protegidos y dirigidos.
- Alabar sus cosas buenas y actos provechosos.
- Recriminar con dulzura y amabilidad sus actos negativos, haciéndole entender por qué (siempre que la edad lo permita, pues hay edades en las que no podemos justificarles algunas cosas).
- Las familias deben dejarse orientar por los pedagogos y demás profesionales de la educación.

Respecto al profesorado, deben cumplir algunos criterios básicos para que dicha educación en valores sea, igualmente, incidente en los alumnos:

- Trabajar conjuntamente con la institución y los padres por la educación en valores de los niños.
- Incidir en la adquisición de valores.
- Implicar a los padres como responsables de sus hijos.
- Proponer tareas motivantes y de máxima incidencia sobre los valores.
- Cuidar su propia conducta y presentación personal ante los alumnos, es decir, fomentar los valores a través del ejemplo.
- Tener un talante adecuado y positivo.

- Informar a los padres del plan de acción, para que ellos refuercen positivamente la labor del profesor.
- No desaprovechar ninguna oportunidad clave para aplicar la práctica.
- Llevar un seguimiento y evaluación de los procesos de adquisición de los valores.
- Respetar las características de cada alumno, sus inquietudes, sus necesidades, su entusiasmo, su forma de hacer.
- No ridiculizar o gritar a los niños por cometer errores.
- Utilizar las metodologías adecuadas para las edades con las que trabaja.
- Elogiar y motivar constantemente las acciones positivas de los alumnos.

6. METODOLOGÍAS APLICADAS PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES. EJEMPLIFICACIÓN CON LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO ESCOLARES

De todos los modelos de educación valores vistos en el apartado 3, los más factibles para trabajar en el aula y a través de las áreas de conocimiento son: *clarificación de valores, desarrollo del juicio moral, responsabilidad social y aprendizaje social.*

La justificación podría deducirse de la información localizada, anteriormente, sobre cada uno de los modelos, pero las claves que fundamentan el uso de estos modelos como proclives a la educación en valores son:

- Clarificación de valores: capacitación de los alumnos a decidir y discernir lo bueno de lo malo, bajo un proceso reflexivo y autónomo.
- Desarrollo del juicio moral: generar en los alumnos los conflictos cognitivos que impulsen y favorezcan su desarrollo y crecimiento moral.
- Responsabilidad social: generar conciencia social a través de propuesta de dilemas, toma de decisiones y aprendizaje cooperativo.
- Aprendizaje social: utilización de los modelos dados por las familias y los profesores.

Cada uno de estos modelos tiene validez por sí mismos, pero lo ideal es utilizar estratégicamente uno u otro modelo en función de las situaciones planteadas en el aula. Para ello, se proponen dos metodologías básicas para la transmisión de valores, a través de las propias metodologías utilizadas por los modelos comentados:

- Trabajar sobre los valores y a partir de ahí, enseñar contenidos. Es decir, el contenido de trabajo es el valor (Miraflores, 2006) y lo conecto con el resto de contenidos de las áreas de conocimiento.
- Trabajar sobre los contenidos de las áreas de conocimiento y hacer ver, mediante los modelos de educación en valores, qué valores son inherentes a dichos contenidos.

Seguramente, el segundo modelo sea más fácil y posible de trabajar, ya que al utilizar el primer modelo podríamos encontrar oposición en otros compañeros, incluso en los equipos directivos de los centros, por no comprender bien que lo importante son los valores y que a partir de ahí, el contenido se aprende más y mejor conectado al valor correspondiente. Es decir, supondría un cambio de mentalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se valora más la educación en valores que la adquisición de conocimientos, teniendo en cuenta que una buena base ético-moral de la persona, procura un mayor avance en los procesos de cognitivos de aprendizaje, ya que a través de los modelos de educación en valores, hemos generado y conseguido competencias en los alumnos como sentido crítico, aprender a aprender, toma de decisiones, identificación de conflictos, resolución de conflictos, autonomía, capacidad de respuesta, etc. Y todas estas competencias son fundamentales para cualquier adquisición de conocimientos, pero, sobre todo, para la preparación para la vida.

Teniendo en cuenta todo lo visto, proponemos unos ejemplos de íntima conexión entre los contenidos trabajados en el currículo escolar y algunos valores inherentes a dichos contenidos (*tablas 1, 2, 3 y 4*). Para ello, hemos utilizado cuatro áreas de conocimiento del currículo escolar de Educación Primaria, y los contenidos han sido extraídos del Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria (B.O.C.M., 175, pp. 20-58).

La razón de utilizar esta normativa legislativa es porque dicho decreto ha desarrollado de manera concisa y específica todos los contenidos a trabajar en

cada una de las áreas de conocimiento, a partir de la normativa general marcada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria para todo el estado español. Otra razón es la familiaridad por parte el autor del artículo con dicho decreto.

En las tablas, expuestas a continuación, hemos incluido los contenidos de las áreas correspondientes, los valores que se conectan y unos ejemplos de vinculación de contenidos con algunos de los valores propuestos.

Tabla 1. Conexión de los contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza y sus valores correspondientes.

Fuente: elaboración propia.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA		
Contenidos	Valores	Vinculación
El ser humano y salud		
Conocimiento del cuerpo humano.	Cooperación, esfuerzo, trabajo en equipo, humildad.	El cuerpo humano está constituido por diferentes órganos y estructuras que necesitan de un <u>trabajo en equipo, cooperación y esfuerzo</u> común, para que cada elemento realice su función. Además, la grandeza del cuerpo humano en cuanto a su funcionamiento y las posibilidades que nos ofrece, nos hace posicionarnos en una máxima <u>humildad</u> , reconociendo la importancia de velar por su cuidado y salud. Las funciones vitales del cuerpo humano, y por tanto cada uno de los aparatos y órganos que lo componen, necesitan de una <u>responsabilidad, compromiso y esfuerzo</u> para poder realizar su misión y facilitarnos una vida adecuada.
Hábitos de higiene. Cuidado de la salud. Ejercicio Físico.	Limpieza, orden, higiene.	
Conocimiento de uno mismo y de los demás.	Autonomía, autoestima, autocrítica, respeto, responsabilidad, trabajo, empeño, humildad.	
Las funciones vitales en el ser humano.	Prudencia, responsabilidad, compromiso, esfuerzo.	
El aparato locomotor. El aparato digestivo. El aparato circulatorio. El aparato respiratorio. El aparato reproductor.	Respeto, cuidado, responsabilidad, trabajo en equipo, esfuerzo, comunicación, obediencia.	
Salud y enfermedad. Avances científicos que mejoran la salud.	Compromiso, orden, higiene, prudencia.	
La función de relación. La función de nutrición. La función de reproducción.	Respeto, responsabilidad, comunicación, generosidad.	

CIENCIAS DE LA NATURALEZA		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>Los seres vivos</p> <p>Distinción entre seres vivos y objetos inertes. Clasificación de los seres vivos. Organización interna de los seres vivos. Ecosistemas. Biosfera. Hábitats.</p>	<p>Respeto, orden, disciplina, generosidad, esfuerzo, responsabilidad, compañerismo, paciencia.</p>	<p>Los procesos de gestación y desarrollo de cualquier ecosistema necesitan de máxima <u>paciencia</u> para conseguir construir los diferentes hábitats donde se desarrollaran los seres vivos. Además, todos los procesos necesitan de un <u>orden</u> y organización, un <u>esfuerzo</u> para desarrollarse, y sobre todo una <u>generosidad</u> entre los seres vivos que lo conforman, para conseguir <u>convivencia</u>, <u>comunicación</u>, <u>trabajo en equipo</u> y así, poder sobrevivir y desarrollarse.</p>
<p>El reino de los animales. Características y clasificación. La nutrición en el reino animal. Los animales vertebrados e invertebrados.</p>	<p>Compañerismo, compromiso, comunicación, convivencia, disciplina, esfuerzo, responsabilidad, trabajo en equipo.</p>	
<p>El reino de las plantas. Características y clasificación de las plantas. Estructura y fisiología reproducción en el reino de las plantas.</p>	<p>Convivencia, esfuerzo, disciplina, trabajo en equipo, paciencia.</p>	
<p>Materia y energía. Tecnología, objetos y máquinas</p> <p>Características de los materiales. Estados de la materia. La energía. La electricidad. Sustancias puras y mezclas. Estudio y clasificación de algunos materiales. El peso de un cuerpo. Cambios en el movimiento de los cuerpos por efecto de las fuerzas. Diferentes formas de energía. Fuentes de energía y materias primas. Energías renovables y no renovables. Utilización de la energía. Hábitos de ahorro energético. La luz como fuente de energía. La corriente eléctrica. La electricidad en el desarrollo de las máquinas. Importantes inventos y descubrimientos.</p>	<p>Comunicación, responsabilidad, disciplina, paciencia, esfuerzo, justicia,...</p>	<p>Todas las materias primas que existen en la tierra han pasado por un proceso de conformación, donde han necesitado, en algunos casos, de siglos para su constitución y que el ser humano pueda aprovecharlas. Esto ha sido posible gracias al <u>esfuerzo</u>, <u>paciencia</u>, <u>responsabilidad</u> de cada uno de los elementos implicados en dicha conformación. Pero además, se ha necesitado de una <u>disciplina</u> y <u>orden</u> en la ejecución de los procesos para conseguir el objetivo final.</p> <p>La utilización de las TIC necesita de una <u>responsabilidad</u> del usuario para un uso adecuado y educativo.</p>

CIENCIAS DE LA NATURALEZA		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>Métodos de separación de las mezclas.</p> <p>Electricidad y magnetismo. El magnetismo terrestre. La brújula.</p> <p>Conocimiento y utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Tratamiento de textos. Búsqueda guiada de información en la red.</p>		
<p>Otros contenidos comunes para primaria</p> <p>Iniciación a la actividad científica. Utilización de diversas fuentes de información.</p> <p>Técnicas de estudio y trabajo. Desarrollo de hábitos de trabajo. Esfuerzo y responsabilidad.</p> <p>Utilización de las TIC para buscar y seleccionar información, simular procesos y presentar conclusiones.</p> <p>Planificación y realización de proyectos y presentación de informes.</p>	<p>Respeto, paciencia, compromiso, responsabilidad, esfuerzo, trabajo en equipo.</p>	<p>La actividad científica requiere de <u>paciencia</u>, <u>esfuerzo</u>, <u>trabajo en equipo</u> y sobre todo mucho <u>respeto</u> hacia lo que se investiga, estudia y sobre lo que se trabaja.</p>

Tabla 2. Conexión de los contenidos del área de Ciencias Sociales y sus valores correspondientes.

Fuente: elaboración propia.

CIENCIAS SOCIALES		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>Geografía. El mundo en que vivimos</p> <p>El universo y el sistema solar. La tierra y la luna.</p> <p>El planeta tierra. Movimientos de la tierra.</p> <p>La atmósfera.</p> <p>La hidrosfera.</p> <p>La litosfera.</p>	<p>Humildad (ante lo grandioso del universo), respeto, compromiso, comunicación, convivencia, esfuerzo, responsabilidad, trabajo en equipo.</p>	<p>Tenemos que ser humildes ante la grandiosidad del universo.</p> <p>Nuestro planeta, gracias a la atmósfera, hidrosfera y litosfera nos permite vivir y disfrutar de sus paisajes y de su geografía. Esto requiere por nuestra parte de máximo <u>respeto</u>.</p>

CIENCIAS SOCIALES		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>El paisaje y su diversidad. Geografía de España. Geografía de Europa. Planos y mapas. Mapa de Europa. Otros continentes. Mapa Físico de España. Relieve y principales ríos. El clima. Las zonas climáticas del planeta.</p>		<p>Para llegar a constituirse ha necesitado de muchísimos años de esfuerzo, responsabilidad, trabajo colaborativo entre sus elementos constituyentes y un proceso de convivencia para la organización y estructuración de nuestro universo, sistema solar y la tierra.</p>
<p>Vivir en sociedad Relaciones con los demás: familia, colegio, clase, amigos, derechos y deberes de los ciudadanos. Educación vial. La población de España y Europa. Las actividades productivas. Sectores de producción en España y Europa. La publicidad. La constitución de 1978. Forma de Gobierno. Monarquía Parlamentaria. La Unión Europea.</p>	<p>Autoestima, autocrítica, compañerismo, compromiso, comunicación, convivencia, deportividad, disciplina, esfuerzo, generosidad, justicia, respeto, paciencia, responsabilidad, sinceridad, tolerancia, voluntad.</p>	<p>Nuestro entorno social y de relación con los demás, conlleva múltiples valores asociados: <u>comunicación, convivencia, compañerismo, compromiso, etc.</u> La educación vial está organizada bajo unas normas que implican <u>respeto, comunicación, justicia</u> pero también implica <u>paciencia</u> y <u>responsabilidad</u> por parte de los usuarios. La constitución de 1978 fue generada para velar por los derechos y deberes de los ciudadanos, bajo unos valores de <u>respeto, justicia, responsabilidad, tolerancia</u> y sobre todo, la voluntad de hacer las cosas bien.</p>
<p>Historia. La huella del tiempo El tiempo histórico y su medida. Las fuentes históricas y su clasificación. La arqueología y el patrimonio histórico, cultural y artístico. Las edades de la historia de la península ibérica. Prehistoria, Edad Antigua, La romanización y caída del imperio romano. El relieve de la península ibérica. El pueblo musulmán en la península ibérica.</p>	<p>Autocrítica, respeto, convivencia, tolerancia, empatía, comunicación, justicia.</p>	<p>La historia de las civilizaciones ha tenido un proceso de <u>autocrítica, empatía</u> y <u>tolerancia</u> para comprender los aciertos, pero también los errores cometidos por nuestros antepasados. Las personas de cada una de las épocas han necesitado de una <u>comunicación</u> y <u>convivencia</u> para seguir desarrollándose como sociedad. Se han cometido muchas injusticias sociales en el devenir histórico que han generado el actual modelo de <u>justicia</u>, en pro del <u>respeto</u> y las <u>libertades</u>.</p>

CIENCIAS SOCIALES		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>La Edad Media. Los Reyes Católicos. España en la Edad Moderna. España en la Edad Contemporánea (siglo XIX al XXI). Empleabilidad y espíritu emprendedor. La empresa.</p>		
<p>Otros contenidos comunes para primaria</p> <p>Iniciación al conocimiento científico y su aplicación a las Ciencias Sociales. Presentación de trabajos realizados. Desarrollo de habilidades personales. Responsabilidad, capacidad de esfuerzo y constancia en el estudio. Iniciativa emprendedora. Desarrollo de habilidades sociales.</p>	<p>Respeto, paciencia, compromiso, responsabilidad, esfuerzo, trabajo en equipo.</p>	<p>Todo trabajo presentado al profesor para su evaluación requiere de <u>esfuerzo</u>, <u>trabajo en equipo</u>, cuando corresponda, <u>compromiso</u>, <u>responsabilidad</u> y sobre todo, mucha <u>paciencia</u> en su elaboración.</p>

Tabla 3. Conexión de los contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura y sus valores correspondientes.

Fuente: elaboración propia.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>Comunicación escrita: leer</p> <p>Comunicación escrita: leer. El abecedario. La relación de los sonidos con su escritura. Lectura comprensiva de textos breves. Lectura comprensiva en voz alta y en silencio. Comprensión de textos.</p>	<p>Comprensión, comunicación, diálogo, respeto, convivencia, orden, disciplina, iniciativa, autocrítica, autoestima, paciencia y voluntad.</p>	<p>Aprender a escribir y leer implica un orden y una disciplina. Dicho aprendizaje nos permitirá comprender, comunicarnos y relacionarnos con los demás.</p> <p>La lectura necesita de la voluntad e iniciativa de las personas, pues requiere de un esfuerzo.</p>

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>Libros de consulta y otras fuentes de información.</p> <p>Utilización de estrategias para la comprensión de textos.</p> <p>Uso de la biblioteca para la búsqueda de información, así como el uso responsable y eficaz de las TIC.</p>		<p>Igualmente, la lectura nos permite mejorar nuestra capacidad autocrítica ante las opiniones vertidas por los demás.</p> <p>Igualmente, la escritura debe ser un proceso ordenado, con disciplina y cierta limpieza en el uso de las herramientas. Pero sobre todo, requiere de paciencia, voluntad e iniciativa.</p>
<p>Comunicación escrita: escribir</p> <p>Los sonidos y su escritura.</p> <p>Letras, sílabas y palabras.</p> <p>Producción de textos sencillos cuidando la caligrafía.</p> <p>Ortografía.</p> <p>Creación de textos propios.</p> <p>Planificación, producción y revisión de textos del ámbito académico, de la vida social del aula, de información y de opinión.</p> <p>Orden, caligrafía y presentación correcta de los textos.</p> <p>Presentación de los trabajos.</p>	<p>Comprensión, comunicación, creatividad, diálogo, respeto, convivencia, orden, limpieza, disciplina, iniciativa, autocrítica, autoestima, paciencia, sinceridad y voluntad.</p>	
<p>Conocimiento de la lengua</p> <p>Vocabulario. Uso de las palabras.</p> <p>Gramática. Clases de palabras.</p> <p>Ortografía. Signos de puntuación.</p> <p>Utilización adecuada del diccionario.</p> <p>Morfología. Clases de palabras. El género y el número.</p> <p>Morfología. Conjugación de verbos.</p> <p>Sintaxis.</p>	<p>Comprensión, comunicación, disciplina, paciencia, voluntad, esfuerzo, obediencia.</p>	<p>Una de las mayores dificultades es el conocimiento de las reglas básicas para la construcción gramatical y ortográfica de las palabras. Esto requiere de esfuerzo en el aprendizaje y para ello, debemos obedecer las normas estipuladas.</p> <p>Una vez conseguido el dominio de estas reglas básicas, nos permitirá la comprensión de textos y diálogos, así como la comunicación con los demás.</p>

Tabla 4. Conexión de los contenidos del área de Matemáticas y sus valores correspondientes.

Fuente: elaboración propia.

MATEMÁTICAS		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>Números y operaciones</p> <p>Números naturales. Nombre grafía y ordenación.</p> <p>Descomposición aditiva según el valor posicional de sus cifras.</p> <p>Cálculo mental.</p> <p>Números ordinales.</p> <p>Tablas de multiplicar.</p> <p>Adición y sustracción.</p> <p>Multiplicación y división.</p> <p>Fracciones. Propias e impropias.</p> <p>Números decimales.</p> <p>Fracciones y decimales.</p> <p>Simplificación de fracciones.</p> <p>Divisibilidad. Múltiplos y divisores.</p> <p>Números primos.</p> <p>Numeración romana.</p> <p>Potencia como producto de factores iguales. Potencias de base 10.</p> <p>Utilización de calculadora.</p> <p>Números enteros. Introducción a los números negativos.</p> <p>Operaciones con fracciones.</p> <p>Fracciones, decimales, porcentajes y proporcionalidad.</p> <p>Iniciación al uso del paréntesis.</p> <p>Cálculos con potencias de 10.</p>	<p>Autocrítica, comprensión, justicia, orden, disciplina, paciencia, sinceridad.</p>	<p>Las matemáticas es una de las disciplinas donde mejor se desarrolla el valor de la <u>justicia</u>, a través de los cálculos matemáticas y los sistemas de comprobación de dichas operaciones.</p> <p>Unido a esto se encuentra el valor de la <u>sinceridad</u>, inherente a cualquier cálculo, ya que es difícil mentir cuando hay dichos sistemas de comprobación del error o el acierto.</p> <p>Cualquiera de los contenidos expuestos implica una <u>comprensión</u> del sistema operacional matemático, de una <u>disciplina</u> y <u>orden</u> en los procesos y sobre todo, de una <u>paciencia</u> a la hora de realizar dichas operaciones.</p>
<p>Magnitudes y medida</p> <p>Longitud. Estrategias para medir longitudes en figuras planas.</p> <p>Unidades de medida de la longitud.</p> <p>Peso. Unidades de medida del peso.</p>	<p>Autocrítica, justicia, orden, disciplina, paciencia, respeto, sinceridad, voluntad, trabajo en equipo.</p>	<p>Las magnitudes y sus sistemas convencionales de medida permiten, a quienes los utilizan, una capacidad de <u>autocrítica</u> ante el error de medida, permitiendo rectificar y modificar los procesos. Esto conlleva una <u>sinceridad</u> y un <u>orden</u> en dichos procesos.</p>

MATEMÁTICAS		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>Comparación de pesos y uso de la balanza para determinar el peso de las cosas.</p> <p>Moneda. Equivalencias entre monedas y billetes.</p> <p>Sistema monetario de la Unión Europea.</p> <p>Unidades de medida del tiempo: segundos, minutos, horas, días, semanas y meses.</p> <p>Sistemas analógicos y digitales para la medición del tiempo.</p> <p>Medida de figuras tridimensionales.</p> <p>Aplicación de operaciones a las medidas de longitud y peso.</p> <p>Equivalencias entre las medidas del tiempo.</p> <p>Medida y comparación de superficies.</p> <p>Utilización de diferentes medidas de capacidad.</p> <p>Operaciones con euros y céntimos.</p> <p>Sistema Métrico Decimal. Equivalencias de unidades. Sistema Sexagesimal.</p> <p>Cálculos con medidas de longitudes, superficies, volúmenes, capacidades y pesos.</p> <p>Cálculos con medidas de tiempo y de ángulos.</p> <p>Resolución de problemas.</p>		<p>Además, la vida diaria nos pone en continua prueba en el conocimiento de dichas magnitudes y medidas, aplicadas a la resolución de problemas cotidianos, implicando a valores como la <u>autocrítica</u>, la <u>justicia</u>, el <u>respeto</u>, la <u>paciencia</u> en la resolución del problema, la <u>voluntad</u> para resolverlo y si fuera necesario, la ayuda de los demás y por lo tanto, el <u>trabajo en equipo</u>.</p>
<p>Geometría</p> <p>Orientación espacial. Situación en el plano y en el espacio.</p> <p>Líneas y superficies. Circunferencia y círculo.</p> <p>Sistema de coordenadas cartesianas.</p>	<p>Justicia, orden, disciplina, paciencia, respeto, sinceridad, voluntad, trabajo en equipo, responsabilidad.</p>	<p>El cálculo de cualquier elemento de geometría está conectado con lo comentado, anteriormente, en la resolución de problemas, por lo tanto, los valores implicados son los mismos.</p>

MATEMÁTICAS		
Contenidos	Valores	Vinculación
<p>Ángulos y su clasificación.</p> <p>Construcción triángulos y cuadriláteros.</p> <p>Perímetro y área de un polígono.</p> <p>Cálculo de áreas y perímetros de triángulos, rectángulos y cuadrados.</p> <p>Cuerpos geométricos. Poliedros.</p> <p>Regularidades y simetrías.</p> <p>Rectas, semirrectas y segmentos.</p> <p>Identificación y denominación de polígonos según sus lados. Elementos de un poliedro.</p> <p>Construcción y exploración de figuras geométricas.</p> <p>Cálculo de áreas de figuras geométricas sencillas.</p> <p>Cálculo de volumen de un ortoedro.</p>		<p>Todo cálculo matemático conlleva <u>paciencia</u>, <u>sinceridad</u>, <u>orden</u>, <u>responsabilidad</u>.</p> <p>En el caso de la estadística, dichos cálculos deben ser tomados con cierta reserva, ya que están mediatizados por la interpretación de los datos (carácter subjetivo). Por lo tanto, dichos cálculos llevan inherente los valores de la <u>autocrítica</u>, la <u>sinceridad</u>, la <u>justicia</u> y el <u>respeto</u>.</p>
<p>Estadística y probabilidad</p> <p>Elaboración de tablas e interpretación de gráficos sencillos.</p> <p>Variables estadísticas. Recogida de datos.</p> <p>Elaboración de tablas de frecuencia.</p> <p>Interpretación de gráficos estadísticos.</p> <p>Iniciación a las medidas de centralización: media, moda y rango.</p> <p>Carácter aleatorio de algunas experiencias.</p> <p>Iniciación intuitiva al cálculo de la probabilidad de un suceso.</p>	<p>Autocrítica, justicia, orden, disciplina, paciencia, respeto, sinceridad, voluntad.</p>	

7. CONCLUSIONES

Para finalizar, es conveniente señalar algunas indicaciones que desde el centro educativo, así como desde las familias, debemos dar a los niños y niñas para que generen un aperturismo y predisposición (actitud) adecuada y positiva para la adquisición de valores, como:

- Debes portarte bien con tu familia y profesores.
 - Tienes que obedecer a tus padres y entrenadores o monitores.
 - Tienes que obedecer las normas dadas.
 - Hay que ser buen compañero y amigo.
 - Nunca mientas, hay que decir siempre la verdad, pero sin hacer daño.
 - No seas un *creído* o un *chulo* aunque seas el mejor en la comprensión de los contenidos y la realización de los ejercicios o actividades.
 - Esfuérzate por hacer lo mejor posible tus tareas, ejercicios o actividades planteadas.
 - Ayuda a las personas que más lo necesitan.
 - Haz los encargos que se te piden en el colegio y en casa.
- etc.

Por otra parte, estos u otros valores necesitan de la práctica, para que sean incidentes y lleguen a los jóvenes, pero, además, deben cumplirse algunos requisitos:

- Que los alumnos comprendan el significado de los valores.
- Que estén bien definidas las situaciones prácticas solicitadas a los alumnos.
- Que dichas situaciones prácticas lleven incorporadas adquisiciones de hábitos diarios que generen una virtud.
- Y sobre todo, que los profesores y los padres trabajen unidos en una misma línea de acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Brezinka, W. (1992). ¿Educación de los valores? *Revista de Ciencias de las Educación*, 151, 367-389.
- Buxarrais, M^a R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (2014). Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. B.O.C.M., 175, 20-58.
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la historia del deporte*, 11.
- Escámez, J. (1996). *Los programas de Educación Moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte: La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Nueva York: The Guilford Press.
- Jiménez, P. J. (2006). Modelos de intervención para prevenir la violencia a través de la actividad física y el deporte: Modelo de Donald Hellison. En L. J. Durán y P. J. Jiménez (coords.), *Valores en movimiento: La actividad física y el deporte como medio de educación en valores*. Madrid: MEC, Consejo Superior de Deportes.
- Kohlberg, L. (1975). *Desarrollo Moral: Enciclopedia de Ciencias Sociales (vol. 7)*. Madrid: Aguilar.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Nueva York: Bantam Books.
- Marías, J. (1967). *Historia de la filosofía*. Madrid: Revista de Occidente.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Miraflores, E. (2006). El valor como contenido de la Educación Física escolar. *Revista Educación y Futuro*, 15, 149-162.

- Miraflores, E. (2008). Fair play: Educación en valores. En J. Quintanal y E. Miraflores (coords.), *Educación Primaria: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*, pp. 612-647. Madrid: CCS.
- Miraflores, E. (2009). *La percepción del alumnado en la transmisión de valores, a través de la acción tutorial, en los centros de formación del profesorado de la comunidad de Madrid* [Tesis Doctoral]. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte-INEF de Madrid (Universidad Politécnica de Madrid). Directores de tesis: Pedro Jesús Jiménez Martín (Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) y José Quintanal Díaz (Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación), pp. 57-119.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Pastor, L. (2008). Valores en el alumnado: Construcción de un instrumento de evaluación de valores. En *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (263-265). Zaragoza, 17-20 de Septiembre de 2008.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Puig, J. (1997). Educación moral y ciudadanía. En *VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia.
- Puig, J. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Raths, L., Harmin, M. y Simon, S.B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza: Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: UTEHA.
- Rodríguez, J. M. (1997). *Teorías de la educación moral y propuestas educativas*. Tenerife: Editorial Domicram.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Román, J. M. y Pastor, E. (1979). *La tutoría: Pautas de acción e instrumentos útiles al profesor-tutor*. Barcelona: CEAC.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Miraflores Gómez, E. (2016). Metodologías para la transmisión de valores en las Áreas de conocimiento de educación primaria obligatoria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 143-179.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la **educación** hoy
el **valor** de mañana

Fundamentos, ideas y recursos para la educación en valores

Foundations, Ideas and Resources for Education in Values

MIGUEL ÁNGEL BLANCO BLANCO
LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RESPONSABLE DEL ÁREA PEDAGÓGICA DEL EQUIPO DE TITULARIDAD
DE LA PROVINCIA DE MADRID-SANTA LUISA (HIJAS DE LA CARIDAD).
PROFESOR DEL CES DON BOSCO

Resumen

La educación en valores constituye uno de los grandes retos para la humanidad en general y para la escuela en particular. Tomar conciencia del mundo en el que vivimos, pasando a la acción personal y colectiva desde el fundamento de los valores, dibuja el camino hacia un mundo mejor al que queremos contribuir. El artículo ofrece fundamentos, ideas y recursos para implementar en los centros con las ampliaciones y adaptaciones oportunas.

Palabras clave: educación, valores, proyecto, implementación, acción, responsabilidad, integración.

Abstract

Education in values has become one of the biggest challenges for humankind in general and for Education in particular. By becoming aware of the world we are living in and through both personal and collective action grounded on values, we can all contribute to trace the path towards a better world. This paper presents foundations, ideas and resources to be implemented at school with the necessary extentions or adaptations.

Key words: education, values, project, implementation, action, joint responsibility, integration.

1. PUESTA EN SITUACIÓN

La educación en valores cobra especial importancia en un mundo en el que el desarrollo científico y técnico, y su influencia en los ámbitos sociocultural y económico, parece estar ante infinitas posibilidades de realización a un ritmo vertiginoso, a pesar de no haber resuelto los grandes temas que preocupan a buena parte de la humanidad por su vinculación con las necesidades básicas de un número importante de la población mundial. Educar el respeto a la dignidad, desde el fundamento de los valores, para la promoción de los derechos, la justicia social, la solidaridad y el desarrollo sostenible, se convierte en imperativo ético. Conviene tener presente el aforismo del humanista francés François Rabelais para actuar en consecuencia: «la ciencia sin conciencia no es más que la ruina del alma».

No obstante, la complejidad humana no hace fácil el abordaje. La cantidad de condicionantes que influyen en las interacciones en las que participamos hacen que existan variables que no pueden ser controladas, si bien la realización de procesos contrastados pueda acercar a la consecución de metas deseadas. Es por lo que elaborar programas de educación en valores para implementar en ambientes educativos resulta del máximo interés por los fines que los han de inspirar y el efecto que pueden generar.

Para el diseño y el desarrollo de estos programas, contextualizados en diversas realidades educativas, proponemos dar los siguientes pasos:

- Tomar conciencia del mundo en el que vivimos, identificando retos desde la lectura comprensiva de la realidad.
- Identificar cauces y posibilidades de interacción de la persona en diferentes contextos, próximos y remotos.
- Fundamentar la acción educativa en su dimensión más amplia para favorecer la interiorización de los valores.
- Implementar estrategias orientadas al desarrollo de los valores, generando cauces de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

2. CONSTRUIR EL FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

En su proceso de desarrollo, la educación ayuda a la persona en la conquista de la condición humana, que no es otra cosa que la adquisición y/o perfeccionamiento progresivo de cuantas cualidades la definen como un ser excepcional. La inmadurez que nos acompaña desde el momento del nacimiento y el grado manifiesto de dependencia, supeditado a las personas que nos rodean, resaltan nuestra condición de permanentes aprendices. Nos vamos haciendo en un largo proceso, para llegar a ser, en función de nuestras posibilidades y bagaje, la realización a la que nos conducen el conjunto de interacciones y experiencias vitales y socioculturales en las que participamos. Existimos y somos en relación con los otros. La calidad de nuestra socialización determina las posibilidades de relación dinámica con nosotros mismos, con los demás y con el entorno.

Este proceso de crecimiento personal está influido por la intervención educativa, entendida en su sentido más amplio: formal, no formal e informal. Todo educa y, por tanto, todo influye: la familia, el entorno, los medios, las tecnologías, los amigos y la escuela. Esta última tiene entre sus finalidades la de complementar los referentes que nos ayudan a crecer, a interpretar la realidad, a comprendernos mejor a nosotros mismos, a los demás y al mundo en el que vivimos con el afán de contribuir al bien común. Progresivamente vamos construyendo nuestro esquema de valores, que ha de orientar la toma de decisiones en los diferentes ámbitos y etapas de nuestra vida. Nuestras debilidades van dejando paso a nuestras fortalezas en la medida en la que vamos integrando los mecanismos que permiten la construcción de nuestra identidad y la proyección hacia el mundo exterior, al que ofrecemos nuestra esencia, como conjunto de todo aquello que nos define como seres singulares. Desde lo que somos nos proyectamos hacia los demás, influyendo a la vez que somos influidos. Nos enriquecemos interiorizando valores y desarrollando habilidades sociales y de comunicación apoyadas en el sentido crítico, la autoestima, el autoconcepto, la capacidad de empatía, la asertividad, el autocontrol y todo aquello que puede optimizar nuestras posibilidades de proyección hacia el exterior, hacia la relación con los demás, aportando nuestra identidad, nuestro conocimiento, experiencia y compromiso. La educación permite que seamos más nosotros mismos (personalización) y que lo seamos en relación con los demás (socialización). Ayudar a que las personas identifiquen sus metas y orientarles en el diseño (explícito o implícito) del proyecto que les

permita alcanzarlas, será uno de los retos de cualquier intervención educativa desde el interés de educar para una vida sustentada en valores. Por la educación nos fortalecemos en la medida que vamos transitando del mundo de los impulsos al de la voluntad y de la dependencia a la autonomía, lo que supone la conquista de mayores cotas de madurez que habrán de ofrecer lo mejor de nosotros mismos en beneficio de la comunidad de la que formamos parte.

Haciendo síntesis de lo expuesto, y en sintonía con García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco (2009, pp. 39-40), definimos la educación como la «acción gradual y permanente en el tiempo dirigida al logro de la plena humanización, entendiéndose ésta tanto en una dimensión individual, como social propia de todo ser humano, como proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en el ser, el conocer, el hacer y el convivir.», lo que vendría a poner en valor el proceso de convertirse en persona, en términos de Carl Rogers (1989).

Para contribuir al pleno desarrollo humano se hace necesario, de acuerdo con Ruiz Corbella (2003), incidir sobre unas dimensiones básicas que orienten las pautas para el diseño de propuestas educativas dirigidas a la promoción de valores:

- La capacidad de conocer el mundo y de actuar en y sobre él.
- Reconocer a nuestros iguales como personas, como seres con la misma dignidad y los mismos derechos y deberes que uno mismo.
- La posibilidad de interactuar con los demás y con el mundo en el que vivimos.
- Ser capaces de vivir de acuerdo a un proyecto personal y de responsabilizarse no sólo de la propia vida, sino también de la de los demás.
- Una dimensión moral, que se traduce en la responsabilidad de lo que cada uno es y hace.

3. TODA EDUCACIÓN HA DE SER EDUCACIÓN EN VALORES

Para delimitar conceptualmente la palabra valor, partimos de una de las acepciones que ofrece el Diccionario de la Real Academia definiéndolo como

la cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Tres palabras clave que están en la base de múltiples abordajes del término por diferentes autores: cualidad, bien y estima.

Especialmente interesante nos parece la definición de valores que hace González Lucini (1990) y la referencia explícita a las consecuencias pedagógicas que su tratamiento requiere (ver *tabla 1*). Los valores son:

- proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca: a partir de lo que una persona es o proyecta como su futuro deseable, estima y asume, objetiva o subjetivamente, unos valores (aquellos que optimicen o faciliten la realización de su proyecto);
- opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad: entran en el proceso de decisiones, eligiendo el camino más coherente, asumiendo con responsabilidad la libertad y el riesgo;
- creencias que se integran en la estructura del conocimiento: la fe y la fidelidad hacia lo que se cree, se fundamentan en el conocimiento;
- características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad: son instrumentos de referencia significativos –basándonos en la fidelidad y fe en los valores propios–.

Tabla 1. Características educativas de las diferentes acepciones de valor.

Fuente: González Lucini (1990).

CONCEPTO DE VALOR	CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS
Proyectos ideales de comportarse y de existir	<ul style="list-style-type: none">• La educación en los valores:<ul style="list-style-type: none">– Se fundamenta en el descubrimiento, compartido y progresivo, de unos ideales u horizontes de felicidad que justifiquen la existencia y por los que merezca la pena vivir.– Debe estar presente a lo largo de todo el proceso de autoafirmación de la identidad.– Debe entroncar, transversalmente, con la totalidad del desarrollo curricular y entrar en relación dinámica con todas las áreas del aprendizaje.

CONCEPTO DE VALOR	CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS
<p>Opciones personales adquiridas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La educación en los valores: <ul style="list-style-type: none"> – Debe abrir a los alumnos un amplio y variado espectro de alternativas de felicidad y de existencia. – Ha de favorecer, a través de la reflexión y de la crítica, razonada y objetiva, la interpretación y el libre discernimiento de las alternativas de felicidad y de existencia que los alumnos reciban dentro y fuera del ámbito escolar. – Implica también la opción y el compromiso de la Comunidad Educativa hacia aquella alternativa de valores que se considere más positiva; por supuesto, siempre en el marco de la libertad de opción que ha de presidir la acción educativa. – Cuando opta o se compromete con una alternativa concreta, debe fundamentarse en un sistema de valores coherente, jerarquizado y diseñado con unidad de criterios. Sistema de valores que debe estar consensuado de forma reflexiva por toda la Comunidad Educativa y que formará parte esencial de la identidad del Centro.
<p>Creencias que se integran en la estructura de conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La educación en los valores: <ul style="list-style-type: none"> – Requiere un aprendizaje basado en el conocimiento y la reflexión. – Debe ser contemplada y desarrollada desde la perspectiva de los contenidos curriculares, a través de la dinámica característica del aprendizaje significativo. – La educación en los valores debe ser programada, junto con los demás contenidos, en secuencias de aprendizajes.
<p>Características de la acción humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La educación en los valores ha de ser activa y para la acción, y en su desarrollo deben tenerse en cuenta los siguientes pasos del proceso de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> – Partir de una percepción creativa de la realidad. – Favorecer y movilizar la capacidad de interiorización crítica y la toma de decisiones personales. – Favorecer y provocar la acción y la expresión. • La educación en los valores: <ul style="list-style-type: none"> – Requiere un proceso de evaluación orientativo, formativo y criterial. – Debe producirse en el marco de un clima y de unas relaciones educativas coherentes con el sistema de valores por el que opta la Comunidad Escolar y ejemplificadores de su expresión.

Toda educación es educación valores. Los valores están implícitos en la actividad educativa; y para que los valores generen conductas deben ser integrados en la propia vida. Barraca (2002, p. 209) nos indica que:

Los valores, en sentido estricto o restringido, son los fines en sí, los principios orientadores de la acción. Es por lo que sólo la persona, en tanto constituye un ser libre, dotado de inteligencia y voluntad, puede orientarse «por sí misma» hacia los fines o valores.

Por tanto, una educación centrada en los valores es una educación centrada en la persona.

La adquisición y el desarrollo de un esquema de valores propio requiere de un proceso que permita percibir los valores para integrarlos y hacerlos conductas. Todo este proceso es fruto del aprendizaje. Agejas (2002, p. 176) confirma esta idea: a percibir los valores se aprende, y mucho más, a sentir la atracción del valor y la exigencia de amor al mismo, que es la vida moral.

4. EL INTERÉS POR LOS VALORES

Impulsar la educación en valores, que es promover el adecuado desarrollo de las personas y de las sociedades, es una preocupación de los organismos internacionales que velan por el disfrute de los derechos. En este sentido, las Declaraciones de los Derechos Humanos y de los Derechos del Niño enmarcan el fundamento de la convivencia armónica sustentada en el bienestar de los ciudadanos y los pueblos, a la vez que animan a desarrollar la legislación pertinente en los ámbitos nacionales con el fin de generar las condiciones idóneas para hacer realidad tan elevadas y justas metas.

Con la misma orientación, la legislación española, cuyo punto de partida es la Constitución, articula los mecanismos necesarios para hacer realidad sus principios. De forma explícita se recogen los valores que han de ser base para el diseño y el desarrollo del Sistema Educativo. Analizar los documentos e identificar los valores recogidos en los ámbitos mencionados, permitirá establecer posibilidades de acción educativa, llegando a contextualizar y concretar en la realidad del aula. En la tabla 2 aparecen algunos referentes e ideas fuerza para el diseño de planes y acciones de educación en valores. Aunque algunas de las leyes referidas ya han sido derogadas, se recogen para verificar la constante del interés por los valores en el Sistema Educativo.

Tabla 2. Fundamentos y referencias a los valores en las Declaraciones Universales de la ONU y en la legislación del sistema educativo español.

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos referidos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La Asamblea General de las Naciones Unidas:

- Invita a promover mediante la enseñanza y la educación el respeto a los derechos y libertades.
- Indica que la libertad, la justicia y la paz son la base para el desarrollo de medidas orientadas al reconocimiento de la dignidad, que es intrínseca a la condición humana, y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.
- Anima a promover relaciones amistosas entre las naciones, a considerar el valor de la persona, a practicar el respeto, a comprometerse y a cooperar con el bien común.

Algunos conceptos clave

libertad, igualdad, dignidad, razón, conciencia, fraternidad, derechos, inclusión, no discriminación, vida, seguridad, justicia, amparo, privacidad, honra, libre circulación, elección de residencia, identidad, familia, propiedad individual y colectiva, pensamiento, conciencia, religión, creencia, libertad de opinión y expresión, reunión y asociación, participación política, seguridad social, salario, cultura, sociedad, desarrollo personalidad, trabajo, remuneración, protección social, afiliación, descanso, ocio y tiempo libre, salud, bienestar, alimentación, vestido, vivienda, servicios sociales, voluntad, educación gratuita, comprensión, tolerancia, amistad, paz...

LODE

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985.

Art. 2. Fines a los que se ha de orientarse la actividad educativa:

- a. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia, la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c. La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

LOGSE

Ley Orgánica 2/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del sistema Educativo. BOE núm.238, de 4 de octubre de 1990:

Art. 2.a. Formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional.

Art. 13 Objetivos Educación Primaria:

e. Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

Art. 19 Objetivos ESO:

d. Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.

h. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

Declaración de los Derechos del Niño

Resolución 1386 (XIV) de 20 de noviembre de 1959, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Pretende garantizar la protección a la infancia, dada la inmadurez de esta etapa, y generar las condiciones adecuadas para un desarrollo integral y armónico.

Algunos conceptos clave

derechos fundamentales, dignidad, valor de la persona, progreso social, libertad, no discriminación, familia, protección especial, oportunidades, servicios, desarrollo saludable (físico, mental, moral, espiritual y social), atender al interés superior del niño, identidad, seguridad social, salud, alimentación, vivienda, recreo, educación, personalidad, amor, comprensión, amparo, afecto, seguridad moral y material, igualdad de oportunidades, responsabilidad moral y social, juego, orientación, protección, espíritu de comprensión, tolerancia, amistad, paz, fraternidad universal, conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes...

Constitución Española

BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.

El artículo primero de la constitución, del que emanan buena parte de los derechos y obligaciones del pueblo español y sus instituciones, estableció, en los siguientes términos, la base de su identidad vinculada a valores superiores:

- España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

LODE

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985.

Art. 2. Fines a los que se ha de orientarse la actividad educativa:

- a. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia, la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c. La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

LOMCE

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm.295, de 10 de diciembre de 2013.

En el preámbulo se plantea que detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. Mantiene los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español, de acuerdo a leyes anteriores: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

La LOMCE introduce las asignaturas Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos.

LOE

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

En el preámbulo se recoge la dimensión axiológica de la educación como cauce de transmisión de valores que prestigian, como base de la vida común, la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

En el articulado de la ley, se destaca la idea de un sistema educativo configurado de acuerdo a los valores constitucionales y una intervención orientada al desarrollo integral sustentado en el desarrollo de valores a lo largo de todas las etapas y desde todas las áreas, dado el carácter transversal de los mismos.

Destacamos dos artículos que hacen referencia a la participación y la responsabilidad:

Art. 23.a (refiriéndose a los objetivos de la ESO) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Artículo 118.1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.

4.1. El marco curricular

Los currículos, derivados de las leyes orgánicas respectivas, recogen las intenciones educativas de cada etapa. Entre sus finalidades se encuentran la educación social y moral de los alumnos a través del desarrollo de actitudes que remiten a los valores en un marco de escuela inclusiva.

Entre otras, para su diseño, el currículo ha bebido en la fuente sociológica, que le ha aportado información sobre las demandas que la realidad sociocultural hace al sistema educativo, así como los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad (MEC, 1989).

Es preciso tener en cuenta que además del patrimonio cultural, el conocimiento, las técnicas y los procedimientos necesarios para comprenderlo, también se pueden transmitir, en ocasiones de modo implícito, valores sociales e ideologías dominantes.

Un currículo abierto, como el del sistema educativo español, ofrece la posibilidad de ser enriquecido en diferentes niveles de concreción curricular, lo que

es una oportunidad para acentuar los valores alineados con la propuesta educativa y que, en todo caso, tienen un carácter universal.

4.2. Los contenidos de las asignaturas

La transversalidad de los valores impregna todas las áreas del currículo en las diferentes etapas. Los bloques de contenidos propuestos en los currículos recogen, de forma implícita, tres tipos de contenidos, entre los que se encuentran, además de los conceptos y los procedimientos, las actitudes, estrechamente vinculadas a los valores. Por tanto, cada ámbito de conocimiento es una oportunidad para el diseño de actividades que permitan el análisis y la interpretación de la realidad desde la óptica de los valores. Del mismo modo que otro tipo de contenidos, permiten ser abordados de forma interdisciplinar por proyectos y pueden ser evaluados formulando los criterios de evaluación y los estándares correspondientes mediante instrumentos de evaluación como rúbricas, dianas, escalas y diferentes dinámicas.

En el currículo de cada etapa, podremos encontrar actitudes que remiten a valores con expresiones como las siguientes: sensibilidad, valoración, adopción de hábitos, aceptación de posibilidades y limitaciones, respeto, interés, curiosidad, responsabilidad, cuidado, actitud crítica, apreciación, disfrute, satisfacción, confianza, gusto por...

Las asignaturas de Valores Cívicos y Sociales y Valores Éticos, aunque no son de curso obligatorio, pueden servir de base para el diseño de acciones curriculares en otros ámbitos de conocimiento.

4.3. La asignatura de Valores Cívicos y Sociales

En Educación Primaria, la asignatura de Valores Cívicos y Sociales pretende, según se dice en su introducción, formar a las personas desde el inicio de la Educación Primaria en la reflexión y la vivencia de los valores, a través de aprendizajes relativos a la dignidad personal, al respeto a los demás y a los valores sociales en la convivencia. A la vez pretende:

- Estimular actitudes que propicien la interdependencia positiva, la cooperación y la solidaridad de acuerdo a los valores, derechos y deberes de la Constitución española.
- Orientar a los alumnos para comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valo-

res universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática.

4.4. La asignatura de Valores Éticos

La asignatura se articula, según indica en su fundamentación, en torno a tres ejes:

- El pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, que deben interpretarse según lo establecido en la Declaración universal de los derechos humanos.
- La autonomía del joven y su preparación para convertirse en el principal agente de su propio desarrollo, aprendiendo a construir, mediante una elección libre y racionalmente fundamentada en valores éticos y la inversión de su propio esfuerzo, un pensamiento y un proyecto de vida propios, asumiendo de modo consciente, crítico y reflexivo el ejercicio de la libertad y el control acerca de su propia existencia.
- La construcción de una sociedad libre, igualitaria, próspera y justa, mediante la participación activa de ciudadanos conscientes y respetuosos de los valores éticos en los que deben fundamentarse la convivencia y la participación democrática, reconociendo los derechos humanos como referencia universal para superar los conflictos, defender la igualdad, el pluralismo político y la justicia social.

5. SELECCIONAR LOS VALORES

Según venimos argumentando, es la propia persona la que, desde opciones personales, razonadas y libres, opta por los valores que le ayudan en el desarrollo de su proyecto de vida. El docente puede mostrar, poner en contacto a los alumnos con un elenco de valores, ofreciendo claves de análisis que les permitan interiorizar, desde la reflexión y la experiencia del valor, aquellos que considere cualificados, buenos y estimables. La construcción progresiva y personal del mapa de valores se relaciona estrechamente con las diferentes etapas evolutivas, con sus posibilidades y limitaciones.

En la línea de los estadios del juicio moral, Kohlberg (Hersh, Reimer y Paolito, 1984), Marchesi (1990) plantea que hay una evolución de la conducta y el pensamiento moral. Los niños comenzarían controlando su conducta por las sanciones externas, premios o castigos, y completarían su desarrollo moral cuando el control fuera interno y los llevara a una conducta altruista y al cumplimiento de los valores. En este sentido, «el desarrollo moral es el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes.»

Un paso esencial en la propuesta es la selección de valores a potenciar a través de la puesta en escena del Proyecto Educativo del Centro.

Con el fin de facilitar su sistematización, ofrecemos un marco para la clasificación de los valores recogida en Posada (2002):

- *Valores biológicos*: Traen como consecuencia la salud, y se cultivan mediante la educación física e higiénica.
- *Valores sensibles*: Conducen al placer, la alegría, el esparcimiento.
- *Valores económicos*: Nos proporcionan todo lo que es útil; son los valores de uso y cambio.
- *Valores estéticos*: Nos muestran la belleza en todas sus formas.
- *Valores intelectuales*: Nos hacen apreciar la verdad y el conocimiento.
- *Valores religiosos*: Nos permiten alcanzar la dimensión de lo sagrado.
- *Valores morales*: Su práctica nos acerca a la bondad, la justicia, la libertad, la honestidad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el agradecimiento, la lealtad, la amistad y la paz, entre otros.

A continuación, se ofrece una breve relación de valores a partir de los cuales pasar a la acción programada de su desarrollo:

afecto	constancia	honestidad	paciencia	sensibilidad
agradecimiento	cooperación	humildad	paz	sentido
alegría	creatividad	igualdad	privacidad	crítico
amistad	diversidad	inclusión	prudencia	servicio
amor	ecología	interioridad	respeto	solidaridad
autoestima	esperanza	justicia	responsabilidad	tolerancia
compasión	fraternidad	lealtad	seguridad	verdad
compromiso	generosidad	libertad	sencillez	vida
confianza				

6. PROGRAMAR LA PRÁCTICA

Revisada la interdependencia entre valores y educación, ofrecemos algunas pistas para diseñar propuestas en el marco del proceso programador. (ver *figura 1*, p. 199).

6.1. Valores y programación

El Proyecto Educativo es el documento principal de una institución educativa. En él se expresan la identidad, los principios inspiradores, las metas educativas, los valores, los cauces de convivencia y participación, el plan de orientación y acción tutorial y otros planes para el desarrollo de su propuesta. Los principios inspiradores de un estilo educativo son fuente de promoción de los valores. Así, por ejemplo, la Escuela Vicenciana¹, sustenta su acción educativa en los siguientes pilares recogidos en su Proyecto Educativo Institucional:

- Formación integral de los alumnos.
- Opción preferente por los más débiles y desfavorecidos.
- Vivencia de los valores evangélicos.
- Compromiso por la justicia y la solidaridad universal.
- Relaciones y clima educativo basados en la sencillez.
- Respeto a la vida y a la naturaleza.

¹ El término Escuela Vicenciana hace referencia a los Centros Educativos de las Instituciones Hijas de la Caridad y Padres Paúles.

Las consecuencias pedagógicas, alineadas con los principios que inspiran este modelo de escuela, se orientan a favorecer los siguientes aspectos:

- Educación integral.
- Atención a la diversidad.
- Compromiso social.
- Relaciones cercanas y de colaboración.
- Educación en la fe.
- Educación para el ocio.
- Las TIC al servicio de la educación.
- Evaluación sistemática.

Los principios inspiradores y las consecuencias pedagógicas, nos llevan a identificar las señas de identidad recogidos en los valores de la Institución y en las actitudes que los explicitan para favorecer el desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva, social y trascendente de la persona.

Tabla 3. Valores del Proyecto Educativo Vicenciano Institucional.

Fuente: Centros Educativos Vicencianos (2011).

VALOR	ACTITUDES	VALOR	ACTITUDES
1. Vida y Ecología	Cuidado de la salud del cuerpo. Equilibrio de vida. Prevención. Respeto y cuidado del entorno. Actitudes ecológicas. Desarrollo sostenible.	9. Amor	Amistad. Entrega y compromiso. Amabilidad y cordialidad. Ternura. Fidelidad. Solidaridad. Resiliencia. Lealtad.
2. Sensibilidad	Atención a lo que nos rodea y aprender a valorarlo. Empatía con el otro en diferentes situaciones. Alegría y gozo en lo cotidiano. Compasión, ternura y humanidad. Belleza y gusto artístico.	10. Esperanza	Alegría. Visión positiva de la realidad. Optimismo. Gozo.

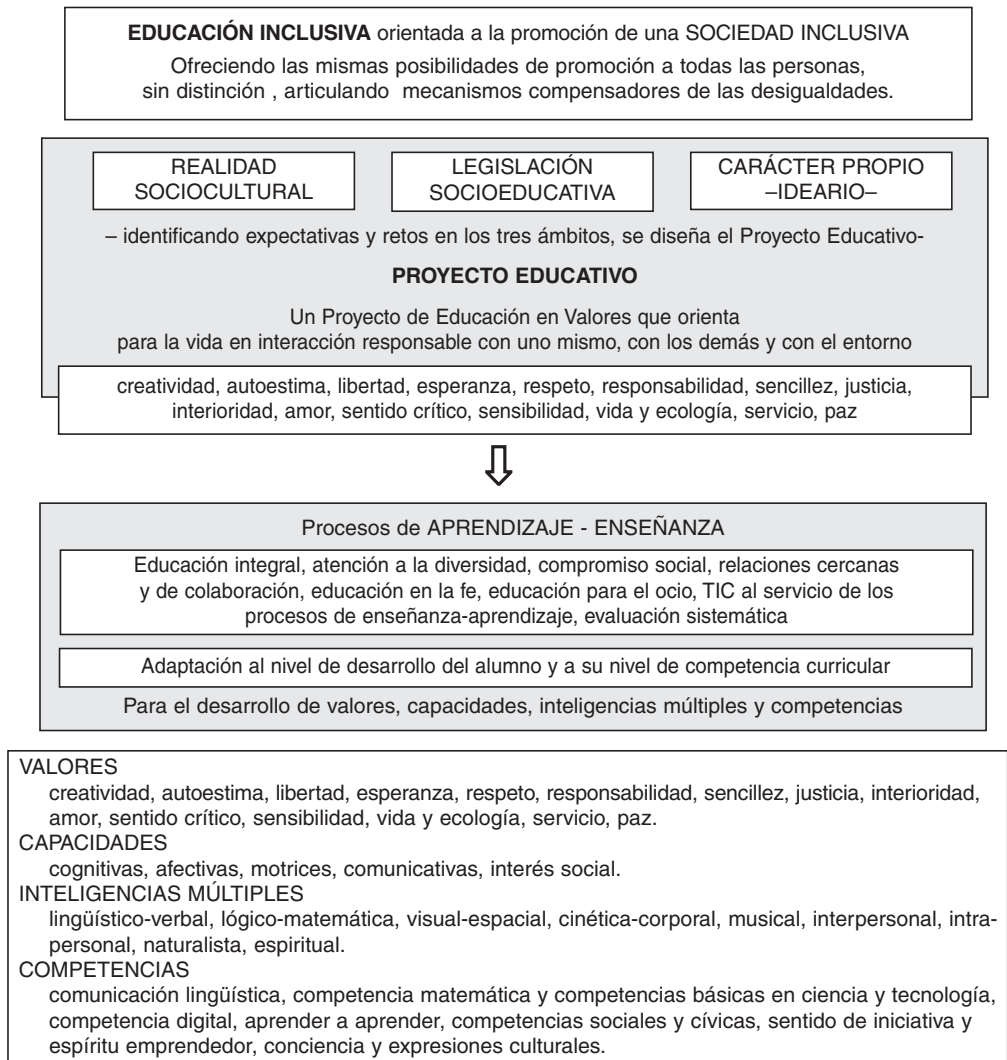
VALOR	ACTITUDES	VALOR	ACTITUDES
3. Sentido crítico	Apertura. Búsqueda de la verdad. Análisis reflexivo de la realidad. Discernimiento.	11. Responsabilidad	Cumplimiento del deber. Coherencia con las decisiones, asumiendo las consecuencias de los propios actos. Fidelidad ante los compromisos adquiridos. Participación y colaboración responsable. Superación y trabajo. Esfuerzo y constancia.
4. Creatividad	Innovación. Búsqueda de caminos nuevos. Flexibilidad de pensamiento. Pensamiento divergente.	12. Paz	Apertura al diálogo. Mediación en la resolución de conflictos. No violencia, respeto, tolerancia. Perdón.
5. Autoestima	Comprensión, aceptación y valoración de uno mismo. Reflexión sobre las propias posibilidades. Aceptación de las limitaciones y fracasos.	13. Justicia	Sensibilidad ante situaciones de injusticia. Toma de conciencia de los derechos y de los deberes de cada uno. Defensa de la dignidad y de los Derechos Humanos.
6. Libertad	Autonomía personal. Asertividad. Valentía para elegir el bien aunque no sea lo generalmente aceptado. Sentido democrático.	14. Servicio	Atención a las necesidades de los demás. Dedicación del propio tiempo en favor de los demás. Generosidad. Gratuidad. Cooperación. Habilidades prosociales. Disponibilidad.
7. Verdad	Transparencia. Honradez, franqueza. Autenticidad. Coherencia en el pensar, hablar y en el actuar. Sinceridad.	15. Respeto	Cuidado con los gestos, evitando actitudes agresivas. Aceptación de los demás como son. Cuidado del entorno y de los bienes ajenos. Valoración y cuidado de la vida.
8. Sencillez	Apertura, acogida y cercanía en las relaciones. Naturalidad y espontaneidad. Humildad.	16. Interioridad	Trascendencia. Silencio, reflexión y profundidad. Búsqueda de sentido. Vivencia profunda de la fe en la vida cotidiana. Comunicación con Dios de modo natural y sencillo.

Las actitudes vinculadas a los valores, son fuente para el diseño de actividades. A su vez, se pueden vincular con contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en la propuesta curricular del centro (ver *tablas 4 y 5*).

Definida la identidad y orientada la propuesta de acciones para un mayor grado de compromiso con la institución educativa, con la sociedad en general y con los alumnos y sus familias en particular, se establece el Proyecto Educativo del Centro.

Figura 1. Fundamento y marco programador

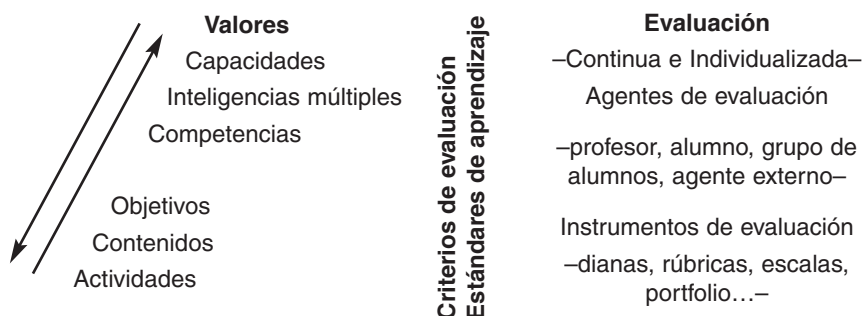
Fuente: elaboración propia.



La programación de la práctica, desde su fundamento y partiendo del Proyecto Educativo, se concreta en las actividades dirigidas a los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje. La secuencia ascendente, nos recuerda que las actividades son el recurso para trabajar y aprender contenidos; el aprendizaje de contenidos acerca a la consecución de los objetivos y éstos al desarrollo de competencias, inteligencias múltiples, capacidades y valores. Su desarrollo se puede evidenciar con la aplicación de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, a través de diferentes instrumentos y con el concurso de diversos agentes, en el marco de una evaluación continua (inicial, formativa y final) e individualizada (criterial y normativa).

Figura 2. Desde los valores a las actividades (y viceversa).

Fuente: elaboración propia.



Para concretar el trabajo de los valores a través de las actividades, se proponen las siguientes tablas:

Tabla 4. Valores, actitudes y actividades.

Fuente: elaboración propia.

	ACTITUDES	ACTIVIDADES
Valor: JUSTICIA	Sensibilidad ante situaciones de injusticia	
	Toma de conciencia de los derechos y de los deberes de cada uno	
	Defensa de la dignidad y de los Derechos Humanos	

Tabla 5. Valores y elementos curriculares.

Fuente: elaboración propia.

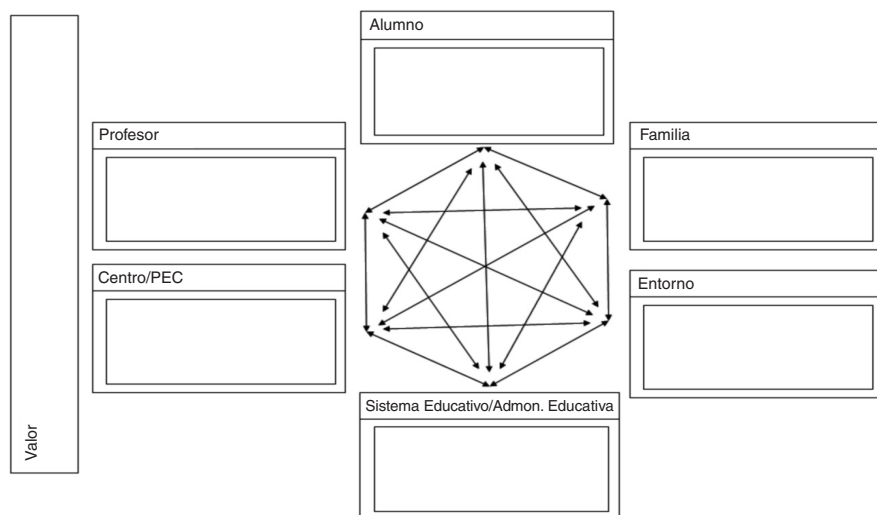
	ACTITUDES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Valor: JUSTICIA	Sensibilidad ante situaciones de injusticia				
	Toma de conciencia de los derechos y de los deberes de cada uno				
	Defensa de la dignidad y de los Derechos Humanos				

Según se recoge en la *figura 2*, las actividades no aparecen aisladas sino que son la consecuencia lógica de un proceso de programación que se inicia con la identificación de los valores a trabajar. El diseño y desarrollo de un programa de valores es una oportunidad para dar a conocer, profundizar, compartir y reforzar los fundamentos y las acciones que impulsan los principios de una institución educativa y su implementación. A la vez, permite hacer prospectiva para dar respuestas innovadoras y creativas a los retos presentes y futuros, adelantándose a ellos. El deseo de un Proyecto Educativo ha de ser que su propuesta tenga impacto en el propio centro, en su contexto y en la sociedad en general.

Desde un enfoque sistémico, proponemos un organizador gráfico que puede ayudar a sistematizar las acciones a llevar a cabo desde la implicación de todos los miembros de la Comunidad Educativa. No basta con ser espectador, es necesario comprometerse. Para trabajar un valor, ¿qué acciones han de desarrollar los profesores?, ¿cuáles se proponen para los alumnos y sus familias?, ¿qué condiciones ha de generar el centro al amparo de su Proyecto Educativo?, ¿qué ofrecen el Sistema Educativo y la Administración para el desarrollo de los valores?, ¿qué recursos y agentes socioeducativos pone a disposición el entorno?, ¿...?

Figura 3. Organizador gráfico para sistematizar acciones orientadas al desarrollo de los valores desde un enfoque sistémico.

Fuente: elaboración propia.



7. PROPUESTA PARA EDUCAR EN VALORES

A continuación, se ofrecen una serie de propuestas orientadas a la formación y a la promoción de valores en el marco de la educación. Desde nuestro planteamiento, la formación y la promoción son dos formas complementarias de educar. Se trata de ir más allá de la acción educativa en el propio centro; supone trascender el entorno próximo. Por tanto, las acciones que recogemos para la educación en valores se enfocan hacia dos fines principales:

- Formar, directa o indirectamente, a los miembros de la Comunidad Educativa (profesores, familias, alumnos y Personal de Administración y Servicios) para el desarrollo de los valores.
- Promocionar los valores sobre los que incide la acción educativa de la Institución, que es una forma de educar a la Comunidad Educativa y al entorno en el que se encuentra el centro.

A modo de ejemplo de acciones y recursos para el centro y el aula, son sólo una pequeña muestra de ideas en las que tendrá que abundar el educador que pretenda llevarlas a la práctica completando su diseño, generando propuestas nuevas y/o utilizando dinámicas, programas y recursos ya existentes.

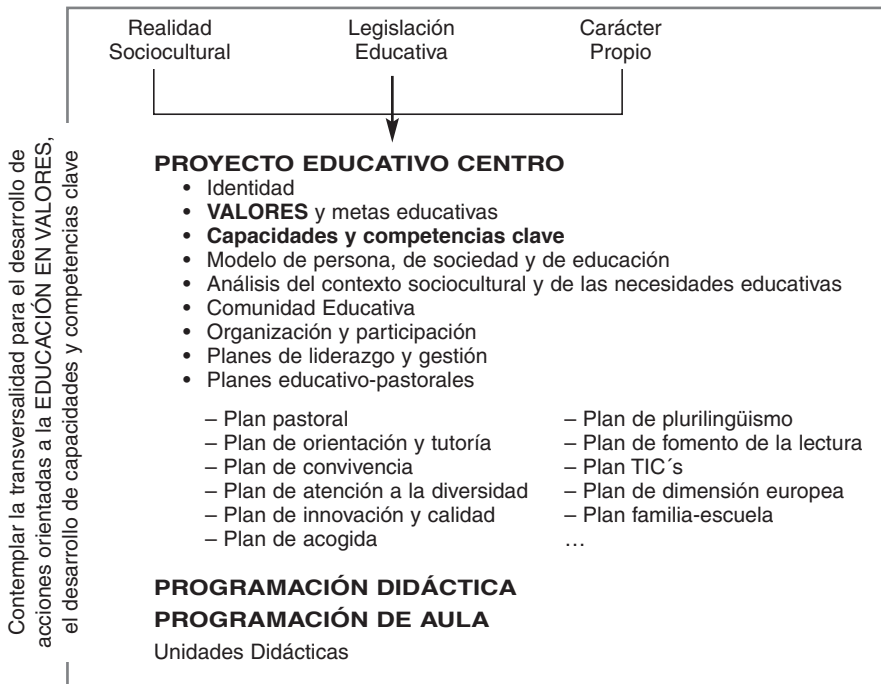
7.1. Acciones para la formación orientada al desarrollo de valores

El Proyecto Educativo de Centro se diseña teniendo en cuenta la lectura de la realidad sociocultural, la legislación educativa y el carácter propio o ideario. Los tres ámbitos promocionan los valores que los inspiran, generan expectativas sobre la escuela y animan el desarrollo de procesos orientados a la consecución de sus fines.

Cuanto ocurre en el centro y en el aula ha de estar orientado al desarrollo de valores, capacidades y competencias, que se concretan en los diferentes planes y elementos curriculares y extracurriculares recogidos en los documentos, para contribuir a la consecución de las metas educativas. En el Proyecto Educativo del Centro se explicitarán los valores en los que han de beber el resto de documentos para un desarrollo transversal orientado a la puesta en práctica de acciones que favorezcan el desarrollo de los mismos. Entre otros, el Plan de Acción Tutorial, las Programaciones Didácticas, las Programaciones de Aula y las Unidades Didácticas. (ver *figura 4*).

Figura 4. Valores y Proyecto Educativo: los valores en los documentos del Centro.

Fuente: adaptado de Blanco (2008, p. 162).



7.1.1. Innovación de la práctica docente

Aprovechando el movimiento innovador que está experimentando la escuela para poner de relieve el fundamento de la práctica educativa que implica la educación en valores, además de abordar el conocimiento científico y los procedimientos para trabajar con él, debidamente secuenciados en etapas, proponemos la aplicación de metodologías activas y organizadores gráficos para la reflexión e integración de valores desde la reflexión, la toma de conciencia, el compromiso y la acción. La clave de la aplicación de estas estrategias, vinculadas al desarrollo de los valores, está en la selección de las temáticas que haga el educador en la programación de unidades didácticas y/o proyectos. Algunos de estos recursos metodológicos, que han de potenciar la reflexión, haciendo visible el pensamiento para integrar el conocimiento y orientar la acción, son los siguientes:

- Mapas mentales
- Paletas de inteligencias múltiples
- Rutinas de pensamiento, que se pueden apoyar en organizadores gráficos:
 - Veo, pienso y me pregunto...
 - ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿Qué he aprendido?
 - 3-2-1 Puente.
 - Problema-solución.
 - Palabra-Idea-Frase.
 - Color-Símbolo-Imagen.
 - El pulpo.
 - Un paso al interior (¿Qué percibe (ve, oye...?, ¿Qué sabe o qué piensa...? ¿Qué le preocupa?).
 - Titulares.
 - La brújula.
 - El semáforo.
 - Círculos de puntos de vista.
 - Pienso, me interesa, investigo.
 - El folio giratorio.
 - Compara y contrasta.
- etc.

La innovación programada ha de recogerse en las diferentes fases de desarrollo curricular. Así, el diseño, el desarrollo y la evaluación de la propuesta educativa han de favorecer la implementación de acciones orientadas al desarrollo de los valores, que es el tema que nos ocupa. Se trata de que éstos se puedan trabajar en los diferentes niveles de abordaje del currículo, desde el momento en el que se programa hasta el momento de realizar propuestas de mejora a la luz de la información obtenida en el proceso.

Figura 5. Fases de desarrollo del proceso programador

Fuente: adaptado de Blanco (2008, p. 162).



Para profundizar en el ámbito de la innovación recomendamos consultar las siguientes páginas:

- Project Zero – Harvard University: <http://www.pz.harvard.edu>
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: www.mecd.gob.es
- Blog de Escuelas Católicas Por la innovación educativa: www.porlainnovacioneducativa.es
- Canal Think1.tv impulsado por el Colegio Monserrat de Barcelona, liderado por la Madre Montserrat del Pozo, de la Congregación de Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret: <http://www.think1.tv>
- Fundación Trilema, liderada por Carmen Pellicer: www.fundaciontrilema.org
- Fundación Princesa de Girona. Secciones de emprendimiento y éxito escolar: <http://es.fpdgi.org>
- Blog de Roser Batlle sobre aprendizaje servicio: <https://roserbatlle.net>
- Grupo DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia), dirigido por Pere Marqués: <http://dimglobal.ning.com>

7.1.2. Trabajo cooperativo

El fundamento del trabajo cooperativo nos remite a los valores. En palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999) la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, lo que ya supone un valor importante. Además, el desempeño de roles y responsabilidades es una oportunidad para la puesta en práctica de valores con proyección social que han de ayudar a una mejor integración en el mundo en el que se vive.

7.1.3. *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*

El ABP centra la atención en el aprendizaje del alumno a través de la investigación y la reflexión para la solución de un problema. Permite el desarrollo de competencias y valores a partir de propuestas de situaciones reales o supuestos prácticos.

Morales y Landa (2004) hacen síntesis de los pasos a dar en el desarrollo metodológico de esta propuesta:

- Leer y analizar el problema.
- Realizar una lluvia de ideas para tomar conciencia de la situación y las posibilidades de abordaje.
- Hacer una lista de aquello que se conoce.
- Hacer una lista con aquello que se desconoce.
- Hacer una lista con aquello que necesita hacerse para resolver el problema.
- Definir el problema.
- Obtener información.
- Elaborar la solución.
- Presentar resultados.
- Evaluar y extraer conclusiones.

7.1.4. *Proyectos de Aprendizaje Servicio*

Diseñar proyectos de Aprendizaje Servicio a partir de necesidades identificadas en el propio centro y/o en el entorno. Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) definen el aprendizaje servicio como:

Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

Batlle (2013) destaca algunas razones que mueven a impulsar el aprendizaje-servicio, especialmente significativo en el ámbito del desarrollo de los valores:

1. Recuperar el sentido social de la educación.
2. Desarrollar un concepto democrático y participativo de ciudadanía.
3. Compensar la ética de la justicia con la ética del cuidado.
4. Integrar los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje.
5. Aumentar la cohesión social.
6. Aprender mejor, mejorar los resultados académicos y la motivación hacia el estudio.
7. Fomentar el voluntariado y aumentar la calidad de los servicios a la comunidad.
8. Reforzar las buenas prácticas existentes y mejorar la imagen social de los centros educativos.
9. Aumentar la visibilidad y el liderazgo de los maestros y educadores.
10. Mejorar la percepción social de los adolescentes.

7.1.5. Proyectos de emprendimiento

Se pueden diseñar proyectos de emprendimiento para mejorarse a uno mismo y/o para contribuir a la mejora del colegio, el entorno próximo y el mundo en el que vivimos. Desarrollar habilidades para generar ideas, planificar, liderar, evaluar proyectos y tomar decisiones es vital en la educación de las personas y un reto a abordar en los sistemas educativos. El talento emprendedor comienza a manifestarse desde la infancia en las elecciones cotidianas.

Los proyectos de emprendimiento que están vinculados a la transformación social y el compromiso ético con una sociedad justa, solidaria y pacífica no sólo les preparan para ser autónomos y tener iniciativa propia, sino que son una inversión social para construir un futuro mejor para todos. (Alemany et al., 2013, pp. 11-12 y 56).

7.1.6. Proyecto de interioridad En Ti

Es un proyecto pensado para llevar a cabo desde Educación Infantil a Bachillerato. Se puede abordar de forma interdisciplinar o específica. Tiene

en cuenta las inteligencias múltiples y contempla la inteligencia espiritual. Su objetivo es aprender a ser. La metodología se centra preferentemente en la experiencia y sigue un esquema con tres momentos pedagógicos de la vida interior: experimentar (sentir), descubrir (aprender) y expresar (crear). En cada etapa, se estructura en torno a los siguientes ejes: en calma (infantil), en paz (primaria), en equilibrio (secundaria) y en mí (bachillerato). Consultar <http://www.edelvives.com/ficheros/0102/00003928zckxf.pdf>

La experiencia se inició con el autor del proyecto Josean Manzanos, en el Colegio Veracruz de Vitoria y la editorial Edelvives ha sistematizado su publicación y divulgación. Recomendamos visitar la siguiente página <http://www.colegioveracruz.com/proyectos-de-innovacion-educativa/educacion-de-la-interioridad>

El programa también contempla el trabajo de la interioridad en el contexto familiar. Se ha diseñado una propuesta para trabajar en familia a lo largo del año, para «vivir la vida como instantes infinitos de plenitud» (Manzanos, 2016). Se proponen siete claves de experimentación: la atención plena (mindfulness), la percepción silenciosa, la respiración consciente, la conciencia corporal, la integración emocional, el pensamiento divergente y la compasión activa. La referencia del programa para la familia es Manzanos (2016)².

Dos programas de interés para generar condiciones adecuadas a favor de la integración de valores.

Recomendamos descargar la app gratuita del proyecto: Bit meditation – edelvives.

7.1.7. *Coaching educativo*

El *coaching* es un proceso sistemático de aprendizaje orientado al cambio. El *coaching* acompaña el proceso de desarrollo personal y profesional, ayudando a afrontar retos y nuevas oportunidades. Se trata de tomar conciencia de las propias habilidades para enfrentar las situaciones y promover el desarrollo personal, social y académico. Las respuestas a los interrogantes están dentro de uno mismo. Se trata de identificar limitaciones internas. No se dan

² N del E. Consultar referencias bibliográficas al final del artículo.

soluciones, se ayuda a que la persona entienda lo que debe hacer. Importante identificar emociones y tomar decisiones orientadas a la mejora desde el propio esquema de valores.

7.1.8. Organización de eventos cuyo hilo conductor sean los valores.

Es una ocasión para la implicación activa de todos los miembros de la Comunidad Educativa en eventos que por sí mismos se centran en los valores. El Equipo Directivo, mediante las delegaciones de liderazgo oportunas, puede prestigiar el diseño, el desarrollo y la evaluación de propuestas como las siguientes:

- Semanas culturales.
- Campañas solidarias.
- Encuentros y jornadas de convivencia de familias, alumnos y profesores.
- Actividades lúdicas organizadas en colaboración con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.
- Campeonatos de juegos de mesa (parchís, oca, trivial, mus y otros juegos de cartas, dominó...).
- Eventos artísticos para aficionados: karaoke, dramatización, humor, magia, fotografía...
- El día ...
 - del libro;
 - de la bicicleta: puesta a punto de tu bicicleta, gnykanas ciclistas;
 - de los patines (ven a patinar al Colegio);
 - de los platos chinos, el tangram...
- El día internacional de...

Destacamos algunos días internacionales propuestos por las Naciones Unidas. Para consultar las resoluciones que establecen las celebraciones propuestas y para obtener más información se puede

acceder a la siguiente dirección: <http://www.un.org/es/sections/observances/international-days/>

20 de febrero	Día Mundial de la Justicia Social
1 de marzo	Día contra la Discriminación
20 de marzo	Día Internacional de la Felicidad
6 de abril	Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz
22 de abril	Día Internacional de la Madre Tierra
15 de mayo	Día Internacional de las Familias
21 de mayo	Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo
5 de junio	Día Mundial del Medio Ambiente
20 de junio	Día Mundial de los Refugiados
30 de julio	Día Internacional de la Amistad
19 de agosto	Día Mundial de la Asistencia Humanitaria
8 de septiembre	Día Internacional de la Alfabetización
17 de octubre	Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza
10 de noviembre	Día Mundial de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo
16 de noviembre	Día Internacional para la Tolerancia
10 de diciembre	Día de los Derechos Humanos

7.1.9. Animación a la lectura

A la vez que se desarrollan, entre otras, capacidades comunicativas, competencias lingüísticas y habilidades instrumentales, la lectura supone la oportunidad para la educación en valores. Las editoriales que operan en el ámbito educativo ofrecen planes lectores a partir de los cuales desarrollar aspectos curriculares de todas las etapas, con la posibilidad de contar con animadores en los centros; en ocasiones, son los propios autores.

7.1.10. Talleres

Diseño de juegos de mesa, manualidades, cocina...

7.1.11. Cursos y concursos de fotografía

Capturar la realidad para exponer imágenes que reflejen la inquietud por un mundo mejor (denuncia de injusticias y situaciones de necesidad, actitudes altruistas, detalles de la vida, valores...). Poner a las convocatorias títulos de interés que estimulen la reflexión y el interrogante; por ejemplo, ¿Qué ves más allá de la apariencia?

7.1.12. Experiencias online con otros colegios

Contactar con diferentes colegios nacionales o internacionales para el desarrollo de proyectos y experiencias conjuntas (cuentos cooperativos, educación intercultural, debates, ronda de correspondientes, blog colaborativo).

7.1.13. Propuestas curriculares específicas o interdisciplinares y/o de acción tutorial

- **I have a dream...**

- En relación a los valores ¿cuál es tu sueño? ¿cuál es el camino/proceso para hacerlo realidad?
- En palabras del Principito, *Lo esencial es invisible a los ojos*: ¿qué es para ti lo esencial? ¿qué crees que ha sido lo esencial para aquellas personas que, apoyadas en sus valores, contribuyeron de manera significativa al bien común? ¿Qué retos enfrentaron? ¿Cómo lo hicieron?
- Se puede realizar una línea del tiempo en la que aparezcan acontecimientos significativos para la historia de la humanidad que mejoraron las condiciones personales y sociales gracias al impulso de valores como la libertad, la justicia, la igualdad...
- ¿Qué podemos hacer nosotros con la herencia recibida? ¿Qué podemos hacer para que las generaciones futuras puedan continuar disfrutando de las conquistas realizadas en relación a los valores que se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por ejemplo?

- ¿Qué acontecimientos de nuestra propia vida han impulsado el desarrollo de nuestro esquema de valores?
- **Adivinando el futuro.**
 - ¿Cómo imaginas el mundo dentro de unos años? y ¿de unos años más? ¿Cómo te ves en ese futuro? ¿Crees que estarás preparado para afrontarlo? ¿Qué has de llevar en tu mochila para viajar al futuro (recursos, sentimientos, valores...)?
- **Personajes célebres se encuentran y dialogan.**
 - ¿Te imaginas que se encontraran personajes de distintos ámbitos de la historia y la cultura y dialogaran sobre temas de interés para ambos? ¿Cuál sería el resultado? Podrían dialogar sobre la época en que vivieron, el sistema político y sociocultural, las condiciones de vida, el disfrute de los derechos, el cumplimiento de las obligaciones, los valores que promovió la sociedad de entonces, las opciones personales.
 - Escribir una noticia sobre el encuentro de dos grandes genios (¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo? ¿dónde? y ¿por qué?).
 - Entrevistando a... Al modo del famoso programa de televisión en el que un presentador formula pregunta en un ambiente distendido. Se pueden formular preguntas e imaginar las respuestas.
 - Hacer alguna composición literaria cuyo tema central sea uno o varios valores, puestos en la boca y/o en la pluma de los personajes de las acciones anteriores.
 - Inmortalizar el histórico encuentro imaginario con reportajes gráficos (dibujos, carteles, collages, fotografías, etc.) expuestos en el colegio y en la página web.
- **Tras las huellas de...**

Proponer personajes de reconocido prestigio en distintos ámbitos, sobre los que indagar para llegar a establecer un perfil ideal, haciendo síntesis de las cualidades y fortalezas de cada uno. Preguntas como las siguientes pueden orientar la búsqueda de información:

- ¿Qué destacas del personaje?
- ¿Qué actitudes les llevaron a entregarse a los demás? ¿Qué valores identificas en las actitudes con las que enfrentaron la vida?
- ¿Su ejemplo nos puede servir para ponernos a disposición de los demás a través de un Proyecto de Aprendizaje Servicio, por ejemplo?

• **El teléfono de los valores.**

Mantener conversaciones telefónicas entre valores: la paz dialoga con la justicia. Imagina la conversación. ¿De qué hablarían? ¿Os atrevéis a mantener el diálogo en inglés? ¿Podéis mantener un diálogo hablando en idiomas diferentes, incluso inventados? ¿...? ¿Qué se observa? ¿Qué conclusiones se sacan?

• **Agradecer lo recibido.**

Organizar actividades que permitan la reflexión en torno a la idea de agradecer lo recibido y ponerse al servicio de los demás, desde actitudes positivas en lo personal, familiar, social, académico, profesional, espiritual.

• **Educar en valores con...**

- Palabras.
- Refranes.
- Frases para pensar.
- Imágenes.
- Música.
- Canciones.
- Cuentos.
- Storytelling.
- Viñetas.
- Gestos y mímica.
- Guiñol.
- Breves dramatizaciones.
- Titulares de noticias.
- Películas y cortometrajes.
- Expresión de sentimientos.

7.1.14. Ocio y Tiempo Libre

Se proponen una serie de iniciativas orientadas a dinamizar a la Comunidad Educativa, en un amplio marco de escuela más allá de las propias instalaciones y propuestas curriculares.

- **Marchas cicloturistas:** circuitos y rutas adaptadas a varias posibilidades. Una marcha por trimestre; al iniciar y finalizar el curso; con motivo de la celebración del día de la paz...
- **Torneos deportivos:** pádel, fútbol-sala, baloncesto, badminton...
- **Etapas del Camino de... ¿Santiago?:** rutas a pie en Comunidad, desde el Colegio hasta destinos fijados previamente, a modo de etapas del Camino de Santiago.
- **Sendas ecológicas:** paseos por parajes naturales de la localidad, paseos micológicos...
- **Un día de campo en el patio del Colegio:** se trata de pasar un día de convivencia en el Colegio compartiendo amistad, dinámicas y aportaciones culinarias. Un día del fin de semana, al estilo de lo que en otro tiempo dio en llamarse *domingueros*, las familias se encuentran para pasar *un día de campo* compartido.
- **Coro del Colegio:** con participación de familias, profesores y alumnos.
- **Bailes de salón:** pilates...

Una vez al trimestre, o el primer viernes del mes, o... se pueden organizar en el Colegio sesiones de bailes de salón, pilates y otras disciplinas en auge, con potencial para crear comunidad.

- **Club de cine y/o teatro:** cine en Comunidad: Cineforum para la comunidad educativa a partir de películas seleccionadas en torno a valores.

Otra posibilidad es hacer grupos (familias, alumnos, profesores y PAS, interesados) para ir a ver cine o teatro en salas comerciales.

- **Visitas a museos y exposiciones:** preparar visitas en el marco de alguna asignatura. Visitar el museo o la exposición con audioguías

elaboradas por alumnos, profesores y padres; grabadas en dispositivos móviles para disponer de ellas el día de la visita.

7.1.15. Escuela de familias

Conferencias, seminarios, talleres, cineforum, tertulias dialógicas, formación on-line a través de Moodle. Convocatorias semanales, quincenales o trimestrales.

7.1.16. Biblioteca para familias

Poner a disposición de las familias, en la biblioteca del colegio, una selección de libros para la formación en torno a temas de interés para la educación de los hijos.

7.1.17. Banco de tiempo

Replicar esta iniciativa social en el Colegio. Desde lo que cada uno sabe hacer se pone al servicio de la comunidad.

7.1.18. Apadrinar a un niño

A través de una ONG en nombre de la Comunidad Educativa.

7.1.19. Política y valores

En grupos cooperativos, crear un partido político y su programa. Poner un nombre, diseñar un logo, idear un eslogan, realizar carteles, preparar la candidatura, elaborar el programa del partido orientado al desarrollo de valores, grabar una cuña radiofónica para dar a conocer y solicitar el voto, hacer campaña electoral con mítines y otras iniciativas. Establecer un día para que los alumnos elijan a sus representantes en las urnas.

7.1.20. Promoción de valores (marketing)

- Elaborar un plan del producto/valor. ¿Qué ofrecemos?¿Cuál es su valor?
- Catálogo de valores, destacando cualidades y beneficios y generando el deseo de ponerlos en práctica.
- Hacer propuestas para elegir un eslogan.

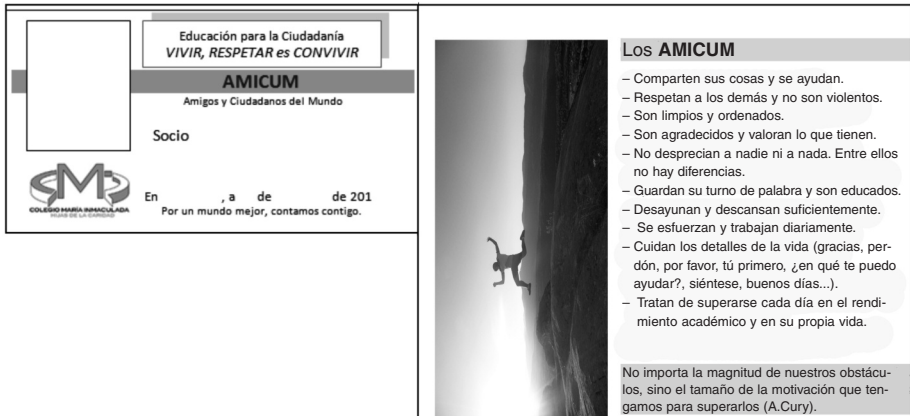
- Campaña de lanzamiento. Presentación a la Comunidad Educativa.
- Anuncios publicitarios para diferentes soportes (paneles del colegio, pantallas, página web, foros...).

7.1.21. Club AMICUM

Un club de ciudadanía activa que anima al cumplimiento de las obligaciones y al cuidado de los detalles de la vida. El club tiene unas normas, según se ve en el reverso del carnet. Las normas se pueden consensuar con los alumnos. Quien decide ingresar en el club y ser socio se compromete a cumplir las normas. Se pueden establecer las ventajas de pertenecer al club.

Figura 6. Carnet dinámica Club AMICUM.

Fuente: elaboración propia.



7.1.22. Pasaporte de ciudadanía activa

En sintonía con el club AMICUM, esta iniciativa pretende dinamizar a los alumnos a través de una propuesta que potencie el cumplimiento de los compromisos/deberes reflejados en los valores y la puesta en práctica de los detalles de la vida (respetar, saludar, agradecer, disculparse, ofrecer ayuda, ceder el paso y el sitio...). El documento, a modo de pasaporte, irá recogiendo los avances que realice el alumno en relación a los aspectos propuestos. Los valores se pueden concretar en las actitudes que impulsan su desarrollo (ver *tabla 3*) e incluso en acciones concretas y más fácilmente observables.

Figura 7. Pasaporte de valores y ciudadanía activa

Fuente: elaboración propia.

Buenos días									
Buenas tardes									
Buenas noches/Hasta mañana									
¿Te/Le ayudo?									
Buenos días									
Por favor									
Gracias									
Perdón/Lo siento									
Tú/Usted primero									
Cedo el sitio									
Utilizo la papelera									
Llamo antes de entrar									
Hola/Adiós/Hasta luego									
Comparto lo que tengo									
Recojo mis cosas									
Colaboro en casa									
Cumplo responsabilidades del colegio									

AMICUM-4 AMICUM-5

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amor										
Autoestima										
Creatividad										
Esperanza										
Interioridad										
Justicia										
Libertad										
Paz										
Respeto										
Responsabilidad										
Sencillez										
Sensibilidad										
Sentido crítico										
Servicio										
Vida y ecología										

AMICUM-6 AMICUM-7

PASAPORTE DE CIUDADANÍA ACTIVA

COLEGIO _____ Educación en valores

Una palabra de mis amigos


Fotografía

Así soy yo

- Nombre
- Apellidos
- Fecha de nacimiento
- Lugar de nacimiento
- Curso

Me acompaña mi GRUPO BASE CORPORATIVO

-
-
-
-


 AMICUM

AMICUM-8 AMICUM-2 AMICUM-3

7.1.23. Como en casa. Un clima acogedor

Evidentemente que el colegio no puede sustituir a la familia, pero sí puede (y debe) generar un ambiente y unas condiciones complementarias de acogida que fortalezcan el sentido de pertenencia y corresponsabilidad en la promoción de los valores.

Se trata de establecer una propuesta de mínimos, para llevar a cabo por los diferentes miembros de la Comunidad Educativa, que recogerá aspectos favorecedores de la convivencia, la identificación de metas comunes, el de-

sarrollo de tareas compartidas, la atención y el cuidado del otro, el uso responsable de las instalaciones, el fortalecimiento de la idea del bien común, el impulso ético de las relaciones personales, académicas, profesionales...

El proceso de esta acción puede generar un documento marco de referencia que oriente la integración de los diferentes miembros de la Comunidad en la dinámica del Centro y su Proyecto Educativo.

A partir de los Planes de Acogida y Convivencia, se puede elaborar un manual de bienvenida que facilite la integración en el centro de nuevos miembros (alumnos, familias, profesores, PAS...), contribuyendo a generar un clima acogedor.

7.1.24. Red de delegados

Impulsar la red de delegados del centro, prestigiando su rol e implicándolos activamente en la dinámica del Proyecto Educativo. A través de la red de delegados se recogerán las iniciativas de los alumnos y se les hará partícipes de las líneas estratégicas de las acciones para la educación en valores que se lleven a cabo. Liderarán las acciones que les correspondan, a la vez que se pueden implicar en propuestas para proyectos de emprendimiento y de aprendizaje servicio.

7.1.25. Consejo de la Comunidad Educativa

Resulta de interés la creación de un Consejo de la Comunidad Educativa en el que, representantes de los diferentes miembros (alumnos, profesores, familias, PAS) puedan realizar propuestas orientadas al desarrollo de los valores y liderar su implementación. Es algo distinto al Consejo Escolar.

7.1.26. Embajadores del Centro. Embajadores de valores

Cada miembro de la Comunidad Educativa es un embajador del Centro en los lugares en los que se desenvuelve. Saber estar, cuidar los detalles de la vida recogidos en el pasaporte de ciudadanía, cumplir con las obligaciones, hacer campaña explícita o implícita sobre los valores, constituye la posibilidad de influir en positivo sobre el entorno y quienes lo habitan.

7.1.27. Y tú ¿qué sabes hacer?

De lo que sabes hacer ¿qué estás dispuesto a compartir en beneficio de la Comunidad Educativa de la que formas parte? Una invitación a compartir nuestras habilidades, capacidades y competencias poniéndolas al servicio de los demás.

7.1.28. El molino de los valores

Esta dinámica nos permitirá construir un sencillo molinillo de papel con tres tiras. De entre una lista de posibilidades, elegimos tres valores. Escribimos en cada tira un valor y contra el viento corremos con nuestro molinillo, para expandir los valores en nuestros entornos.

Además, se pueden escribir frases con los valores seleccionados, hacer dibujos, inventar cuentos, componer poemas y canciones.

Poner dibujo o imágenes del proceso de construcción del molino.

7.1.29. Lectura de la realidad

Conocer la realidad y saber interpretar cuanto ocurre es clave para una adecuada contextualización a través de la cual contribuir a la mejora sociocultural apoyada en valores universales.

La lectura de la realidad requiere sentirse partícipe de un proceso de alfabetización sociocultural para comprender e interpretar el mundo en el que se vive. Ser capaz de decodificar los signos que configuran los mensajes que construyen la sociocultura y la codifican. (Blanco, 2013, p. 12)

Savater (1997, pp. 31-32) da fuerza a la idea anterior como sigue:

La vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no sólo son lo que son sino que también significan; pero lo más humano de todo es comprender que, si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra. Y por «significado» no hay que entender una cualidad misteriosa de las cosas en sí mismas sino la forma mental que les damos los humanos para relacionarnos unos con otros por medio de ellas.

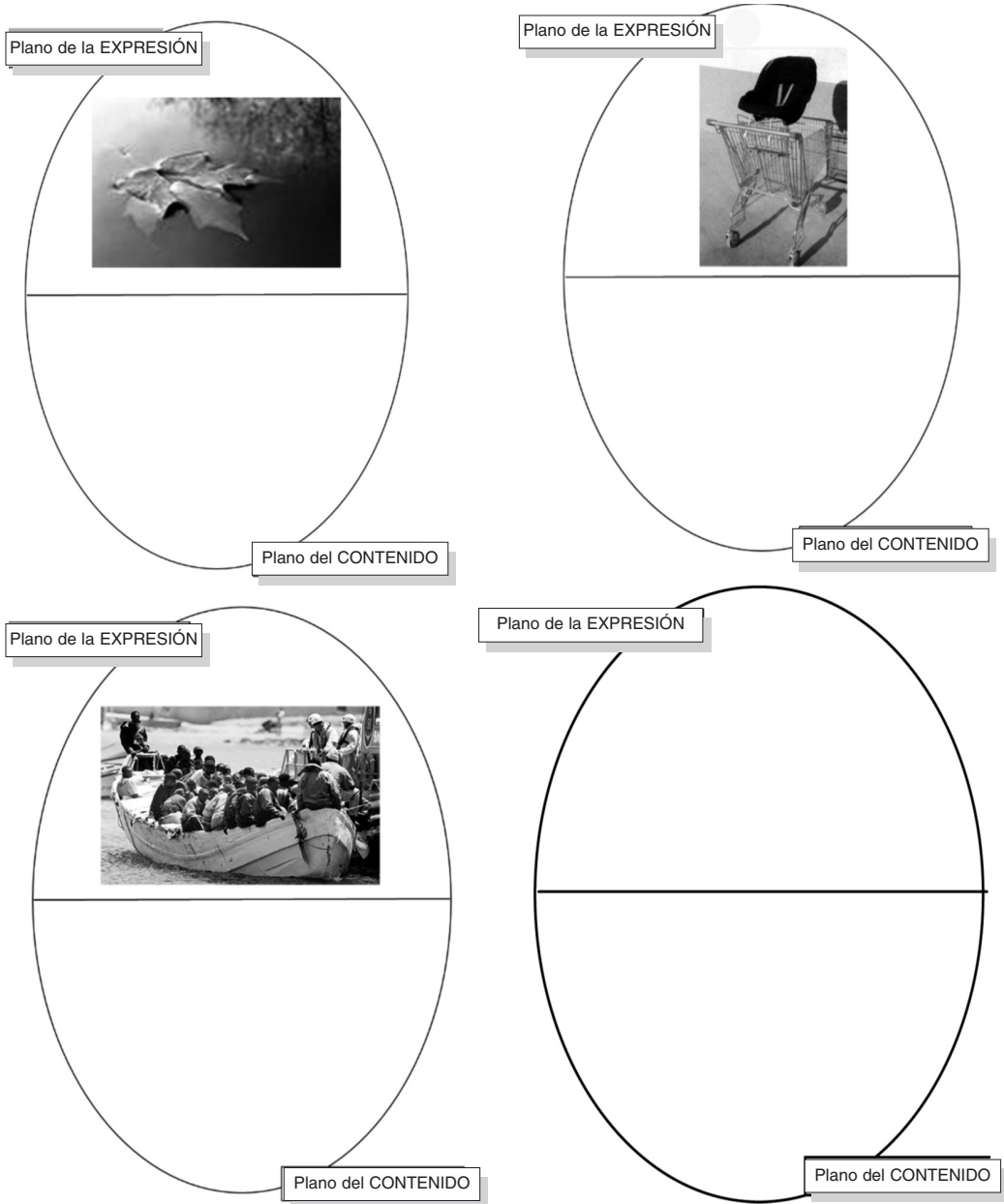
Utilizando la fundamentación del signo lingüístico, desde una interpretación muy particular, podríamos hablar de signos socioculturales. Su interpretación nos ayudará a comprender mejor el mundo en el que vivimos, dejándonos interpelar para identificar retos y construir respuestas creativas. Leonardo Boff (2009) nos ofrece algunas ideas de interés para abordar este enfoque:

- ... ver más allá de cualquier paisaje y alcanzar siempre más allá de cualquier horizonte.
- El hombre es el ser capaz de leer el mensaje del mundo.
- Vivir es leer e interpretar.
- Cuando las cosas comienzan a hablar y el hombre a escuchar sus voces, entonces emerge el edificio sacramental: todo lo real no es sino una señal. ¿Señal de qué?
- ... la montaña es un sacramento de Dios: revela, recuerda, alude, remite...

Todo signo evoca o representa objetos, ideas, fenómenos, conceptos... El signo lingüístico es una unidad de lengua que entre otras características tiene la de ser biplánico. Está compuesto por dos planos: el plano de la expresión (significante) y el plano del contenido (significado). El signo lingüístico está en la base de la construcción de los mensajes. Estableciendo cierto paralelismo, podemos decir que tanto la naturaleza como la producción humana generan signos transmisores de mensajes naturales y/o socioculturales. Así, en este caso el plano de la expresión (significante) estaría integrado por elementos naturales (una hoja, un río, las estrellas, un paisaje, el horizonte, la brisa, el sonido de las olas, una nube, una gacela...) o por elementos fruto de la acción humana (un edificio, una tarjeta de crédito, un carro de la compra, el sistema político, un cine, un cuadro...) y por la interpretación (objetiva en la medida de lo posible, si bien pueden aflorar emociones y sentimientos asociados a experiencias previas) que integraría el significado.

Figura 8. Organizador gráfico para identificar signos a través de los que se manifiestan la naturaleza y la sociocultura.

Fuente: elaboración propia.



Selecciona imágenes de la naturaleza o en las que se aprecie la intervención humana y colócalas en el plano de la expresión. ¿Qué pondrías en el plano del contenido de cada imagen, a través de las cuales se expresan la naturaleza, la sociedad, la cultura, la religión, la propia vida...? ¿Qué valores, apreciados en las situaciones descritas, pueden generar actitudes para el desarrollo pleno de las personas, de las sociedades y las culturas?

7.1.30. Aldeas Infantiles

Hay numerosas organizaciones de distinta índole que dedican su conocimiento y sus recursos a la promoción de los valores. A modo de ejemplo, centramos la atención en Aldeas Infantiles SOS, que es una organización internacional de ayuda a la infancia. En su página se pueden encontrar recursos para la educación en valores en diferentes etapas. En el siguiente enlace, se puede acceder a sus programas de educación en valores para el desarrollo: <http://acciones.aldeasinfantiles.es/camp/programas-pedagogicos/>

7.1.31. Escuelas ocurrentes

Es una propuesta que entiende la educación en su sentido más amplio, un gran proyecto promotor de valores que permite hacerlos vida. Podría suponer una gran ocasión para integrar a los educadores sociales en la escuela. La tabla 6 recoge elementos fundamentales del proyecto cuya información se puede ampliar consultando la página web www.scholasocurrentes.org o siguiendo la iniciativa en las redes sociales:

 **Scholas.Social**

 **Scholas Occurrentes**

 **@ScholasOccurrentes**

 **/ScholasOccurrentes**

 **@infoscholas**

 **/+Scholas**

Tabla 6. Scholas ocurrentes.

Fuente: elaboración propia a partir del documento Scholas 2015.

SCHOLAS OCURRENTES	VISIÓN Transformar el mundo en un aula sin paredes en donde todos los chicos del mundo estén integrados y en paz.
MISIÓN Generar un cambio paradigmático en la educación a través de la integración de las comunidades educativas con foco en las de menores recursos mediante el compromiso de todos. Apoyándose en la tecnología para diseñar el aula global con la complementación del arte y del deporte, recuperando así el pacto educativo para hacer realidad una sociedad integrada y en paz.	VALORES Scholas trabaja para construir la cultura del encuentro que posibilite un mundo con: integración, diversidad, solidaridad, honestidad, conciencia ambiental, participación y paz.
SCHOLAS CIUDADANÍA DESTINATARIOS Alumnos de todo tipo de escuela que estén cursando su anteúltimo año. PROPÓSITO <ul style="list-style-type: none">– Fomentar el compromiso y la participación de los jóvenes partiendo de sus experiencias e inquietudes, generando transformaciones en sí mismos, en sus escuelas y entornos. VALORES <ul style="list-style-type: none">– Respeto por la diversidad y búsqueda de la unidad.– Reconocimiento de los propios problemas.– Promoción del diálogo sincero y la apertura de corazón.– Trabajo en equipo y cultura del encuentro.– Compromiso social y cívico. OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none">– Impulsar y fomentar la cultura del encuentro a través de un cambio paradigmático en la educación.– Promover la integración y la Paz.– Fomentar la participación y el compromiso ciudadano.– Aceptar y valorar el pluralismo étnico, religioso, cultural y social buscando la unidad en la diversidad. INSTANCIAS DEL PROGRAMA <ol style="list-style-type: none">1. Acercamiento a la problemática de los jóvenes.2. Capacitación en la metodología y definición de las variables.3. Trabajo de campo y recopilación de los datos.4. Reuniones Zonales y Asamblea General (diagnóstico y propuestas).5. Presentación de la iniciativa vecinal.	

SCHOLAS ARTISTICO

Arte con valores para cultivar en los niños la cultura del encuentro y de la diversidad. El arte es un lenguaje universal que permite un diálogo intercultural y transtemporal. El arte, como posibilidad lúdica e instancia para la cultura del encuentro, puede devenir en un instrumento clave para el desarrollo y el cambio social en un marco de paz. El arte, en sus múltiples manifestaciones, puede edificar virtudes desde la más temprana infancia.

OBJETIVOS

Sumergir a los niños en los hábitos y actitudes del mundo del arte como herramientas para el crecimiento personal y colectivo, a través de tres ejes fundamentales:

- El arte como instancia para el desarrollo de la propia subjetividad.
- La educación artística como medio para el desarrollo de capacidades y habilidades traspolables al plano de la interacción social y comunitaria.
- La infancia y la juventud como beneficiarios objetivos de primer grado.

VALORES

- Respeto por la diversidad y búsqueda de la unidad.
- Reconocimiento de los propios problemas.
- Promoción del diálogo sincero y la apertura de corazón.
- Trabajo en equipo y cultura del encuentro.
- Compromiso social y cívico.

Iniciativa de alcance mundial, impulsada por el Papa Francisco, con el objetivo de favorecer la integración y fomentar la paz entre los pueblos a través de la educación.

Conecta escuelas y redes educativas, públicas y privadas, de todas las confesiones religiosas y laicas, para restablecer el pacto educativo.

Como organización de la sociedad civil busca el compromiso de todos los actores sociales para implementar la cultura del encuentro por la paz.

OBJETIVOS

- 1- Hacer realidad la cultura del encuentro.
- 2- Lograr la unidad desde la diversidad.
- 3- Restablecer el pacto educativo desde un cambio paradigmático que resigne el sistema educativo a partir del compromiso de todos los actores sociales.
- 4- Que todos los alumnos aprendan los valores de la convivencia y de la participación ciudadana para lograr un mundo integrado y en paz.
- 5- Articular la tecnología con el deporte y el arte para lograr una educación real e integradora.

DIMENSIONES

- Deporte, arte y tecnología

LÍNEAS

- **Olivo**

Realización de campañas sobre valores a través de eventos deportivos y artísticos.

- **Programas propios** para integrar local y globalmente a niños y a jóvenes.
 - Scholas Ciudadanía: Programa Educativo que tiene por fin formar jóvenes comprometidos con el bien común. Se trata de una experiencia de aprendizaje cívico-social. Provoca interés en los adolescentes y jóvenes para participar comprometidamente a través de la investigación y el estudio de sus problemas reales, proponiendo soluciones concretas a los mismos. Los chicos recuperan el sentido del estudio y la esperanza en que las cosas pueden cambiar. Aprenden el verdadero origen de la política como búsqueda del bien común, incorporan herramientas de control ciudadano y técnicas de investigación para llegar a conclusiones ciertas que permitan cambios reales.
 - FutVal (Fútbol con Valores) es una metodología que sirve de herramienta para educar en valores a través del balón. Con este programa se enriquece la vida de niños y jóvenes a partir del deporte enfatizando sus valores esenciales y transfiriéndolos a la comunidad. Capacita a través de la “formación de formadores” para que el cambio verdadero se produzca desde la educación.
- **Sinergia**

Reconocimiento, apoyo y sinergia de programas educativos vinculados a los valores que promueve Scholas. De este modo experiencias individuales como la de integración de chicos y adolescentes de “Las Maras” que realiza la ONG Forever son incluidas en la acción multiplicadora de Scholas y sus alcances se multiplican en red.
- **Red**

Aula global virtual: desarrollo de la Red Mundial de Escuelas para el intercambio de proyectos, generación de contenidos y construcción del aula global virtual.

SCHOLAS DEPORTIVO

Scholas entiende al deporte como la dimensión social del ser, la herramienta para la construcción del ser social, enseñándole al chico a ser con otro. El deporte es una escuela de paz.

FutVal es un programa educativo que sirve de herramienta para formar en valores a través del fútbol. La esencia del deporte en general y del fútbol en particular enseña a relacionarse y trabajar en equipo, a priorizar el bien común por sobre el propio. Esta experiencia busca armonizar el desarrollo de niños y de jóvenes en contextos de vulnerabilidad e involucrarlos con la realidad de sus comunidades.

VALORES

- Respeto / Trabajo en equipo / Honestidad / Resiliencia / Esfuerzo / Espíritu solidario

PROPÓSITO

- Enriquecer la vida de niños, jóvenes y sus comunidades a través del fútbol, enfatizando los valores esenciales del deporte y transfiriéndolos a la comunidad.

DESTINATARIOS DIRECTOS:

- Directos: Niños/as y adolescentes de entre 7 y 18 años en situación de vulnerabilidad social y dificultades socioeducativas. Escuelas de fútbol, clubes de barrio y otras organizaciones que eduquen a través del deporte.
- Indirectos: Familias y resto de la comunidad en situación de vulnerabilidad.

OBJETIVOS:

- Brindar una herramienta educativa para reforzar el aprendizaje y la formación.
- Trabajar los valores esenciales del fútbol para motivar actitudes positivas en niños y jóvenes.
- Transferir los valores trabajados en la práctica deportiva a la vida personal y comunitaria, fortaleciendo la autoestima y el compromiso con el entorno.
- Ofrecer un espacio de encuentro y diálogo entre los distintos actores sociales, fomentando la cultura del encuentro y la participación ciudadana.
- Contribuir a satisfacer las necesidades básicas con la infraestructura y los materiales necesarios para la adecuada práctica del deporte.

EL PARTIDO EN FUTVAL SE DIVIDE EN CUATRO TIEMPOS:

1º tiempo: se establecen las reglas .

2º tiempo: práctica deportiva.

3º tiempo: evaluación y puntuación.

4º tiempo: transferencia del valor a la comunidad.

7.1.32. El portfolio de los valores

Es un documento que recoge experiencias relevantes de aprendizaje llevadas a cabo por el alumno, favorece la reflexión y evidencia la trayectoria a lo largo de un proceso. Es un importante instrumento al servicio de la metacognición y de la mejora continua. Se puede elaborar para cada unidad didáctica, cada proyecto, para el trabajo de cada valor...; las posibilidades son múltiples. El alumno recogerá en él sus producciones, que serán evidencia de su aprendizaje.

7.2. Acciones para la promoción de valores

Conscientes del potencial de los diferentes canales de comunicación en la promoción de valores, se proponen algunas ideas que, de forma explícita o implícita, muestran valores susceptibles de ser interiorizados por los destinatarios desde opciones personales que les lleven a considerarlos valiosos.

- Los **recursos humanos** del centro. Cada miembro de la Comunidad Educativa es un embajador de valores. Nadie mejor que los partícipes del proyecto para comunicar sus fortalezas y generar adhesiones.

- **Folleto divulgativo** del carácter propio y de la oferta educativa.

Estos documentos hacen síntesis de las señas de identidad recogidas en el Proyecto Educativo del Centro. Pueden ser la primera toma de contacto de las familias con el fundamento de la acción educativa que desean para sus hijos. Es, por tanto, muy importante la selección de la información que se quiere divulgar con documentos, ya sean impresos o digitales. De forma esquemática y gráfica se han de recoger, entre otros elementos, las metas educativas, los valores y los principios de intervención, explicitando, en la medida de lo posible, acciones innovadoras y metodologías activas que contribuyan al desarrollo integral.

- **Documentos de comunicación institucional y programación** (circulares, actas, proyectos, memorias...).

La calidad de maquetación, presentación y contenido de estos documentos muestran el centro a quienes los reciben. Implícitamente, en sí mismos, son transmisores de valores por el contenido y por la calidad del trabajo.

- **Página web** de la Institución y/o Colegio.

En muchos casos, la página web es la puerta de entrada al centro. Es espacio para la comunicación que ha de permitir presentar la oferta educativa, con especial interés en los valores que se promocionan. Del mismo modo, permite recoger las evidencias de su desarrollo a través de diferentes acciones.

- **Redes sociales** (*facebook, twitter...*). A día de hoy, estar presentes en las redes es existir. Parafraseando el *cogito ergo sum*, de Descartes, se podría decir *Estoy en las redes, luego existo*.

Son una potente herramienta al servicio de la transmisión de valores, si bien hay que establecer los protocolos a seguir desde el colegio para estar presentes y publicar en redes sociales como facebook y twitter.

- **Blogs, foros y chats**: los blogs son una oportunidad para la promoción de los valores, por el impacto que su contenido puede tener en la

red. Se tendrán en cuenta algunas claves estratégicas para su diseño y mantenimiento.

Los foros y los chats pueden impulsar la información, la formación y el intercambio de ideas y acciones sobre distintas experiencias vinculadas a los valores. Se puede tener una primera experiencia en el marco de la Escuela de Familias. En función de su valoración, se puede hacer extensiva a otros ámbitos.

- **Periódico/revista de aula** (de etapa o de colegio) con noticias, reportajes, entrevistas, recomendaciones de libros, películas... relacionados con los valores. La publicación puede ser impresa y/o digital.
- **Radio escolar.** La radio digital, además de suponer una experiencia innovadora, es un medio idóneo para la comunicación de valores a partir de las aportaciones/grabaciones de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa, dando especial protagonismo a los alumnos. Recomendamos asomarse al siguiente enlace en el que se recoge una experiencia de radio escolar <http://mariainmaculadaradio.blogspot.com.es>
- Del mismo modo, se puede crear un **Videocanal escolar** con la misma finalidad que la radio.
- **Ambientación del centro.** En la actualidad se habla mucho sobre los espacios de aprendizaje. En un colegio, todo educa. En este sentido, el propio ambiente tiene una gran capacidad educadora, lo que viene a aconsejar cuidar hasta el mínimo detalle de la ambientación. Espacios para ampliar las posibilidades de encuentro y trabajo individual y cooperativo, para compartir las producciones...
- **Tablones de anuncios y pantallas.** Con el fin de mejorar la explotación y el impacto en la transmisión de valores en recursos como tablones de anuncios, pantallas multimedia y otros medios destinados a informar y divulgar iniciativas, actividades y proyectos llevados a cabo en el centro, se hace necesario analizar la situación del centro para establecer propuestas de mejora con responsables de su desarrollo.
- **Fiesta de celebración del aprendizaje:** en el afán de aprender de los mejores, nos parece muy interesante la iniciativa de los colegios de la Fundación Trilema para celebrar el aprendizaje al término de un proyecto: Fiesta de celebración del aprendizaje. Es por lo que una

posibilidad, para dar a conocer lo que se ha trabajado en torno a estas propuestas, es la de organizar Jornadas de Puertas Abiertas. En ellas, los alumnos podrán mostrar a los visitantes lo trabajado y recogido en su portfolio del proyecto.

Para organizar la programación de las acciones propuestas (formativas o promocionales de valores) se ofrece la siguiente tabla.

Tabla 7. Programación de acciones.

Fuente: elaboración propia.

Acción	Formativa		Etapa	Curso	Temporalización			
	Promocional		Título					
METAS Objetivos	Valores		amor	autoestima	creatividad	esperanza	interioridad	
			justicia	libertad	paz	respeto	responsabilidad	
			sencillez	sensibilidad	sentido	servicio	vida/ecología	
	Capacidades		cognitivas	afectivas	motrices	comunicativas	interés social	
	Intel. Múltiples			lingüístico-verbal		lógico-matemática		visual-espacial
				cinética-corporal		musical		naturalista
				interpersonal		intrapersonal		espiritual
	Competencias		comunicación lingüística		c.matemática y ciencia y tecnología		c. digital	
	Responsable			aprender a aprender	cc. sociales y cívicas	iniciativa y esp. emprendedor	conciencia y expresión cultural	
	Implicados	CONTENIDOS		ACCIONES		CRITERIOS EVALUACIÓN		ESTÁNDARES
Profesores								
Alumnos								
Familias								
Centro								
Entorno								
Admon. Educ.								
Recursos					Agentes Eval.		Instrument Ev.	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany, L., Marina, J. A., Pérez-Díaz Pericles, J. M. (dir.). (2013). *Aprender a emprender: Cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona, AulaPlaneta. Recuperado de <https://es.fpdgi.org/upload/proyecto/aprender-a-emprenderesp.pdf> [Consulta: 01/05/2016].
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (20 de noviembre de 1959). *Declaración de los Derechos del Niño, Resolución 1386 (XIV)*.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos, Resolución 217 A (III)*.
- Barraca, J. (2002). El valor incomparable de la persona. En J. M^a Méndez, Carlos Valverde, José Luis Bazán, Marta López-Jurado, Alfonso López Quintas, José Ángel Aguejas y Javier Barraca, *Comunicar valores humanos*. Madrid: Unión Editorial.
- Battle, R. (2007). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Blanco, M. A. (2013). Razón y educación. *Misión Joven: Revista de Pastoral Juvenil*, 441, 5-15.
- Blanco, M. A. y Gangoso, M^a. P. (2008). *El diseño de la práctica docente y la atención a la diversidad*. En J. Quintanal, y E. Miraflores (coords.), *Educación Primaria: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. Madrid: CCS.
- Boff, L. (1997). *Los sacramentos de la vida*. Meliario-Cantabria: Sal Terrae
- Bou-Pérez, J. F. (2007). *Coaching para docentes*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Constitución Española. (29 de diciembre de 1978). *BOE*, 311.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009) *Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea, UNED.
- González Lucini, F. (1990). *Educación en alores y diseño curricular* (Documentos para la Reforma 2^o). Madrid: Alhambra Longman.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolito, D. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós Ibérica.
- Ley Orgánica 2/1990 de 3 de octubre de 1990. (4 de octubre de 1990). [Ley] de Ordenación General del sistema Educativo. *BOE*, 238.
- Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo. (4 de mayo de 2006). [Ley] de Educación. *BOE*, 106.
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio. (4 de julio de 1985). [Ley] reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, 159.

- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre. (10 de diciembre de 2013). [Ley] para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295.
- Manzanos, J. (2016). *BI: Bypass hacia la interiroidad: Una experiencia evolvente. Un aprendizaje personal y en familia*. Zaragoza: Khaf.
- Marchesi, A. (1991) El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi y M. P. Carretero, *Psicología Evolutiva* (vol.2). Madrid: Alianza Editorial.
- Méndez, J. M., Valverde, C., Bazán, J. L., López Jurado, M. López Quintas, A., ... Barraca, J. (2002). *Comunicar valores humanos*. Madrid: Unión Editorial.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1989). *Diseño Curricular Base Educación Primaria*. Madrid.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf> [Consulta: 05/05/2016].
- Posada, D. (coord.). (2002). *El libro de los valores*. Bogotá: El tiempo.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. (3 de enero de 2015). [Real Decreto] por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato. *BOE*, 3.
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. (11 de marzo de 2014). [Real Decreto] por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 52.
- Rogers, C. (2011). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós-Ibérica.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Blanco Blanco, M. A. (2016). Fundamentos, ideas y recursos para la educación en valores. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 183-232



ARTÍCULOS

Estudio del estudiante no tradicional en su acceso a la Universidad

Study about the Access of Non-traditional Students to University

RAFAEL GONZÁLEZ MARTÍN

DOCTOR EN TEOLOGÍA Y EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROFESOR EN EL COLEGIO MARÍA AUXILIADORA (ÉCJJA, SEVILLA)

Resumen

El número de estudiantes universitarios no tradicionales cada vez crece más en nuestras universidades españolas; por este motivo, es esencial que nos preguntemos si el estudiante no tradicional es diferente al tradicional. Este artículo tiene como objetivo describir y analizar el colectivo de estudiantes no tradicionales que se presentan a las distintas pruebas de acceso a la Universidad de Sevilla. El estudio se realiza desde dos perspectivas cuantitativas. Una general basada en los datos de presentados, aprobados y admitidos; y una segunda en la que se analizan las expectativas y motivaciones de los candidatos presentados a las distintas pruebas de acceso para mayores de 25, 40 y 45 años en la convocatoria del 2015, a través de una encuesta. Los resultados se considerarán satisfactorios en cuanto al número de candidatos teniendo en cuenta la edad que se plantea para su acceso a la universidad, especialmente los de 40 y 45 años. Por otra parte, las valoraciones de los estudiantes no tradicionales han sido muy positivas, para confirmar las características de este colectivo no tradicional.

Palabras clave: prueba de Acceso, Universidad, estudiantes no tradicionales, demanda.

Abstract

The number of non-traditional university students is growing more and more in the Spanish universities. Hence it is relevant to question whether non-traditional students are different from traditional ones and in what sense. This paper pursues to describe and analyse the group of non-traditional students that has taken the entrance exam at the University of Sevilla. The study aims to measure data from a double quantitative perspective. A general one, which sets the number of students into three groups: those who have taken de exam, those who have passed it and those who have been admitted; and another one, which tries to analyse through a survey the expectations and motivation of the candidates who have taken the entrance exam for students over 25, 40 and 45 in the 2015 call. The results can be considered *satisfactory* in terms of the number of candidates, if we take into account the age required for their access to university, especially those over 40 and 45. Furthermore, the non-traditional students' valuations have been highly positive, what would confirm their group distinctiveness.

Keywords: university entrance examination, access, non-traditional university students, demand.

1. INTRODUCCIÓN

El número de estudiantes universitarios no tradicionales, cada vez crece más en las universidades españolas; por este motivo, es esencial que nos preguntemos si el estudiante no tradicional es diferente al tradicional.

¿Qué se entiende por estudiante no tradicional? La realidad, es que la mayoría de las personas relacionan el término de estudiantes no tradicionales con la edad, es decir, estudiantes que son mayores de 25 años. Aunque la edad sea una de las características de la definición, el estado de dependencia financiera, situación familiar y el estado de graduación de la escuela secundaria también son considerados (Bennion et al., 2011).

El perfil del estudiante no tradicional, han sido estudiado por diversos autores llegando a establecerse unas características peculiares en este colectivo, así:

- Richardson (2004) apoyándose en diferentes autores aporta un análisis de las características que definen este perfil de estudiante: Poseen un alto grado de motivación hacia los programas formativos que deciden emprender (Gibbs, Morgan y Taylor, 1984); poseen sofisticados recursos de aprendizaje, basados en su experiencia, que es de diferente naturaleza (de vida, estudios previos, familiar...) lo cual les posiciona para utilizarla de manera eficaz (Van Rossum y Taylor 1987), Devlin (1996); poseen altamente desarrollada la competencia de planificación del tiempo y autogestión (Trueman y Hartley, 1996).
- Lieb (1991), por su parte, considera que muestran interés por el trabajo entre iguales, pudiendo desarrollar grandes posibilidades de liderazgo entre ellos; al mismo tiempo, les define con capacidad para dar una adecuada respuesta a proyectos de trabajo, siempre y cuando éstos se orientan a sus intereses; además necesitan que el aprendizaje sea significativo para ellos.
- Vaccaro y Lobell (2010) argumenta que si bien un tipo de literatura mostraba que las responsabilidades familiares suponían un impedimento en el desarrollo de aprendizaje de estos alumnos, otros argumentos sin embargo mostraban que este tipo de alumnado sobresalía más en sentido positivo que los de edades tradicionales. Los resultados del estudio revelaron que en general los familiares del alumnado adulto servían como fuente de inspiración de la formación en estas edades,

sobre todo en el caso de las mujeres. Kohler, Grawitch, y Borchert (2009) se dedicaron a investigar cómo afecta el stress que supone la vida de trabajo, familia y estudio en el alumnado no tradicional.

- Kasworm Carol (2010) sugiere que la identidad del estudiante adulto es múltiple según su origen, evolución y a veces según su propia percepción sobre sí mismo, posición, relaciones y contexto de aprendizaje, dentro de la universidad. Estamos por tanto ante un perfil que se puede definir con unas características propias, dadas por su naturaleza de tener una edad superior al estudiante tradicional, derivado de su circunstancia, pero que en otro sentido muestra ciertas divergencias.
- Zabalza (2004) en un contexto español considera que los alumnos adultos saben lo que quieren y cómo quieren orientar su vida. Poseen unas características especiales y su itinerario formativo se ve sujeto a un conjunto de condiciones particulares.
- Adiego, Asensio, y Serrano (2004) exponen a través de sus investigaciones que las barreras o frenos que poseen estos alumnos para decidir estudiar en la universidad son los horarios en los que se desarrollan los programas; las responsabilidades familiares y las razones económicas. Se quejan de que el profesorado no da valor a la presencia de estudiantes adultos en las clases, y que su experiencia previa en pocas ocasiones puede ser vertido en los aprendizajes que recibe.
- Según Ariño (2008) los estudiantes mayores son portadores en su mayoría de la categoría de trabajador, evidencia empírica que demuestra un crecimiento de los estudiantes de dedicación a tiempo parcial.

En el proyecto RANLHE¹ (González Monteaguado, 2010), entienden por no tradicionales los siguientes perfiles de estudiantes, todo ellos generalmente infrarrepresentados en la universidad:

¹ *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education* (RANLHE), que se lleva a cabo entre enero de 2008 y diciembre de 2010. Se trata de un proyecto Leonardo da Vinci, dentro del programa transversal del sector Lifelong Learning. Se enmarca dentro de la actividad clave nº 1: Cooperación e innovación (observación y análisis, estudios e investigación cooperativa), y, dentro de ella, se refiere al tópico nº 1: Promoción de la excelencia, la eficiencia y la equidad en la enseñanza superior. En el proyecto participan ocho universidades de siete países europeos: Irlanda, España, Polonia, Suecia, Inglaterra, Escocia y Alemania.

- Estudiantes de primera generación, cuyos padres no poseen títulos universitarios.
- Estudiantes de clase trabajadora y de origen socioeconómico bajo.
- Estudiantes maduros (mayores de 25 años), que combinan el trabajo y el estudio.
- Mujeres con cargas familiares y/o situaciones de desigualdad.
- Personas procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios.
- Personas discapacitadas.

Como podemos observar, el estudiante no tradicional tiene unas características que le hacen diferente del estudiante tradicional, esta realidad ha sido plasmada en numerosos estudios que han quedado recogido por Learreta (2012) sobre la literatura existente (González Monteagudo, 2010; Kasworm Carol (2010); Vaccaro y Lobell (2010); Ariño (2008); Adiego, Asensio (2004); Richardson 2004; Zabalza (2004); Devlin, Trueman y Hartley (1996); Van Rossum y Taylor (1987); Gibbs, Morgan y Taylor, (1984) ofreciendo diversas definiciones para estudiantes no tradicionales; pero en las cuales, parece haber un consenso general que los estudiantes no tradicionales tienen una o varias de las siguientes características:

- No entran a educación superior en el mismo año civil en que completa la escuela secundaria.
- Asiste a la escuela en tiempo parcial al menos durante parte del año escolar.
- Trabaja a tiempo completo (35 horas o más por semana) mientras está matriculado.
- Ya no depende de los padres para ayuda financiera.
- Tiene uno o más hijos y es madre/padre soltera (o).
- No cuenta con un diploma de escuela secundaria.

Según recoge Learreta (2012), ya el National Center for Education Statistics (NCES) en 1996, identificó siete características que definen el perfil medio de lo que han dado en llamar estudiantes no tradicionales en Estados Unidos: Retrasan su ingreso en la universidad; tienen una dedicación a tiempo par-

cial a los estudios universitarios; trabajan a tiempo completo; poseen independencia económica; tienen personas dependientes a su cargo y no tienen titulación previa. Si bien es otro contexto social diferente al nuestro, sí puede ayudar a visualizar mejor a este tipo de estudiantes.

Por otra parte también, la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural P9 Eurydice², publica en abril del 2012 un informe del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sobre la implantación del proceso de Bolonia³. Dicho informe, recoge el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior en Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009, en el cual, se pone de manifiesto que el Proceso de Bolonia ha transformado por completo el panorama de la educación superior en Europa. El informe hace hincapié en que todos los países han llevado a cabo reformas significativas que han facilitado la creación del EEES y sentado las bases para una educación superior capaz de dar respuesta a las crecientes demandas de la sociedad. Se han modificado las estructuras de educación superior, se han desarrollado sistemas de garantía de calidad, se han arbitrado mecanismos para facilitar la movilidad y se han identificado diversas cuestiones relativas a la dimensión social de la educación superior.

No obstante, los ministros reunidos en 2009 en Lovaina la Nueva, conscientes de que la situación en la segunda década del presente siglo presenta nuevos desafíos, esbozaron las cuestiones a las que hay que hacer frente en este contexto cambiante. Asimismo, hicieron un llamamiento en favor de la calidad en la educación superior y establecieron cuatro objetivos primordiales para la década actual⁴:

² La Red Eurydice tiene como misión analizar y ofrecer información sobre los sistemas y políticas educativas europeas. La componen 37 unidades nacionales con base en los 33 países participantes en el programa de Aprendizaje Permanente de la UE (Estados miembros de la UE, países de la AELC, Croacia y Turquía). Su coordinación y gestión corre a cargo de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, con sede en Bruselas, que elabora la versión preliminar de las publicaciones y bases de datos de la red.

³ Editado también por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). Copyright: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Fecha de edición: 2013.

⁴ El Proceso de Bolonia en 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década (Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior). Nueva Lovaina, 28-29 de abril de 2009.

- concluir las reformas estructurales y ahondar en su implantación, gracias a una comprensión profunda del proceso y al uso de los instrumentos desarrollados hasta ahora;
- implantar una educación superior de calidad, vinculada a la investigación y al aprendizaje permanente, y que promueva la empleabilidad;
- lograr que la dimensión social se convierta en una realidad, garantizando que el alumnado que accede a la educación superior y la finaliza sea un reflejo de la diversidad de la población estudiantil de las naciones europeas;
- garantizar que al menos un 20% de quienes titulan en el Espacio Europeo de Educación Superior han completado un periodo de estudios o de formación en el extranjero.

Lógicamente la consecución de estos objetivos lleva consigo el establecimiento de nuevas vías de acceso a la educación superior, como recoge el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior (Nueva Lovaina, 2009; Eurydice, 2012).

Este comunicado entiende por *vías alternativas* (no tradicionales) de acceso a la educación superior aquellas que se ofertan a candidatos que no cumplen con los requisitos ordinarios de acceso, bien porque proceden de un itinerario corto de formación profesional dentro de la educación secundaria superior (por ejemplo, un programa que no permite el acceso directo a la educación superior) o porque abandonaron la educación básica o secundaria; o bien, porque las circunstancias de la vida no le permitieron en esa etapa completar una educación superior; o las circunstancias del momento que vive le hacen plantearse nuevamente volver a esa educación superior como posible vía de su empleabilidad, de su desarrollo personal o social.

Expuesto este marco conceptual de referencia sobre el perfil y las características que identifican a este tipo de estudiante, podríamos concluir que utilizamos en relación al presente trabajo el término estudiante no tradicional para designar aquellos estudiantes que no acceden a los estudios superiores por la vía del bachillerato o ciclos formativos (formación profesional), sino por otras vías de acceso, como las de mayores de 25 años en algunos países o de mayor edad 40 y 45 años en España y que le permitirán el ingreso en la universidad a los estudios reglados de grado.

2. EL ESTUDIANTE NO TRADICIONAL ANTE LAS DISTINTAS VÍAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

En la actualidad, el número de personas que recurre a la vía de acceso para mayores en el sistema universitario hispalense, no se limita ya, a la prueba de accesos mayores de 25 años que se implantó en el año 1970. Sino que en el año 2008 y como consecuencia de la implantación del EEES dentro del marco de la enseñanza por competencias. El Estado Español, en su Real Decreto 1892/2008⁵, de 14 de noviembre, regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, contemplando la posibilidad de acceso para mayores de 40 y 45 años.

Estas vías eran necesaria puesto que la única posibilidad existente hasta el curso 2009-2010 para aquellas personas mayores que no tuvieran ningún título habilitante para acceder a la institución de enseñanza superior, eran las pruebas de acceso para los mayores de 25 años.

En definitiva, estas vías de acceso posibilitan el logro de algunas metas difícilmente alcanzables de otro modo: se flexibiliza el acceso a la universidad, se fomenta el aprendizaje permanente, se muestra el compromiso de la Educación Superior con su sociedad y con su tiempo, y se conectan los ámbitos académicos y profesionales. La universidad es un espacio de aprendizaje abierto a todos. Bien sea para cursar estudios de grado, realizar un máster, complementar tu experiencia laboral o llevar a cabo una segunda carrera, existen múltiples vías de acceso a la educación superior.

El primer paso a la hora de acceder por primera vez o retomar los estudios universitarios consiste en comprobar que se cumplen los requisitos de acceso establecidos en alguno de los caminos de entrada a la universidad. En la actualidad, dependerá en gran medida de los estudios que desees cursar, de las titulaciones que poseas y de la edad.

5 BOE, núm. 283, de 24 de noviembre de 2008, páginas 46932 a 46946. Norma derogada por Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. BOE, núm. 138, de 7 de junio de 2014, páginas 43307 a 43323.

El acceso de mayores de 25 años que tuvo su origen en la universidad hispano-lusa en 1970, e iba dirigido a todos los mayores de 25 años cumplidos en el año en que se realiza la prueba de acceso y no estaba en alguna de las siguientes situaciones:

- Tener superada la Prueba de Acceso a la Universidad habiendo superado el Bachillerato o el COU.
- Tener Título de Técnico Superior de Formación Profesional o equivalente.
- Tener Título Universitario de carácter oficial.
- Haber superado el curso Preuniversitario y las Pruebas de Madurez.
- Estar en posesión de un título de Bachillerato conforme a planes de estudios anteriores a 1953.
- Haber superado cualquier otro estudio que, por homologación o equivalencia, otorguen acceso a la Universidad (militares, eclesiásticos, etc.).

La prueba constaba de una fase general y otra específica. La fase general consta de un comentario de texto, un examen de lengua española en función del temario. En la fase específica el candidato podrá elegir una o varias ramas de conocimiento. En total se examinará de dos materias de la rama elegida, si bien al menos una de ellas debería ser de entre las opciones de su elección.

Ya, en el año 1988, Álvarez y Muñoz (1988)⁶ analizaron esta prueba acceso para mayores de 25 años en la Universidad de Sevilla (US) desde 1970 a 1984 y los resultados que obtenían una vez matriculados en los distintos centros universitarios (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez, 2002)⁷. Las conclusiones de este estudio señalaron la clara desventaja de estos alumnos respecto a los procedentes de las enseñanzas

⁶ Incidencia académica y social del sistema de acceso a la universidad para mayores de 25 años en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza (Universidad de Sevilla, 1988):

⁷ Recogido en el artículo *Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios* (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez, 2002).

medias y los problemas de abandono y fracaso que sufrían, sin que existiera ningún tipo de actuación compensatoria institucional que ayudara a superar la situación de partida. Entre las recomendaciones, se apuntaba la realización de los cursos de iniciación y orientación, que en aquel momento aún no eran impartidos.

En la actualidad, podrán participar en la prueba de acceso para mayores de 25 años quienes tengan cumplidos, o cumplan en el año natural en que se presenten a esta prueba de acceso, los 25 años de edad y que no estén en alguna de las siguientes situaciones:

- Tener superada la Prueba de Acceso a la Universidad habiendo superado el bachillerato o el Curso de Orientación Universitaria.
- Estar en posesión de un título de Técnico Superior de Formación Profesional o equivalente.
- Estar en posesión de un título universitario de carácter oficial.
- Haber superado el Curso de Orientación Universitaria con anterioridad al curso 74/75.
- Haber superado el curso Preuniversitario y las Pruebas de Madurez.
- Estar en posesión de título de bachillerato conforme a planes de estudios anteriores a 1953.
- Haber superado cualquier otro estudio que, por homologación o equivalencia, otorguen acceso a la Universidad (militares, eclesiásticos, etc).

La prueba de acceso para los mayores de 25 años, sigue constando de una fase general y otra específica. Fase general consta de un comentario de texto, un examen de lengua española en función del temario y la traducción de un texto de lengua extranjera. En la fase específica el candidato podrá elegir una o varias ramas de conocimiento. En total se examinará de dos materias de la rama elegida, si bien al menos una de ellas deberá ser de entre las opciones de su elección, correspondiéndole preferentemente, a efectos de ingreso, aquellas enseñanzas universitarias ofertadas por la universidad que estén vinculados a cada una de las opciones.

Esta ha sido la única vía existente en la universidad hispalense hasta el curso 2009-2010 para aquellas personas mayores que no tuvieran ningún título habilitante para acceder a la enseñanza superior en la institución.

La nueva legislación de acceso a las universidades españolas Ley 4/2007 y el Real Decreto 1892/2008 (Ministerio de Educación, 2007, 2008) han regulado dos nuevas vías de acceso a la universidad además de las ya establecidas. Una para personas mayores de 40 años y otra vía para mayores de 45 años.

El acceso de mayores de 40 años va dirigido a adultos que no posean *titulación académica habilitante* para acceder a la universidad, y que presenten una experiencia laboral y profesional en relación con unas enseñanzas, por lo que no posibilita el acceso a todas las titulaciones. El de mayores de 45 se dirige a aquellos que en ausencia de titulación y experiencia, deseen formarse en la universidad. En este caso, se realiza una prueba adaptada con dos ejercicios (un comentario de texto o tema de actualidad y otro de lengua castellana) y una entrevista para apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos. Una vez se superan las pruebas, el acceso sí tiene carácter universal.

Ante las nuevas ofertas de acceso a la universidad, este trabajo presenta un estudio sobre el futuro estudiante no tradicional en su acceso a la US a través de las pruebas de acceso para los mayores de 25, 40 y 45 años. El estudio se basa en una evaluación de los datos de admitidos, presentados y aprobados en las distintas pruebas de acceso y en la recogida de datos de una encuesta que se aplicó a candidatos en las distintas pruebas de acceso en la convocatoria de junio del 2015, en la cual se analiza las expectativas y motivaciones de los candidatos presentados en las pruebas de acceso para mayores de 25, 40 y 45 años en la US.

3. MÉTODO

Para hacer una valoración de participación y superación de las distintas pruebas de acceso para mayores de 25, 40 y 45 años a la US, se han recopilado las estadísticas de las convocatorias de los últimos cinco años facilitadas por el departamento de pruebas de acceso a la US.

Para recabar las valoraciones de sus expectativas, necesidades y motivaciones de los aspirantes se le pasó la encuesta a 180 aspirantes (60 prueba de 25 años, 60 mayores de 40 años y 60 para la prueba de 45 años) a las pruebas de acceso para mayores en la US.

Las encuestas aplicadas fueron dos: una a los mayores de 40 años (al tener estos un acceso distinto –valorado en las competencias profesionales–) y la otra para el sistema de acceso para los mayores de 25 y 45 años.

Las encuestas están avaladas por un estudio realizado en la Universidad de Huelva sobre los nuevos sistemas de acceso a la universidad para los mayores de 40 y 45 años⁸. La elaboración de la encuesta estuvo guiada por los juicios de varios expertos en evaluación de programas y satisfacción, así como por las respuestas a varias entrevistas en profundidad realizadas a directores y personal técnico de acceso de diversas universidades (García Rodríguez, Meseguer Martínez y González Losada, 2013).

En dicha encuesta se establecen los siguientes bloques de contenido:

- datos identificativos (sexo, edad, familia, empleo y nivel de estudios).
- Motivaciones y expectativas para realizar el acceso a la universidad (12 ítems).
- Preferencias respecto a la elección de los estudios universitarios y la información de que se dispone de ellos (9 ítems).
- Valoración respecto a la difusión de los sistemas, aspectos organizativos y de gestión del procedimiento (15 ítems, siendo las dos últimas preguntas abiertas para que expresen su opinión global, como las sugerencias que estimen oportunas).

En ambos instrumentos, el encuestado debía valorar los ítems propuestos en una escala tipo Likert de 4 puntos (siendo 1 un valor mínimo y 4 un valor máximo). La encuesta se pasó vía email con su correspondiente explicación de la finalidad de la encuesta, así como la garantía del anonimato. Esta encuesta fue enviada después de que los aspirantes realizarán también la entrevista personal que contempla la convocatoria en función del Real Decreto 1892/2008.

Se utilizó el SPSS 18.0 para crear una matriz de datos y para realizar análisis estadísticos de corte descriptivo y comparativo.

⁸ Cf. García Rodríguez, Meseger Martínez y González Losada, 2013.

4. RESULTADOS

El porcentaje de estudiantes matriculados en las distintas pruebas de acceso a la universidad hispalense en este último lustro fue en aumento hasta el 2011 (tabla 1). Empezando en 2013 un descenso muy significativo en el número de inscripción en los distintos tipos de pruebas de acceso para mayores.

En cuanto a la tasa de éxito en las distintas pruebas, hay que señalar, que la tasa de éxito en la US (ver tabla 2) en las pruebas de mayores de 40 años (93,58 % de aprobados) es muy superior que respecto las pruebas de mayores de 25 años (67,40% de aprobados) y 45 años (54,04 % de aprobados). Es importante destacar que se han encontrado diferencias de género en la tasa de éxito.

Tabla 1. Evolución de aspirante a la prueba de Mayores de 25, 40 y 45 años en la Universidad de Sevilla 2010-2015.

Fuente: Vicerrectorado de alumnos, Área de Acceso a la Universidad de Sevilla.

EVOLUCIÓN DE LOS ASPIRANTES A LAS PRUEBAS DE ACCESO PARA MAYORES EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA				
AÑO	Mayores 25	Mayores 40	Mayores 45	TOTAL
2010	823	200	93	1116
2011	741	687	168	1596
2012	549	321	158	1028
2013	432	156	118	706
2014	431	137	80	648
2015	347	85	65	497

Tabla 2. Porcentajes de aprobados en las pruebas para Mayores de 25, 40 y 45 años en la Universidad de Sevilla.

Fuente: Vicerrectorado de alumnos, Área de Acceso a la Universidad de Sevilla.

Año	% Aprobado Mayor 25	% Aprobado Mayor 40	% Aprobado Mayor 45	% Aprobado Mujeres	% Aprobado Hombres
2010	53,93	85,50	29,03	52,90	47,10
2011	59,60	92,87	67,70	53,85	46,15
2012	51,84	96,57	44,37	58,50	41,50
2013	56,55	95,51	48,67	51,80	48,20
2014	56,63	99,27	72,97	48,33	51,67
2015	58,47	94,05	58,06	47,50	52,50
TOTAL	67,40	93,58	54,04	59,47	58,42

En cuanto a los resultados de las valoraciones de los aspirantes mayores de 25, 40 y 45 años en la convocatoria del año 2015 en la US se obtuvo la siguiente información.

De los 180 aspirantes (60 de cada tipo de prueba) como muestra elegida a la prueba de acceso para mayores en la US en la convocatoria del 2015. De los sesenta de la prueba de mayores de 25 años que se le envió el cuestionario, sólo 29 accedieron a contestar la encuesta de valoración, 8 de los de 40 años y 35 los mayores de 45 años.

En dicha encuesta, la edad de los aspirantes oscilaba entre los 25 y 55 años, con una mayoría comprendida entre los 25 y 35 años (72,80%). Existiendo también un porcentaje aproximado de mujeres y hombres. La mayoría tenía hijos a su cargo (70%) y estaban en situación de desempleo en el momento de la encuesta el 72,8% de los participantes en la encuesta.

Con respecto al nivel de estudios, la mayoría se presenta con estudios de Formación Profesional o Bachillerato (65,5%), con respecto al resto que se presenta con estudios de Graduado Escolar o Primarios, especialmente en las pruebas de mayores de 40 y 45 años. El 69,5% dicen tener conocimientos de otro idioma (especialmente inglés). También, la mayoría (85,69%) expresa tener conocimientos de informática a nivel de usuario, frente al 14,31 que manifiesta tener nivel de experto que suele nuevamente coincidir en la población de mayores de 40 y 45 años.

Las expectativas de éxito en los distintos candidatos son muy altas, un 59,20% esperaban aprobar todas las asignaturas en su primer año de grado, mientras que un 37% piensa que sólo aprobará la mitad y un 3,8% menos de la mitad.

Las motivaciones que tienen los aspirantes por su acceso a la universidad, presentan dos grupos. Los comprendidos en la encuesta de valoración de mayores de 25 años, señalan en su mayoría que les mueve estudiar sus posiciones profesionales que suelen además coincidir con los que están trabajando y tienen menor edad. En el grupo de mayores de 40 años, la mayoría de las respuestas (94,2%) presenta en primer lugar su motivación en el interés de mejora su situación laboral, no ocurriendo lo mismo en el colectivo de mayores de 45 años, que pasa con un 65,80% el deseo de satisfacer su crecimiento personal y sus conocimientos que en su momento no pudo ser, estudiar o terminar unos estudios.

Con respecto al bloque de las titulaciones, los ítems más valorados son los que nos indica la facilidad y duración de los estudios, así como el desarrollo personal. Existiendo nuevamente en este bloque, la misma diferencia entre los aspirantes de 25 a 40 años que optan por la opción de que está relacionada con su campo de trabajo o de los que le gustaría trabajar; y los de 45 años que optan más por lo que le gustaría estudiar.

También es significativo en la población más cercana a la edad de 25 años que la mayoría conocen el procedimiento de preinscripción y matriculación en la titulación a estudiar en la US (ítem 7), mientras que los de mayores de 45 años no conocen bien dicho procedimiento, ni tienen información con respecto a esos estudios (ítem 10), ni conociendo el plan de estudio del grado a estudiar, nivel de exigencia (72%).

En cuanto a la valoración de los sistemas de acceso a la US. El 68,50% dicen que ha recibido información para la inscripción al proceso de acceso a la prueba a través de la web de la universidad y por el personal de orientación de la universidad. También el 75,80% valora muy favorablemente la organización y gestión del proceso de acceso a la prueba, desde la información inicial del procedimiento (requisitos, documentación a aportar, fechas de examen y entrevista). Esta misma mayoría (75,80%), especialmente los mayores de 40 y 45 años, consideran que habría que crear un curso de preparación y orientación para el desarrollo de la prueba, así como la creación de un servicio de orientación específico para ello, en lo que es la elección de la titulación, así como orientación para afrontar el primer curso universitario.

5. DISCUSIÓN

Nuestro estudio, confirma la realidad de que el término de estudiantes no tradicionales, no se puede relacionar solamente con los futuros estudiantes de mayores de 25 años. Aunque la edad sea una de las características de la definición, el estado de dependencia financiera, situación familiar y el estado de graduación de la escuela secundaria también deben de ser considerados.

Como ha quedado reflejado en nuestro colectivo de estudio que han sido los aspirantes mayores de 25, 40 y 45 años en las distintas pruebas de acceso a la US. La mayoría tenía hijos a su cargo (70%) y estaban en situación de

desempleo en el momento de la encuesta el 72,8% de los participantes. Con respecto al nivel de estudios, la mayoría se presenta con estudios de Formación Profesional o Bachillerato (65,5%), con respecto al resto que se presenta con estudios de Graduado Escolar o Primarios, especialmente en las pruebas de mayores de 40 y 45 años. Los comprendidos entre los 25 y 40 años en la encuesta de valoración, señalan en su mayoría que les mueve estudiar sus posiciones profesionales que suelen además coincidir con los que están trabajando y tienen menor edad.

Una de las razones que pudiera estar incidiendo en el crecimiento de este tipo de estudiantes es la nueva filosofía generada de la mano del EEES, que consiste en potenciar la cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual lleva indefectiblemente a contemplar la opción universitaria como de gran potencial en este sentido. Poder crecer en un contexto laboral, empieza a contemplar con gran fuerza la opción de formarse en la universidad, en ocasiones accediendo a esta institución por vez primera, y en otras, volviendo a ella. Esto demuestra que las trayectorias y las razones de ingreso entre los estudiantes, son bien distintas.

Estando el sistema universitario español inmerso en el marco EEES, es curioso destacar que, a la vía tradicional de acceso a la universidad ya existente en todos los países de la Unión Europea (UE) de mayores de 25 años, España se suma exclusivamente, con otras dos vías de acceso destinadas a las personas mayores de 40 y 45 años.

Aunque la demanda de acceso a través de las vías de mayores de 40 y 45 años ha sido muy satisfactoria en sus primeros cinco años de implantación. En un principio se pensó que podría restar candidatos a la de mayores de 25 años, pero los resultados indican justamente lo contrario.

Es de destacar, que el gran descenso que se produce a partir del 2013, puede coincidir fundamentalmente con el periodo más crítico de la crisis económica que comenzó en España el año 2008. Posiblemente, este descenso, este causado por el desánimo de esos posibles futuros aspirantes universitarios, al entender la mayoría de ellos que el tener estudios universitarios no les abre las puertas del mercado laboral. Ya que, hoy en día, tenemos una gran población juvenil con amplios estudios universitarios e idiomas y tampoco tienen acceso con facilidad al mundo laboral.

En cuanto, a las tasas de éxito de las distintas modalidades se puede considerar satisfactorias. Se pone de manifiesto que la población de mayor de 45 años, tiene una motivación intrínseca respecto al estudio, ya que, no le interesa tanto el prestigio y dicen querer estudiar para mejorar personalmente, estar activo y aprender. No sucediendo lo contrario entre la población más cercana a los 25 años que busca más una salida profesional.

Es destacable, la falta de información y orientación tanto para el desarrollo de la prueba de acceso, como para el proceso de preinscripción y matriculación al grado, así como la falta de conocimiento de las titulaciones, sus planes de estudio y niveles de exigencia, en los tres niveles de aspirantes a la prueba de acceso. Todo esto, se puede asociar a la desvinculación que los aspirantes tienen del sistema formativo universitario especialmente en los mayores de 40 y 45 años.

Dada la situación actual de aumento notable de este colectivo de estudiante no tradicional emergente en la universidad hispalense, se hace necesario llevar a cabo un proceso de adaptación de este tipo de institución, al estudiante no tradicional, en sentido, tanto didáctico, como organizativo.

Lo que es evidente que este nuevo proceso de socialización de la Universidad, presenta grandes retos, si quiere aportar algo a la sociedad y ser un nuevo espacio donde se pretende desarrollar un aprendizaje a lo largo de toda la vida, tanto de los colectivos «no tradiciones» en estos momentos con mayor demanda, como para los tradicionales en un futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adiego, V., Asensio, S. y Serrano, M. A. (2004). Transformando espacios: el aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la educación superior. VIII Congreso Español de Sociología. Organizado por la Federación Española de Sociología Alicante.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2002). Evaluación del curso de Orientación e Iniciación a los estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 411-429.
- Angoitia Grijalba, M. y Rahona López, M. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de Educación*, 344, 245-264.
- Ariño Villarroya, A. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: Compromisos flexibles*. Publicacions de la Universitat de València.

- Escudero Escorza, T. (coord). (1997). Las pruebas de acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 314.
- García Rodríguez, M^a.P., Meseguer Martínez, L. y González Losada, S. (2013). Evaluando los nuevos sistemas de acceso a la universidad para los mayores de 40 y 45 años. *Contextos Educativos: Revista de educación*, 16, 153-170.
- García Rodríguez, M^a.P., Meseguer Martínez, L., González Losada, S. y Barrera Torrejón, A.R. (2014). Aprendizaje a lo largo de la vida: Éxito y futuro del sistema de acceso a la Universidad para Mayores de 40 y 45 años en Andalucía. *Revista de Educación*, 363.
- García Rodríguez, M^a.P., Meseguer Martínez, L., González Losada, S. y Pozo Muñoz, C. (2012). ¿Cómo acceden los mayores a la universidad española? Nuevas oportunidades para la formación a lo largo de toda la vida. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 515-535.
- Muñoz Vitoria, F. (1995). El acceso a la Universidad en España: Perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 308, 31-63.
- Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre. (24 de noviembre de 2008). Real Decreto por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *BOE*, 283.
- Real Decreto 412/2014 de 6 de junio. (7 de junio de 2014). Real Decreto por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *BOE*, 138, 43307-43323.
- Resolución de 16 de febrero de 2010. (23 de marzo de 2010). Resolución de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por la que se establece el procedimiento para la obtención de los requisitos que permitan el acceso a los estudios de Grado de las Enseñanzas Universitarias de personas mayores de 40 y 45 años que no posean otros requisitos para el acceso a la Universidad. *BOJA*, 57.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6^a ED.):

González Martín, R. (2016). Estudio del estudiante no tradicional en su acceso a la Universidad. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 235-251.

Los smartphone como herramienta de motivación y aprendizaje

Smartphones as a Tool to Improve Students' Motivation and Performance

NURIA GONZÁLEZ-ÁLVAREZ
LAURA CABEZA-GARCÍA
DANIEL ALONSO-MARTÍNEZ
JOSÉ LUIS GODOS-DÍEZ

DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION,
UNIVERSITY OF LEÓN (SPAIN)

Resumen

La creciente pérdida de motivación entre los estudiantes universitarios pone de manifiesto la necesidad de implantar nuevas técnicas educativas. Dado el potencial de las TIC para resolver este problema, se han desarrollado dos iniciativas centradas en el trabajo autónomo e interactivo de los alumnos a través de sus dispositivos móviles. Los resultados alcanzados reflejan un incremento de la motivación y la sugerencia por parte de los estudiantes de incorporarlas a los criterios de evaluación.

Palabras clave: TIC, motivación, *smartphones*, estudiantes de grado, desempeño académico.

Abstract

The increasing lack of motivation amongst undergraduate students reveals the need to implement new teaching techniques. Taking into account the huge potentials of ICT to solve this situation, two different initiatives have been developed focusing on the independent and interactive work of students with mobile devices. The results achieved have shown an increase in motivation and the students' suggestion to include such initiatives within the assessment criteria.

Keywords: ICT, motivation, smartphones, undergraduate students, academic performance.

INTRODUCCIÓN

La motivación para aprender de los estudiantes, entendida como «la tendencia a encontrar actividades académicas significativas y valiosas, y a intentar beneficiarse con ellas» (Woolfolk, 2006, p. 391), es un elemento clave para su formación en los distintos niveles educativos (escuela, instituto, universidad, etc.). En los últimos años se ha detectado un descenso de dicha motivación debido, en parte, a que los sistemas educativos actuales no se adaptan a las necesidades cambiantes de los alumnos. En este sentido, la aparición de diversas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha cambiado sustancialmente las formas de adquirir conocimientos, de comunicarse y de interactuar con los demás en la sociedad (Stromquist, 2009). En particular, en el ámbito educativo, las TIC surgen como un instrumento útil para el diseño, la planificación y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos et al., 2009). Así, las TIC posibilitan nuevos escenarios de aprendizaje (García-Valcárcel y Tejedor, 2011) apoyando a la docencia presencial y facilitando unos contenidos docentes de mayor calidad.

En concreto, el uso de *smartphones* en los procesos pedagógicos, como dispositivos personales y asociados a la realidad cotidiana de los estudiantes, puede afectar positivamente a su motivación para aprender (González-Fernández y Salcines-Talledo, 2015). Así, el *smartphone* puede concebirse como un elemento importante para vincular el aprendizaje en distintos lugares y momentos, y ayudar a los estudiantes a mantener la motivación ante los cambios el contexto (Tabuenca et al., 2013). De acuerdo con este planteamiento, se ha puesto en marcha una iniciativa que consiste en la realización de encuestas y cuestionarios a través de estos dispositivos. El propósito de la misma se centra en fomentar la participación y el trabajo autónomo de los estudiantes, así como su interacción con los docentes, además el uso de estas tecnologías les permite obtener un feedback que contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Las TIC y la educación

La aparición de diversas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha cambiado sustancialmente las formas de adquirir conocimientos, de

comunicarse y de interactuar con los demás en la sociedad (Stromquist, 2009). En este sentido, la influencia de las TIC es cada vez mayor en el ámbito educativo (Cañada Pujols, 2012), reflejándose su impacto en diversos aspectos entre los que se pueden destacar (García, 2014; Marqués-Graells, 2013): (1) la importancia creciente de la educación informal, de tal forma que los aprendizajes realizados a través de los medios de comunicación de masas, como la televisión, las relaciones sociales y especialmente, Internet, cada vez tienen más relevancia en nuestro bagaje cultural; y (2) la mayor transparencia de las instituciones docentes, que permite que la sociedad pueda conocer mejor las características y actividades de cada uno y, en su caso, conocer y replicar las mejores prácticas. En particular, en el ámbito de la educación superior, la incorporación de las TIC desde principios del siglo XXI ha sido una constante que ha permitido ampliar poco a poco la habilitación tecnológica de las universidades y adecuar estas herramientas a los programas educativos (Fombona et al., 2011). Este hecho resulta relevante ya que, en general, la actual generación de estudiantes universitarios llega a los estudios de Educación Superior con competencias y hábitos tecnológicos bastante sofisticados (Godwin-Jones, 2009). Así, se precisan docentes con una metodología de trabajo adaptada a los requerimientos de los nuevos instrumentos de acceso y tratamiento de la información y sus innumerables aplicaciones accesibles en cualquier lugar y momento (Vázquez-Cano, 2015). En todo caso, conviene apuntar que cualquier tecnología no deja de ser una herramienta más al servicio de los objetivos pedagógicos y la finalidades educativas preestablecidas por el docente, es decir, ninguna herramienta debe convertirse en el centro en torno al cual gire la práctica educativa (González-Fernández y Salcines-Talledo, 2015).

La gran potencialidad educativa de las TIC radica en que pueden apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando todo tipo de información a través de Internet, programas informáticos para el proceso de datos y canales de comunicación de alcance global (Marqués-Graells, 2013). Las TIC pueden ser un instrumento útil para el diseño, la planificación y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también, pueden convertirse en una herramienta didáctica que facilite el desarrollo de determinadas actividades dentro del aula (Santos et al., 2009). En este sentido, las TIC posibilitan nuevos escenarios de aprendizaje (García-Valcárcel y Tejedor, 2011) en la medida en que constituyen un apoyo y complemento a la docencia presencial y pueden facilitar unos contenidos docentes de mayor calidad. De esta manera,

particularmente en el plano de la educación superior, resulta fundamental aprovechar las posibilidades que proporcionan las TIC para impulsar un paradigma educativo más personalizado y centrado en los estudiantes (Marqués-Graells, 2013). Las TIC permiten un modelo de enseñanza más flexible, donde prime más la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado a través de una gama variada de recursos, convirtiéndose los educadores en facilitadores de aprendizaje, empleando una metodología activa, reflexiva y participativa (González-Fernández y Salcines-Talledo, 2015). En este contexto, el problema pedagógico principal no es la mera transmisión de conocimientos, sino enseñar al alumnado a hacer frente de forma racional y crítica a la ingente cantidad de información disponible sobre una determinada materia (Area, 2001).

En general, es posible señalar que han surgido distintos tipos de aprendizaje derivados de la aplicación de las TIC. En primer lugar, el más general y analizado es el *e-Learning* o aprendizaje electrónico que, según refleja Marqués-Graells (2013), hace referencia a cualquier tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje realizado con dispositivos electrónicos conectados a Internet, destacando las siguientes características: está basado en una tecnología, pero con un planteamiento didáctico; es un proceso social, que debería fomentar la interacción y colaboración entre personas; e implica un cambio organizativo y de mentalidad entre los participantes. Otro tipo de aprendizaje destacado desarrollado a partir de la aplicación de las TIC es el denominado *mobile Learning*, *m-Learning* o aprendizaje móvil. Este, puede entenderse como un proceso caracterizado por la adquisición de conocimiento a través de la exploración y la conversación en una variedad de entornos (Woodcock et al., 2012), permitiendo que la conversación de aprendizaje se centre en los estudiantes y una mayor contextualización de dicho aprendizaje (González-Fernández y Salcines-Talledo, 2015). Como elementos distintivos del aprendizaje móvil, primero, se plantea que su alcance debería restringirse al uso de dispositivos que quepan en un bolso de mano o en un bolsillo de un pantalón (Keegan, 2005). Esto es, aparatos que los alumnos suelen llevar consigo a todas partes y que vean como personales o amigables (Traxler, 2007). Asimismo, se entiende que el aprendizaje móvil es tanto formal, a partir de materiales desarrollados por un educador que se utilizarán durante un curso o asignatura, como informal, que resulta de actividades de ocio, familiares o relacionadas con el trabajo (Gikas y Grant, 2013). Así, los aparatos electrónicos pueden utilizarse como

puente entre ambas formas de aprendizaje, por ejemplo, durante alguna actividad de aprendizaje informal, tal como leer, utilizar Internet, acudir a una biblioteca o visitar un museo. Asimismo, los individuos pueden utilizar sus dispositivos para investigar o recopilar información que se empleará en su entorno formal de aprendizaje (Gikas y Grant, 2013).

En la actualidad, uno de los dispositivos electrónicos más usados por parte de los individuos en general son los *smartphones*, surgidos como híbridos de las PDAs (Personal Digital Assistants) y los móviles tradicionales (Woodcock et al., 2012). Específicamente, entre los estudiantes de educación superior, la práctica totalidad dispone de aparatos multifuncionales de este tipo (Dixit et al., 2011), si bien, muchos no son conscientes de su potencial para mejorar o reforzar el aprendizaje (Woodcock et al., 2012). En concreto, el hecho de que dispositivos móviles como el *smartphone* sean propiedad de los usuarios y se tengan a mano 24 horas al día, favorece la adaptación y el acceso a contenidos en función de las necesidades y competencias individuales (Sevillano y Vázquez-Cano, 2015). Por lo tanto, la incorporación de los *smartphones* en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede posibilitar distintas potencialidades educativas que deben ser consideradas (González-Fernández y Salcines-Talledo, 2015), partiendo de la base de que estos dispositivos son más flexibles que las *TIC de escritorio* asociadas con la informática tradicional en la educación (Woodcock et al., 2012).

2.2. Las TIC como forma de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La importancia de las TIC en el ámbito educativo radica en que su utilización tiende a incrementar la motivación para aprender de los estudiantes. Este hecho se debe a que las TIC permiten representar y transmitir la información a través de múltiples formas expresivas (Marqués-Graells, 2013) y desarrollar estilos docentes que dan al estudiante libertad y posibilidad de elección (Hernández-Martínez et al., 2015). En este sentido, se pone de manifiesto que aprender cualquier disciplina con el soporte de un dispositivo electrónico produce un mayor disfrute por parte del alumno (Ruthven, Hennessy y Deaney, 2005).

En general, la motivación es un factor básico para el desarrollo de cualquier tarea o actividad y puede definirse como «aquél proceso psicológico que incide en la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo que rea-

liza un individuo para la consecución de un objetivo» (Robbins y Judge, 2009, p. 175). De acuerdo con este planteamiento, la motivación está compuesta de tres elementos, la intensidad, entendida como la cantidad de esfuerzo que una persona emplea al hacer una tarea; la dirección, que supone la elección de una conducta entre distintas alternativas; y la persistencia, considerada como la continuidad en un comportamiento a través del tiempo (Robbins y Judge, 2009).

En concreto, en el plano educativo, la motivación puede entenderse como «la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma» (Ajello, 2003, en Naranjo Pereira, 2009, p. 153) o «la tendencia a encontrar actividades académicas significativas y valiosas, y a intentar beneficiarse con ellas» (Woolfolk, 2006, p. 391). En este ámbito, el profesor, a través de las tareas o actividades que plantea a los estudiantes puede jugar un papel fundamental en su motivación. Así, de acuerdo con Woolfolk (2006), cuando los estudiantes han de enfrentarse a actividades que se relacionan con sus intereses, que despiertan su curiosidad o que están relacionadas con situaciones de la vida real, tenderán a estar más motivados para aprender.

En este sentido, el uso de *smartphones* en los procesos pedagógicos, como dispositivos personales, intensamente utilizados durante la jornada y asociados a la realidad cotidiana de los estudiantes, puede afectar positivamente a su motivación para conocer y trabajar una materia (González-Fernández y Salcines-Taliedo, 2015), lo cual va en línea con el resultado de Tabuenca et al. (2013), quienes encontraron una diferencia significativa en la motivación para aprender entre los individuos que poseían un *smartphone* y los que no, expresando los primeros estar más constantemente motivados para aprender durante el día. Así, el *smartphone* se puede concebir como un elemento importante para vincular el aprendizaje en distintos lugares y momentos, y ayudar a los estudiantes a mantener la motivación ante los cambios el contexto (Tabuenca, Ternier y Specht, 2013).

Finalmente, conviene concluir resaltando la influencia significativa de la motivación sobre el aprendizaje de los estudiantes (Cerezo y Casanova, 2004) puesto que, junto con sus propias capacidades individuales y el apoyo que puedan encontrar de compañeros o familiares, contribuirá a determinar su desempeño académico, es decir, su aprendizaje sobre los conceptos, ideas, etc., de una materia en cuestión y su calificación. En este sentido, un

incremento en la motivación de los alumnos se puede traducir en una mayor receptividad y una actitud más favorable hacia las tareas académicas propuestas por el profesor, aumentado la atención a sus indicaciones, el trabajo continuado y la implicación en el aprendizaje de los estudiantes (Aguaded y Tirado, 2010), así como en un mayor interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando los resultados de educación (Castaño, Duart y Sancho-Vinuesa, 2015).

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los fundamentos teóricos anteriores, la iniciativa se ha realizado por primera vez, por un lado, con los 100 alumnos que estuvieron matriculados en el presente curso académico 2015/2016 en la asignatura «Estrategia Corporativa» del primer cuatrimestre del 4º curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de León (ULE). Los alumnos se distribuyen en dos grupos: mañana (45 alumnos) y tarde (55 alumnos). Por otro lado, se ha considerado otra asignatura también de primer cuatrimestre con contenido similar a la anterior, «Dirección Estratégica» del 3º curso del Grado en Economía, también de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la ULE (con un total de 37 alumnos en el curso 2015/2016). En ambas asignaturas se impartieron un total de ocho temas. La elección de estas dos asignaturas centradas en el ámbito de la estrategia empresarial está justificada por el hecho de que los profesores integrantes de esta iniciativa forman parte del Grupo de Investigación Docente en Estrategia Empresarial de la ULE al que además se le ha concedido un proyecto de innovación docente en esta temática en mayo del año 2015.

Para la puesta en práctica se ha desarrollado una iniciativa que consiste principalmente en la realización de encuestas y cuestionarios a través de las TIC. Concretamente, se han utilizado dispositivos móviles como smartphones, tablets, etc. Cabe destacar que estos dispositivos son propiedad del estudiante. No obstante, en aquellos casos en los que el alumno no dispusiera de los dispositivos señalados se les prestaría un ordenador de los provistos por la Facultad. En concreto, esta actividad consistió en crear en la plataforma *Moodle* las siguientes actividades:

Un primer apartado consistió en la realización de encuestas. Esta actividad requiere del uso de los dispositivos móviles durante las sesiones teóricas en el aula. Con el objetivo de comprobar el seguimiento y la asimilación de los conocimientos desarrollados durante las sesiones magistrales, los profesores planteaban preguntas concretas a lo largo de las mismas (tres o cuatro preguntas por encuesta y en general con cuatro posibles respuestas cada una de ellas). De esta forma, los estudiantes, a través de sus dispositivos móviles, respondían a la pregunta formulada obteniendo un *feedback* instantáneo junto con las aclaraciones pertinentes por parte del profesor. Así, el profesor puede comprobar de manera automática si las explicaciones sobre la materia son suficientes o si por el contrario requieren de mayor atención. Las encuestas se abren solo por un periodo limitado de tiempo en clase y, por tanto, solo pueden ser respondidas por aquellos alumnos que asisten, preservando el anonimato en las encuestas. De momento, al tratarse de una prueba piloto, la participación y respuesta a las preguntas formuladas en clase no ha constituido un componente de la evaluación de la asignatura pero si podría serlo en un futuro. En concreto para la asignatura «Estrategia Corporativa» se propusieron un total de nueve encuestas (dos para cada uno de los dos primeros temas y una para el resto de temas excepto para el último que no se realizó ninguna encuesta). Por su parte, para la asignatura *Dirección Estratégica* se plantearon 14 encuestas, dos por tema salvo en los temas 1 y 7 para los que únicamente se propuso una pues por su extensión y contenido se consideró más adecuado solamente realizar una única.

En un segundo apartado, se realizaron cuestionarios destinados al aprendizaje autónomo del alumno. Para ello, los profesores habilitaron un cuestionario en el *Moodle* cada dos temas desarrollados. Los cuestionarios, que abarcaban el contenido de dos temas con un total de 20 preguntas y con cuatro posibles respuestas, se realizaban al final de la impartición del segundo de los dos temas y el plazo abierto para responderlo por parte de los alumnos era de una semana. Además, los estudiantes tenían una hora como máximo para rellenarlo. De esta forma, los estudiantes pueden realizar un seguimiento continuado de las sesiones magistrales a través de cualquier dispositivo móvil. Además, pueden rellenar los cuestionarios de forma autónoma, en cualquier momento y obtener un *feedback* instantáneo al indicarles cuantos fallos han tenido y la respuesta correcta en ese caso. Esta metodología permite afianzar los conocimientos adquiridos en la asig-

natura por parte del alumno pero de momento tampoco ha constituido un componente de la evaluación de la asignatura.

El nivel de éxito de la experiencia se ha medido de diversas formas. Primero, a partir del número de alumnos que han participado en las dos iniciativas sobre el número total de matriculados. Además, para el caso de las encuestas se ha tenido en cuenta el porcentaje de alumnos que habían señalado como buena la respuesta correcta y para el caso de los cuestionarios, cuántos alumnos no habían participado en esta parte de la iniciativa, cuántos de los cuatro cuestionarios propuestos había realizado, si ha habido una mayor aceptación entre hombres o mujeres y la nota obtenida por término medio. Segundo, por medio de un cuestionario anónimo que se les pasó el día del examen final de la convocatoria ordinaria pudieron conocerse las razones de por qué algunos alumnos no se habían realizado las actividades propuestas así como la opinión de aquellos que sí lo habían hecho¹.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de las encuestas y cuestionarios

A continuación, se hace referencia a los resultados obtenidos con las dos actividades propuestas clasificándolas por las asignaturas en las que se han desarrollado dichas actividades.

- **Asignatura *Estrategia Corporativa***

Comenzando por las encuestas, cabe mencionar, como se ha comentado anteriormente, que éstas son anónimas por lo que no se puede realizar ninguna clasificación atendiendo al perfil del alumno. La *tabla 1* muestra los principales resultados obtenidos con este tipo de iniciativa. Cabe destacar que el porcentaje de participación del alumnado es bastante alto respecto al número de alumnos matriculados en cada uno de los grupos (en términos medios es

¹ Aun siendo conscientes que la realización del cuestionario el día del examen puede distorsionar los resultados obtenidos, para tener una mayor tasa de respuesta se consideró como el día más adecuado pues durante el desarrollo de la asignatura no todos los alumnos iban siempre a clase.

superior al 80 % en todos los casos para el grupo de la mañana y al 60 % para el grupo de la tarde) y depende fundamentalmente del grado de asistencia a las clases. Asimismo el porcentaje de aciertos² también es alto, en ambos grupos del 70 % aproximadamente, lo que indica que los alumnos iban asimilando bien los conocimientos impartidos en cada sesión teórica. En el grupo de la mañana la menor participación tuvo lugar en la última encuesta realizada, mientras que en el grupo de tarde en la primera de todas.

Tabla 1. Principales resultados de las encuestas propuestas (Grado en ADE).

Fuente: elaboración propia.

GRUPO MAÑANA Alumnos matriculados: 47			GRUPO TARDE Alumnos matriculados: 55 Alumnos			
Encuesta	Nº personas	% alumnos	% Aciertos	Nº personas	% alumnos	% Aciertos
E.1.1	39	0,867	0,853	26	0,473	0,721
E.1.2	37	0,822	0,462	32	0,582	0,531
E.2.1	37	0,822	0,631	37	0,673	0,613
E.2.2	37	0,822	0,541	40	0,727	0,558
E.3	39	0,867	0,761	36	0,655	0,741
E.4	34	0,756	0,702	31	0,564	0,806
E.5	36	0,800	0,701	34	0,618	0,647
E.6	35	0,778	0,668	38	0,691	0,763
E.7	32	0,711	0,938	32	0,582	0,917
Media	36,222	0,805	0,695	34	0,618	0,699

² Se ha calculado como la media de aciertos en cada una de las preguntas que componen cada una de las preguntas de la encuesta.

En cuanto a los cuestionarios, cabe señalar que al ser voluntarios y realizarse fuera del aula la participación resultó más baja que en el caso de las encuestas (tabla 2). Destaca la escasa realización del cuestionario 3 (sólo lo realizaron nueve alumnos del grupo de mañana y 17 del de la tarde), circunstancia que podría explicarse por el hecho de que la semana en la que los alumnos debían realizarlo tenían exámenes parciales de diferentes asignaturas. En cuanto a la distribución por género en todos los cuestionarios son las mujeres las que de modo voluntario participan en mayor medida en esta iniciativa (tabla 3). En lo relativo a la nota media que los alumnos obtuvieron con el cuestionario se encuentra entre el 5,9 del primer cuestionario en el grupo de la mañana y el 6,8 del segundo en el grupo también de la mañana.

Tabla 2. Participación en los cuestionarios propuestos (Grado en ADE).

Fuente: elaboración propia.

C.1 (TEMAS 1 y 2)			C.2 (TEMAS 3 y 4)		C.3 (TEMAS 5 y 6)		C.4 (TEMAS 7 y 8)	
Grupo	Nº Alumnos*	%	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%
Mañana	31	0,688	28	0,622	9	0,200	23	0,511
Tarde	28	0,509	29	0,527	17	0,309	23	0,418
Total	59	0,590	57	0,570	26	0,260	46	0,460

* El % de alumnos está calculado respecto a total de matriculados.

Tabla 3. Participación en los cuestionarios propuestos (Grado en ADE).

Fuente: elaboración propia.

C.1 (TEMAS 1 y 2)			C.2 (TEMAS 3 y 4)		C.3 (TEMAS 5 y 6)		C.4 (TEMAS 7 y 8)	
Grupo	Nota media	Hombres* (%)	Nota media	Hombres (%)	Nota media	Hombres (%)	Nota media	Hombres (%)
Mañana	5,913	8 (0,258)	6,827	11 (0,392)	6,382	3 (0,333)	6,669	7 (0,304)
Tarde	6,274	10 (0,357)	6,553	9 (0,310)	6,389	2 (0,117)	6,617	5 (0,217)
Total	6,100	18 (0,305)	6,693	20 (0,350)	6,3855	(0,192)	6,640	12 (0,260)

* El total de hombres está calculado sobre el total de alumnos que han rellenado el cuestionario.

En cuanto al número de cuestionarios realizados por cada alumno, la Tabla 4 muestra los principales resultados. Ocho (4 mujeres y 4 hombres) y trece personas (5 hombres y 8 mujeres) en el grupo de mañana y de tarde, respectivamente, no realizaron ningún cuestionario a lo largo del cuatrimestre aunque pocos alumnos han sido constantes y han rellenado los cuatros cuestionarios, solo un 15 % y 18 %, respectivamente, en el grupo de mañana y de tarde. Mencionar también que en el grupo de mañana los alumnos realizaron 2,02 cuestionarios en términos medios mientras que para el grupo de tarde esa cifra fue de 1,76.

Tabla 4. Número de cuestionarios realizados por cada alumno (Grado en ADE).
Fuente: elaboración propia.

GRUPO MAÑANA			GRUPO TARDE	
Nº cuestionarios	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%
0	8	0,177	13	0,236
1	8	0,177	14	0,254
2	11	0,244	11	0,200
3	11	0,244	7	0,127
4	7	0,155	10	0,181

Por último, se analizó la posible relación entre la participación por parte del alumno en nuestra iniciativa y su resultado académico. A partir de los 98 alumnos matriculados (considerando de modo conjunto los dos grupos de mañana y tarde), se ha comparado la nota media en los dos exámenes y la nota final entre aquellos que han participado en esta iniciativa docente y aquellos que no lo han hecho a partir de dos criterios alternativos. En primer lugar, si el estudiante había participado al menos en alguno de los cuestionarios voluntarios, y en segundo lugar, si ha había hecho un número de cuestionarios superior al número medio de la clase. Así, aquellos estudiantes que realizaron al menos un cuestionario a lo largo de todo el cuatrimestre (79 personas) frente al resto (19 personas), han sacado una mayor nota media en los dos exámenes (5,9 vs. 4,6) y en la nota final de la asignatura (6,7 vs. 5,8), siendo la diferencia significativa al 1 % en ambos casos (t de muestras no relacionadas 2,772 y 2,700, respectivamente). Siguiendo el segundo criterio, el grupo de alumnos con un número de cuestionarios superior a la media (57 personas), frente a los restantes (41 personas), ha sacado una mayor nota media en los exámenes (5,9 vs. 5,3) y en la nota final (6,8 vs. 6,2) siendo la diferencia significativa únicamente al 10 % y en el último de los casos (t de muestras independientes, 1,496 y 1,750, respectivamente, en el caso

de la media de los exámenes y en la nota final). Por tanto, parece que haber participado en algún momento en la iniciativa supone tanto una mayor nota media de exámenes como en la asignatura, mientras que el haber hecho un número de cuestionarios por encima de la media influye particularmente en la nota final.

• **Asignatura Dirección Estratégica**

Comenzando por las encuestas, la *tabla 5* muestra los principales resultados obtenidos con este tipo de iniciativa. En términos medios, un 58,7 % por ciento de los alumnos matriculados han participado en alguna de las encuestas realizadas. En concreto, las encuestas en las que más participaron los estudiantes fueron las correspondientes al tema 2 (83,8 %) y en la última del tema 3 (86,5 %). Por el contrario, debido a que coincidió con un día de huelga, la segunda encuesta del tema 4 fue la menos rellena (10,8 %), seguida de la E.6.1 (24,3 %). Algo a destacar también es que en las encuestas en las que hay una menor participación es cuando solo había un bloque de clase de teoría, mientras que cuando había teoría y a continuación práctica, las cifras resultaron mayores. Por último, el porcentaje de aciertos se sitúa en el 63 %, cuando a priori cabría de esperar que fuera incluso un poco más alto, al ser las preguntas de las encuestas en ocasiones muy básicas o sobre contenido que se acaba de explicar.

Tabla 5. Resultados de las encuestas propuestas (Grado en ECO).

Fuente: elaboración propia.

ALUMNOS MATRICULADOS = 37			
Encuesta	Nº personas	% Alumnos	% Aciertos
E.1	19	0,514	0,789
E.2.1	31	0,838	0,669
E.2.2	31	0,838	0,726
E.3.1	23	0,622	0,761
E.3.2	32	0,865	0,422
E.4.1	25	0,676	0,640
E.4.2	4	0,108	0,583
E.5.1	29	0,784	0,724
E.5.2	19	0,514	0,592
E.6.1	9	0,243	0,472
E.6.2	25	0,676	0,340
E.7.1	18	0,486	0,617
E.8.2	16	0,432	0,734
E.8.3	23	0,622	0,750
Media	21,714	0,587	0,629

En cuanto a los cuestionarios, cabe señalar, al igual que en la otra asignatura considerada, que al ser voluntarios y realizarse fuera del aula la participación resultó más baja que en el caso de las encuestas (*tabla 6*). Destaca la escasa realización del cuestionario 3 (sólo lo realizaron 14 alumnos del grupo), circunstancia que, al igual que en la asignatura del Grado en ADE, podría explicarse por el hecho de que la semana en la que los alumnos debían realizarlo tenían exámenes parciales de diferentes asignaturas. En general, ha habido una mayor participación en los dos primeros cuestionarios, la novedad de la iniciativa o el hecho de que a medida que avanza el cuatrimestre los alumnos tienen más que estudiar o más tareas que hacer, pueden ser algunas explicaciones. Respecto a la distribución por género, salvo en el segundo cuestionario, son las mujeres las que de modo voluntario participan en mayor medida esta iniciativa. En lo relativo a la nota media que los alumnos obtuvieron con el cuestionario, ésta no supera el 7 (cuestionario 1), y ha ido descendiendo a lo largo del cuatrimestre.

Tabla 6. Participación en los cuestionarios propuestos (Grado en ECO).
Fuente: elaboración propia.

CUESTIONARIO	ALUMNOS [*]	%	HOMBRES (%) [*]	NOTA MEDIA
C.1 (Temas 1 y 2)	23	0,621	11 (0,478)	7,17
C.2 (Temas 3 y 4)	27	0,729	16 (0,593)	6,10
C.3 (Temas 5 y 6)	14	0,378	6 (0,429)	6,15
C.4 (Temas 7 y 8)	17	0,459	7 (0,418)	5,20

* El % de alumnos está calculado respecto a total de matriculados, mientras que el total de hombres está calculado sobre el total de alumnos que han rellenado el cuestionario.

Finalmente, en cuanto al número de cuestionarios realizados por cada alumno, solamente ocho alumnos del total de clase (5 hombres y 3 mujeres) no han rellenado ningún cuestionario, y 12 estudiantes (32,43 % de la clase) han rellenado los cuatro cuestionarios propuestos a lo largo del cuatrimestre. Por término medio, el número de cuestionarios por alumno ha sido 2,2.

En último lugar, se trató de analizar la posible relación entre una participación más activa por parte del alumno en nuestra iniciativa y su resultado

académico. Utilizando la información de los 37 alumnos matriculados en la asignatura, se ha comparado la nota media en los dos exámenes y la nota final entre el grupo de alumnos que ha participado en esta parte de la iniciativa docente y aquellos que no lo han hecho a partir de dos criterios alternativos. En primer lugar, si el alumno había participado al menos en alguno de los cuestionarios voluntarios, y en segundo lugar, si había hecho un número de cuestionarios superior al número medio de la clase. Así, aquellos estudiantes que realizaron al menos un cuestionario a lo largo de todo el cuatrimestre (29 personas) frente al resto (8 personas), han sacado una mayor nota media en los dos exámenes (5,4 vs. 5) y en la nota final de la asignatura (6,2 vs. 5,6), aunque las diferencias no son significativas en ningún caso. Estos resultados se mantienen cuando consideramos el otro criterio de agrupación, aunque ahora las diferencias sí son significativas. El grupo de alumnos con un número de cuestionarios superior a la media (15 personas), frente a los restantes (22 personas), ha sacado una mayor nota media en los exámenes (6,3 vs. 4,7) y en la nota final (7 vs. 5,4) siendo la diferencia significativa al 1 % en ambos casos (t de muestras independientes, 3,671 y 2,948, respectivamente, en el caso de la media de los exámenes y en la nota final). Por tanto, puede haber algún indicio de que una mayor participación en la realización de esta actividad voluntaria de refuerzo puede estar asociada a un mayor rendimiento académico.

4.2. Resultados de la evaluación por parte de los alumnos de la iniciativa docente

Una vez concluidas las dos iniciativas propuestas, y como se ha comentado anteriormente, se realizó un cuestionario para la valoración de la innovación docente con la finalidad de obtener un *feedback*. Así, en cuanto al **motivo/s** de porqué algunos alumnos **no habían participado** en nuestras iniciativas. Un 87,5 % de los alumnos del Grado en ADE y un 44,44 % de los del Grado en Economía señalaban como motivo principal la falta de tiempo. Además, un 12,5 % de los alumnos del Grado en ADE señalaba la falta de conexión a Internet como otro de los motivos, mientras que 33,33 % de los alumnos de Economía manifestaban que no había estudiado aún lo suficiente y no se veían capacitados para afrontar el cuestionario. En cuanto a las encuestas propuestas, únicamente un 5,72 % de los alumnos matriculados en

el grado en Economía no respondieron a ninguna de ellas, debido a que no asistían regularmente a clase.

En segundo lugar, respecto al **interés, la utilidad** y las posibles **mejoras** en las dos **iniciativas** docentes desarrolladas (Tabla 7). En este sentido, un 85,41 % de los alumnos del Grado en ADE y un 68,57 % de los alumnos del Grado en Economía señalan que el hecho de haber participado en los cuestionarios y/o encuestas ha aumentado su interés por la materia objeto de estudio. Además, un 92,70 % de los alumnos de ADE y un 74,29 % de los alumnos de Economía considera que le ha sido de utilidad para su formación el haber participado en esta iniciativa. Por otra parte, alrededor de un 20 % considera que es necesario hacer mejoras en esta práctica docente. Los alumnos de ambos grados señalan que los cuestionarios deberían estar abiertos durante un mayor periodo de tiempo, en fechas cercanas al examen y que deberían contener un mayor número de preguntas. Por último, alrededor de un 90 % de los alumnos de ambos grados consideran que les gustaría que otros profesores desarrollaran iniciativas similares a ésta en sus asignaturas.

Por otro lado, alrededor de un 50 % de los alumnos opina que deberían formar parte de la nota final. En cualquier caso, entre los estudiantes de ambos grados que incluirían estas actividades como componente de la nota final de la asignatura, más de un 60 % considera que deberían representar un 10 % de la nota final, seguida de un 10 % de ellos que estiman que debería representar un 20 %. Por su parte, el resto de estos alumnos no cuantificaba de forma precisa el peso que deberían tener estas actividades en la calificación final.

Finalmente, los alumnos del Grado en ADE consideran en un 42 % que ambas actividades les han resultado de utilidad, el porcentaje de los alumnos del Grado en Economía se reduce al 32 %. Más concretamente, mientras que los alumnos del Grado en ADE valoran más positivamente los cuestionarios realizados en casa, los alumnos de Economía prefieren las encuestas de clase. En último lugar, en cuanto a los motivos por los que voluntariamente decidieron hacer los cuestionarios, en torno a un 65 % de los alumnos de ambos grados argumentaron que deseaban complementar el contenido visto en clase, mientras que un 17 % de los alumnos del Grado en ADE y un 11 % de los del Grado en Economía sentía curiosidad por esta nueva iniciativa. Finalmente, un 11 % y un 23 % de los alumnos, respectivamente, señalaban otros motivos.

Tabla 7. Aspectos generales de valoración sobre la iniciativa (cuestionarios y/o encuestas).

Fuente: elaboración propia.

ASPECTOS A VALORAR	GRADO EN ADE	GRADO EN ECO
La participación en estas prácticas docentes ha aumentado el interés por la materia	85,41 %	68,57 %
La iniciativa docente ha sido de utilidad para su formación	92,70 %	74,29 %
Necesidad de introducir mejoras	17,71 %	22,86 %
Opinión favorable sobre Implantación de la iniciativa en otras asignaturas	93,75 %	82,86
Necesidad de incorporar la participación en encuestas y/o cuestionarios en la nota final	51,6 %	50 %
Ha tenido una mayor utilidad [*] ...		
Las encuestas de clase	24,73 %	38,24 %
Los cuestionarios de casa	32,26 %	29,41 %
Ambos por igual	43,01 %	32,35 %

* No han respondido a esta pregunta un 3,13 % y un 2,86 % de los alumnos.

Por otro lado, alrededor de un 76 % de los alumnos del Grado en ADE y un 85 % de los del Grado en Economía considera que el contenido de los cuestionarios es bueno, mientras que un 24 % y un 15 %, respectivamente, lo considera razonable. Cabe destacar que en ninguno de los dos grados los alumnos consideran que el contenido de los cuestionarios sea malo. En cuanto a la extensión del mismo, alrededor de un 85 % considera que es buena mientras el 15 % restante la considera mejorable. Por último, un 88 % de los alumnos del Grado en ADE y un 96 % de los alumnos del Grado en Economía consideran suficiente un tiempo de una hora para rellenar el cuestionario.

5. CONCLUSIONES

La iniciativa propuesta a lo largo del cuatrimestre y basada en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, ha tenido una buena aco-

gida entre los estudiantes de ambos grados. En concreto, las encuestas realizadas en el aula han conseguido incrementar la motivación de los estudiantes, mejorando la interacción entre los propios estudiantes, y con el docente.

Por otro lado, los cuestionarios realizados fuera del aula, aunque han tenido una buena acogida, ponen de manifiesto la existencia del denominado «efecto novedad». En este sentido, tal y como indica el número de cuestionarios completados en ambos grados, parece existir una tendencia decreciente a lo largo del cuatrimestre. En este sentido, y como señalan por término medio más de un 50 % los alumnos de ambos grados en el cuestionario final, sería conveniente incorporar este tipo de actividades dentro de la nota final de la asignatura. De esta forma, se podría conseguir conjuntamente captar la atención de los estudiantes, derivado del «efecto novedad», y al mismo tiempo, potenciar un trabajo más constante y una formación más completa, a través del incentivo que supone un componente de la calificación final.

Finalmente, se puede concluir que, aunque es necesario incorporar algunas mejoras tanto en las encuestas en clase como en los cuestionarios fuera del aula, este tipo de iniciativas ha supuesto un revulsivo en las asignaturas en las que se ha implantado. Además, parece haber algún indicio de que haber participado en la realización de los cuestionarios está asociado a un mayor rendimiento académico. Donde parece haber coincidencia en opinión y casi de porcentaje (52 % versus 50 %) es que los alumnos con independencia del grado consideran necesario incorporar la participación en estas iniciativas dentro de la nota final de la asignatura, con un peso comprendido entre el 10-20 % de la nota final. Por el contrario, no existe coincidencia en cuál de las dos iniciativas les ha sido de más utilidad, los alumnos del Grado en ADE consideran que los cuestionarios, mientras que los del Grado de Economía las encuestas. Por ello, en vista de estos resultados, se pretende extender estas actividades a otras asignaturas de contenido similar, adaptándolas de acuerdo con las sugerencias recogidas con el objetivo de incrementar la motivación de los estudiantes y mantenerla a lo largo del periodo lectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. y Tirado, R. (2010). Ordenadores en los pupitres: Informática y telemática en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros «TIC» de Andalucía. *Revista de Medios y Educación*, 36, 5-28.

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Area, M. (2001). La igualdad de oportunidades en el acceso a las nuevas tecnologías: Políticas educativas para la alfabetización tecnológica. En F. Blázquez (coord.), *Educación y Sociedad de la Información* (pp. 125-157). Cáceres: Junta de Extremadura.
- Cañada Pujols, M. D. (2012). Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC. *Revista de Educación*, 359, 388-412.
- Castaño, J., Duart, J., y Sancho-Vinuesa, T. (2015). Determinants of Internet Use for Interactive Learning: An Exploratory Stud. *New approaches in education research*, 4(1), 25-34.
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Dixit, S., Ojampera, T., Nee, R. y Prasad, R. (2011). Introduction to Globalization of Mobile and Wireless Communications: Today and in 2020. En R. Prasa, S. van Dixit, R. Nee, R. and T. Ojanpera (eds.), *Globalization of Mobile and Wireless Communications Signals and Communication Technology* (pp. 1-8). EEUU: Springer Science and Business Media.
- Fombona, J., Rodríguez, C., San Pedro, J. C. y Pascual, M. (2011). Dispositivos móviles: Herramienta de apoyo educativo sin barreras espacio temporales. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3), 91-102.
- García, C. (2014). Uso de Internet en un sistema público Educativo. *Educación y Futuro Digital*, 10, 81-90.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria: Aportes de las curvas ROC para el análisis de diferencias. *Educación XXI*, 14(2), 43-78.
- Gikas, J. y Grant, M. M. (2013). Mobile Computing Devices in Higher Education: Student Perspectives on Learning with Cellphones, Smartphones & Social Media. *The Internet and Higher Education*, 19(1), 18-26.
- Godwin-Jones, R. (2009). Emerging Technologies: Personal Learning Environments. *Language Learning and Technology*, 13(2), 3-9.
- González-Fernández, N. y Salcines-Talledo, I. (2015). El *Smartphone* en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en Educación Superior: Percepciones de docentes y estudiantes. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-20.
- Hernández-Martínez, A., Silveira-Torregrosa, Y. y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(4), 61-72.

- Keegan, D. (2005) *The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training: Proceedings of learn*. 4th World Conference on mLearning, Cape Town, South Africa, 25-28 October 2005.
- Marquès-Graells, P. (2013). Impacto de las Tic en la educación. Funciones y limitaciones. *3c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 1-15.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2009). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Ruthven, K., Hennessy, S. y Deanes, R. (2005). Incorporating Internet Resources into Classroom Practice: Pedagogical Perspectives and Strategies of Secondary-school Subject Teachers. *Computers and Education*, 44, 1-34.
- Santos, J. L., Galán, J. M., Izquierdo, L. R. y Olmo, R. del. (2009). Aplicaciones de las TIC en el modelo de enseñanza del EEES. *Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, 39, 5-11.
- Stromquist, N. (2009). El impacto de las tecnologías de la información y comunicación en estudiantes universitarios: Una evaluación provisional. *Cultura y Educación*, 21(2), 215-226.
- Tabuenca, B., Ternier, S. y Specht, M. (2013). Patrones cotidianos en estudiantes de formación continua para la creación de ecologías de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 37, 1-13.
- Traxler, J. (2007). Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The Moving Finger Writes and Having Writes. *The International Review in Open and Distance Learning*, 8, 1-13.
- Vázquez Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el desarrollo de una metodología ubicua en la Educación Superior. *Perspectiva Educativa*, 54(1), 149-162.
- Vázquez Cano, E. y Sevillano, M.L. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación: el aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9ª edición). México: Pearson Educación.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

González-Álvarez, N., Cabeza-García, L., Alonso-Martínez, D. y Godos-Díez, J. L. (2016). Los Smartphone como herramienta de motivación y aprendizaje. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 35, 253-272.



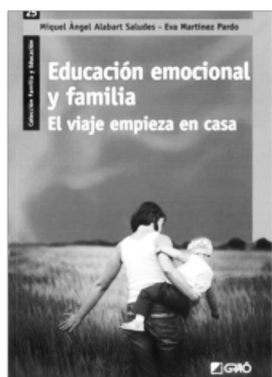
RESEÑAS

LIBROS

Educación emocional y familia. El viaje empieza en casa (Colección Familia y Educación)

ALABART, M. A. Y MARTÍNEZ, E.
(2016).

BARCELONA: GRAÓ. 148 PÁGS.



Al jugar las emociones un papel fundamental en el desarrollo personal, la familia enfrenta el reto de generar procesos y espacios adecuados para que los hijos aprendan a gestionarlas convenientemente.

Miguel Ángel Alabart y Eva Martínez, desde su experiencia profesional y como padres de familia, nos invitan a preparar la maleta de un apasionante viaje que empieza en casa. Las propuestas que ofrecen no se presentan como prescripciones taxativas, según indica Eva Bach en el prólogo en sintonía con el propó-

sito de los autores, sino como una invitación para quien quiera descubrir, conocer y experimentar itinerarios y maneras de hacer alternativas a las habituales, que pueden hacernos más bella y eficaz la labor de educar.

En la introducción, partiendo de la premisa de los importantes cambios que generan los hijos en el sistema familiar, se nos invita a intervenir en su educación desde una posición madura y adulta, teniendo en cuenta que unos padres felices favorecen el bienestar y la felicidad de sus hijos, lo que por ósmosis o imitación les va a preparar para el viaje de sus vidas.

A lo largo de tres capítulos se dibuja el mapa del viaje, se ofrecen referentes para hacer cada día un tramo del camino y se reflexiona sobre las dificultades del proceso, que no siempre es fácil.

Los autores ofrecen puntos de reflexión y herramientas explicitando, en el inicio de los grandes apartados, los contenidos nucleares en torno a los que giran sus propuestas y concluyendo con sugerencias que pueden orientar el compromiso de la intervención tras su lectura y reflexión.

Algunas de las ideas clave que trata la obra giran en torno a los siguientes temas: identificación de las necesidades de los niños y sus cauces de satisfacción, el vínculo de apego, la autorregulación emocional y conductual, la confianza y el afecto, la aceptación del propio cuerpo, los límites y las normas, las emociones, la afectividad y la sexualidad, comunicación, asertividad, autoestima, autonomía, responsabilidad, libertad, espacios y tiempos, relaciones cotidianas y rutinas. Se habla de la evolución emocional y afectiva, de forma especial en la etapa 0-6 años y se nos invita a «intentar ver a los hijos más allá de la conducta, mostrar amor incondicional aunque las conductas no hayan sido positivas, tomar conciencia de las necesidades emocionales básicas para satisfacerlas, ayudarles a nombrar lo que sienten y confiar en la capacidad de los hijos para resolver situaciones cotidianas» (p. 29). Todo ello en «una estructura del sistema sana que exige que los padres hagan de padres, los hijos de hijos, los abuelos como abuelos» (p. 52).

Se destaca la importancia del juego en el desarrollo emocional, los juguetes que potencian el crecimiento, el papel de la literatura y los cuentos, con el desarrollo de valores simbólicos y emocionales.

Se habla de las posibilidades del arte en todas sus formas para elaborar emociones, la creatividad de los niños como canal de desarrollo y la vivencia de los niños como usuarios del arte y la cultura, según se destaca en la página 112. Ofrecen técnicas para hacer meditación en familia, dados sus beneficios para el equilibrio interior y para los aprendizajes. También se abordan algunos temas que dificultan el camino y se ofrecen pistas para afrontarlos: los celos entre hermanos, la muerte de alguien cercano o la separación de los padres.

Para ampliar los temas tratados, los autores ofrecen referencias bibliográficas de interés.

Educación emocional y familia es una obra recomendable para la reflexión orientada a la práctica de los padres; del mismo modo, es útil para abordar posibles temáticas en el marco de un programa de Escuela de Familias.

Con el epílogo de la obra, nos deseamos un buen viaje en el que «cada paso nos haga más sabios y que nuestros hijos puedan verlo y aprender de ello» teniendo en cuenta que «cada viajero elige el itinerario que quiere seguir» y que «la verdadera brújula está en el interior de cada uno» (p. 145). **M. A. Blanco.**

Entre todas las estrellas

ALFONSO, C. (2015)

BARCELONA: B DE BLOK. 112 PÁGS.



Entre todas las estrellas es una maravillosa novela de esas que te tocan y que una vez leída sigue pululando por tu cabeza. Al acabar de leerla el lector tiene esa sensación que te dejan las buenas películas a la salida del cine, estás deslumbrado por la luz, casi no sabes dónde estás y sobre todo no puedes dejar de comentar lo que acabas de vivir. Así estaba yo al terminar su lectura.

La magia de Cristina Alfonso es haber conseguido que el lector no pueda dejar de leer su novela. *Entre todas las estrellas* es a la vez fábula y novela, pero sobre todo es vida, eso es lo que transmite Cristina. Del libro me quedo con todo, su argumento es extraordinario, su prosa

es maravillosa. Es difícil encontrar una autora más sencilla, transparente y creativa, a la que le auguro muchos éxitos. Ella consigue que cada lector se imagine la situación de un modo diferente y personal, fruto de nuestras vivencias y recuerdos.

El argumento es muy sencillo, casi básico podríamos decir. Tres amigos que por diferentes motivos, y cada uno con su propia historia, con sus problemas y sus vidas, se encuentran en una casa en un bosque. Otro amigo, unos años mayor y desde luego más maduro, se les une. Allí, en esa casa, vivirán una experiencia absolutamente normal, o eso me gustaría pensar, que esa experiencia fuera normal en la vida diaria de las personas. Es la experiencia de abrirse, de contar con tranquilidad a un amigo que te quiere y te escucha tu vida, sin tener la sensación de que nadie te juzga. Solo te comprende, su objetivo es ayudarte. Incluso tu amigo es capaz de hacerte preguntas para que tú mismo te puedas dar cuenta de las cosas que podías haber hecho de otro modo, pero siempre sin hacer valoraciones.

Las charlas de los cuatro amigos se parecen mucho a los diálogos que Platón escribió hace ya más de 2.500 años. Es la mayéutica socrática

ca la que aparece reflejada en cada diálogo, es la búsqueda del porqué, del sentido de las cosas, del significado de cada pequeño detalle que hace que la historia de cada persona vaya en una dirección o en otra.

La historia de los cuatro protagonistas busca, al más puro estilo orteguiano, salvar la circunstancia que a cada uno le ha tocado vivir. Lo importante en este caso no es solo conocer dónde está cada uno, no vale lamentarse, es más, no sirve de nada. Lo único que vale ante la adversidad, ante el sinsentido, es levantar acta de lo que pasa, de la realidad sin complejos y, acto seguido, trazar un rumbo para salvar la circunstancia y hacer de la debilidad virtud como nos enseñó Cervantes en *El Quijote*, por cierto algo tan español.

El valor de la amistad que transmite la autora es fantástico porque es real y sobre todo porque es verdad. Qué felicidad sienten los cuatro amigos por saber que todos son importantes, que son amigos, que se quieren y que harían cualquier cosa por cada uno de ellos.

El libro tiene frases y argumentaciones maravillosas, quiero resaltar esa diferencia entre el mundo real y el mundo de los niños, que también es real y que se argumenta conti-

nuamente. Lo que han vivido en la casa también es real, el valor de la amistad, el descubrir que la felicidad personal tiene mucho que ver con nuestra capacidad para compartir lo que se tiene y lo que se es, no es una imaginación, es realidad.

Cuando uno descubre que puede ayudar a alguien y lo hace, esperando sólo poder servir y consolar, y además descubre que eso nos hace sentirnos bien, o sea, felices. Cuando ese acto de descubrimiento se produce en un mundo rodeado de telas de arañas de intereses, de egoísmos, de complejos, de envidias, de maldad, hace que este descubrimiento todavía sea más significativo y valioso.

Cristina describe dos mundos. Los dos son reales. Uno es el del egoísmo, el otro es el del amor. Yo me quedo con el segundo, porque se vive mejor y sobre todo nos hace más felices. Finalmente destaco de la prosa de Cristina su capacidad para describir y su capacidad para sorprender al lector. Más realismo es imposible y nadie se puede imaginar qué es lo próximo que va a pasar, qué va a decir en el siguiente renglón, hacía donde se dirige la trama.

No es casual que el premio *Booli-no* de narrativa infantil 2015 fuera por decisión unánime del jurado

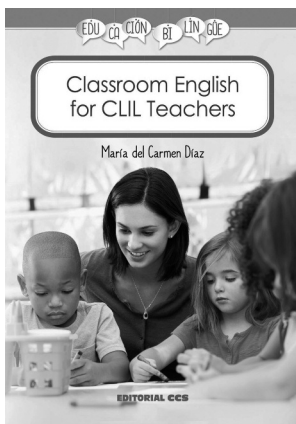
para *Entre todas las estrellas*. Enhorabuena.

El libro tiene una guía didáctica para trabajar en el aula, o para trabajar en casa, que amplía y profundiza en la trama del libro. Sin duda, es una maravillosa herramienta para la educación en valores, de esos valores que hacen que la vida de las personas tengan sentido con independencia de la edad de cada uno. **Antonio Rodríguez.**

Classroom English for CLIL teachers

DÍAZ CANSO, M. C. (2016).

MADRID: EDITORIAL CCS. 94 PÁGS.



Libro muy útil para profesores tanto de la asignatura de inglés como de otras asignaturas impartidas en inglés.

En el primer capítulo ofrece expresiones cotidianas para llevar a cabo

una clase en inglés como son las necesarias para desarrollar rutinas así como estructuras para la comunicación en distintos contextos en el aula de Primaria y ESO. También en este capítulo se mencionan distintas fases dentro de una clase y se ofrecen estructuras habituales utilizadas en esas situaciones, como por ejemplo: formas de saludarse en inglés (*Greetings and farewells*); pasar lista en clase (*calling the roll*), introducir lo que se va a tratar en la clase (*In today's lesson...*); dar instrucciones diarias (*giving everyday instructions*); tipos de actividades (*Activities*); comprobar respuestas (*checking answers*); acelerar el ritmo (*speeding up*); terminar la clase (*ending the lesson*).

En el segundo capítulo se trata el vocabulario, estructuras específicas y *Academic English* necesario para la enseñanza de *Science, Arts and Crafts*, y *Physical Education* en inglés. Aquí encontramos detallado el vocabulario específico y estructuras muy frecuentes en una clase de *Arts and Crafts*, como por ejemplo las relacionadas con: *general instructions, expressions with colours, types of lines and forms, cutouts, cleaning up messy tasks, etc.*

En lo relacionado con la asignatura de *Physical Education*, encontramos una gran variedad de expresiones y vocabulario básico para

impartir una clase de Educación Física como son las relacionadas con *motor skills and movement patterns, kinds of activities, describing a movement, actions*; etc. También encontramos palabras relacionadas con los distintos deportes como *baseball, volleyball, tennis, football, handball, hockey* y por último vocablos relativos al equipamiento deportivo (*equipment*).

El capítulo tercero tiene que ver con las funciones del lenguaje referidas a los distintos propósitos comunicativos en relación con el *Classroom language* así como las propias del *Academic language*. Se habla de cuatro funciones del lenguaje principales en relación al *Classroom language: organizing, interrogating, explaining and interacting*.

En el último capítulo, se muestran algunos modelos de organizadores gráficos muy útiles para la enseñanza de asignaturas en inglés, especialmente en *Science* y que van a ayudar a los alumnos en el aprendizaje de nuevos conceptos y a hacerles protagonistas de su propio aprendizaje. Dichos organizadores mencionados son: *classification organizers, compare/ contrast organizers, concept Development organizers, relational organizers and sequence organizers*. **Marta Nieto.**

Ética y ciudadanía

GRACIA, D. (COORD.) (2016).

MADRID: PPC (COLECCIÓN EDUCAR PRÁCTICO). 2 VOLS. 312 Y 208 PÁGS.



El mundo que vivimos, las circunstancias que lo rodean y las características que lo definen, condicionan (posibilitando y/o limitando) poderosamente los procesos de desarrollo humano, y con él del desarrollo social. El punto de partida, para obrar en favor del bien común

desde referentes éticos, está en la toma de conciencia, que ha de permitir pasar a la acción a partir de la interrogación, la identificación y descripción de situaciones y problemáticas para interpretarlas y actuar alineados con las posibles soluciones. Para contribuir a este proceso, en el ámbito del sistema educativo, llega la obra *Ética y ciudadanía*.

La publicación quiere ofrecer a alumnos y profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato un nuevo modo de enfocar la enseñanza de la Ética y de asignaturas afines como Filosofía y Educación en Valores sociales y cívicos. No obstante, es de gran utilidad para quien quiera iniciarse o mejorar su desarrollo competencial en lo que tiene que ver con la interpretación de los grandes temas que preocupan a la humanidad y que han de filtrarse por el tamiz de los valores, invitando a pasar a la acción con una serie de propuestas prácticas que se pueden ampliar desde los intereses y la creatividad de cada lector. Algunos de estos temas son: la dignidad y el respeto, la responsabilidad, la igualdad y la diferencia, el bien común, los derechos humanos, la política, el medio ambiente, la economía, la bioética, los medios de comunicación social, la compasión y la solidaridad.

Cinco bloques temáticos recogidos en dos volúmenes. El primero de ellos se ha subtítuloado *Construyendo la ética* y el segundo *Deliberando sobre valores*. Coordinado por Diego Gracia, Catedrático Emérito de Historia de la Medicina y profesor de Bioética en la Universidad Complutense, aborda bloques temáticos sobre la ética como (lugar de) reflexión sobre la moral, la construcción de la moralidad, las teorías éticas, los valores en un mundo humano y la ética en la vida de los ciudadanos.

Es propósito de la obra, según se indica en las páginas introductorias, enseñar a los alumnos a deliberar, lo que requiere de conocimientos, habilidad y una actitud básica que es necesario adquirir. Invita a los profesores a formarse en el uso y manejo de estas destrezas, porque sólo *profesores deliberantes podrán formar alumnos deliberantes*, lo que favorecerá el paso de una sociedad competitiva a una sociedad deliberativa. *¿Cabe algún objetivo mejor para la ética?*, se pregunta el coordinador de la obra (p. 8, vol. 1).

La estructura didáctica de cada uno de los treinta y siete capítulos temáticos favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de seis pasos bien definidos. Se parte de un relato que pone en situación, para pasar a interpelarse con cuestiones de carác-

ter ético, suscitadas por el relato, tras lo que se llega a la identificación y descripción del problema moral, que posteriormente ha de interpretarse. Cada capítulo conceptualiza términos clave y concluye con interesantes propuestas de aplicación.

Por los temas que trata y la dinámica de abordaje que propone, la obra, llevada a las aulas, ha de generar efectos altamente beneficiosos en adolescentes y jóvenes, en necesaria interacción con sus profesores. Bienvenida sea. Agradecemos a la editorial la iniciativa de la colección *Educación Práctica*, de la que forma parte *Ética y ciudadanía*.
Miguel Ángel Blanco.

Cómo educar con inteligencia

LITTLE, T. (2016).

MADRID: RIALP. 192 PÁGS.



A pesar de encarar la lectura de este libro conociendo que su autor fue durante veintiséis años el director del prestigioso Eton College –internado británico masculino en el que se han formado multitud de políticos, economistas, escritores y algún miembro de la familia Real Británica, célebre por su disciplina y por conservar algunas tradiciones centenarias–, desde la primera página Little deja de manifiesto que en modo alguno pretende la alabanza del Centro ni de sus métodos y aunque las referencias a su experiencia en dicha escuela sean constantes, Little comparte en el papel su visión global de cómo educar con inteligencia, adquirida a lo largo de su vasta carrera profesional y de sus múltiples visitas a cientos de centros escolares.

Lo primero que llama la atención es su sencillez al afirmar «una escuela es una escuela, esté donde esté y tenga los recursos que tenga». Esta vehemente declaración de intenciones, pone de manifiesto que la educación se hace de conceptos universales como la pasión, la entrega, la vocación y sobre todo, la permanente comunicación entre alumnos, cuerpo docente y padres. Sin la connivencia de estos elementos la educación, entendida como un tema de salud social y no sólo de logros académicos, fracasa. Little

entiende que educar supone una labor mucho más amplia que conseguir alumnos modélicos o virtuosos o buenos resultados al finalizar el curso. La educación debe ser el apoyo y el alimento de los jóvenes para poder integrarse felizmente y sin complejos en la estructura social que elijan o les corresponda, sean cuales fueren sus resultados académicos.

El autor focaliza el texto en esa confusa y difícil etapa tras la pubertad, en la que padres, educadores y adolescentes mantienen un tenso y constante pulso para establecer los límites de la convivencia y en la que todos ellos parecen dispuestos a tirar la toalla en cualquier momento. Es de agradecer el ilustrativo y esclarecedor capítulo en el que, con un lenguaje fácil y accesible, expone la transformación no visible que los adolescentes sufren en su estructura cerebral y neuronal, y que es en parte la responsable de esos comportamientos exasperantes y del insistente reto hacia el mundo adulto.

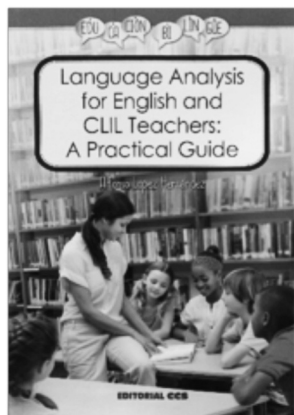
A lo largo de los capítulos, el autor desgrana varias facetas a tener en cuenta si, como padres o educadores, pretendemos orientar a nues-

tros discípulos a no extraviarse en esta confusa etapa: establecer el diálogo como rutina, ofertar siempre la toma de iniciativa o enseñar a coexistir con el fracaso y la ambición a un mismo tiempo. Establecer reglas contra las que estarán en desacuerdo, pero que a la larga resultarán muy provechosas. La disciplina entendida como una labor espiritual de crecimiento, lejos de la represión u opresión con lo que parece que se asocia este término. Todos los padres, todos los colegios pueden reconducirse aunque estén heridos de frustración y crean haber fracasado. Little lo denomina «espíritu de pertenencia», crear vínculos poderosos entre los docentes, los padres y los adolescentes a través de los cuales todos ellos encuentren un sitio propio para participar. Eso sí, no dejemos el trabajo para más tarde por temor a enfrentarnos a la fiera adolescencia. Poner las cosas en su sitio también tiene un tiempo y esa labor educativa que debe construirse en el frágil equilibrio entre la tolerancia, la disciplina, la flexibilidad, la normativa, el diálogo, la escucha y la mutua comprensión, tiene un plazo...antes de que la fiera nos engulla. **Celia López.**

***Language Analysis for
English and CLIL
Teachers: A Practical
Guide***

LÓPEZ, A. (2016)

MADRID: CCS. 128 PÁGS.



El análisis lingüístico con fines docentes es una disciplina ya consolidada en la formación inicial de profesores especialistas en segundas lenguas/lenguas extranjeras, sobre todo en países de habla inglesa. Lo encontramos como asignatura obligatoria en másteres de enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como en cursos de capacitación docente tales como el popular Certificate of English Language Teaching to Adults (CELTA) de la Universidad de Cambridge.

La idea es sencilla. Antes de enseñar estructuras gramaticales, o vocabulario, o expresiones funcionales, el profesor debe pararse a analizar

dicho contenido, con el objeto de anticipar las posibles dificultades que tendrán sus alumnos a la hora de aprenderlo y, en general, diseñar las estrategias didácticas que mejor se adecuen a él. Se trata, por tanto, de una disciplina teórico-práctica que pretende describir cómo funciona el lenguaje pero, sobre todo, que esa descripción sirva para una mejor programación e impartición de la enseñanza de la lengua extranjera.

Pues bien, lo que ha pretendido el profesor López Hernández con este pequeño manual es hacer accesible esta disciplina a maestros y estudiantes no hablantes nativos del inglés, y que, por lo general, trabajan o trabajarán en etapas de enseñanza obligatorias en España. Por eso, uno de los puntos fuertes del texto es su recurso al análisis contrastivo de la lengua inglesa –con referencia al castellano– y sus recomendaciones sobre qué áreas gramaticales, léxicas o fonológicas requieren mayor atención por parte del profesorado.

Por otro lado, y como reza ya el título de la obra, se trata de un manual *práctico*. Una práctica que se plantea desde el comienzo de cada capítulo, con preguntas para la reflexión que ayudan al lector a problematizar el tema en cuestión. Le siguen numerosas tareas (*tasks*) que sirven

como complemento de las explicaciones teóricas sobre aspectos léxicos, gramaticales, funcionales o fonológicos de la lengua inglesa. Por último, se plantean ejercicios de análisis más complejos al final de cada capítulo y, como en el caso de las tareas, se ofrecen sus soluciones al final de la obra.

Y dicho esto, quizá el mayor acierto de este manual estriba en haber sabido adaptar la disciplina del análisis lingüístico a las necesidades del profesorado no especialista en lengua inglesa que, por exigencia de la implantación de programas de bilingüismo, se ve en la tesitura de impartir sus asignaturas en lengua inglesa. En este sentido, destaca el último capítulo, dedicado al papel del lenguaje en las unidades de asignaturas CLIL/AICLE, y que pretende ayudar al maestro a desarrollar las habilidades necesarias para formular sus propios objetivos lingüísticos y, por tanto, dotarle de mayor autonomía con respecto al libro de texto.

En definitiva, este libro constituye, como señala el autor en el prólogo, un esfuerzo más por ayudar a cumplir las ambiciosas promesas de la metodología CLIL/AICLE y de los programas de enseñanza bilingüe en Educación Primaria y Secundaria.

Elena Fernández Martín.

Angus, un hombre, una sonrisa

DE MIGUEL, D. (2016).

MADRID: AFORTIORI EDITORIAL.
64 PÁGS.



Angus perdió la sonrisa un lunes por la mañana, no estaba ni en sus bolsillos ni en la taza del café, tampoco en objetos perdidos. Pese a que en el colegio aprendió muchas cosas –sabe conjugar verbos irregulares, analiza morfológica y sintácticamente, incluso es capaz de trasladar grados Celsius a Fahrenheit– ningún profesor le enseñó a recuperar la sonrisa. En la farmacia compró las famosas píldoras 'moresmiles' y, aunque carísimas, no surtieron ningún efecto. Al parecer lo que le ocurrió a Angus pasaba en más lugares, los medios de comunicación dijeron que el tema se había convertido en epidemia y que cada día había menos

sonrisas lo mismo en Pyongyang que en Limoges o en Tuxtepec. También dijeron que en aquel año hubo cuatro otoños. Hasta que un día, en el condado de Carburundumshire, una anciana linda llamada Rose... La historia sigue pero no se va a contar aquí, se trata de que se acerquen al relato de David de Miguel, cargado de poesía, y se disfrute.

¿Es un cuento para niños? Sí, pero también para adultos. Se intuye que como el autor es maestro le puede su profesión y el relato explica la razón de esas pérdidas y sugiere soluciones, todas didácticas, todas aplicables en el aula y en nuestras vidas. Por ejemplo: «Las sonrisas vienen y van pero deberíamos lograr que se quedaran con nosotros el mayor tiempo posible».

El hallazgo de este libro está en las ilustraciones: no tiene. Al contrario, está repleto de ilustraciones pero no dibujadas, sino descritas con palabras fuera de la trama principal, para que el lector las imagine, o las dibuje como quiera. Una sugerencia a los profesores: hagan que sus alumnos se conviertan en ilustradores y que sigan las indicaciones del autor, un perfecto motor para desarrollar su inspiración y su ingenio. En estos textos, de nuevo la poesía se hace dueña

de sus líneas; al tiempo, los detalles y la fina ironía completan el relato. Otro acierto: el mundo que nos describe es el de hoy, no se pavonea entre las emociones y sentimientos personales, algo previsible dado el tema, sino que avanza sin miedo hacia el compromiso social, recuerda que para que los otros recuperen su sonrisa son necesarios los demás.

Sencillo, sin grandilocuentes pretensiones, el autor logra conmovedor, emocionar, conduce al lector hacia un mundo posible donde niños y adultos pueden colaborar en mejorarlo. Él es optimista, cree que Angus recuperará la sonrisa: «Debe de ser Primavera». **Ángel Martín.**

Calidoscopio de la memoria y la escritura

SÁNCHEZ CUESTA, M. (2015)

MADRID: ED. CLÁSICAS DEL ORTO.
141 PÁGS.



Calidoscopio de la memoria y la escritura es un relato de vida que busca en todo momento comprender y dar sentido a la tarea de vivir. Manuel Sánchez Cuesta ha logrado en este breve libro una auténtica reflexión acerca del sentido de la vida. Escrito desde la reflexión, desde la profundidad y la hondura intelectual, nada hay sin significado, todo es pausa, todo está entrelazado. El autor trata los temas de la cotidianidad desde la perspectiva del filósofo, cuyo único objetivo es comprender, justificar, analizar y por ello vivir la vida con alegría y con paz.

En las treinta figuras que presenta Manuel está una vida entera dedicada a la filosofía, pero a la filosofía de verdad, o sea, a la que ayuda a vivir y sobre todo a ser mejores personas. El libro se detiene en la reflexión sobre la importancia de la escritura de nuestra vida, más como biografía que como autobiografía; los temas del miedo, la culpa, la temporalidad, el presente, pasado y futuro de nuestra vida; la construcción inacabada del yo; el engaño del autoconocimiento; la importancia de las creencias; la necesidad de la esperanza; el azar y el voluntarismo; etc. No hay figura que te deje indiferente, todas zarandean la vida del lector.

Calidoscopio de la memoria y la escritura no es un libro para leer en una tarde, aunque se pueda hacer dada su brevedad y su magnífica edición, sin embargo, necesita tiempo para madurar, como el buen vino necesita reposo, silencio y poca luz para encontrar el sentido a la propia vida.

Al más puro estilo orteguiano en las *Meditaciones*, el filósofo reivindica la importancia de encontrar un narrador en nuestro relato de vida que impida que nuestra vida sufra de amnesia y sobre todo que esta sirva para otros. Uno tiene la sensación de estar ante un Unamuno muy maduro y sobre todo actualizado. La reflexión de Manuel, que busca comprender y vivir mejor, carga de sentido nuestro paso por la tierra. Él mismo no alcanza a comprender el sentido último del porqué de las cosas, pero sí levanta acta de la realidad, sí expone con absoluta normalidad, fuera de lo habitual, su duda, sus miedos, sus incomprendiones.

Me ha parecido muy significativo su figura sobre el azar. Al final qué importancia tiene este en el desarrollo de nuestras vidas, de nuestra historia. Nada hay fuera del azar, pero a la vez nada hay fuera de nuestra voluntad de querer conseguir nuestros sueños o no, de hacer-

nos cargo de nuestro destino o no, de amar o no. Lo que somos, lo que nos hace ser, lo que nos ha traído hasta aquí, lo que da o no sentido a nuestra vida depende en gran medida del azar. Sin embargo, no se puede decir que Manuel sea un hombre que se entrega al azar, sino todo lo contrario. Ahí está su vida, su voluntad de entender y comprender, su voluntad de vivir y transmitir vida, su voluntad de mejorar la propia y la de quienes se atreven a leer sus libros sobre *Ética*, su voluntad de interpelar la vida del lector porque previamente se ha interpelado a sí mismo. No habla de nadie ajeno a él, su libro es su vida, su reflexión, su querer comprender, su sentimiento de agonía por el paso del tiempo, su querer retener el presente no tanto por la pena que produce el paso del tiempo, sino por el placer de vivir el presente con agrado y no con tristeza. *Calidoscopio de la memoria y la escritura* es su voluntad de superación, de dar su

vida por sus seres queridos, por sus alumnos, por su coetáneos. Ahí está su vida convertida en papel. El autor toca el paso del ser humano por Auschwitz, allí donde el mal se hace realidad, donde la sinrazón campó a sus anchas, también estaba el hombre. El mal, la codicia, el egoísmo, el borreguismo, la envidia, etc., nada de esto es ajeno al corazón del hombre. Descubrir esta parte del hombre, descubrir que a pesar de nuestra voluntad de querer hacer el bien a veces se hace el mal es también la tarea del filósofo.

El hombre ha sido creado para ser bueno y hacer el bien y ahí encontrar el sentido de su vida. La ética dirige al hombre hacia la felicidad. Este es el gran mensaje de *Calidoscopio de la memoria y la escritura*, la grandeza de Manuel no ha sido vivir su vida desde la tensión ética sino contar a todos sus lectores que la vida al margen de la ética carece de sentido. **Antonio Rodríguez.**



**ELENCO DE
AUTORES**

ELENCO DE AUTORES REVISTA Nº 35

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ (COORD. Nº 35)

Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciado en Filosofía por la UNED. Diplomado en Magisterio (especialidad Educación Física) por la Universidad Complutense de Madrid. Experto Universitario en Gestión de Centros Concertados por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Universitario en CES Don Bosco. Amplia experiencia como profesor de primaria, secundaria y bachillerato y Director de colegio. Director de Áncora Educación. Sus líneas de investigación giran en torno a la filosofía práctica, la ética, la educación en valores y la religión-política. Entre sus publicaciones cuenta con diversos artículos publicados en la revista *Misión Joven*: Educar en valores a través del deporte, Educar jugando, Religión y política en Unamuno, etc.

DANIEL ALONSO MARTÍNEZ

Doctor en Economía de la Empresa en la Universidad de León. Sus principales líneas de investigación son la innovación en la empresa y la creación empresarial. Su experiencia docente se centra en asignaturas relacionadas con la estrategia empresarial y la creación de nuevas empresas. Asimismo, en los últimos años ha implantado distintas iniciativas docentes y realiza con frecuencia estancias y programas de movilidad docente y en formación a otras instituciones europeas.

JAVIER BARRACA MAIRAL

Licenciado en Derecho y Filosofía. Doctor en Derecho y en Filosofía. Estudió con pensadores como López Quintás y Emmanuel Lévinas. DEA de doctorado de Filosofía (Ética) en La Sorbona de París. Desarrolló investigaciones tanto en esta universidad (París I) como en la Facultad de Filosofía del Instituto Católico. En Francia, profundizó en el estudio del pensamiento contemporáneo, al tiempo que conoció a autores de la talla de J. L. Marion, R. Mishrai, J. Greisch o al propio Emmanuel Lévinas. Ejerció como Profesor Titular durante una década en el Ces Don Bosco. Es Profesor Titular de Filosofía de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid desde el 2010. Colaborador durante años de J. M. Méndez en el campo de la axiología y la reflexión en torno a los valores. Secretario del Capítulo de Estética de AEDOS (Asociación para el Estudio de la Doctrina Social), miembro fundador de la Asociación Española de Personalismo. Autor de numerosas monografías y coautor de más de 20 obras colectivas, así como de numerosos artículos especializados. Ha realizado diferentes tareas de dirección y gestión universitaria, académica y organizativa. Es asesor de diversas instituciones y medios académicos. Sus campos de especialización son la dignidad personal y los Derechos Humanos, las relaciones entre la ética y estética, la comunicación y la identidad personales.

MIGUEL ÁNGEL BLANCO BLANCO

Licenciado en Ciencias de la Educación. Maestro de Educación Primaria. Máster en Orientación Educativa. Profesor y orientador en Educación Infantil, Educación Primaria y ESO. Responsable del Área Pedagógica del Equipo de Titularidad de Hijas de la Caridad de la Provincia Canónica de Madrid-Santa Luisa. Profesor de Didáctica e Innovación Curricular del CES Don Bosco y del Colegio María Inmaculada de Madrid, donde además es Coordinador de la Escuela de Familias. Director Titular del Colegio La Milagrosa, de Cuenca. Ha impartido cursos y conferencias a profesores y padres en Centros Educativos y ha colaborado en diversas publicaciones sobre práctica docente, orientación educativa, atención a la diversidad y educación intercultural. Coordinador de proyectos de formación de profesores, entre los que merece una mención especial: *Tecnologías de la Información y de la Comunicación y atención a la diversidad: un soporte para la interculturalidad*.

LAURA CABEZA GARCÍA

Doctora por la Universidad de Oviedo, es Profesora Titular del Área de Organización de Empresas de la Universidad de León. Sus principales líneas de investigación son gobierno corporativo, responsabilidad social corporativa y privatizaciones. Imparte docencia en asignaturas relativas a la Dirección Estratégica de la empresa, es coordinadora Erasmus y participa en programas de doctorado y en másteres de varias universidades así como en programas de movilidad docente.

M^a BEGOÑA GARCÍA DOMINGO

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Postgrado Coordinador de Recursos Telemáticos de Centros Educativos y Postgrado en Animación Telemática y Formación en Red. Acreditación positiva de la ACAP en las tres figuras docentes reconocidas por esa entidad evaluadora (octubre 2008). Desde el año 1999, ha desempeñado su labor docente como profesora titular en el Área de Psicología del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (adscrito a la UCM), especializándose en Psicobiología y Métodos de Investigación Educativa, preferentemente. Ha desempeñado labores de gestión como Coordinadora del Grado de Educación Infantil del CES Don Bosco. Participante como investigadora y/o asesora metodológica en proyectos de investigación competitivos y no competitivos desde el año 2000. Su interés se centra actualmente en temas relacionados con la Neurociencia de la Educación y la Psicología Positiva; en particular, con todo lo relacionado con las Competencias Socio-Emocionales y la Inteligencia Emocional en el ámbito docente.

JOSÉ LUIS DE GODOS DÍEZ

Doctor en Economía de la Empresa por la Universidad de León y Profesor Ayudante Doctor del Área de Organización de Empresas de dicha institución. Sus principales líneas de investigación son la responsabilidad social corporativa, la ética empresarial y el gobierno corporativo. Su experiencia docente se centra en asignaturas relaciona-

das con la estrategia empresarial. Asimismo, es coordinador Erasmus y participa en programas de movilidad docente.

NURIA GONZÁLEZ ÁLVAREZ

Profesora Titular del Área de Organización de Empresas de la Universidad de León. Sus principales líneas de investigación son la Innovación en la Empresa y la Creación Empresarial. Su experiencia docente se centra en asignaturas relacionadas con la Dirección de Empresas. En los últimos años ha crecido su inquietud por mejorar la motivación de sus alumnos lo que le ha llevado a implantar diferentes iniciativas docentes.

RAFAEL GONZÁLEZ MARTÍN

Doctorado en Teología por la Universidad de Murcia (Instituto Teológico de Murcia OFM) y doctorado en el programa de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Máster Oficial Universitario en Formación y Orientación para el Empleo por la Universidad de Sevilla. Máster Oficial Universitario en Gestión de Recursos Humanos, Trabajo y Organizaciones por la Universidad Pública Miguel Hernández de Elche. Máster Oficial Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia. Grado de Maestro por la Universidad Camilo José Cela de Madrid y la Universidad de Sevilla. Actualmente ejerce como profesor en el Centro María Auxiliadora (Salesianas Écija). Dentro de sus líneas de investigación, en el área de la Teología: cabe destacar los estudios sobre la presencia de la Teología en las Universidades Públicas Españolas en los albores del siglo XXI. En el área de las Ciencias de la Educación, se desarrolla sus trabajos en la Intervención y Evaluación Educativas. Entre sus trabajos, cabe destacar *La Teología como ciencia en el ámbito universitario* (2016), *La presencia de la teología católica en las universidades públicas españolas en los albores del siglo XXI* (2015), *La Teología Católica en el contexto académico de la Universidad pública de Murcia en el siglo XXI* (2015) y *Evaluando la prueba de acceso a la Universidad de Sevilla para los mayores de 45 años* (2015).

JUAN GONZÁLEZ-ANLEO

Doctor en Sociología y Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, especialidad de Psicología Social por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha realizado cursos y seminarios especializados en Sociología y Psicología Social en la Universidad Ruprecht-Karls-Heidelberg en Alemania. Es Magíster Universitario en cooperación internacional (UCM) y Experto en Juventud y Sociedad por la UNED. Es profesor en el ESIC además de docente en el Instituto Europeo de Design. Es autor y coautor de diversos trabajos de investigación sobre temas sociológicos. Cabe destacar su participación en los estudios de la Fundación Santa María *Jóvenes 2010* y *Jóvenes 2005*, y sus libros *Para Comprender a la Juventud actual*, *Los valores del consumismo*, *Consumidores consumidos: juventud y cultura consumista* y el más reciente *Generación selfie* (2015).

EMILIO MIRAFLORES GÓMEZ

Doctor, Licenciado y Diplomado en Educación Física. Ha sido profesor del CES Don Bosco. Actualmente es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Su experiencia docente ha pasado por todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la enseñanza universitaria, procurándole una perspectiva global e integradora de la educación. Sus ámbitos de especialización son: Educación en Valores a través de la Educación Física y el Deporte; Didáctica de la Educación Física Y Educación Física escolar. Libros publicados (autor y coautor): *Juegos de aula para días de lluvia, Expresión corporal en primaria, Juegos de agua para días de sol, El esquema corporal en primaria, La percepción espacio-temporal en primaria, La educación física en la etapa infantil, La iniciación deportiva en Primaria, Educación Infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad y Educación Primaria: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. Líneas de investigación: los valores en la educación universitaria y las metodologías para su transmisión.

LUIS ROSÓN GALACHE

Licenciado en Filosofía y Doctor en Filosofía. Profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Salesiana. Ha impartido docencia de Filosofía de la religión y Ética en el Instituto de Filosofía San Juan Bosco de Burgos, afiliada a la Universidad Pontificia de Salamanca, así como cursos de Historia de la filosofía contemporánea en el Seminario Metropolitano de Burgos. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la antropología y a la religión con especial atención en la fenomenología del hecho religioso y el concepto dialógico del hombre, así como en la relación interpersonal del ser humano. Entre sus publicaciones destaca: *Hombre, tiempo y eternidad: la filosofía de Jean Guitton*.

MANUEL SÁNCHEZ CUESTA

Cursó estudios en Universidad de Salamanca, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Heidelberg y Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino en Roma. Es Doctor en Filosofía. Desde 1991 es profesor de Ética en la Universidad Complutense de Madrid. Asimismo, ha enseñado Lógica en la misma Universidad, Literatura Española e Historia de la Filosofía Española en la Universidad de Heidelberg y Ética en la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Además de en muchas otras publicaciones, ha escrito regularmente durante varios años artículos sobre Ética y Política en *Diario 16* y en la revista *Acontecimiento*, y sobre Historia de la Filosofía en el semanario *El Médico*. Algunas de sus publicaciones son: *La nueva matemática. La nueva Lógica, Fábula íntima del Libertador, Aspectos religiosos, éticos y sociopolíticos en «San Manuel Bueno, mártir» de Miguel de Unamuno, Cinco visiones de hombre, La ética de los griegos, Ética para la vida cotidiana y Preguntas éticas fundamentales*.

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En a de de.....

Firma:



REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco
C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a la Revista EDUCACIÓN Y FUTURO por un año y renovación automática hasta nuevo aviso.

Nombre o Razón Social:

NIF / CIF: Teléfono: e-mail:

Dirección: CP:

Localidad: Provincia:

País/Estado:

Tarifa de suscripción anual

España 18,03 €

Europa y otros países 27 €

Fecha de solicitud:

El importe de la suscripción lo efectuaré por:

- 1.- Transferencia bancaria a la cc:
ES83 0049 0630 4423 1099 4205
Nombre del beneficiario: **CES Don Bosco.**
Concepto: **Suscripción Revista *Educación y Futuro***
 - 2.- Cheque nominativo a nombre de: **CES Don Bosco – Revista *Educación y Futuro*.**
 - 3.- Giro postal, haciéndolo llegar a la dirección:
CES Don Bosco – Revista *Educación y Futuro*.
M^a Auxiliadora, nº 9 - 28040 - Madrid
 - 4.- Domiciliación bancaria (Rellenar el formulario):
-

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores:

Les agradecería que, con cargo a mi cuenta, atiendan los recibos que presentará la revista *Educación y Futuro*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular:..... NIF/CIF:.....

Banco/Caja:

Dirección Banco/Caja: CP:.....

Localidad:..... Provincia:.....

IBAN			

Fecha: En..... a de de 20

Firmado:

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán a:** efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA)*, 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

5.000 NUEVAS BECAS PARA EMPEZAR A TRABAJAR. ¿QUIERES UNA?

Ya está en marcha la 5ª edición de las Becas SANTANDER UNIVERSIDADES de Prácticas Profesionales en PYMES. 5.000 nuevas oportunidades para trabajar en tu futura profesión y descubrir dónde empieza todo.

Solicítala antes del 31 de enero
en www.becas-santander.com