

EL VALOR DE LOS VALORES Y OTROS VALORES EN LA ESCUELA

María Elena Duarte*
Lorena Simeoni
Soledad Romero

Introducción

Si bien la temática de los valores constituye una preocupación más o menos constante en los espacios educativos, ha cobrado una significación particular a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación.

En este escrito señalamos e interrogamos una cuestión muchas veces soslayada: *la práctica pedagógica ha sido acompañada generalmente por cierta tendencia a transmitir una orientación ética o moral a los niños*. A través de la historia de la educación pública en nuestro país, esta tendencia ha sido a veces objeto de reflexión y otras veces asumida como inherente al acto de educar, sin mayores cuestionamientos.

La incorporación de la Formación Ética y Ciudadana al curriculum oficial de la Educación General Básica, a mediados de la década pasada, no hizo más que brindar un viso de formalidad a antiguas prácticas pedagógicas de renovada vigencia. En consecuencia, los docentes hoy tienen a su cargo de un modo explícito, la tarea de *enseñar a convivir y educar en valores*. Sostenemos que esta tarea se halla arraigada en el rol docente históricamente construido.

Todo proyecto educativo es sostenido desde un proyecto ideológico, siendo permeable a procesos históricos y políticos. Así podemos ver de qué manera en nuestro país los contenidos educativos han sufrido filtraciones ideológicas como es el caso del período de hegemonía justicialista en donde, la tendencia fue el adoctrinamiento político, a través de la enseñanza de valores como el esfuerzo, la familia constituida en torno al trabajo, etc.

La escuela enseña valores. La pregunta es qué valores se enseñan allí. La pregunta es si se enseñan los estipulados por la Ley Federal de Educación; si se enseñan los que se proponen los docentes enseñar, o los que se proponen no enseñar.

* Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. meduarte@arnet.com.ar; simelo@infovia.com.ar

Pensamos que en la mayoría de las interacciones se pone en juego algún valor, o bien, como decimos, se pone en juego lo que tiene valor en la escuela. Esta es la perspectiva que desde una mirada psicológica queremos presentar. Una perspectiva en la que optamos por cambiar el interrogante, y preguntarnos o comenzar a cuestionarnos ¿ qué es lo que tiene valor en la escuela? ¿ Qué es lo que vale en la escuela?

El punto de partida de este escrito se halla en una investigación¹ cuyo objetivo general fue *caracterizar la relación entre el Discurso Pedagógico Oficial y la práctica docente en relación al Contenido Curricular Valores*. Para ello delimitamos tres objetivos específicos cuyo orden fue lógico y metodológico:

- *Indagar los lineamientos del Discurso Pedagógico Oficial en relación al Contenido Curricular Valores*

- *Reconocer los indicios de Representaciones Sociales de los docentes respecto al Contenido Curricular Valores.*

- *Hipotetizar acerca del sustento de la práctica docente en relación al Contenido Curricular Valores.*

Señalamos además, que el trabajo de campo se situó en dos instituciones públicas, una de la Provincia de Córdoba y otra de la Provincia de Santa Fe. La metodología utilizada fue de corte cualitativo, incluyendo instrumentos tales como la entrevista y la observación.

A partir de la misma, y de los posteriores interrogantes que de ella derivaron, podemos decir que la enseñanza de valores en la escuela se lleva a cabo en mayor medida a través de prácticas difusas, a veces invisibles, y en menor medida a través de contenidos específicamente estipulados. El presente escrito retoma y replantea algunas de sus conclusiones. Está organizado en dos apartados: en el primero diferenciamos *dos concepciones* de valores: una genérica y una específica. Ambas que se sitúan en la encrucijada de un docente que enseña, un alumno que aprende y un contenido cuyo estatuto curricular es nuevo. Esta segunda concepción es la que particularmente desarrollamos en el segundo apartado a partir de *tres premisas*, en las que revisamos cómo se ha constituido un lugar histórico cargado de sentido en torno a los mandatos que sostienen al rol docente y qué relación guarda esto con los valores en la escuela.

¹ "Transformación y Subjetividad: de haceres y decires, discursos y maestros" (1999-2000) Au-
toras: S. Romero ,L. Simeoni y L. Carulla; Asesora: María Elena Duarte. Tanto el presente escrito como la Propuesta de Capacitación tienen su punto de partida en la Investigación mencionada.

I - Los valores y el contenido curricular Valores

En la Declaración de la Conferencia mundial sobre educación para todos que tuvo lugar en Tailandia, en el año 1990, se concibe al aprendizaje como comprendiendo: “... las herramientas fundamentales, como la alfabetización, la expresión oral, y la resolución de problemas matemáticos; como los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que permiten a los individuos: sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo.”

Partimos de esta cita ya que constituye uno de los antecedentes de la hoy ya implementada transformación en nuestro país. Advertimos que los valores son enunciados como posibles contenidos curriculares. ¿Cómo explicar de otra manera su aprendizaje en la escuela? Nos ocuparemos de elucidar este interrogante: si los valores forman parte de los aprendizajes que se supone la escuela debe promover, ¿esto implica necesariamente que los mismos forman parte o deberían formar parte de los contenidos curriculares?

Una primera delimitación entre una concepción genérica² y una concepción específica³ de los valores posibilita, a modo de dispositivo, inaugurar posteriores diferenciaciones con correlatos no menores en el plano de la práctica educativa.

Pero volvamos al planteo anterior, este puede ser respondido rápidamente: es por todos conocido el hecho que los Contenidos Básicos Comunes han previsto la incorporación de una asignatura denominada Formación Ética y Ciudadana (FEyC) que incluye a los Valores como uno de sus ejes. Y esto ha sido implementado en el sistema educativo a la par de la transformación educativa en su conjunto.

Esta respuesta origina a su vez dos interrogantes claves que requieren de cierto desarrollo:

1. ¿Qué lugar ocupan los valores, siendo que forman parte de los aprendizajes esperados?
2. ¿Cómo pensar a los valores como objeto de enseñanza?

² Denominamos así a la noción filosófica de valores: citamos la línea inaugurada por Nietzsche quien propone “ poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores (...)”. Por su parte Foucault continúa esta línea fundando una nueva ética que ubica los valores en la relación sujeto - verdad. Retomando a Nietzsche y a Weber, realiza una “revisión sistemática del conocimiento de uno mismo, en el pensamiento griego, romano y cristiano”. Esta nueva ética propuesta por Foucault, deviene de interesantes desarrollos, en los que se indagan las diferentes relaciones entre sujeto y verdad : en la Antigüedad - vía la conversión del sujeto o preocupación por uno mismo- y en la Modernidad -vía el conocimiento de uno mismo-.

³ Circunscribimos con ella una categoría específica: los valores como contenido curricular.

1. El nuevo estatuto curricular de los valores

Algunos acuerdos conceptuales y metodológicos: Para comenzar a responder el primero de los interrogantes, hemos realizado un rastreo de la referencia a los valores en documentos oficiales. A este conjunto de textos hemos dado el nombre de Discurso Pedagógico Oficial (DPO). En la construcción de esta noción cada término aporta un sentido conceptual estricto. Respecto a los valores y desde nuestra especificidad, los concebimos como una producción simbólica que intersecta los planos subjetivo, social y cultural; que opera como fondo de las prácticas de los sujetos y que, en tanto fundamento de la concepción del mundo, se vincula estrechamente con el concepto de representaciones sociales.

Nos remitiremos a dos artículos de la Ley Federal de Educación que consideramos fundantes. En ellos se pone en evidencia la ambigüedad en la diferenciación entre una concepción genérica y una específica de valores:

En el Art. 6° se enuncia el carácter *integral* de la formación que se propone el sistema educativo, así como el tipo de *personas* y los valores acordes a tales propósitos.

En el Art. 15° se enuncian los saberes socialmente significativos que deben *adquirirse y dominarse instrumentalmente*.

Ahora bien, ¿qué hacemos con los valores?. Observamos que los valores atraviesan de forma explícita e implícita y casi de manera excesiva todo el discurso de la Ley Federal de Educación. Sin embargo los Valores como Contenido Curricular, no aparecen. Tampoco enunciados como saber socialmente significativo (Art. 15°). Es decir que en este marco, los valores no ocupan el lugar de contenido, en suma, no tienen un lugar curricular.

Por su parte, en los *Diseños Curriculares* el Área Formación Ética y Ciudadana se fundamenta en el *pedido de la sociedad a la escuela de formar cierto tipo de persona*. Se apela para ello al Art. 6° de la Ley y no al art. 15°. Este recurso de tomar un artículo y no otro como fundamento, es altamente significativo para una lectura en la que pretendemos revisar el estatuto curricular de los valores. Tal punto de partida imprime a la Formación Ética y Ciudadana, un sello particular; ¿cómo pensar entonces en la posibilidad de incluir a los valores, en los CBC, como contenido? Si bien están presentes, consideramos que esta presencia es: difusa, ubícuca, y es atribuida no como los demás contenidos al hecho de ser socialmente significativos, sino a lo que la ideología, a través del discurso normatiza, prescribe, y por éste mecanismo naturaliza. Esto da lugar a una inclusión forzada de los valores como contenido, siendo éstos descontextualizados y desprovistos de relaciones con la producción del conocimiento. Recordemos la propuesta nietzscheana de *“poner en entredicho el valor de los valores”*; podemos pensar que el fundamento filosófico del DPO se arraiga en premisas previas, en las que no se toman en cuenta *“las condiciones y circunstancias en las que aquellos surgieron, en las*

que se desarrollaron y modificaron...”⁴.

Del rastreo realizado, concluimos que en el DPO los valores tienen una **doble existencia**:

- Valores como dimensión ideológica del Discurso Pedagógico Oficial: Aludimos con esta categoría a las huellas que las condiciones de producción han dejado en el discurso. Dimensión de lo ideológico en donde los valores son formulados como ideales a perseguir. Marco axiológico en el que se legitima y hacia el que se orienta un instrumento legal.
- Valores como Contenido Curricular: Categoría que se configura a partir de la **omisión** de los valores como saberes socialmente significativos en el *Art.15°* de la Ley Federal de Educación. Dicha ausencia funda el espacio ambiguo sobre el que se inscribirá lo ideológico, como la única verdad pensable, decible, posible, quedando así supeditada por la categoría anterior; con fuertes implicancias en el plano de los haceres.

2. La enseñabilidad de los valores

Dejemos en suspenso por un momento el planteo suscitado a partir del primer interrogante y demos por sentado sin más que los valores (ya sea como contenido curricular o de algún otro modo) son objeto de conocimiento. Se abre entonces el interrogante acerca de la posibilidad y el modo de enseñarlos. Es decir, ¿cómo pensar a los valores como objeto de enseñanza? Los contenidos educativos forman parte de la cultura pública⁵. Decimos que los contenidos tradicionales (Lengua, Matemática e incluso Ciencias) cuentan con un largo proceso de legitimación. Es posible establecer diferentes grados de apropiación de estos contenidos por parte de los docentes, sabemos que cuanto mayor sea esta, mayores y mejores serán los resultados educativos. Sin embargo, también sabemos que se pueden transmitir contenidos de matemática, de lengua y hasta de sociales eludiendo su apropiación – hablamos del docente – pero nos resulta impensable enseñar valores si estos no son asumidos, consensuados, compartidos, por los

⁴ Nietzsche, F. (1887) *La genealogía de la moral*. Citado en el Prólogo a *Hermenéutica del Sujeto* de Michel Foucault, por Alvarez-Uría. Ver bibliografía.

⁵ “... denomino **cultura social** al conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social (...) es la ideología cotidiana que corresponde a las condiciones económicas, políticas y sociales de la postmodernidad. Se diferencia de la cultura pública porque los significados que en ella se intercambian no han sufrido el contraste público, sistemático, crítico y reflexivo, sino que sus contenidos se difunden por la vía de la seducción, persuasión o imposición. Es la ideología que requiere la condición postmoderna de la sociedad actual y que le sirve de justificación y legitimidad.” PÉREZ GÓMEZ, Angel: “La socialización postmoderna y la función educativa” en *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Miño y Dávila Editores. Madrid 1999.

sujetos en-cargados de hacerlo.

No está demás insistir en este punto: no es nuestro propósito desarrollar una didáctica de los valores (esto se encuentra más allá de nuestra especialidad) tan solo pretendemos proponer algunas reflexiones en torno a la temática, desde una perspectiva psicológica.

Históricamente y de modos más o menos solapados, los valores han formado parte del aprendizaje escolar. Hemos advertido la ambigüedad con la que son presentados en los documentos oficiales. El carácter que se les da es de entidades acabadas e inamovibles cuando del Contenido Curricular Valores se trata y de horizonte ideológico cuando del marco axiológico se trata.

¿ Cómo pensar entonces en la enseñabilidad de los valores? Pareciera que en los mismos documentos se agotara tal posibilidad, a menos que imaginemos la factibilidad de iniciar cada ciclo escolar presentando a los valores de esta forma y pretendiendo su memorización por parte de los alumnos, tal camino, claro está, nos resulta estéril. Centrémonos entonces en los valores como contenido curricular, lo que necesariamente conlleva su carácter de público y esbozemos condiciones para su enseñabilidad:

- los valores -si bien guardan un carácter de ideal, a alcanzar- son producciones culturales, y es desde esta perspectiva que pueden ser trabajados en la escuela, en tanto construcciones siempre provisionarias y por tanto discutibles, debatibles, cuestionables.

- los valores no son ajenos a los sujetos que pretenden enseñarlos o aprenderlos, no están más allá de las prácticas cotidianas y es desde allí desde donde pueden ser trabajados.

Hemos observado que la enseñanza de valores en la escuela (y aunque no mecánicamente, su aprendizaje) se realiza en dos vías:

- *Explícitamente*: con un tratamiento similar al de otros contenidos: esto es, a través de actividades pautadas.

- *Implícitamente*: a través de todos los gestos institucionales en los que se establece el predominio o la preferencia por algún valor, e incluso a través del modo de enseñar los contenidos tradicionales. Aquí es donde consideramos fértil un aporte de la Psicología al campo pedagógico.

Fundamentalmente pensamos que para poder trabajar con los valores en la escuela hace falta transitar un interrogante central: **¿qué es lo que se pone en valor en la escuela?** Itinerario que no plantaremos aquí ya que escapa a los propósitos de esta explicitación, pero que esbozaremos mínimamente a través de tres categorías que operan como premisas y que dan fundamento a nuestra propuesta.

II- La enseñanza de valores en la escuela tiene que ver con:

Premisa 1: el contexto en el que se enseñan y lo que vale en ese contexto.

Los modos habituales: se configuran a partir de tres aspectos de la práctica: rutinas, decires y usos. Su riqueza analítica deriva del hecho de que se desliza de cada uno de ellos algo no previsto, no estipulado de manera consciente, que impacta en los aprendizajes de los alumnos y evidencian en su diversidad un denominador común: el valor de la disciplina. Cuando vale más la disciplina que el saber, el docente reduce su rol al de autoridad moral para la inculcación de aquellos valores que están al servicio del disciplinamiento. Si la enseñanza de valores tiene que ver con el contexto en el que se enseñan y con lo que se pone en valor en el mismo, ¿ qué lugar tiene el Contenido Curricular Valores en la práctica cotidiana? Pensamos que este se asimila a los modos habituales y al rol tradicional de los docentes. Tal reducción guarda estrecha relación con el mandato social asignado al rol docente, que pre- existe y condiciona la práctica. Sobre estas cuestiones trata la segunda premisa.

Premisa 2: el rol asignado históricamente a los docentes:

Históricamente ha recaído en la labor del docente no sólo la transmisión de algunos saberes considerados socialmente significativos sino también la formación de los niños en aspectos relativos a lo que genéricamente podríamos denominar: valores. Se trata de cuestiones que traspasan lo estrictamente pedagógico, y que en parte se han asignado y en parte se han asumido por el cuerpo docente, como atribuciones inherentes a su rol . En un repaso por algunas de las condiciones que configuraron el rol, sostenemos que el docente ocupa un espacio que fue históricamente significado; dicho espacio fue trazado por condiciones que pre- existiendo a los sujetos, generan los sentidos posibles al rol docente en relación a los valores, y dentro de ello, también al Contenido Curricular Valores.

Desde esta perspectiva, comprendemos las razones por las que la ambigüedad de la Ley Federal de Educación puede pasar inadvertida , al igual que el *Uso* que de diversos aspectos de lo escolar se hace al servicio de la disciplina; quedando el Contenido Curricular Valores asimilado a los valores que forman parte del rol docente históricamente construido. Sobre los mecanismos subjetivos que se ponen en juego en este movimiento, trata la siguiente premisa.

Premisa 3: quien los enseña y su concepción de los mismos:

Revisemos las premisas anteriores: quien enseña lo hace en un contexto que asigna valor; quien enseña lo hace en un lugar y desde un rol que le prexiste ; nos

interesa aquí destacar que quien enseña es un sujeto con cierto modo de pensar, ciertas expectativas y aspiraciones en torno a su tarea, y ciertos valores. Decimos que el Contenido Curricular Valores se asimila a los valores sostenidos explícita o implícitamente por el docente, en una compleja relación entre el pensamiento cotidiano y los modos habituales.

Recurrimos, a los aportes de la Psicología Social y específicamente al concepto de *representación social* (Moscovici, S. 1961: 1979) en relación con los desarrollos relativos al pensamiento cotidiano (Quiroga A, 1989) Las *representaciones sociales* se constituyen en soporte de sentido acerca de cualquier objeto social, en este caso los valores. Hay allí, aspectos subjetivos, históricos y sociales que se condensan en un lenguaje común, que hacen familiar lo extraño y hacen que el mundo sea lo que pensamos debe ser, y fundamentalmente que esto sea concebido como natural. La *representación social* acerca de los valores, es el material desde donde cada docente presentará y re-presentará - explícita o implícitamente - el valor de los valores. Recordando que el mecanismo de la cotidianeidad es fundamentalmente irreflexivo, se hace necesario detenerse a revisar las prácticas para posicionarse de manera crítica ante la tarea, para resignificar el espacio asignado a los valores y para que la discriminación entre *valores propios y ajenos* se incline hacia la diferenciación entre valores y Contenido Curricular Valores- este último con su carácter de público, consensuado y relativo a la tarea de enseñar-.

A modo de conclusión

Podría decirse que el presente escrito trata de las visicitudes de un Contenido Curricular: de qué modo es presentado en los documentos oficiales equiparado ambiguamente con el marco axiológico de la Ley Federal de Educación; de qué modo es asimilado hasta confundirse con los modos habituales de enseñar en la escuela, y qué peso tienen en esto el rol docente construido históricamente - en tanto lugar preexistente- y el pensamiento cotidiano que troca en *natural* lo que en verdad es producción social, cultural, histórica y subjetiva.

La propuesta consiste en poner en entredicho el valor de los valores, posibilitando, al interior de la escuela, un espacio *para* lo público, en torno al *saber*. La tarea es revisar, los diferentes sentidos y mandatos que sostienen al rol docente en aquellas prácticas en las que el valor esté asimilado a la forma: **forma de estar en la escuela, forma de hacer el trabajo, forma de ser alumno, forma de ser docente**. El valor puesto en la forma necesariamente es en desmedro del contenido, del saber y de lo público.

Se hace necesaria una delimitación del rol en relación a la tarea convocante de las instituciones educativas: **el conocimiento**. Para que el valor de ser alumno o docente tenga que ver con el conocimiento. Consideramos además que debe ser

absuelto el docente de todo tipo de transmisión de corte ideológico. Hacer responsable al docente de semejantes generalidades no hace más que destinarlo a la impotencia (o tan grave como esto, a la omnipotencia). El desplazamiento del valor del conocimiento hacia el valor de la disciplina no es novedoso, está tan arraigado que aparece como obvio.

Hay una ética posible, y es la ética frente al conocimiento, es decir, instituyendo al conocimiento como ordenador de los valores, el conocimiento como valor de los valores: pensamos en un docente que se vincule con el conocimiento desde el juicio crítico, en un marco de respeto hacia sus alumnos, ejerciendo y propiciando una libertad responsable (la enumeración podría extenderse a todos los valores enunciados como universales). No desconocemos la posibilidad de que estas consideraciones aparezcan como obvias, o sobreentendidas para quienes cotidianamente enfrentan la tarea de enseñar. Por el contrario consideramos a la obvia como un espacio propicio para instalar preguntas.

Bibliografía

- Cullen, Carlos (1996-1999) "Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro". *Novedades Educativas*. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, Pierre (1987) *Cosas Dichas*. Gedisa. Barcelona, España.
- Follari, Roberto (1992) *El rol docente o la microfísica del poder en Práctica Educativa y rol docente*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Follari, R. (1990) *El sujeto como fundamento de la construcción curricular* U.N.R. Editorial. Rosario, Argentina.
- Foucault, Michel (1970: 1973) *El orden del discurso* Tusquets Editor
- _____ (1976) *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores. México.
- _____ (1982- 1996) *Hermenéutica del Sujeto*. Altamira. La Plata, Argentina.
- _____ (1984) *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós Studio. Buenos Aires, Argentina.
- _____ (1992) *Microfísica del poder*. Cap. 10 " Las relaciones de poder penetran en los cuerpos" La Piqueta. Madrid, España.
- Freud, Sigmund. (1985) *Obras Completas* Amorrortu Editores Buenos Aires
- Gutierrez, Alicia .(1997) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales* Dir. Gral de Public. U.N.C. Córdoba.
- Jodelet, D. (1986) *La representación social, fenómeno, concepto y teoría* Paidós.
- Moscovici (1961: 1979) *El psicoanálisis, su Imagen y su público* Buenos Aires ANESA-Huemul. Argentina.
- Querrien, Ane (1996) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* Edic. La Piqueta. Madrid, España.
- Quiroga, Ana (1989) *El sujeto en el proceso de conocimiento (Modelos Internos o Matrices de Aprendizaje)* en "Enfoque y perspectiva de Psicología Social" Edic. Cinco.
- Rojas, M.C. (1997) *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la postmodernidad* Lugar . Buenos Aires, Argentina.

- Torres Santomé, Jurjo (1991-1998) *El currículum oculto*. Morata. Madrid, España.
- Varela, J.(1994) *Arqueología de la escuela* Edic. La Piqueta. Madrid, España.
- Verón, Eliseo (1980) "La Semiosis Social" en *El Discurso Político*, Monforte Toledo, M. (coord.)Univ. Autónoma de México, Nueva Imagen. México.

PUBLICACIONES VARIAS

- Cullen,C. (1995) "La Educación Ética y Ciudadana como educación para lo público", *Novedades Educativas* (56) 14 - 15
- De Miguel, A.(1998) "La clausura del discurso educativo moderno en Argentina". *Propuesta educativa* (18) 84- 89.
- PNUD-UNESCO-BCO MUNDIAL- UNICEF (1990) *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990* Conferencia Mundial sobre educación para todos. Jomtiem, Tailandia. (-) Citado en " La Transformación del Sistema educativo" Min. De Cultura y Educación de la Nación 1996.

Documentos oficiales:

- Ley Federal de Educación – Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- República Argentina- 1995.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica – Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- República Argentina- 1996
- Propuesta Curricular Nivel Primario 1º y 2º ciclo Educación General Básica- Gobierno de Córdoba- 1997
- Diseño Curricular Ciclo Básico Unificado 3º ciclo Educación General Básica- Dirección de Planificación y Estrategias Educativas- Gobierno de Córdoba- 1997 .
- Diseño Curricular Jurisdiccional para el Segundo Ciclo de la Educación General Básica- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia Santa Fe – 1997.