





La formación valoral-social:

tendencias y horizontes

Hacia la construcción de lineamientos
para una formación valoral-social
en el cambio de época

Martín López Calva

CUADERNO DE FORMACIÓN VALORAL SOCIAL 1

Dr. Fernando Fernández Font, sj

Asistente de Educación de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús.

Mtra. Bertha Ramos Ostos

Rectora del Instituto Cultural, Tampico

Mtro. Guillermo Prieto Salinas, sj

Rector del Instituto de Ciencias, Guadalajara

Mtro. Felipe Espinosa Torres, sj

Rector de la Escuela Carlos Pereyra, Torreón.

Lic. Juan José Amado Fernández Ruiz, sj

Rector del Instituto Oriente, Puebla.

Mtro. Juan José Esquivias López, sj

Director del Bachillerato de la Universidad Iberoamericana, Tijuana

Mtro. Gerardo Valenzuela Rodríguez, sj

Rector de la Universidad Iberoamericana, León

Mtro. Daniel Alberto Stevens León, sj

Rector del Instituto Lux, León

Responsable de la edición: Instituto Lux, A.C.

Contenido

Prólogo.	7
Dr. Fernando Fernández Font, sj	
Presentación.	9
Mtro. Daniel Alberto Stevens sj	
Mtra. Laura Villanueva Franco	
Introducción.	13
El contexto de la propuesta, la propuesta en el contexto	
a. La dialógica crisis-cambio-globalización	
b. La relevancia actual de la formación valoral-social	
c. Relevancia de la formación valoral-social en los colegios jesuitas	
I. Estado del arte de la formación valoral en la educación contemporánea	23
1.1 Lo valoral es social, lo social es valoral	
1.2 Enfoques de formación valoral	
1.3 Educación de la libertad: un horizonte para ubicar la formación valoral-social en clave ignaciana	
1.3.1 Educación de la libertad y educación emocional: una relación estructural	
II. Elementos centrales de la propuesta ignaciana en relación con la formación valoral-social	47
2.1 La persona	
2.2 El amor y la libertad	
2.3 Trascendencia	
2.4 Diálogo cultural	
2.5 Construcción del sujeto ético	

III. Posibles principios de concreción curricular	55
3.1 Principios generales para una pedagogía de la formación valoral-social	
3.2 Pautas para la concreción curricular en los distintos niveles educativos	
3.2.1 Formación valoral-social en pre-escolar	
3.2.2 Formación valoral-social en primaria	
3.2.3 Formación valoral-social en secundaria	
3.2.4 Formación valoral-social en bachillerato	
IV. Hacia una didáctica de la formación valoral-social	67
4.1 El alumno	
4.2 El docente	
4.3 Los objetivos	
4.4 La materia	
4.5 Las técnicas de enseñanza-aprendizaje	
4.6 El contexto económico, social, político y cultural	
A manera de conclusión provisional	81
Notas	85
Referencias	86

Prólogo

Varios intentos se habían presentado a lo largo de los años por recuperar la gran riqueza que la práctica educativa de nuestros colegios había ido generando. De hecho, algunos folletos fueron apareciendo principalmente referidos a la Pedagogía Ignaciana o a las Orientaciones que han estado rigiendo la educación jesuita. Pero más como fruto de iniciativas personales que como un propósito conjunto y sistemático.

Hoy aparece una colección que pretende recuperar los esfuerzos y logros, las claridades y preguntas, la reflexión y las dudas que los esfuerzos de formación ignaciana para los y las jóvenes de nuestros colegios nos van dejando como un sedimento valioso que no podemos descuidar, sino que necesitamos recuperar a fin de que, como la lámpara del Evangelio, puedan iluminar otras prácticas educativas de instituciones que están en búsquedas semejantes a las nuestras.

Para la Compañía de Jesús el reto de educar es el que le da sentido apostólico a sus instituciones. Es un asunto sumamente delicado y no menos difícil; pues la pedagogía ignaciana, surgida de los Ejercicios Espirituales, implica un profundo respeto a la persona humana, un proceso de verdadera “cura personalis” (“cuidado exquisito de la persona”) mediante el cual se busca acompañar al joven en el arduo proceso del encuentro consigo mismo y con lo más valioso que hay en su corazón, a fin de que pueda ir creciendo en el horizonte de los valores que habrán de acompañarlo en las decisiones más fundamentales de su vida: fe, libertad, verdad, justicia, ternura, solidaridad... en una palabra, en el horizonte del amor de Dios que está inscrito en lo profundo de los corazones.

La tarea educativa que la Compañía pretende, buscaría secundar la acción del Espíritu de Jesús que acrecienta la llama con la que

todo ser humano llega a esta vida, para iluminar y encender el mundo propio y el de los otros en los caminos de la fe y la justicia, Hoy tan disminuidos en nuestras sociedades. Buscaríamos ser ese pequeño soplo que sigue encendiendo otros fuegos.

Tarea nada fácil, particularmente en estos tiempos convulsionados en los que nos ha tocado vivir. El cambio de época que ha traído la transformación no sólo de las personas a nivel individual, sino de las grandes estructuras que sostenían la cultura occidental, nos ha dejado en impases sumamente desconcertantes. Y no que todo sea caótico, ni mucho menos; pero sí que los jóvenes, hoy en día, nos han cambiado las preguntas y los adultos “formadores” nos hemos quedado con respuestas que nada les dicen, pues poco tienen que ver con las profundadas alegrías pero también con las grandes tristezas y desorientaciones con las que se topan en su diario caminar por la vida.

De ahí la necesidad urgente de no desperdiciar la riqueza que va surgiendo de tantas prácticas y experiencias que en nuestros colegios se van llevando a cabo. Hay todo un proceso educativo sumamente valioso que sin una reflexión seria y sistemática quedaría en el olvido; y, peor aún, correríamos el grave riesgo de quedarnos en una especie de “eterno retorno”, repitiendo prácticas erróneas, comenzando de nuevo, cometiendo los mismos errores, sin una clara línea ascendente capaz de mejorar y decantar los delicados procesos educativos.

Es imprescindible, por consiguiente, un proceso sistemático de recuperación reflexionada y evaluada de nuestras prácticas, para ir encontrando –en primer lugar- las preguntas que ellos hoy están formulando; y, -en segundo lugar- las respuestas adecuadas que puedan verdadera y eficazmente iluminar sus vidas y fecundar sus caminos, a fin de que encuentren y puedan vivir los valores que les den sentido a su ser y su quehacer, en las concretas circunstancias y condiciones reales del mundo que les ha tocado vivir. La acción del Espíritu no puede circunscribirse

sólo a “un ambiente”, a “una cultura”. El Espíritu sopla donde quiere y es capaz de hacer fértiles los desiertos más inhóspitos de las sociedades que nos rodean. He ahí lo más hermoso y delicado de nuestra misión de educadores: secundar esa acción del Dios de la vida.

Igualmente estos cuadernos buscan responder a la necesidad de seguir construyendo un lenguaje común que nos permita como Sistema de Colegios Jesuitas tener referentes teóricos comunes entre nuestros docentes y directivos.

El trabajo no es sencillo. Comenzar no es fácil; pero mucho más difícil es permanecer en el camino iniciado. Todo proceso de sistematización, de redacción, de producción, implica una seria constancia para lograr los propósitos que hoy nos han movido a sacar adelante este reto. Deseo que este buen inicio dé frutos por muchos años.

Quiero agradecer y felicitar al Rector del Instituto Lux, Maestro Daniel Stevens y a la Directora de Formación Valoral Social, la Maestra Laura Villanueva, por la iniciativa que ha encabezado esta acción que sin duda habrá de extenderse a otros ámbitos igualmente fecundos de nuestra labor educativa.

Que este esfuerzo sea para “la mayor gloria de Dios”.

Dr. Fernando Fernández Font, sj
*Asistente de Educación
de la Provincia Mexicana
de la Compañía de Jesús*

Presentación

La tradición educativa de la Compañía de Jesús ha pretendido durante siglos formar “hombres y mujeres para los demás” es decir, personas que dispongan la voluntad, la libertad y el entendimiento a favor de la construcción del Reino de Dios. El Sistema de Colegios Jesuitas se sabe portador de esta misión y es por ello que la formación valoral social se convierte en un pilar fundamental de la educación ignaciana.

La *Colección de Cuadernos de Formación Valorale Social* es una herramienta que al mismo tiempo recoge, actualiza y proyecta nuestra tradición educativa para responder a los retos de nuestro tiempo.

Gracias al esfuerzo de los colegios de la Provincia Mexicana podemos compartir este primer número de la Colección, que presenta al lector un panorama esquemático, pero no por ello superficial de las tendencias y horizontes de reflexión teórica e investigación educativa que en torno a la formación valoral se han realizado hasta el momento.

Representa de manera particular una contribución muy valiosa para el Sistema Educativo Jesuita el hecho de que el texto del Dr. Martín López Calva nos dé insumos para re-crear, de la mano de nuestro modo propio de educar, la propuesta de formación en valores que como colegios de la Compañía de Jesús queremos ofrecer para poder aportar desde ahí a la consecución de un mundo más justo, más humano, más cristiano.

Como buena propuesta basada en la pedagogía inspirada en el carisma ignaciano, el punto de partida es la revisión del contexto: una mirada a las crisis de nuestro tiempo y a la pregunta sobre el quehacer de la educación en el escenario actual.

El capítulo primero realiza una recuperación de las principales tendencias de este siglo en un tema que en las últimas décadas ha crecido en el interés de los investigadores y académicos.

En un segundo apartado, el documento nos permite retomar desde elementos centrales de nuestro modo propio de educar, algunas de las orientaciones de la teoría educativa para comenzar un camino de apropiación.

Finalmente están algunas propuestas más puntuales para concretar líneas educativas curriculares por nivel, así como de didáctica.

Este primer texto es la invitación a realizar un ejercicio dialógico con él y con nuestra propia experiencia educativa como colegios de la Provincia.

Nuestro deseo de que este material bibliográfico enriquezca nuestra tarea educativa de formar mejores seres humanos capaces de tomar decisiones que construyan mejores sociedades.

Mtro. Daniel Alberto Stevens sj
Mtra. Laura Villanueva Franco

INTRODUCCIÓN

El contexto de la propuesta, la propuesta en el contexto

a. La dialógica crisis-cambio-globalización

*Hablamos de teoría, cuando sabemos todo,
pero las cosas no funcionan.*

*Hablamos de práctica cuando las cosas funcionan
pero no sabemos por qué.*

*Aquí hemos podido reunir teoría y práctica:
nada funciona y nadie sabe por qué.*

A. Einstein

La comprensión de la formación valoral-social en este “cambio de época” que nos ha tocado vivir es cruzada por la relación recursiva, complementaria, antagonista, entre crisis, cambio y globalización. Toda educación suscita la sociedad que, a su vez, la produce, de manera tal que es inevitable que los sistemas educativos actuales estén marcados con el “signo de estos tiempos” en los que esta tríada de características que conforman una unidad, una “trinidad”, sella con su impronta todos los aspectos de la vida humana.

La crisis produce y reproduce cambios y profundiza la globalización del mismo modo en que los cambios generan y regeneran la crisis y ahondan la globalización, mientras que la globalización es fuente de crisis nunca vistas y de cambios no vividos antes por la especie humana.

Esta dinámica “triunitaria” genera y es generada por la educación en México y en el mundo entero, a pesar de ser históricamente la educación un subsistema del sistema social que parece reaccionar muy lentamente frente a los acontecimientos del entorno macrosocial.

Crisis en lo ecológico, en lo económico, lo político, lo social, lo cultural y lo espiritual. Crisis como conjunto de elementos problemáticos por desentrañar y como oportunidad o momento de decisión para reorientar el sentido de la existencia individual y colectiva.

Cambios en los modos concretos de vida, porque los significados y valoraciones que orientan estos modos de vivir se transforman de manera vertiginosa y aún indiferenciada.

Globalización de los procesos económicos que genera también globalización de la pobreza y la desigualdad, de la violencia y el descontento, del terror y el temor, del sinsentido y del ansia de buscar sentido.

Esta combinación de elementos que se manifiestan en todos los campos de la vida humana está marcando con el sello de la incertidumbre a nuestras sociedades y a nuestras vidas. “El futuro se llama incertidumbre”, señala Edgar Morin (2003). Esta reducción del mundo por la vía de las comunicaciones, los transportes, las redes informáticas, está también marcando con el signo de la diversidad al presente y al futuro. “La pluralidad es la ley de la tierra”, dice Arendt (1984). La educación no puede y no debe escapar a esta revolución que se presenta al enfrentarnos a un mundo crecientemente incierto y cada vez más evidentemente plural.

Por todo lo anterior, el *ethos* educativo no puede ser el mismo del pasado, sustentado en certezas y en una sociedad más homogénea. La escuela no puede ni debe seguir funcionando basada en la uniformidad de los sujetos y los procesos de

aprendizaje, ni en la certeza que dan las verdades absolutas, universales e incuestionables que manejan en sus aulas o en sus textos.

Es por esto que en el terreno educativo estamos, a veces, conjuntando teoría y práctica en el sentido que menciona Einstein: “nada funciona y nadie sabe por qué”.

Es por esto que la educación actual se enfrenta a la urgente necesidad de una renovación profunda capaz de dirigir la “reforma del espíritu” humano (Morin, 2006) que debe reconducirnos a “salvar a la humanidad, realizándola”.

b. La relevancia actual de la formación valoral-social

El hecho inevitable es que estamos continuamente haciendo juicios de valor, o sea, conociendo valores y viviendo nuestras vidas sobre las bases de estos valores. Distinguímos entre buenas y malas escuelas, buenas y malas políticas, políticos honestos y deshonestos, buenas y malas acciones. Funcionamos en sociedad con base en estos valores...¹

Cronin, 2006.

El problema de la formación en valores, moral o ética es un asunto que adquiere cada vez mayor relevancia en la educación actual. Frente a la dinámica de descomposición social que hoy se vive a nivel nacional e internacional en el contexto de crisis-cambio-globalización, la sociedad exige cada vez con mayor fuerza al sistema educativo redoblar esfuerzos por formar de manera explícita, sistemática e intencionada a los educandos en una visión ética de la vida.

Hoy, con mayor convicción que en ninguna otra época de la historia humana, podríamos afirmar también que toda educación suscita una visión ética que, a su vez, la genera. Pero, ¿cómo puede la educación enfrentar este reto y brindar una formación ética auténtica y acorde con estos tiempos cambiantes?

Toda ética tiene como meta la explicitación sistemática y teórica de las características y condiciones para vivir una *buena vida humana*. Esta meta se sustenta en la convicción, compartida y expresada de distintas maneras en diferentes enfoques filosóficos, de que el ser humano aspira no solamente a sobrevivir sino, como dice Morin (2005), a “vivir para vivir”, a vivir conforme al “deseo de elegir bien”, según Lonergan (1988).

Diversos autores y corrientes filosóficas toman como punto de partida la experiencia, constatable para todo ser humano, de que hacemos siempre juicios de valor y decidimos nuestros modos de actuar en la vida de acuerdo con dichos juicios. Incluso la renuncia a hacer un juicio de valor, como toda elección, implica también juicios de valor. Este “hecho inevitable” tiene que ver, como afirma Cortina (2004) partiendo de Aranguren (1995), con nuestra naturaleza “estructuralmente moral”, la cual surge del inacabamiento humano y de la necesidad de irnos construyendo de manera más o menos humana en el contexto de la realidad que a cada uno le toca vivir.

Ello imposibilita la a-moralidad a cualquier ser humano, institución o sociedad; además, nos pone siempre en la tesitura de calificar según el grado de condiciones y realidades que permitan una *buena vida humana*, o *vivir para vivir* y no simplemente para sobrevivir, tanto en lo individual como en lo colectivo. Así, de la intrínseca estructura moral a la que se refiere Cortina se van derivando

construcciones histórico-culturales que sustentan distintas escalas de valores, es decir, contenidos morales.

Es importante partir de esta distinción entre moral como estructura y moral como contenido para construir estrategias y programas de formación valoral-social que respondan a una época en que no pueden seguir promoviéndose modelos sustentados en la moral como contenido. Se debe asumir la pluralidad y la incertidumbre en la que vivimos, construyendo modelos que eduquen la dimensión moral existencial-social del educando desde la moral como estructura.

En segundo lugar, de esta primera distinción se desprende lo que afirma Melchin (1993) respecto a que en el terreno moral “podemos vivir con las respuestas correctas pero las preguntas equivocadas”. Todas las normas o valores morales son respuestas correctas a determinadas preguntas que se hicieron nuestros antepasados. Sin embargo, en el proceso de transmisión cultural, las respuestas son enseñadas e inculcadas aunque las preguntas queden en el olvido. La moral como estructura prioriza las preguntas morales y da relevancia no tanto a las respuestas heredadas sino a las preguntas para la deliberación (Lonergan, 1988), pertinentes para aspirar a aprehender el valor a elegir en una situación determinada. De esta manera, como se verá más adelante, el valor adquiere la dimensión no de un concepto abstracto sino de un desconocido-conocido concreto.

La complejidad de la vida moral-social nos lleva a una tercera distinción básica. Es necesario considerar que la vida moral no se presenta en la forma de elecciones entre un valor y un antivalor, sino en la compleja estructura de un tejido de valores en conflicto, en medio de los cuales hay que tomar decisiones, lo que puede ocasionar conflictos morales.

Como cuarto elemento, es preciso descubrir que en la experiencia de la estructura moral humana existen tres

grandes fuentes de lo ético: la fuente anterior (la historia), la fuente interior (la conciencia) y la fuente exterior (la cultura). Tres fuentes que están siempre en relación dialógica, complementaria y antagonista y que son también fuente de conflictos o confusiones morales.

Por último, es necesario descubrir en nuestra experiencia humana cuatro grandes deberes éticos (Morin, 2006): el deber genocéntrico (con nuestros antepasados, con nuestros genes), el deber egocéntrico (para con nosotros mismos, para mantenernos en la vida), el deber sociocéntrico (con nuestra sociedad y lo que le mantenga en condiciones más humanas) y el deber antropocéntrico (para con la especie humana, a la que pertenecemos y también debemos procurar mantener). No siempre coinciden estos cuatro deberes, lo que genera también conflicto moral.

Los individuos y colectivos humanos viven la búsqueda de una *buena vida humana* para sí y para todos en la compleja dinámica riesgo-precaución, que es la dinámica del acto moral: ¿Hasta dónde ser precavido y mantener lo que se tiene o se es, no arriesgando? ¿Hasta dónde tomar riesgos y poder sacrificar logros o estados de vida por buscar otros mejores? El riesgo total puede llevar a la autodestrucción; la precaución total, a la inanición.

c. Relevancia de la formación valoral-social en los colegios jesuitas

Esta preocupación central por la formación valoral de los educandos no es algo nuevo para las instituciones educativas encomendadas a la Compañía de Jesús. Desde su misma inspiración y definición, se plantea como fundamental para entender su razón de ser la formación

en valores humanos que permitan al educando *construirse* como sujeto individual en relación con otros y aportar a la construcción colectiva de un mundo más humano y más justo. Lo anterior podría identificarse, en términos del discurso educativo en estos inicios del siglo XXI, como aprender a ser y a convivir, lo que es connaturales al ser y quehacer de los colegios y universidades jesuitas, cada uno en su nivel y en su contexto inmediato.

“Formar personas que aprendan a ser con y para los demás” es la misión que conllevan tanto la educación de calidad en las diversas materias y disciplinas como la orientación humanizante de estos aprendizajes; dos caras inseparables de un mismo proceso educativo.

Desde la inspiración cristiana al estilo ignaciano, esta misión supone la formación de personas que respondan al “servicio de la fe y la promoción de la justicia” en perspectiva de “apostolado intelectual”. De ella se desprenden muchas estrategias, proyectos, estructuras, programas y acciones concretas que buscan apuntar, desde la realidad y la creatividad de cada equipo directivo y docente de las instituciones jesuitas, a la formación valoral-social de los estudiantes.

Pero al igual que la formación disciplinar, teórica o metodológica que requiere cada nivel educativo, la formación valoral-social precisa, además de fundamento filosófico y teológico, un trabajo sistemático, planificado, evaluable y con un estilo o método propio y común en el que converja, sin pretender unificar u homogeneizar del todo, el trabajo que en esta línea se realiza en todos los colegios jesuitas.

El objetivo de este trabajo, por tanto, es una primera contribución a la “profesionalización” y articulación del

trabajo de formación valoral-social en los colegios de la Compañía de Jesús en México.

Este documento inicial está estructurado de la siguiente forma:

- Se inicia con un planteamiento sintético de los distintos enfoques de formación valoral en la educación actual.
- Se plantean algunos elementos de la propuesta ignaciana con miras a la formación valoral, partiendo de documentos oficiales y textos de jesuitas relevantes para comprender el enfoque de esta propuesta de formación en valores y compromiso social.
- Se propone una manera de entender en común la tarea de formación valoral en el estilo ignaciano desde ciertos lineamientos fundamentales. Partiendo de ellos, se hacen sugerencias de concreción curricular para los distintos niveles educativos, tratando de conservar siempre un “hilo conductor” desde los fundamentos planteados pero estableciendo un camino progresivo para acompañar las etapas de desarrollo de los educandos.
- Finalmente, se plantean algunas ideas que pueden ayudar a construir progresivamente una didáctica específica para la formación valoral-social en los colegios encomendados a la Compañía de Jesús en nuestro país, desde luego sin que esto quite la posibilidad de que cada equipo responsable y cada profesor puedan darle su propio “sello personal”.

Ojalá que este trabajo y, sobre todo, la reflexión conjunta que genere entre los profesores del Sistema de Colegios Jesuitas de México, puedan contribuir a la construcción de un programa de formación valoral más sólido, consistente, sistemático y continuo más allá de las personas concretas que dirijan o trabajen en esta área. En consistencia con la visión planteada, el trabajo de ninguna manera se asume como un producto terminado y mucho menos prescriptivo, sino como un insumo para ir re-generando continuamente el proceso de reflexión conjunta.

I

Estado del arte de la formación valoral en la educación contemporánea

... parece que la única salida es confesar abiertamente y sin miedo que toda educación, por aséptica que pretenda ser, es una educación en valores. Los valores hay que buscarlos en la vida de la persona en crecimiento constante, se encuentran arraigados en la existencia humana, en las relaciones que establece con la realidad y con la vida.

Marín Gracia, en Payá (2000).

Para definir una opción propia de formación valoral-social es necesario hacer una revisión sintética de los principales enfoques de formación moral o educación en valores vigentes en la educación contemporánea. Nos aproximaremos básicamente desde dos planteamientos: el de Juan Escámez en su obra *La enseñanza de actitudes y valores* (s.f.) y el de Montserrat Payá en su libro *Educación en valores para una sociedad abierta y plural* (2000). Ambos autores presentan diferentes clasificaciones que, sin embargo, coinciden en alguna medida. Antes de presentarlas, haremos un planteamiento genérico sobre la relación entre educación y formación valoral en el mundo contemporáneo.

Comencemos con una idea de Marín Ibañez que coincide con la planteada por el anterior prepósito general de los jesuitas, Peter Hans Kolvenbach S.J.², sobre reconocer que toda educación lleva una carga axiológica implícita o explícita, y en ese sentido toda educación, “por aséptica que pretenda ser”, incluso en las asignaturas de las llamadas “ciencias duras”, implica una formación valoral. Reconocer esto “sin temor” es algo relativamente reciente en el campo de la educación y la pedagogía, y parece que

actualmente ya no hay dudas ni resistencias mayores, al menos a nivel discursivo y de legitimación teórica e investigativa.

Dicha afirmación es importante, puesto que además de reconocer la relevancia de los programas específicos de formación valoral, lleva implícita la consecuencia de que se debe explicitar e intencionar la educación en todo el currículo para hacerla convergente con lo planteado en los programas específicos. En pocas palabras, esa cita nos lleva a afirmar, sin lugar a dudas, que la formación valoral y, en el caso de los colegios jesuitas la “formación valoral-social”, son tarea de todos y deben estar planteadas como fundamento y eje transversal de todos los planes de estudio y considerarse en la formación docente, no solamente de profesores del área de formación valoral o ignaciana, sino de todos los profesores de los colegios.

Respecto a la educación como educación en valores, Payá (op.cit.) plantea que hay dos grandes bloques relativos a las finalidades de la educación: “la socialización y la autonomía” (p. 148), es decir, “la integración de la persona en la sociedad y la conciencia crítica”. Lo anterior supone, dice la misma autora, que dentro de los procesos educativos se deben considerar todos los condicionantes históricos, sociales, políticos, ideológicos y culturales de la educación, no como determinaciones imposibles de trascender sino desde la interacción con lo educativo y desde la construcción permanente que puede ser apoyada por la educación. En este sentido, cobra fuerza la doble afirmación de la que se partía en la introducción de este trabajo, que sintetizamos como “toda educación genera la sociedad que la genera” y “toda educación produce una visión ética que la produce”. Existe, pues, una relación recursiva y retroactiva entre educación y ética, entre educación y sociedad y, por lo tanto también, entre ética y sociedad.

Se educa entonces para el desarrollo social, es decir, para una actuación valoral que genere la mejora continua de la sociedad, y se educa al mismo tiempo para que cada educando sea mejor: se educa para aprender a ser y para aprender a convivir, ejes que le dan un sentido diferente a aprender a conocer y aprender a hacer, puesto que les imprimen un sello inevitablemente valoral, dado que no hay conocimiento neutral ni práctica neutral.

1.1 Lo valoral es social, lo social es valoral

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que el término “formación valoral-social” cobra sentido dado que todo lo valoral es social y todo lo social es valoral.

Lo valoral es social en la perspectiva de que cada proceso de valoración y decisión de un sujeto humano individual está siempre mediada e influida por los condicionamientos económicos, políticos y culturales de la sociedad en la que vive; el “imprinting” cultural configura en gran medida (aunque no determina del todo) la manera en que cada sujeto valora y decide.

Lo valoral también es social en tanto que toda valoración y decisión se hacen de manera situada, es decir, dentro de un contexto socio-cultural específico. No se puede hablar de valoraciones o decisiones abstractas, sino de procesos de valoración y decisión en unas condiciones sociales concretas y siempre dinámicas.

Pero más allá de esto, lo valoral es social en tanto que el ser humano, “estructuralmente moral”, es al mismo

tiempo “estructuralmente social”. La estructura valorativa del ser humano es intersubjetiva y no puede realizarse ni potenciarse si no es en relación con otros sujetos y en relación con la sociedad en la que vive.

Por otra parte, lo social es valoral en la medida en que, como ya se afirmó, ningún proceso, estructura o institución social es a-moral, es decir, no pueden estar al margen de lo moral. Tenemos así sociedades, estructuras o instituciones humanas “más o menos morales” o “más o menos inmorales”, pero no podemos tener sociedades o instituciones a-morales, es decir, que sean axiológicamente neutrales, que no tengan en su modo de funcionamiento una carga valoral específica que pueda ser humanizante o deshumanizante, justa o injusta, libre o esclavizante.

Lo social es valoral porque el sujeto social funciona a partir de conjuntos de “esquemas de recurrencia” de decisiones de los individuos, grupos, organismos e instituciones concretas, que continua e inevitablemente valoran y deciden, ya sea para el beneficio colectivo o para la ganancia personal o de grupo.

Lo social tiene una carga axiológica puesto que la sociedad funciona con base en ciertos valores aceptados convencionalmente o impuestos por los grupos de poder formal o fáctico. Lo axiológico tiene una carga social puesto que toda valoración afecta de un modo u otro el funcionamiento social y, por ello, todo proceso de valoración y decisión debe hacerse siempre pensando en su impacto social.

Finalmente, lo social es valoral en cuanto parecen inseparables la educación cívica y la educación moral, es decir, toda educación para la convivencia ciudadana

es una educación moral en el sentido de que forma para determinados modos de convivir en sociedad. Por ello, actualmente muchos autores desarrollan el término “educación para la ciudadanía” o “educación ciudadana” para hablar de educación valoral, puesto que todo lo valoral tiene un componente político.

Es así como afirma Payá que es “preferible educar para la reflexión que no para la sumisión; para la crítica que no para la aceptación pasiva; para la participación que no para la abstención” (p. 149).

De manera que, como dicen Escámez y Ortega (en Payá, p. 149), “si el proceso educativo no consigue personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida, habría que suprimir lo de educativo”.

Así, el componente moral o ético de los educandos debe ser educado o desarrollado al igual que se educan y desarrollan las dimensiones física, intelectual, racional, cognitiva, lingüística, etc. Pero el problema radica en la manera en que se entienda este componente moral y en el modo en que se proponga, desde estas comprensiones distintas, educarlo o desarrollarlo.

1.2 Enfoques de formación valoral

Pasemos ahora a la descripción sintética de los diversos enfoques de formación valoral vigentes en el sistema educativo. Analicemos primero la clasificación de Escámez (s.f.).

Para este autor, existen tres grandes tendencias o enfoques de educación en valores: el de la “enseñanza” o “inculcación de valores”, el de la “clarificación valoral” y el del “razonamiento moral”. Estas tendencias pueden sintetizarse en la Tabla 1:

Tabla 1. Enfoques para la formación valoral según Escámez.

Enseñanza de valores	Clarificación valoral	Razonamiento moral
Valores absolutos y eternos	Valores culturales e históricos	No valores, sino construcción del juicio moral
No cambian	Cambian	Valores: construcciones racionales
Pueden y deben enseñarse	No deben ni pueden enseñarse	Desarrollar el razonamiento moral
Inculcación	Explicitación	Problematización

Como se aprecia en la tabla, el enfoque de enseñanza o inculcación de valores parte del supuesto de que existen ciertos valores universales, transculturales y transhistóricos, eternos y aplicables a todo ser humano y, por ello, deben ser enseñados a los educandos puesto que con esto se cumple una responsabilidad social ineludible de los adultos: inculcar en los educandos los valores universales que les permitirán convivir con sus semejantes y ser aceptados. De eludir la responsabilidad de inculcar valores, los profesores estarían condenando a los estudiantes a convertirse en seres inadaptados a la sociedad en la que les toca vivir. Esta inculcación se hace fundamental y centralmente con el ejemplo, pero también con la enseñanza del listado de valores universales aceptado socialmente, la explicación de sus definiciones, su puesta en práctica en alguna acción concreta a la medida de su edad y desarrollo o la presentación de “modelos” de vida humana considerada

moralmente ejemplar mediante el contacto personal, la biografía, el cine o la televisión.

El segundo enfoque es el de la “clarificación valoral” que postulan Simon, Raths y otros autores. A diferencia del enfoque anterior, la propuesta de clarificación sostiene que los valores son construidos social e históricamente y, por tanto, culturales, temporales y cambiantes. Esto hace que no puedan ser enseñados, puesto que no existe una escala de valores única. Además, no se debe enseñar valores, puesto que hacerlo sería una forma de imposición de la generación adulta a los niños y jóvenes educandos. Lo que hay que hacer en la formación moral es facilitar procesos mediante los cuales los educandos puedan ir explicitando o aclarando sus propios valores para decidir adecuadamente cuáles van a reforzar y asumir y cuáles otros van a desechar y por qué. Este enfoque se centra metodológicamente en el diálogo y en la reflexión personal y grupal a partir de casos, películas o ejercicios que lleven a los educandos a pensar, escuchar, modificar o reafirmar sus propios valores en los cuales van a sustentar sus acciones.

Finalmente se presenta el enfoque de “razonamiento moral”, desarrollado por Kohlberg a partir de la escuela de Piaget. Este enfoque no habla directamente de valores a aprender o clarificar, sino del proceso cognitivo para poder emitir cada vez mejores “juicios morales” —juicios de valor— que orienten sus decisiones. La educación consiste en facilitar procesos por los cuales el estudiante vaya desarrollando su capacidad de razonamiento moral para ir, progresivamente, pasando del estadio *preconvencional* al *convencional* y al *postconvencional* o *de principios*. En el estadio preconvencional, la persona actúa bien por temor al castigo o por responder a las expectativas que los otros significativos tienen de ellos. En el estadio convencional, la persona actúa bien por respetar la ley y mantener el orden social establecido. En este estadio, el criterio fundamental

de bien moral es la ley positiva. Finalmente, en el estadio postconvencional o de principios, la persona actúa bien porque tiene la convicción de que existen, aún más allá de las leyes positivas, ciertos principios humanos universales que pueden ayudarnos a una convivencia más justa y armónica que nos haga más humanos. La estrategia didáctica privilegiada para detectar, desarrollar y evaluar el proceso de evolución del razonamiento moral es a través de los llamados “dilemas morales”. En esta perspectiva, los valores los vamos construyendo racionalmente los seres humanos y un buen juicio moral llevará a acciones congruentes y humanas que se reflejarán socialmente.

Desde nuestra propia experiencia de contacto con profesores, directivos y programas de instituciones educativas diversas, el primer enfoque —el de la enseñanza o inculcación— es el predominante en los discursos y estrategias docentes y aún en programas oficiales de formación en valores, quizá por ser el más sencillo de comprender y porque es el más posicionado en una cultura como la nuestra, que sigue respondiendo al paradigma simplificador y reduccionista. El segundo es trabajado muchas veces en instituciones más abiertas al cambio, aunque mal manejado puede derivar, y de hecho con frecuencia deriva, en posturas relativistas o subjetivistas al dejarse todo a “cómo lo valore cada persona o cada cultura” sin responder a los rasgos que señalan los autores como necesarios para afirmar que un valor se ha construido. Estos pasos son: 1) elegir con libertad, 2) teniendo alternativas diversas, 3) conociendo las consecuencias de cada opción, 4) manteniendo la decisión como un patrón de conducta con relativa permanencia, 5) pudiendo afirmar públicamente la elección hecha, y 6) sintiéndose satisfecho con la decisión tomada. El tercer enfoque, en cambio, es asumido por los investigadores y teóricos de la educación como el de mayor pertinencia y complejidad, aunque no ha logrado tanta penetración en las estructuras institucionales. La crítica que se puede hacer a este enfoque es su excesivo énfasis en lo racional,

cuando un alto porcentaje del proceso de valoración y decisión es afectivo.

Por otra parte, Payá nos presenta la “clarificación valoral”, coincidiendo con Escámez en su enfoque de clarificación valoral ya descrito, y además presenta tres modelos más: la “formación del carácter”, el “proyecto de vida” y la “construcción de la personalidad moral”. Tales enfoques se esquematizan en la Tabla 2:

Tabla 2. Enfoques para la formación valoral según Payá.

Clarificación valoral	Formación del carácter	Proyecto de vida	Construcción de la personalidad moral
Simon y Raths	Lickona	Aranguren y Zubiri	Puig, Martínez, Buxarrais
No enseñar valores sino reflexionar sobre ellos	Retoma tradición aristotélica: formar la virtud	Diferencia entre moral como contenido y como estructura	Orientar a la persona en la construcción de su propia personalidad valorativo-moral
Pasos del proceso de valoración	No basta lo intelectual; se requiere la práctica: formar hábitos	Formar para desarrollar un proyecto personal de vida	Dimensión individual y social

El primero es un sub-enfoque dentro de la clasificación de Escámez, quien lo ubica dentro del enfoque de enseñanza o inculcación de valores. Sin embargo, Payá lo presenta como un modelo en sí mismo, caracterizado por su sustento aristotélico en la noción de *virtud*, entendida como hábito (acción reiterada y consistente) hacia la elección de lo moralmente bueno. Este enfoque se caracteriza por su crítica a las posturas intelectualistas o racionalistas, ya que parte de la idea de que para formar moralmente no basta con enseñar conceptos de valores (qué es justicia u honestidad, por ejemplo), sino que, en la práctica

y el ejercicio sistemático, se deben ir constituyendo *virtudes morales*, es decir, tendencias a elegir lo bueno —en su noción aristotélica, lo relacionado con el “justo medio” entre la carencia y el exceso—, adquiriéndose y ejercitándose hasta realizarse de manera casi involuntaria o, al menos, sin necesidad de reflexión.

La estrategia didáctica es el “modelamiento” de la personalidad a través de esta formación de hábitos. Ésta es la principal crítica al modelo: se trata de un proceso de formación valoral fundamentalmente heterónimo, puesto que los hábitos a desarrollar son los que el educador decide como válidos por considerarse universales e inmutables, y la visión de lo valoral como hábito, si bien tiene parte de razón y pudiera ser recomendable —sobre todo en edades tempranas—, no es una aspiración que responda a los tiempos actuales, que requieren sujetos morales que actúen con base en valoraciones reflexivas, responsables y autónomas, más que en hábitos mecánicamente repetidos.

El siguiente enfoque es el del “proyecto de vida”, que la autora sitúa como sustentado en la distinción de Zubiri y Aranguren entre “moral como contenido” y “moral como estructura”. En este enfoque, los docentes deben orientarse a que los educandos vayan siendo capaces de formular y reformular continuamente un proyecto de vida personal que se pongan como meta, para que a partir de este proyecto, que se constituye en finalidad o punto de llegada, se establezcan los modos de actuar, previa valoración y decisión, para acercarse hacia ese proyecto de vida definido de manera autónoma.

Se considera un enfoque interesante, puesto que fomenta la autonomía y la actuación conciente desde la situación actual existencial hacia el tipo de vida que uno mismo se va fijando como deseable. Sin embargo, la autora critica este enfoque por considerarlo individualista, ya que enfatiza el proyecto de vida

individual del sujeto sin tomar en cuenta explícita y enfáticamente las condiciones de su contexto socio-político ni cuestionar su cultura. Esta crítica podría relativizarse dado que se pueden plantear estrategias didácticas que orienten la elaboración del proyecto de vida de una manera más situada y contextualizada.

Finalmente, el enfoque que la autora menciona como más pertinente para educar en valores en esta “sociedad abierta y plural” que tenemos como aspiración y como realidad parcialmente lograda, es el que llama “construcción de la personalidad moral”. Payá atribuye el desarrollo de este modelo al “grupo de Barcelona” formado por María Rosa Buxarrais, Míquel Martínez y Josep María Puig. Este enfoque coincide en cierta medida con el de proyecto de vida, pero se fija más en el acompañamiento y facilitación del proceso de construcción de la personalidad moral del educando, que se realiza, a partir de la moral, como estructura y no como contenidos morales a enseñar, pero tomando en cuenta tanto los procesos individuales de desarrollo (proyecto de felicidad) como los procesos sociales de transformación (proyecto de justicia). Este enfoque se orienta didácticamente hacia la formación de competencias morales en el estudiante a partir de competencias docentes para la formación moral, como las que señala Puig (2007).

Para los fines de una formación valoral-social, este último enfoque parece contar con más elementos que pueden ayudar a construir un sujeto educando que responda al ideal de “ser con y para los demás” desde una postura crítica y responsable, que vea al mismo tiempo por la propia construcción existencial en una comunidad cercana significativa (proyecto de felicidad) y su contribución a la transformación social desde una visión de justicia social, equidad y fraternidad como la que propone el modo de proceder ignaciano. Sin embargo, ¿cómo se acompañan estos procesos de construcción de la personalidad valorativo-moral del estudiante? ¿Qué elementos y criterios se pueden tener para

orientar a quienes van a ser los orientadores de la construcción de la personalidad valorativo-moral de los estudiantes? A estas preguntas puede responder el enfoque de “educación de la libertad”, que no es propiamente una propuesta didáctica acabada sino una perspectiva ética que puede operativizarse didácticamente a partir de la transformación del propio docente y de la ayuda de enfoques como el de la construcción de la personalidad moral.

1.3 Educación de la libertad: un horizonte para ubicar la formación valoral-social en clave ignaciana

De los autores contemporáneos que aportan elementos para la construcción de una formación valoral-social basada en la moral como estructura —que llamaremos aquí *educación de la libertad* para distinguirla de los demás enfoques en un contexto teórico más amplio que trascienda las visiones dominantes en este campo—, existen dos que plantean principios fundamentales: Bernard Lonergan S.J., filósofo canadiense (1904-1984) y Edgar Morin, intelectual francés (n. en 1921).

Rescatamos de Morin (2005) dos ideas centrales: la idea de que el sustento de la ética es un imperativo de religación del ser humano y la idea de que existen cuatro deberes fundamentales que deben sustentar el comportamiento ético.

La primera idea es la visión de que la ética parte de un compromiso de religación del ser humano individual consigo mismo, con los otros seres humanos en una comunidad, con la sociedad en la que vive y con la especie humana ligada al destino del universo. De esta manera, más que enseñar valores predeterminados

o formar hábitos virtuosos, lo que la educación moral debe hacer es promover el descubrimiento y la vivencia comprometida de este espíritu de religación interna que lleve a los educandos a buscar lo que los religue con los demás, con la naturaleza, con su comunidad y sociedad, con la especie humana.

Por otra parte, Morin (2006) plantea que la ética se sustenta en cuatro deberes fundamentales: el deber egocéntrico, el deber genocéntrico, el deber sociocéntrico y el deber antropocéntrico. Estos cuatro deberes están articulados y se influyen y causan mutuamente. De este modo, una educación de la libertad debe formar a los estudiantes, más que en ciertos valores socialmente definidos —moral como contenido— en la reflexión permanente acerca de que el comportamiento individual debe responder a estos cuatro deberes y buscar todo aquello que haga posible, simultáneamente y de la manera más armónica, el mantenimiento y desarrollo de la propia vida, el cultivo y preservación de la propia herencia de los antepasados, el mantenimiento y desarrollo humanizante de la sociedad en la que se vive y el mantenimiento y desarrollo de la especie humana en el planeta.

Del cumplimiento de estos cuatro deberes se desprenderá la construcción progresiva de una antropoética, una socioética y una ética del género humano, una ética planetaria sustentada en la moral como estructura y no en valores generados por la moral como contenido.

Por su parte, Lonergan (1999) plantea una muy sugerente y detallada explicación de la estructura de la dimensión moral humana, de la estructura de la toma de decisiones humanas. Esta estructura está centrada en el acto de comprensión existencial o deliberativa, es decir, en la aprehensión de lo que es humanamente bueno o

humanamente constructivo en cada circunstancia que se presenta en la vida de un ser humano o de una sociedad.

Esta estructura parte de la experiencia sensible, de la captación de datos suficientes y relevantes del exterior y de la propia consciencia del sujeto. Continúa en la adecuada idea que se forma dicho sujeto a partir de la relación entre los distintos datos que conforman la realidad que vive. Se hace crítica al cuestionar, reflexionar, buscar pruebas y evidencias de realidad respecto a esa idea formada a partir de los datos y se constituye como decisión humana al hacerse preguntas para la deliberación (¿Es bueno o malo? ¿Construye o destruye? ¿Es justo o injusto? ¿Es pertinente hacerlo o no?), que al ponderar, valorar, abrirse a la aprehensión de valor y llegar a establecer juicios de valor y decisiones que se sustenten en argumentos sólidos, se convierten en estrategias o planes de acción y se concretan en una operación eficiente y transformadora.

En todo este proceso, el acto central es el de comprensión existencial, o deliberativo (insight deliberativo), que constituye el momento de iluminación que vive la consciencia de todo ser humano al aprehender el valor.

Es importante destacar que en esta perspectiva existe una nueva noción de valor, entendido como noción trascendental: “Valor es lo que se tiende a alcanzar en las preguntas para la deliberación que nos planteamos” (Lonergan, 1988); es decir, el valor es un “desconocido conocido”, una permanente meta a alcanzar en la búsqueda humana de una *buena vida*.

Desde estos planteamientos, podemos derivar la propuesta de educación de la libertad entendiéndola como *un desarrollo progresivo de la estructura moral de todo ser humano* para llevar la toma de decisiones desde un proceso simplificado, orientado por lo que nos agrada o desagrada, hacia un

proceso complejo en el que la elección humana auténtica se realiza después de un conjunto complejo de operaciones “interrelacionadas y recurrentes que producen resultados acumulativos y progresivos”. Parte de las sensaciones de agrado o desagrado pero pasa por la inteligencia que comprende y la reflexión que cuestiona críticamente y verifica con pruebas o evidencias, hasta llegar a la deliberación. Todo este proceso complejo debe regirse por las exigencias de autenticidad humana, implícitas en estos niveles de decisiones, y que son: atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad.

La formación valoral-social sustentada en la moral como estructura responde al contexto de pluralidad e incertidumbre, pues no enseña o presenta valores sino que forma o capacita para moverse humanamente en la incertidumbre a partir de la “brújula” que constituye la estructura dinámica de la consciencia humana con sus exigencias de autenticidad permanentes; no forma en valores, sino que educa y humaniza la libertad al volverla más atenta, inteligente, razonable y responsable, construyendo autodeterminación en medio de los múltiples condicionamientos siempre presentes, es decir, libertad efectiva de los seres humanos y de su sociedad.

Algunos elementos centrales de la educación de la libertad son:

- *Transversalidad*. No es una propuesta para asignaturas especiales y específicas de contenido moral, sino que es una propuesta transversal porque se puede y debe trabajar en todas las asignaturas del currículo. Todas las asignaturas pueden encaminarse a educar la libertad desde la forma distinta en que se manejen sus propios contenidos. Sin embargo, es pertinente reforzar explícitamente esta formación valoral-social con actividades curriculares — como asignaturas específicas articuladas estratégicamente con las que incluyen temáticas de desarrollo de lo humano

y social—, co-curriculares y extracurriculares que brinden a los educandos y docentes espacios explícitamente diseñados para generar una toma de decisiones menos espontánea e indiferenciada y más informada, pensada, reflexionada y responsablemente decidida.

- *Centralidad de las preguntas.* La educación moral dominante enseña respuestas humanas desde la moral como contenido. La educación de la libertad debe plantearse la meta de educar para que los estudiantes sean capaces de hacerse cada vez mejores preguntas para la deliberación, pues de lo contrario podríamos vivir, como dice Melchin (1993), en una moral que tiene “las respuestas correctas pero las preguntas equivocadas”.
- *Responsabilidad.* La exigencia de autenticidad del nivel moral es la responsabilidad. La educación de la libertad debe ir formando en la responsabilidad que trasciende la *responsividad*. Esta responsabilidad debe entenderse, como a menudo se hace, como la “capacidad para responder por las consecuencias de lo que se hace”, es decir, en una dimensión “a posteriori” de la acción. Pero también debe comprenderse en su dimensión “a priori” como la capacidad y el hábito de preguntarse, antes de actuar: “Esto que quiero hacer, ¿es humanamente *respondible*, es decir, si respondiera por sus consecuencias, esto me haría más humano? ¿Ampliaría mi capacidad de autodeterminación o la restringiría? ¿Ampliaría la capacidad de autodeterminación de los que me rodean, de los más necesitados o por el contrario, la reduciría aún más?”.
- *Complejidad.* La educación de la libertad debe educar no solamente para la adecuada elección de “bienes particulares” (Lonergan, 1988) sino para el compromiso

de inserción responsable en el “bien de ordenamiento estructural”, en la organización social que debe garantizar la recurrencia de los bienes particulares necesarios para todos a partir de instituciones, regulaciones, políticas públicas, desempeño transparente y con adecuada rendición de cuentas. Además, para la reflexión constante sobre lo que es verdaderamente bueno para todos, lo que la cultura concreta que nos ha tocado vivir valora y significa como relevante para construir una *buena vida humana*, que no siempre es lo que realmente conviene a todos (nivel del valor). En el sentido opuesto, educar la libertad supone entonces luchar contra la esclavización de las personas por los bienes particulares que les deshumanizan, trabajar organizadamente contra el mal estructural que genera condiciones aberrantes de disfunción social que perjudican a las mayorías y desvelar paulatina y firmemente la cultura de lo útil, lo práctico y lo inmediato, que genera formas de vida deshumanizantes a partir de significados y valoraciones meramente utilitaristas.

- *Historicidad*. La educación de la libertad debe partir de la convicción de que “el bien humano es una historia” que se está construyendo a partir del conjunto de las decisiones humanas más o menos auténticas, más o menos responsables, más o menos informadas e instruidas, más o menos guiadas por la inteligencia.
- *Realismo*. La educación de la libertad debe sustentarse no en la utopía de construcción de un mundo ideal e inalcanzable, sino en la idea realista de que cada ser humano puede aportar algún elemento pequeño pero pertinente para el mejoramiento y la humanización gradual del mundo, desde la idea de Morin: “La renuncia a la construcción del mejor de los mundos no implica

de ninguna manera la renuncia a la construcción de un mundo mejor” (2000, p. 89).

- *Afectividad.* Al ser la aprehensión de valor un acto de cognición afectiva, la educación de la libertad requiere de una permanente y progresiva educación emocional, para que, como escribe Goleman (1997), “las emociones se vayan volviendo inteligentes”. Este rasgo, por su relevancia y actualidad, merece un apartado especial para su desarrollo, que se presenta a continuación.

1.3.1 Educación de la libertad y educación emocional: una relación estructural

La ética necesaria para enfrentar la incertidumbre y la pluralidad del mundo actual, la ética que sustente una formación valoral-social “a la altura de nuestros tiempos”, no es una ética del “deber” sino una ética del “querer”. Se trata de una ética que no surge de una obligación moral racional que nos indique una forma de comportarnos o un criterio que guíe de manera universal nuestro modo de actuar bajo cualquier circunstancia, sino de un deseo de elegir que es producto del despliegue del “eros del espíritu humano”. Por ser deseo, este dinamismo que mueve al ser humano hacia la búsqueda de valor está íntimamente ligado a la dimensión afectiva o emocional del sujeto, que es a la vez individuo-sociedad-especie (Morin, 2003), por lo que el “deseo de elegir bien” es tanto individual como social y cultural, y asumiendo que nuestro cerebro es “triúnico” (razón, emoción, pulsión) entenderíamos también que ese “deseo de elegir bien” está cruzado por elementos instintivos, intuitivos, racionales y emocionales, simultáneamente.

Sin embargo, como afirma Vertin (1995), el acto de intelección moral “es un acto de cognición —fundamentalmente— afectivo”, es decir, contiene una mayor proporción de elementos relacionados con los sentimientos que de pulsiones espontáneas o de ideas inteligentes y juicios racionales.

De esto se desprende que existe una relación íntima y estructural entre educación de la libertad —que es el nombre de la formación valoral-social que aquí proponemos (cfr. López-Calva, 2001 y 2009)— y educación emocional o educación de los sentimientos.

Los sentimientos son un componente fundamental del bien humano porque la aprehensión de valor se produce en los sentimientos (Lonergan, 1988, cap. 2). El desarrollo de los sentimientos es totalmente diferente al de las habilidades de pensamiento, que son el marco para la toma de decisiones libres y la formación valoral en otros enfoques de educación moral como los planteados en el apartado anterior (cfr. Escámez, s.f., y Payá, 2000). El filósofo alemán Dietrich von Hildebrand plantea una tipología para describir el desarrollo afectivo de acuerdo con distintas clases de sentimientos que se mueven en todo ser humano.

En esta tipología encontramos, en primer lugar, sentimientos espontáneos, que son llamados “no intencionales” por no tender hacia ningún objeto y que pueden considerarse como estados de ánimo, tales como cansancio, mal humor, ansiedad. Estos estados tienen causas, pero en el sujeto no existe una relación previa con la causa para llegar a producirse el sentimiento: primero nos sentimos ansiosos y luego, tal vez, podemos averiguar la causa.

Por otra parte, las respuestas intencionales “responden a lo que es pretendido, aprehendido o representado” (Lonergan, 1988, p. 36); son sentimientos que nos relacionan con objetos. Dentro de las respuestas intencionales tenemos dos tipos

muy diferentes: las respuestas a lo agradable o desagradable y las respuestas intencionales al valor. Las primeras son sentimientos que nos relacionan con objetos de acuerdo a lo que empírica y espontáneamente producen en nosotros. Un objeto puede ser agradable, sensitivamente atractivo o deseable para un ser humano en ciertas circunstancias, o puede ser desagradable, sensitivamente repulsivo e indeseable para el mismo sujeto en otras circunstancias o para otro sujeto con distintas preferencias. Las segundas, en cambio, no son sentimientos empíricos y espontáneos, sino más elaborados y conscientes. Son respuestas afectivas que emergen en la aprehensión de valor, en el encuentro con lo que resulta “verdaderamente bueno” o “auténticamente constructivo” para el ser humano.

En general, la respuesta al valor nos lleva al mismo tiempo, a la auto-trascendencia y a elegir un objeto o una persona por causa del cual o de la cual nos trascendemos a nosotros mismos. Al contrario, la respuesta a lo agradable o a lo desagradable es ambigua. Lo que es agradable puede, desde luego, ser un bien verdadero. Pero sucede también que lo que es un bien verdadero puede ser desagradable

(Lonergan, 1988, p. 37).

Los sentimientos que son respuestas intencionales a lo agradable o desagradable, por ser espontáneos y meramente empíricos, son ambiguos y pueden ser engañosos en cuanto al ámbito moral. Los sentimientos que responden al valor son, en cambio, mucho más sólidos en la orientación que brindan al sujeto, pues por su carácter más profundo que resulta de la aprehensión de lo auténticamente humanizante, conducen hacia la autotrascendencia moral, es decir, llevan al sujeto a trascender sus propios límites existenciales y a

acceder a un grado más amplio y profundo de experiencia humana.

El desarrollo afectivo tiene aquí su primera vía o camino heurístico, puesto que entre más desarrolle su mundo afectivo un sujeto, tenderá a guiar su actuación por los sentimientos que responden intencionalmente al valor y no por aquellos que le representan lo agradable o por los estados no intencionales, como la ira o la angustia.

Es aquí donde la propuesta de formación valoral-social, entendida como educación de la libertad, encuentra un punto de articulación con la llamada “teoría de la inteligencia emocional” (Goleman, 1997) y todo lo que se ha derivado de ella, resaltando la importancia de la “educación emocional” de los seres humanos. Esta teoría, sin ser exactamente de la misma naturaleza que la de la educación de la libertad, está hablando de la misma realidad por la cual podemos distinguir diversos tipos de sentimientos y hablar de un desarrollo o educación de la afectividad como parte de la educación de la libertad. No se está planteando aquí, de ninguna manera, que la razón deba guiar, orientar o imponerse a los sentimientos para realizar acciones que resulten humanamente valiosas. Se está planteando, al igual que en la teoría de Goleman, que los sentimientos pueden desarrollarse y, sin dejar de ser sentimientos, volverse progresivamente más inteligentes y, en el caso de la estructura completa de la consciencia, también más razonables y más responsables³. Lo anterior requiere de un esfuerzo educativo intencionado y sistemático en el que educación afectiva y educación valoral-social estén intrínsecamente ligadas.

Una segunda vía de desarrollo de la dimensión afectiva se encuentra en la idea de Lonergan de que los sentimientos aprehenden valores que son de distinta naturaleza y pueden agruparse de acuerdo con cierta escala de preferencia. De esta ma-

nera, se plantea que podemos distinguir, en orden ascendente, “valores vitales, sociales, culturales, personales y religiosos” (op. cit., p. 36).

Se distinguen como ejemplos de valores vitales la salud y la fuerza, relacionados con el mantenimiento de la vida biológica y psíquica. Les siguen los valores sociales, que tienen que ver con la organización que garantice la recurrencia de los bienes para todos los miembros de una sociedad —democracia, justicia, igualdad, etc.— y un paso arriba de ellos se encuentran los valores culturales, que se apoyan en los valores vitales y sociales pero resultan superiores, pues tienen que ver con la significación y el aprecio que los humanos otorgan a su existencia y con el modo en que expresan esto simbólicamente. Por encima de los valores culturales están los personales, constituidos por “la persona en su autotrascenderse, al amar y ser amada, en cuanto es fuente de valores en sí misma y en su medio” (ibid., pp. 37-38). Por encima de los demás valores se encuentran los religiosos, que para Lonergan “están en el corazón de la significación y del valor de la vida humana y del mundo del hombre” (idem).

En esta segunda vía, encontramos que el desarrollo de la inteligencia emocional tiene que ver con la formación diferenciada del mundo afectivo para que sea capaz de distinguir los distintos niveles de valores y situarlos en su adecuado lugar e interacción.

Una no pequeña parte de la educación consiste en fomentar y desarrollar un clima de discernimiento y de gusto, de alabanza diferenciada y de reprobación cuidadosamente formulada, que ayudará a las capacidades y tendencias propias del alumno o del estudiante, ampliando y profundizando su aprehensión de los valores y ayudándole en su propio auto-trascenderse (idem).

Entre más se desarrolle en las aulas la capacidad de los estudiantes de trascender su espontaneidad de manera que sepan reconocer y diferenciar adecuadamente los sentimientos espontáneos —estados de ánimo, respuestas de agrado o desagrado— de los sentimientos profundos que son respuestas intencionales al valor, y puedan guiarse en sus decisiones relevantes para vivir humanamente por estos últimos, más habremos contribuido a educar su libertad, es decir, a educarlos valoralmente.

Del mismo modo, entre más finamente se desarrolle la inteligencia emocional de los estudiantes para que sean capaces de distinguir y dar su lugar a los diferentes tipos de valores en la construcción de su propia existencia, estaremos formando seres humanos, ciudadanos, miembros de una cultura más efectivamente libres y, por lo tanto, más responsables de sus propias decisiones. Este es un reto fundamental para una formación valoral-social para nuestros tiempos de emotivismo e indiferenciación.

II

Elementos centrales de la propuesta ignaciana en relación con la formación valoral-social

Se ha desarrollado hasta ahora un planteamiento general sobre la relevancia de la formación valoral-social en la educación y, de manera sintética, un estado del arte de los principales enfoques de formación valoral que están vigentes en los sistemas educativos actuales. Resulta necesario ahora plantear algunos elementos relevantes de la visión ignaciana para articular una propuesta propia de formación valoral-social o de educación de la libertad desde la realidad concreta de los colegios jesuitas de México en esta primera década del siglo XXI.

2.1 La persona

En primer lugar, la visión ignaciana resulta compatible con los enfoques más complejos de formación valoral y con la propuesta de educación de la libertad que se hace en este trabajo porque, con esta visión, el universo entero, creado por Dios desde una estructura dinámica y abierta, requiere de la colaboración del ser humano individuo-sociedad-especie para transformarse de manera progresiva y permanente y con una perspectiva siempre incompleta, limitada y sujeta a mejoras, pero también expuesta a ciclos de decadencia.

En efecto, la visión ignaciana plantea que hay que ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la vida en función de esta “mayor gloria de Dios” para la que fue creada la humanidad. En esta perspectiva, el ser humano personal, comunitaria y colectivamente tiene un papel activo y co-creador o re-creador, un rol de transformador y humanizador del mundo en la doble dinámica dialógica y recursiva entre autoconstrucción del sujeto humano y del sujeto humanidad y transformación del mundo. Porque, al autocrearse, cada sujeto humano individual, cada grupo humano particular y la humanidad toda como sujeto universal concreto, van re-creando el mundo para imprimirle un sello o un rostro humano (en su sentido positivo, pero también con el riesgo de su sentido más negativo). Al mismo tiempo, al re-crear el mundo y trans-formarlo, el sujeto humano individual, comunitario, colectivo, se va autocreando a sí mismo, tarea fundamental dado que es la única especie viva que no nace acabada, sino que debe hacerse en su caminar cotidiano, lo cual requiere de un ejercicio diferenciado, integrado y consistente del proceso estructural de valoración y decisión.



Esta perspectiva se expresa en una antropología que concibe al ser humano como agente de su desarrollo y del desarrollo del mundo y como ser histórico y cultural, con el desafío de hacerse a sí mismo en relación con el otro o a partir del otro, tal como lo dicen las tesis uno y dos expuestos por el Consejo de Colegios de la Compañía de Jesús:

Tesis uno

Cada hombre y cada mujer son imagen y semejanza de Dios, que es amor; de ahí que la persona sea amada personalmente por Él.

Tesis dos

El ser humano como creatura histórica y llamada a ser historia, es limitada e inacabada, pero con capacidad de recrearse y recrear su realidad a partir del otro, abriéndose a la esperanza” (Proyecto Educativo Común, PEC-CPAL, 2005).

Esta antropología concibe al ser humano como creación de Dios y, por tanto, sujeto de dignidad y capacidad creativa para transformar el mundo, respetando la pluralidad y buscando amar a cada ser humano a partir de una aceptación de lo que cada uno es y la construcción de acuerdos para un proyecto común de justicia y felicidad, que es la meta del Reino a la que solamente se puede aproximar la humanidad de manera limitada y progresiva.

2.2 El amor y la libertad

Tesis seis

En la persona, amar, amarse y saberse amado es una respuesta al amor gratuito de Dios, lleno de cuidado compasivo por la humanidad entera.

Tesis siete

La libertad en el ser humano, al igual que en Jesús, es radical, y por ello lo abre a un abanico amplio de posibilidades de optar en discernimiento para en todo amar y servir a los demás.

Tesis ocho

La formación de hombres y mujeres para los demás supone una educación integral que posibilite la solución de los problemas cruciales del ser humano (PEC-CPAL, 2005).

Por otra parte, la visión ignaciana sostiene como crucial un elemento que ahora está presente en los discursos educativos y que en el pasado era visto como exclusivo de la educación religiosa: la centralidad del amor. Como mencionan los Tesarios, la capacidad de amar, de amarse y de saberse amado es una respuesta a la gracia, al regalo del amor hecho por Dios, y esto necesariamente lleva al sujeto a un cuidado compasivo por la humanidad entera. Es la fuerza del amor la que nos lleva a asumirnos plenamente como individuo-sociedad-especie y a comprometernos con el cuidado de toda la humanidad. En este sentido, Morin (2006) es muy claro al señalar los cuatro deberes de religación ética: con uno mismo, con los otros y la sociedad, con la propia herencia y con la especie. El gran matiz que distingue las visiones de formación valoral-social presentadas con la perspectiva ignaciana es que ésta busca explicitar —no sólo conceptual sino experiencialmente— que la capacidad de amar es respuesta al amor gratuito de Dios y, por tanto, tiene que llevarnos a una entrega igualmente gratuita a los demás, sin esperar recompensa económica, de prestigio o incluso psicológica del otro.

De aquí que la formación valoral-social en un colegio ignaciano tiene que ir partiendo de la libertad radical de los educandos, abriéndoles espacios donde puedan aportar esta entrega gratuita que les lleve a com-padecer con el otro. Pero esta entrega gratuita no puede ni debe darse como un mero requisito temporal o como una experiencia que queda en la sensibilidad y el recuerdo, sino que debe orientarse hacia la construcción de una vida al servicio de los demás, hacia la formación de seres para y con los demás.

La prioridad será el servicio desde distintas trincheras del ámbito privado, público o social, hacia la construcción de una sociedad más justa sustentada en la paz, de una sociedad no violenta y pacífica sustentada en la justicia. En ello, la estrategia sería contemplar las repercusiones de todas las decisiones en los sectores menos favorecidos o, incluso, excluidos de la sociedad. Para ello, se requiere una ética de la gratuidad y no una ética de la recompensa, pues en el sentido profundo, la recompensa mayor estará en la construcción siempre parcial del Reino de Dios en este mundo y en la plenitud a alcanzar en aquello que está más allá de este mundo pero que se empieza a construir con la orientación y consistencia de fe, esperanza y amor activo de la propia existencia.

2.3 Trascendencia

La diferencia más radical entre la visión ignaciana y los enfoques de formación valoral es su perspectiva de trascendencia. El ser humano no es solamente un ser limitado e imperfecto que puede y debe amar, amarse y ser amado, sino un ser que aspira y sueña con lo ilimitado, con la plenitud que solamente puede darse a través del seguimiento de Jesús, de la confianza en el amor gratuito de Dios que se inserta en la fragilidad e indigencia humana para encaminarla, iluminarla, alimentarla de eternidad en experiencias y momentos limitados y temporales de la existencia individual y social.

En esta clave de trascendencia es que se puede comprender la educación de la libertad radical del ser humano como una formación para elegir a partir del discernimiento profundo, los modos posibles y concretos de “en todo amar y servir a los demás” a través de la propia vida. Esto implica, nuevamente, la consideración de que todo lo valoral es social y todo lo

social es valoral, dado que los hombres y mujeres con y para los demás que se persigue formar, tendrán que ser personas bien capacitadas para tener las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, valores que se ponen en ciclo en un desempeño reflexivo completo y complejo).

2.4 Diálogo cultural

En el contexto pluricultural en que vivimos, damos testimonio de la fe cristiana en el seguimiento de Cristo y la proponemos como educadores animados por una mística creativa. Lo hacemos con respeto a todos, sin distinción de raza, género, religión, situación social, económica o cultural, conociendo, entendiendo y amando a los otros como ellos desean ser conocidos y entendidos, por medio de un diálogo fundado en la verdad, la justicia y el amor (ibid.).

La complejidad de la formación valoral-social ignaciana aumenta en el mundo de pluralidad en el que vivimos actualmente, dado que no todos los estudiantes y profesores van a ser cristianos y mucho menos ignacianos. De manera que esta tarea de “apostolado intelectual” que se realiza a través de la formación valoral-social de los colegios precisa su raíz en el encuentro profundo y respetuoso con todos los seres humanos de distinta raza, género, religión, situación social, económica y cultural. Capacitar a los alumnos para ser capaces de amar a cada uno de los otros a los que sirva con su vida tal como ellos son y comprendiendo su propio horizonte cultural no es una tarea fácil, pero podemos decir que la mejor manera de lograr esto es mediante la educación de la libertad,

cuyo criterio de validez humana no está en el contenido de las creencias, ideas o interpretaciones de la realidad, sino en la autenticidad con la que se conduzca el sujeto humano en su trayectoria existencial.

En este sentido, la educación de la libertad tiene una compatibilidad total con la propuesta ignaciana, enunciada en los Tesarios, respecto a brindar una formación integral que apoye el desarrollo de “criterios morales abiertos y discernibles” a través de la experiencia, la inteligencia, la reflexión crítica y la deliberación responsable. Se persigue la construcción de sujetos morales, pero con una moral abierta y no cerrada, es decir, desde una ética de la autorrealización y la autenticidad más que desde una “ética de la ley” (debes hacer esto, no debes hacer lo otro), como la que desafortunadamente sigue predominando en nuestras instituciones educativas.

Por ello, la formación valoral-social en una institución ignaciana formará sujetos respetuosos de la diferencia, tolerantes ante modos diferentes de ser humano y autocríticos para retomar lo realmente valioso de esas otras propuestas de modos de vivir humanamente, frente al propio.

2.5 Construcción del sujeto ético

En la sección sobre la dimensión moral, los Tesarios (COC) aportan estas y otras líneas que, sin duda, constituyen o construyen sujetos morales en un proceso dinámico, lleno de conflictos morales, con incertidumbre, pero a la vez con capacidad para caminar en ella hacia un futuro mejor. La tarea colectivamente hablando es la de construir una nueva ética humanista y cristiana que debe hacerse en el trabajo cotidiano, relacionando teoría que aporta reflexión a la práctica y la vuelva

praxis consciente que se sigue recuperando y reflexionando de manera constante.

Desde el punto de vista que sostiene este documento, se puede construir esta nueva ética desde la óptica amplia de la educación de la libertad, con el apoyo para su operación en las propuestas de “proyecto de vida” y “construcción de la personalidad moral”, las más compatibles con esta visión ignaciana del sujeto y del mundo (y del sujeto en y para el mundo).

Esta es una tarea de todos los que colaboran en un colegio jesuita y de la estructura organizacional y el clima educativo que se construya como colegio. Por ello, el reto de construir una comunidad educativa que “viva la sociedad justa y solidaria que se quiere construir” es fundamental para cumplir la misión que señala el Proyecto Educativo Común (PEC) promulgado por la Conferencia de Provinciales de América Latina” (CPAL), que se plantea “colaborar con la misión evangelizadora de la Iglesia, ofreciendo una formación integral de calidad a niños y niñas, jóvenes y adultos, a la luz de una concepción cristiana de la persona humana y de la sociedad”.

III

Posibles principios de concreción curricular

Tesis uno

Nos proponemos alentar la formación de criterios morales “abiertos” y “discernibles” como punto de partida para la construcción del sujeto moral (una moral abierta frente a una moral cerrada). Uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía ignaciana tiene que ver con la asunción de que el estudiante es un sujeto dotado de libertad y, por lo tanto, de responsabilidad. Nuestro objetivo pedagógico busca que el alumno “tome responsabilidad” de esa libertad que le constituye. El fundamento del aporte moral de nuestros colegios no está sustentado en criterios “fijos”, por más justos o bienintencionados que parezcan, sino de considerar al alumno potencialmente responsable de “hacerse” cargo de sí mismo y de su entorno

COC, Tesarios, p.11

Es indudable que la realidad de cada colegio jesuita, por las condiciones internas de su propia historia, cultura y composición, y por los elementos externos de la sociedad y la cultura en la que se encuentra inmerso, es totalmente distinta. No es deseable, por tanto, llegar a definiciones únicas ni a “criterios fijos” o modelos cerrados, en este caso sobre formación valoral-social. Así como se deja a los alumnos la responsabilidad de “hacerse cargo de sí mismos y de su entorno”, del mismo modo tiene que dejarse a cada colegio y a sus directivos y cuerpo de profesores

“hacerse cargo de su realidad” interna y externa, en todas las dimensiones que implica su tarea educativa, incluyendo la de formación valoral-social. Sin embargo, es conveniente plantear e ir trabajando para generar acuerdos sobre líneas estratégicas de acción rumbo a una concepción común de formación valoral-social, aunque con múltiples posibilidades de realización programática de acuerdo con las condiciones institucionales y a la creatividad de su cuerpo académico.

Se plantearán en esta sección algunos elementos genéricos de concreción curricular para la formación valoral-social, de los cuales podrían emerger dichas líneas estratégicas comunes que hagan más convergente el trabajo en los distintos colegios jesuitas del país.

En primer lugar, conviene aclarar que por *currículo* no se entiende exclusivamente el plan de estudios, sino “la totalidad de intencionalidades educativas expresadas en los documentos, objetivos, contenidos, métodos y evaluación, pero también en la actividad cotidiana y en la vida concreta de las aulas, patios, pasillos, entorno escolar, etc.” En este sentido, el elemento inicial a trabajar es la comprensión de que la formación valoral-social no es solamente un conjunto de asignaturas o de actividades (retiros, experiencias, etc.), sino la comunicación cargada de valoraciones y posturas sobre la sociedad que se expresa cotidianamente en lo que sucede en la vida escolar normal.

De este modo, las dimensiones de concreción curricular de la formación valoral-social pueden ser:

- Un conjunto de asignaturas creadas específicamente para este fin y con un programa que se orienta explícitamente hacia la reflexión sobre lo valoral-social y, a partir de allí, a la construcción del estudiante y del estudiantado como sujetos morales.

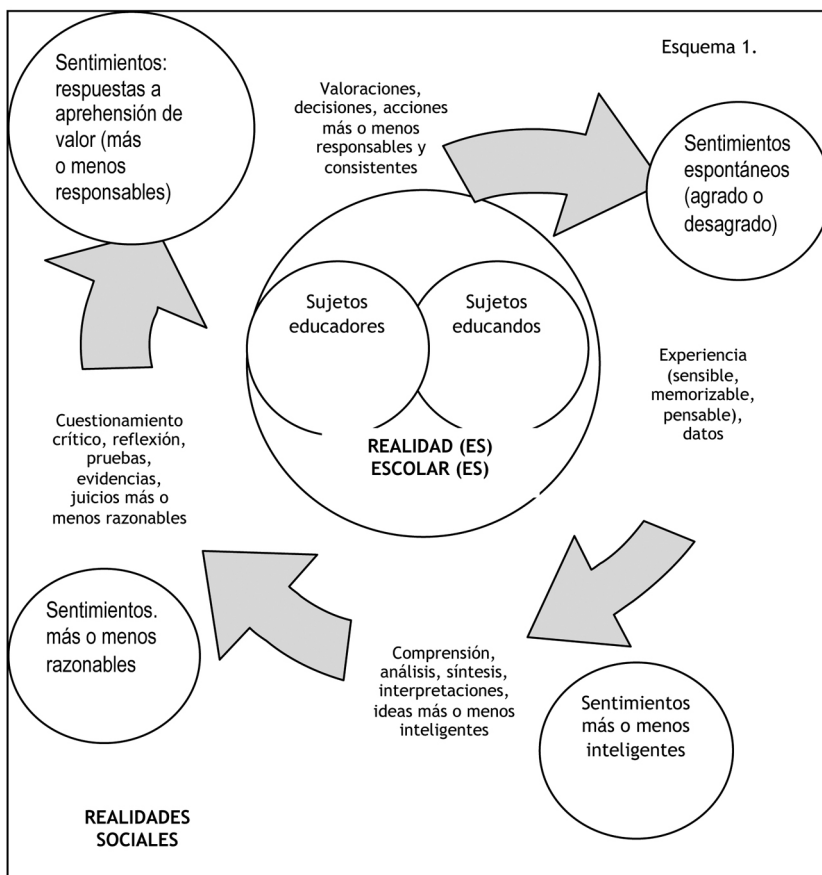
- El trabajo de articulación del enfoque de formación valoral-social con los programas y acciones de todas las materias del currículo, especialmente las de humanidades y ciencias sociales como eje transversal curricular de formación de los alumnos. Por ejemplo, el estudio, selección y trabajo de planeación articulada entre las asignaturas y experiencias de formación valoral-social con algunos temas de materias como Español, Historia, Geografía, Inglés, Educación Física, etc. Esta planeación puede incluir la creación de pequeños “módulos” dentro de las materias, en las que se haga un trabajo en común, abordado desde las perspectivas de cada asignatura.
- La creación o revisión de un programa articulado y progresivo de actividades o experiencias co-curriculares orientadas a la formación valoral-social del estudiantado con metas de interacción directa con poblaciones vulnerables o sectores menos favorecidos socialmente. Por ejemplo, la creación conjunta de un programa de experiencias, retiros, etc. que tenga continuidad, progresión según las edades y niveles educativos.
- La revisión continua de la estructura organizacional del colegio para orientarlo hacia los fines de formación valoral-desde la perspectiva de creación de un organigrama, un sistema de sueldos y salarios, una normatividad, una vida colegiada, criterios de toma de decisiones importantes, formación de directivos en lo valoral-social, etc.
- La construcción progresiva de una cultura y un clima laboral que sean propicios para la formación valoral-social, creando conciencia en los padres de familia, empleados, docentes y estudiantes del enfoque valoral-social del colegio para unir esfuerzos y construir sinergia que paulatinamente logre los objetivos planteados.

- La construcción intencionada e institucional de un espacio o proceso por el cual la realidad externa local, regional, nacional e internacional “entre a la escuela” a través de investigaciones, artículos, conferencias, seminarios, talleres, etc. y permee todos los niveles hasta llegar a los estudiantes. Crear conciencia social no solamente tiene que ver con la experiencia sensible de otras realidades, sino con la construcción de “una solidaridad bien informada” desde el análisis continuo de la realidad y el aprendizaje de buenos marcos de análisis para la misma. Este puede ser un punto de contacto con las universidades jesuitas, que aportarían elementos de investigación y análisis a los colegios, estableciendo al mismo tiempo un mayor contacto de los académicos universitarios con las realidades de los colegios a través de la interacción con directivos, docentes y alumnos.

Todos los ámbitos anteriores deben articularse o enlazarse tal vez por la vía de la dirección de formación valoral-social, el coordinador general académico y los organismos colegiados.

3.1 Principios generales para una pedagogía de la formación valoral-social

La concreción curricular de los enfoques presentados que se sintetizan en la propuesta de educación de la libertad con perspectiva ignaciana puede presentarse esquemáticamente en lo general como se muestra en el Esquema 1.



La idea central es que el colegio está siempre dentro de una realidad o un conjunto de realidades sociales y es allí, en esas

realidades, donde se inserta la organización institucional que persigue una formación valoral-social. Esta formación, entendida como “educación de la libertad”, tiene que contemplar estrategias para que los educandos vayan teniendo experiencias sensibles y pensables de esas realidades locales, regionales, nacionales, mundiales (es decir, experiencias de contacto presencial con algunas de esas realidades, pero también datos e información recopilados en documentos e investigación o brindados por el profesor) para tratar de hacer preguntas que generen análisis, síntesis, comprensión y formación de una idea o concepto más o menos inteligente sobre estas experiencias. Estas ideas deben ser cuestionadas crítica y autocríticamente (el educando que cuestiona su propia realidad en la que vive, que muchas veces es como una burbuja que le protege de las realidades más acuciantes) para buscar pruebas, ponderarlas, hacer juicios más o menos sustentados y razonables sobre ellas y de allí cuestionar las implicaciones éticas y las acciones prácticas que pueden emerger de una toma de postura desde la visión de los menos favorecidos, dando voz a quienes no la tienen. Esto llevará a una toma de decisiones que se concrete, a veces, en acciones, y otras veces en la formación de un buen juicio de valor sobre estas realidades, lo que permitirá al educando reorientar sus criterios de vida a partir de los aprendizajes significativos derivados de este proceso.

Como ya se decía, esto debe ocurrir explícitamente en las materias de formación valoral-social, pero se debe también intentar vincularlo transversalmente con los temas de materias que los alumnos estén cursando, para que haya mayor impacto y una visión más compleja de estas realidades, analizadas desde distintas miradas disciplinares. La vivencia de experiencias de contacto con la realidad será extremadamente útil para lograr un proceso de sensibilización y generación de preguntas y búsqueda de pruebas nuevas que modifiquen sus juicios previos. Sin embargo, no es deseable que estas experiencias estén desligadas del resto del currículo o que se queden en

meras actividades de sensibilización o de carácter emotivista. La experiencia sensible debe ser punto de partida que genere sentimientos espontáneos que se vayan decantando por la inteligencia, la crítica y la deliberación para volverse sentimientos ligados a convicciones y a tomas de postura existenciales. Pero así como una mera sensibilización no forma valoralmente ni crea conciencia social, una conceptualización y reflexión crítica desencarnada o desligada de experiencia concreta será, también, poco significativa para el estudiante.

Toda la estructura escolar deberá estar orientada hacia este objetivo de generar procesos de experiencias de aprendizaje que hagan pensar, cuestionar críticamente, afirmar con sustento y argumentar adecuadamente y tratar de generar aprehensión de valor mediante preguntas adecuadas para la deliberación, generadas preferentemente por los estudiantes.

La educación emocional está ligada explícitamente a este proceso, puesto que se trata de ir acompañando a los estudiantes para que expliciten y aclaren sus sentimientos espontáneos y puedan irlos procesando para generar una afectividad más inteligente, más autocrítica y más responsable, es decir, para pasar de hacer opciones de vida o elecciones importantes con base en meros sentimientos de agrado o desagrado o estados de ánimo, a tomar sus decisiones con base en los sentimientos que son respuestas intencionales a la aprehensión de valor.

3.2 Pautas para la concreción curricular en los distintos niveles educativos

El esquema de operaciones que guía la libertad humana no es algo que esté desarrollado o dado desde el nacimiento, sino que se va diferenciando, integrando y autenticando (o no) a partir del desarrollo bio-psíquico, del proceso de socialización y

también del ejercicio consciente de este esquema con un esfuerzo de crecimiento en autenticidad por parte de cada sujeto, grupo u organización.

El esquema se encuentra compactado en el nivel de lo empírico al nacer y en los primeros años, se va desplegando en su etapa intelectual en los siguientes y luego en la fase racional y en la existencial en edades más avanzadas. Sin embargo, un niño pequeño ya reflexiona y hace preguntas críticas y también valora más o menos adecuadamente y toma decisiones más o menos auténticas.

De manera que el desarrollo es progresivo y la formación valoral-social deberá tomar en cuenta las etapas de desarrollo de los educandos. Los docentes de cada nivel tendrán que seguir continuamente estudiando, en las teorías y también en las evidencias de su convivencia cotidiana con los alumnos y alumnas, las características más acentuadas en las diversas etapas de desarrollo que corresponden a los distintos niveles educativos.

Sin embargo, es posible partir de ciertas pautas para la concreción curricular de esta propuesta para cada nivel.

El proceso general podría sintetizarse como un camino que va desde una mayor heteronomía —que apunte a desarrollar autonomía— hacia una cada vez más desarrollada autonomía.

3.2.1 Formación valoral-social en pre-escolar

La formación valoral en esta etapa inicial tiene que ver más con el aprendizaje de la convivencia con sus pares más cercanos y con su familia. El alumno puede ir creciendo en capacidad de atención a sus experiencias de familia y amistad y analizarlas, ir

ganando en comprensión, preguntarse algunas cuestiones sobre la realidad de sus relaciones con los demás al descubrirlos como diferentes y tomar algunas decisiones que estén en el ámbito de sus posibilidades de responsabilidad. En lo afectivo, la educación emocional debe centrarse en el reconocimiento y capacidad de verbalización y expresión de sus sentimientos, puesto que una conciencia explícita del propio sentir —eliminando la culpa ante los sentimientos considerados socialmente como malos— es la base para la educación de la libertad en los niveles subsecuentes.

3.2.2 Formación valoral-social en primaria

En esta segunda etapa el alumno está todavía muy centrado en sus relaciones inmediatas, pero puede ya empezar a preguntar con mayor precisión sobre su propia persona y comportamiento y sobre la convivencia con los demás. Es una etapa propicia para que haya experiencias de solidaridad que pueden ser más bien de carácter asistencial, pero teniendo un referente concreto (no se trata de llevar una despensa que entrega y que no sepa bien a quién le será donada, sino que tenga la experiencia de la necesidad de otros y pueda ver en concreto el resultado de su acción solidaria).

En lo afectivo se precisa aún cierta heteronomía, pero puede irse abriendo el abanico de decisiones que los educandos pueden tomar y puede y debe trabajarse con los sentimientos que surgen ante realidades cercanas a ellos (la muerte de un familiar de un compañero, la enfermedad de un miembro del grupo, un suceso nacional o internacional del que escuchen cosas y los implique o genere en ellos sentimientos, como una emergencia sanitaria o desastre natural) que pueden ser expresados y puestos en diálogo con la guía del profesor o profesora.

En el tercer ciclo de este nivel se tendrá que ir formando valoral y socialmente en lo relativo al inicio de los cambios orgánicos y psíquicos que empezarán a sufrir para poder convertir el inicio de la adolescencia en una oportunidad para comprender-se mejor y comprender a los otros más cabalmente.

3.2.3 Formación valoral-social en secundaria

La formación valoral-social en secundaria sugiere un énfasis mayor en la reflexión sobre el proceso de autoconstrucción de la propia identidad y de la influencia del grupo de amigos cercanos y su cultura durante esa crisis de crecimiento y cambio que lleva a formarse como un ser humano de cierto perfil y no de otro. ¿Cuál es el tipo de ser humano que quiero llegar a ser? A la manera del enfoque de “proyecto de vida”, esta etapa puede ser muy rica para desarrollar reflexión y diálogo interpersonal, grupal e intrapersonal sobre la construcción de la propia vida y cómo esta construcción se va definiendo a partir de pequeñas y grandes elecciones. “Cada elegir es un elegirme”, podría ser la frase que guiara como hilo conductor la reflexión con los adolescentes de secundaria en lo valoral-social. En este sentido, lo social tendría que ir trascendiendo lo meramente asistencial y progresivamente irse volviendo un compartir-se con alguien necesitado, aunque sea en tiempos cortos y experiencias no sistemáticas.

En lo emocional, es la etapa de crisis, y sobre esta crisis y mezcla indiferenciada de afectos que inicia con la propia autoestima y el auto-concepto que empieza a construir cada estudiante, habría que trabajar fuertemente. No se trataría de evadir la crisis o tratar de evitarla, sino asumir que es la etapa de crisis y que hay que ir descubriendo maneras inteligentes, razonables, responsables para vivir esa crisis y para vivirla acompañado.

La reflexión sobre el sentir de los demás, sobre el sentir de los excluidos y desfavorecidos de la sociedad, la reflexión sobre por qué algunos no pueden realmente decidir quiénes quieren llegar a ser, es crucial para ir generando conciencia social desde la propia realidad de crisis afectiva del educando.

3.2.4 Formación valoral-social en bachillerato

En esta etapa se pasa de adolescente a ciudadano. El alumno ingresa siendo todavía parte de esa población en proceso de autodefinición y, aunque la adolescencia, según autores actuales, se ha prolongado, egresa siendo mayor de edad legalmente hablando. La reflexión puede pasar por allí y debe contemplar esa transición. ¿Qué implica ser un ciudadano? ¿Ciudadano en qué sociedad y para qué país? ¿Cuál será el propio papel en la sociedad? ¿Se piensa en transformar o en perpetuar las injusticias sociales y las carencias de democracia real? El bachillerato de los colegios jesuitas incluye ya la “experiencia rural”, “el servicio social”, “la experiencia laboral”, que son espacios privilegiados de sensibilización sobre otras realidades. ¿Qué tan integradas están esas experiencias con el contenido de las materias que llevan los estudiantes en el año escolar en cuestión? ¿Cómo articular mejor lo que los estudiantes traen de esa experiencia (lo de afuera de la escuela entrando a la escuela) para volverlo elemento de formación valoral-social? Existe ahí una mina de datos, preguntas, ideas, juicios, valoraciones, que los estudiantes generan y que habría que aprovechar de una manera más articulada para que la formación valoral-social esté plenamente vinculada al currículo.

Esta experiencia debe también ser motivo de reflexión en lo afectivo. Existen muchos sentimientos encontrados en la vivencia de estas experiencias que deberían ser más

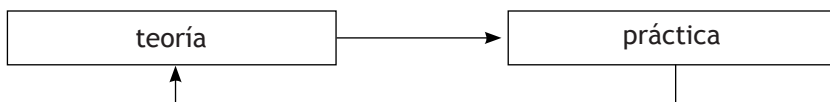
reflexionados y acompañados en su proceso de asimilación en los estudiantes.

El bachillerato es, además, un momento de decisión de futuro personal, puesto que implica la elección de carrera, de universidad o de inserción en la vida laboral. Este proceso de deliberación y decisión debería ser otra fuente para generar espacios que ayuden a procesar, generar ideas y conceptos a partir del allegarse buena información, preguntarse críticamente por sus posibles opciones, deliberar en profundidad qué es lo que realmente se desea en función de lo que se quiere llegar a ser. La pregunta sobre el por qué hay tantos millones de jóvenes de su edad que no pueden acceder a educación superior es otra fuente de formación de conciencia social que debe aprovecharse. Todos estos elementos deberían ser motivo de reflexión en el nivel bachillerato para articular curricularmente una formación valoral-social más efectiva.

IV

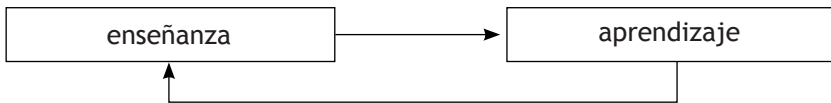
Hacia una didáctica de la formación valoral-social

Los textos clásicos sobre didáctica⁴ conciben a esta parte de la educación, o más correctamente de la pedagogía, como “el arte y la ciencia de enseñar”, que como afirma bien Nérici (1973, p. 55), no es sino “dirigir —o en términos más contemporáneos, facilitar— el aprendizaje”. Lo anterior implica que la didáctica tiene que integrar o articular siempre la teoría y la práctica, esto es, las diferentes concepciones teóricas sobre el proceso educativo y los métodos, técnicas y experiencias concretas de intervención en el aula. Esto implica un primer proceso dialógico, recursivo y retroactivo en el que las teorías van iluminando las prácticas para hacerlas más eficaz y auténticamente educativas, pero las prácticas van nutriendo la reflexión teórica aportando datos actualizados sobre lo que se vive cotidianamente en las aulas, y los métodos y técnicas que resultan más eficaces para lograr un aprendizaje significativo.



Implica también un segundo proceso dialógico, recursivo y retroactivo en el que enseñanza y aprendizaje se articulan e influyen mutuamente. Contra lo que postulaba la educación tradicional —en la que la didáctica se concebía más centrada en la enseñanza—, el proceso educativo implica una construcción de aprendizaje por parte del estudiante, y que no todo lo que se enseña se aprende ni todo lo que se aprende se aprende de la misma forma por todos los educandos. Pero contrario también

a lo que se afirma ahora en las tendencias constructivistas más radicales —donde la didáctica se centra casi exclusivamente en el aprendizaje— los procesos de aprendizaje requieren y contienen necesariamente una dosis de enseñanza, instrucción y modelamiento por parte de los docentes, con lo que se puede afirmar que la didáctica no puede estar centrada exclusivamente en la enseñanza pero tampoco puede limitarse al aprendizaje, sino que toda didáctica debe centrarse en la relación de enseñanza y aprendizaje.



Como los procesos educativos llevan en su naturaleza ciertos elementos generales en común, es posible hablar de una “ciencia y arte de la enseñanza—aprendizaje” o de una didáctica con principios genéricos. Pero como cada dimensión del ser humano y cada disciplina que se pretende aprender tiene su propia lógica, métodos, técnicas, lenguajes y aproximaciones a la realidad, es necesario hablar de didácticas específicas para cada eje curricular o área de asignaturas e, incluso, para cada etapa de desarrollo de los educandos y, por tanto, para cada nivel educativo.

Es necesario entonces asumir el reto de construcción de una didáctica específica de la formación valoral-social de los colegios jesuitas de México. ¿Qué significa abordar ese reto?

En primer lugar, significa construir de manera colegiada los principios generales que definan las dos relaciones fundamentales de toda didáctica, es decir, la relación teoría-práctica y la relación enseñanza-aprendizaje.

El trabajo tendría que iniciar entonces desde la discusión y toma de postura sobre los distintos enfoques teóricos para elegir el que mejor pueda explicar la formación valoral-social que se

busca. Esta definición se ha propuesto, en lo general y muy sintéticamente, como una educación de la libertad que puede servirse de elementos metodológicos sobre todo de los enfoques de “proyecto de vida” y “desarrollo de la personalidad moral”. La propuesta tiene implícita una opción por el constructivismo —tanto cognoscitivista “piagetiano” como sociocultural “vygotskyano”— como teorías del aprendizaje y, obviamente, un fundamento en el humanismo cristiano de corte ignaciano que define a los colegios jesuitas en su ser y quehacer. Sin embargo, sobre estas líneas que parecen las más convenientes para el desarrollo de la formación valoral-social o sobre otras que se puedan ir encontrando, se tendría que iniciar un proceso de reflexión colectiva y de definición colegiada de lo que se entenderá teóricamente por formación valoral-social.

Simultáneamente, y abordándose de manera articulada e inseparable, se deberá recuperar la experiencia práctica de los profesores de formación valoral-social, los métodos, técnicas, materiales y procedimientos más efectivos en las prácticas concretas y poniendo en diálogo estos elementos prácticos con los enfoques teóricos asumidos. Esta reflexión sobre la relación teoría-práctica es un trabajo permanente que no debe dejarse de lado.

En segundo lugar, la construcción de una didáctica de la formación valoral-social implica abordar la segunda relación dialógica entre enseñanza y aprendizaje que, sin duda, está ligada a la relación teoría-práctica, pero tiene que distinguirse.

¿Qué significa enseñar y aprender en términos de formación valoral-social? ¿Cómo se entiende la relación enseñanza-aprendizaje en esta dimensión formativa y en cada nivel educativo? Son dos preguntas para ser continuamente respondidas desde lo teórico y lo práctico —desde lo práxico— para construir una didáctica específica del área.

En términos más específicos, es conveniente abordar un trabajo de definición desde lo que el mismo Nérici (op. cit.) llama “los seis elementos fundamentales de la didáctica”, que son: el alumno, el profesor, los objetivos, la materia, las técnicas de enseñanza-aprendizaje y el contexto económico, social, político y cultural.

4.1 El alumno

La construcción de una didáctica específica de la formación valoral-social implica una indagación, comprensión y formulación sistemática del perfil de alumno que está hoy en cada colegio jesuita del país. No se va a formar valoralmente a los alumnos como concepto o rol abstracto y a-histórico, sino a los estudiantes concretos de inicios del siglo XXI. El conocimiento del horizonte de significados y valores con el que llegan los estudiantes, y del que se nutre el “clima” o ambiente escolar, es fundamental para aspirar a tener impacto real en su formación valoral. Esto incluye conocer un poco de sus historias, perfiles familiares, cultura local y regional, gustos, música, lecturas, juegos, etc. que nutrirán a los docentes de elementos significativos con los cuales “conectar” su asignatura o planear las actividades curriculares o extracurriculares.

Partiendo de este perfil inicial, se tendría que construir un perfil de egreso deseable del estudiante en términos de formación valoral-social: ¿Cómo queremos que nuestros alumnos egresen? ¿Con qué herramientas para llegar a ser qué, en la sociedad que les toca vivir?

En el paradigma educativo actual y concibiendo la educación desde una perspectiva compleja, es deseable

que este perfil se construya en términos de competencias (como conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes, valores que se ponen en marcha en la ejecución de desempeños reflexivos para resolver circunstancias de la vida académica, personal, familiar y social), más que en términos exclusivamente de valores a enseñar o de contenidos a aprender.

En los perfiles de la mayoría de las instituciones públicas y privadas (se definan o no como humanistas) están coincidiendo actualmente competencias que tienen que ver con el orden de lo valoral-social. Es así que en el perfil de egreso del nuevo Sistema Nacional de Bachillerato se busca que el alumno desarrolle, por ejemplo, competencias de autodeterminación y cuidado de sí mismo, de actuación para la transformación social, de actuación para mejorar el medio ambiente, etc. O que en el esquema de Competencias Genéricas de la nueva estructura curricular de las Universidades Iberoamericanas se definen competencias como manejo de sí, perspectiva global humanista, etc.

Partir del análisis de los perfiles de competencias genéricas disponibles a nivel de programas oficiales y de instituciones educativas diversas para retomar y redefinir sus formulaciones en términos de humanismo de inspiración cristiana es una buena manera de iniciar la definición propia del perfil de competencias de formación valoral-social, puesto que además se podría articular el trabajo de esta área con el de todas las asignaturas del currículo, e incluso establecer un diálogo con discursos educativos de instituciones distintas a las jesuitas.

Pero esta definición de perfil por competencias tendría que complementarse con alguna o algunas competencias (es deseable que no sean muchas para poder ser realmente operantes) de lo específicamente cristiano-ignaciano, que

aporten el “sello distintivo” de los egresados de un colegio jesuita respecto a los demás.

4.2 *El docente*

El docente es otro de los actores clave del proceso de formación valoral. Es necesario establecer criterios de selección sistemáticos y congruentes con lo que el área persigue y, a partir de las competencias genéricas que se pide a los estudiantes, definir las competencias genéricas que se requerirán de los docentes. Estas competencias genéricas pueden ser un parámetro para orientar el proceso de selección de nuevos docentes, el de formación de los docentes en servicio en el área y el sistema e instrumentos de evaluación de la docencia que se apliquen.

Una guía posible sería el trabajo ya mencionado que desarrolla Puig (2007), en el que establece las “competencias docentes” necesarias para la formación valoral. Es recomendable analizar con detenimiento su propuesta, pero para fines de orientación general se enuncian aquí las competencias señaladas por el autor y su grupo de trabajo de la Universidad de Barcelona.

Para Puig, son siete las competencias docentes más importantes para la formación valoral. Estas competencias se formulan como:

- *Ser uno mismo.* La autenticidad del profesor (nunca lograda del todo, pero sí necesariamente buscada en los docentes de formación valoral) es una competencia crucial para formar en valores. El autor habla aquí de rasgos como la capacidad del profesor para vivir conscientemente el proceso de hacerse a sí mismo, la capacidad de clarificar

los valores en conflicto en un mundo de diversidad moral y la actitud que toma el maestro en situaciones controversiales que se viven en el aula y en la escuela.

- *Reconocer al otro.* La capacidad del profesor para reconocer al alumno como otro ser humano con iguales derechos y dignidad humana, de reconocer a los diversos otros que están en la sociedad como interlocutores básicos en el aprendizaje de una vida humana, es la segunda competencia clave. Se mencionan aquí rasgos como la creación de vínculos afectivos del docente con los estudiantes y del docente como facilitador entre los estudiantes, el humor como factor de reconocimiento del otro y la conciencia de la fuerza formativa que tienen las relaciones interpersonales en la dimensión valoral.
- *Facilitar el diálogo.* Un docente que forma en valores es un docente capaz de promover el diálogo profundo y productivo entre sus estudiantes y con sus estudiantes. La actitud de poseer los valores correctos o la verdad absoluta es contraria a los objetivos de formación valoral. Los rasgos básicos de esta competencia tienen que ver con la construcción de una especie de “asamblea” de clase en la que todas las opiniones puedan ser debatidas con argumentos y sin descalificaciones a la persona que las emite, y con la construcción de autonomía moral en la interdependencia de unos sujetos respecto a los otros.
- *Regular la participación.* La capacidad del docente para alentar y regular la participación de todos es fundamental en la formación valoral. La regulación de la participación tiene que ver con la equidad para que todo el mundo pueda expresarse y ser escuchado. La participación es un elemento central como experiencia de formación moral,

y el docente debe ser capaz de reconocer y promover distintas maneras de participación intra y extra aula. Los “cargos de clase” son una manera de regulación de la participación que pueden funcionar para la construcción de sujetos morales en el aula.

- *Trabajar en equipo.* El fomento al trabajo en equipo es otra competencia básica para educar en valores. Asumir la diversidad de personalidades y culturas que pueden ir dialogando y trabajando juntas es una clave para formar personas humanas en sociedades plurales como la actual. El trabajo en equipo implica también que el profesor sabe hacer equipo con sus pares para ir coordinando la formación valoral en la institución.
- *Hacer escuela.* La formación valoral no se puede quedar en estrategias de trabajo dentro del aula. Los docentes deben tener la capacidad de ir “haciendo escuela” mediante la creación de una “cultura democrática, participativa y ética” en toda la institución, para lo cual es importante también el fomento y regulación de la participación de las familias de los educandos en el trabajo educativo de la escuela.
- *Trabajar en red.* El trabajo en red, no solamente entre las academias de docentes de formación valoral de los distintos niveles educativos o con los demás profesores de otras disciplinas para articular actividades modularmente y tener mayor impacto, sino también con organizaciones de la sociedad civil, grupos organizados y otras instancias que vayan haciendo realidad el aprendizaje colaborativo, es fundamental en la formación valoral. El “aprendizaje servicio”, conceptualizado y puesto en marcha por Puig y

su equipo en diversas instituciones de educación superior en España, es un ejemplo interesante que ya se realiza en los colegios jesuitas a través de la experiencia rural o laboral y del servicio social, pero que podría, por un lado, sistematizarse y profundizarse de manera más articulada con las diversas asignaturas del currículo y, por otra parte, hacerse en espacios y proyectos acotados en casi cualquier materia o grupo de materias del plan de estudios en todos los niveles educativos según su especificidad. El trabajo en red de la escuela como institución con otras instituciones y organizaciones de la comunidad en la que está inserta, es otra herramienta importante de formación valoral-social.

En el nivel del docente, resulta pertinente mencionar también tres elementos encontrados en una investigación cualitativa realizada en escuelas primarias del Estado de Guanajuato por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003). Esta investigación encuentra tres elementos centrales mediante los cuales el docente comunica valores en el aula: el tipo de normas que establece y el modo en que las hace cumplir con el grupo, la relación afectiva que establece con los alumnos y el método que usa para facilitar el aprendizaje. Sería necesario tener en cuenta también estos tres elementos para revisar el trabajo de formación valoral que realizan los profesores.

4.3 Los objetivos

Establecer con claridad y, en su caso, revisar y actualizar constantemente los objetivos formativos del área en cada uno de los niveles educativos y en cada una de las actividades o líneas de actividades co-curriculares y extracurriculares le dará consistencia al trabajo de formación valoral de los estudiantes.

Si el perfil del alumno y el del docente se establecen conforme a competencias para la formación valoral, es necesario concebir los objetivos en términos del desarrollo de estas competencias en distintos “niveles de logro” o de ejecución, para que el trabajo se oriente desde su planteamiento al desarrollo del perfil deseado de egreso de los educandos.

Es necesario recordar que la redacción de una competencia tiene que incluir el verbo que describe la acción buscada, el contenido de esa acción y el contexto en el que se aplicará. No se trata de volver a los tempos de la “planeación por objetivos” desde la visión de la tecnología educativa y generar una especie de “neoconductismo” —riesgo vigente en los enfoques por competencias que están en boga—, sino de tratar de imprimir claridad y consistencia al trabajo de planeación que se realice.

La consistencia se relaciona, como un punto importante, con la creación o adecuación de actividades de aprendizaje orientadas desde los objetivos que buscan desarrollar las competencias deseadas, y no desde los contenidos de materias o temáticas que se consideren relevantes, aunque las temáticas y contenidos son también importantes.

4.4 La materia

La materia de la que se va a tratar es, en el caso de la formación valoral, un “pretexto” para el desarrollo de la personalidad moral de los estudiantes y de su capacidad de generarse un proyecto de vida y actuar conforme a lo que más los acerque al logro de este proyecto. Sin embargo, esto no quiere decir que la materia no sea relevante. Por el contrario,

la búsqueda, definición, secuencia, nivel, profundidad, etc. de los contenidos o materia de reflexión darán elementos para una mejor formación valoral cuando estén bien elegidos y planteados y cuando el docente los conozca con suficiente amplitud y profundidad.

Establecer un programa consistente en el que, a partir de las competencias a desarrollar, se establezcan objetivos claros y secuenciados para elegir materia o contenido relevante y relacionado que lleve a actividades de aprendizaje significativo, es fundamental y debe hacerse colegiadamente. Los docentes necesitan conocer la totalidad y sentido del programa integrado de formación valoral de toda la institución para poder comprenderlo y plantear su espacio de trabajo concreto en la lógica de su papel dentro de ese plan integrado.

Entre más actual y ligada a la experiencia del estudiante de cada nivel esté la materia elegida para su formación valoral, entre mejor integrada vertical (con las asignaturas que lleva el estudiante en ese período) y transversalmente (con las asignaturas previas y subsecuentes) con el resto del currículo esté la materia, mejores resultados logrará el docente.

4.5 Las técnicas de enseñanza-aprendizaje

Las técnicas de enseñanza y aprendizaje son parte fundamental de toda didáctica específica. Por lo tanto, es necesario ir construyendo un “banco de técnicas y materiales” de enseñanza y aprendizaje de formación valoral-social para evitar el uso de técnicas no adecuadas a los objetivos, la repetición de técnicas y materiales por parte de varios

profesores y en distintos espacios curriculares o la elección de técnicas y materiales no significativos para los estudiantes.

El trabajo colegiado puede ser fundamental para poner en común los saberes prácticos de todos los docentes y establecer una comunidad de aprendizaje entre ellos. La creación de estos “bancos” de técnicas o materiales y de posibles manuales de uso de diferentes estrategias y medios para hacerlos más eficaces didácticamente, es necesaria para no desperdiciar todos los elementos que actualmente tenemos al alcance. Elementos como la literatura, el cine, el teatro, las técnicas de facilitación grupal, las nuevas tecnologías de información y comunicación, etc. pueden facilitar el aprendizaje en lo valoral. El uso del arte y otros elementos simbólicos es fundamental, pues si se utilizan adecuadamente y se reflexionan bien, son medios que llegan desde la sensibilidad y afectividad del educando hasta su reflexión y deliberación profunda.

4.6 El contexto económico, social, político y cultural

Para construir una didáctica propia de la formación valoral-social, es necesario tener en cuenta como elemento primordial al contexto en el cual se está educando. La recuperación, análisis y reflexión crítica de este contexto son el material más valioso que puede tener el docente de esta área, puesto que se trata del “mundo” en el que el estudiante está viviendo. A la vez, se trata de un condicionante para el éxito o fracaso de la formación valoral, ya que no solamente es materia sino también es mediación entre lo que el docente presentará en los espacios formativos y la manera en que el estudiante comprenderá, juzgará y valorará esto que le es presentado.

De manera que una competencia adicional del docente es la habilidad de estar siempre contextualizado y “leyendo

la realidad” con mirada de formador valoral, puesto que esta capacidad aportará elementos fundamentales al proceso.

Incluir en la formación docente seminarios o talleres de análisis de la realidad resulta fundamental para que se construya un equipo profesional que impacte verdaderamente a los estudiantes, que están a la vez inmersos plena y aún angustiosamente en esta realidad, pero también “contaminados” por la cultura dominante en ella.

A manera de conclusión provisional

Tesis dos

Pretendemos fomentar la “experiencia” en distintos ámbitos sociales, culturales y artísticos de tal manera que nuestros alumnos cuenten en su vida con un abanico de “posibilitantes” morales. La construcción del sujeto moral tiene su base en el aprendizaje experiencial, es decir, un tipo de aprendizaje que “afecte” a la persona entera y no sólo a su intelecto. Así mismo, el estudiante habrá de reflexionar con base en las experiencias que va viviendo.

Tesis tres

Queremos tener como criterio esencial el respeto por la diferencia y la capacidad de tolerancia en la sociedad toda y en la comunidad educativa”

COC, Tesarios

La formación valoral-social no es una tarea sencilla en estos tiempos de incertidumbre y pluralidad que vivimos, pero por eso mismo es un trabajo que se requiere con más urgencia que nunca. Sin embargo, ante la tentación hasta cierto punto natural de buscar certezas y valores “eternos” y “firmes” en un mundo marcado por lo “líquido” (Bauman, 2007), que está llevando a muchas instituciones educativas religiosas o laicas a la adopción de fundamentos y modelos metodológicos de formación valoral con visión “neoconservadora” en la línea de “enseñar valores” o inculcarlos, la propuesta de los colegios jesuitas debe ser una alternativa que opte por la educación

de la libertad de los estudiantes. Ello desde una intervención educativa que busque la formación de su personalidad moral y el desarrollo de las competencias que los hagan plantearse continuamente un proyecto de vida personal-social y social-personal basado en lo que, en lo profundo de su “deseo de vivir humanamente”, van descubriendo y construyendo como valioso, y no en lo que la espontaneidad superficial de lo que agrada o desagrada, tan presente hoy en día por los medios de comunicación masiva, la publicidad y la manipulación política, les va presentando en una cotidianidad irreflexiva.

Para ello, es necesario construir un programa de formación valoral-social bien sustentado, que contemple al mismo tiempo lineamientos generales desde lo que la visión humanista cristiana-ignaciana marca como sello identitario de los colegios jesuitas del país y del mundo y deje abiertas las posibilidades de adecuación creativa que respondan a las realidades concretas del contexto regional y local de cada colegio.

Esta formación debe partir de la experiencia que presente a los educandos “la pregunta del otro” y los mueva a comprender, cuestionar críticamente y adoptar posturas responsables frente a esta pregunta, en el mundo y la cultura concreta que se vive en el siglo XXI. Es preciso partir de la experiencia sensible y no de conceptos, y contar con estrategias claras para volver esa experiencia inteligente, crítica y comprometida con lo que la realidad está pidiendo para “salvar a la humanidad, realizándola” (Morin), para que siga siendo experiencia, pero se convierta en experiencia humana integral e integradora de la persona en la sociedad, en “experiencia fundante” porque afecta a la persona entera y no sólo a su intelecto ni a su sensibilidad superficial.

Una formación como ésta, que se persigue como reto compartido por todos los colegios jesuitas del país y de todo el mundo, será sin duda una formación que logre construir comunidad en la diversidad, establecer finalidades comunes en el respeto total

a la pluralidad de caminos posibles, despertar el deseo de vivir humanamente y de que todos vivan humanamente para luchar contra todo lo que individual, estructural o culturalmente nos lleva a la deshumanización progresiva.

Este reto implica una triple transformación: la de las prácticas educativas cotidianas, no solamente de los docentes de valoral-social o formación ignaciana sino de todos los educadores de los colegios desde todas las asignaturas y espacios curriculares —en su sentido amplio—, la de las estructuras organizacionales —normatividades, estilos de dirección, organigramas, criterios de asignación de recursos y toma de decisiones— que dan forma a la institución y la de la cultura de lo educativo, es decir, la de los significados y valores que orientan hoy el modo concreto en que se vive la educación en nuestros colegios. Este triple reto tiene que asumirse como el reto de la formación valoral-social, porque si esta formación no se apropia desde cada espacio y se respira en cada rincón de los colegios, no podrá hacerse realidad con la contundencia y profundidad que la misión de la Compañía de Jesús dentro de la Iglesia se propone y con la urgencia que la sociedad del cambio de época reclama.

Los estudiantes a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo, de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva. Tendrían que aprender a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar en favor de los derechos de los demás, especialmente de los menos aventajados y de los oprimidos. La pastoral... tiene mucho que hacer para fomentar tal compasión inteligente, responsable y activa, que es la única compasión que merece el nombre de solidaridad.

Peter Hans Kolvenbach sj, 2001.

Notas

1. Traducción libre del autor, del texto publicado en inglés que dice: “The unavoidable fact is that we are continuously making judgments of value, that is, knowing values and living our lives on the basis of these values. We distinguish between good and bad schools, good and bad policies, honest and dishonest politicians, good and bad actions. We function in society on the bases of these values” (Cronin, 2006, p. 5).
2. “Hoy se hace necesario recordar que no hay aspecto en la educación que sea neutral. Toda educación comunica valores” (Kolvenbach, 1990).
3. Para un desarrollo más detallado de esta convergencia entre la teoría de la inteligencia emocional y el planteamiento lonerganiano, puede consultarse mi obra Una filosofía humanista de la educación, Trillas, 2006.
4. Del griego διδασκειν (“enseñar”), y τέχνη (“arte”) (cfr. Nérici, 1973, p. 54).

Referencias

- Arendt, H. (1984). *La vida del Espíritu*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Aranguren, J. L. (1995). *La ética*. Madrid: Alianza.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. México: Paidós.
- Consejo Operativo de Colegios de la Compañía de Jesús en México, COC (s.f.). *Tesarios*. México: Autor.
- Cortina, A. (2004). *Viabilidad de la ética en el mundo actual*. Puebla: UIA Puebla.
- CPAL (2005). *Proyecto Educativo Común*. [Consulta de documento electrónico en preparación]. Río de Janeiro: Autor.
- Cronin, B. (2006). *Value ethics: A Lonergan perspective*. Nairobi: Consolata Institute of Philosophy.
- Escámez, J. (s.f.). *La enseñanza de actitudes y valores*. Barcelona: Nau Libres.
- Fierro, C. y Carvajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA-UIA León.
- Kolvenbach, P. H. (1990). "Educación y valores". En Sistema Educativo UIA. Cuadernos del Sistema UIA: Peter Hans Kolvenbach S. J. en México. México: Editor.
- Kolvenbach, P. H. (2001). "El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos". En SEUIA-ITESO. La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma Ignaciano, México, D. F.: Autor.
- Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- López-Calva, M. (2001). *Educar la libertad: más allá de la educación en valores*. México: Trillas.
- López-Calva, M. (2009). *Complejidad y humanización para la transformación educativa*. Manuscrito presentado para publicación.

Lonergan, B. (1999). *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme-UIA.

Melchin, K. (1993). "Moral decision making and the role of the moral question". *Method: Journal of Lonergan studies*, vol. 11, N° 2. Boston: Boston College.

Morin, E. (2003). *El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2005). *O Método VI: Ética*. Brasil: Sulina.

Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural* (2ª ed.). Bilbao: Desclée.

Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: GRAO.

Vertin, M. (1995). "Judgments of value for the later Lonergan". *Method: Journal of Lonergan studies*, vol. 13, N° 2. Boston: The Boston College.

La formación valoral-social: tendencias y horizontes
editado por el Instituto Lux A.C.
se terminó de imprimir en el mes de marzo de 2010,
en los Talleres de Coloristas y Asociados, S.A. de C.V.,
Calzada de los Héroes #315 C.P. 37000 León, Gto.
Tels. y Fax 01(477) 714-76-25 y 716-52-55
La edición consta de 1000 ejemplares.
Derechos Reservados© 2010 Instituto Lux A.C.
ISBN en trámite