

“Cambio de Vertiente del Diseño Curricular”

(Ponencia presentada al Curso de Verano UNED,
Plasencia (España), julio 2006)

Samuel Gento Palacios

1.- Fundamentación axiológica del currículo

La crítica a las instituciones educativas reclama una transformación (que no la desaparición) urgente de las mismas. Esto supuesto, la cuestión radica en clarificar oportunamente la tendencia básica sobre la que debe basarse la reforma educativa actual. Comienza a ponerse de manifiesto, sin embargo, que la educación es un fenómeno complejo, en el que intervienen diversos componentes y numerosos elementos (Gento, S., 1996); pero, en todo caso, la definición de los resultados convenientes o, lo que es lo mismo, *el verdadero producto educativo, ha de ser oportunamente clarificado.*

En este sentido, el informe de la OCDE sobre “Escuelas y Calidad de la Enseñanza” señala lo siguiente: “Los que postulan prestar una mayor atención a los resultados deben poner en claro si ha de otorgarse prioridad a los que son específicamente cognitivos, o si *entre los fines deseados tendrían que figurar igualmente los propósitos más amplios de la educación para englobar el aprendizaje afectivo, social, estético y moral*” (OCDE, 1991: 177). Aunque la enumeración de propósitos resulta incompleta, nos da pie para clarificar nuestra propuesta fundamental de currículo, especialmente en cuanto se refiere a la formación básica.

Es posible que asistamos en el momento actual a un cambio de vertiente en la educación, según el cual la preocupación que hasta ahora ha existido en los diseños curriculares por la asimilación de conocimientos deba dar paso a una nueva situación en la que se atienda más a la específica condición del ser humano (que no es sólo un mecanismo que acumula conocimiento), como garantía de su capacidad esencial para asegurar su supervivencia y para garantizar su futuro en armonía con su entorno y con sus semejantes. En este sentido, el Profesor Alvin Toffler señala que “*nada debe incluirse en un currículo a menos que esté fuertemente justificado en términos de futuro*” (Toffler, A., 1990: 409).

Por el contrario, el mismo autor señala que *el currículo actual es un vestigio del pasado y carente de sentido* (Toffler, A., 1990: 410). Los intentos recientemente realizados en pro de la inclusión de los valores en los planes de estudios o diseños curriculares han insertado dentro de ellos los *valores como “materias transversales”*, que deben desarrollarse a través de las materias o asignaturas fundamentales del currículo. Esta situación es la que se ha establecido en diversos países, entre ellos España. Sin embargo, la creciente demanda de incrementar la formación en valores, como tabla de salvación para poder resolver los múltiples y crecientes problemas que tienen nuestras sociedades y, frecuentemente, nuestras propias escuelas, está llevando a una revisión de la situación actual.

Resultan reveladoras, en este sentido, las manifestaciones del investigador mexicano Rolando E. Maggi Yáñez, al expresarse de este modo: "Desde el punto de vista curricular, la *tendencia actual apunta a que el fomento de la calidad y la formación en valores y actitudes se introduzcan siguiendo la idea de transversalidad* (...). Aunque valoramos la pertinencia de esta idea, también debemos reconocer que lo alcanzado hasta ahora no ha arrojado los frutos deseados, evidenciándose serias carencias en aspectos fundamentales de la formación" (Maggi, R.E., 1997: 230). Esta afirmación, referida al contexto mexicano, es aplicable a otros países entre los que, por supuesto, habría que considerar a España.

Para superar esta insuficiencia formativa en el diseño de planes de estudios o currículo, nuestra propuesta propone invertir el planteamiento esencial: en lugar de considerar los aspectos cognitivos (componente epistemológico) como la base del currículo, al que se añade luego la formación en valores con carácter de transversalidad, el proceso que proponemos es el inverso. No se trata, por tanto, de someter los valores a los aspectos cognitivos, sino que el desarrollo epistemológico habrá de hacerse a partir de un planteamiento axiológico básico: de lo que se trata es de *establecer, primero, los valores que deben desarrollarse a través de la educación (como producto fundamental de la misma) y ejecutar, luego, este propósito fundamental mediante la utilización de elementos cognitivos procedentes de los distintos campos del saber.*

1.1.- Los valores como auténtico producto educativo de calidad

El producto educativo, entendido como la esencia básica de la educación o, lo que es lo mismo, como los resultados auténticamente específicos que a que debe dar lugar, ha de constituir la base o *fundamento para un replanteamiento curricular*. El producto educativo típico de una institución de esta naturaleza se centra obviamente en la consecución de "educación". Pero este concepto general implica en sí diversidad de componentes, que deben ser especificados, concretizados y operativizados, al objeto de permitir su controlabilidad.

La educación supone un proceso típicamente humano, llevado a cabo de forma intencional e integradora, para la optimización del comportamiento más conveniente a cada sujeto en su entorno propio, y determinado por la adquisición de conocimientos, la automatización de formas de actuación y la interiorización de actitudes, todo lo cual le otorgan valiosidad en su conjunto y en sus peculiaridades.

Entendemos, por tanto, la educación como formación integral del ser humano. Este sentido de integralidad nos obliga a considerar la educación como producto en términos de globalidad; sin embargo, la necesidad de entender los componentes de ese todo unitario nos obliga, primero, a identificarlos y, luego, a profundizar en su conocimiento. Nuestra conclusión, tras reflexionar intensamente sobre el sentido esencial que la educación posee, es que la aportación más genuina que dicha educación brinda al ser humano está, precisamente, en el desarrollo de los *valores* (Gento, S., 1996: 67 – 83).

Tras analizar estudios realizados sobre valores marco que los sistemas educativos de diferentes países proponen (UNESCO, 1972; Marín, R., 1993: 44-57), resulta reveladora la síntesis que de tales valores efectúa en uno de sus informes la propia UNESCO (1972: citado por Marín, R., 1993: 56) y que aquí reproducimos (Figura 1). En esta síntesis se presenta una relación de valores marco propuestos por diversos países cuyas concepciones básicas de la educación parecen notablemente diferentes; ello no obstante, el estudio ofrece coincidencias reveladoras en los valores que pretenden desarrollar a través de la educación.

Cabe, también, hacer notar que "la mayor parte de los valores universales que serán indispensables en el siglo XXI han estado inscritos durante mucho tiempo en las tradiciones milenarias de las grandes civilizaciones. Éstas no hacen más que reflejar las concepciones morales y los ideales de verdad, de humanidad, de belleza, de justicia y de libertad propugnadas por nuestros antiguos antepasados y magníficamente preservadas en los tesoros del pensamiento" (Delors, J., 1996: 287).

Valores propuestos	Países									
	Arabia Saudita	Austria	Indonesia	Irlanda	China	Gran Bretaña	Ruanda	Rusia	Zambia	Total
Físicos	•			•	•	•	•	•	•	78%
Intelectuales	•	•		•	•	•	•	•	•	89%
Morales	•	•	•	•	•	•	•	•	•	100%
Sociales y útiles	•	•	•	•	•	•			•	78%
Estético-artísticos	•						•		•	22%
Religiosos	•	•	•	•			•			56%

Figura 1.- Valores propugnados por la educación en distintos países (UNESCO, 1972)

Por nuestra parte, y tras un análisis conceptual y un estudio comparado de la situación, llegamos a la conclusión de que *debemos incluir dentro de una concepción integral de la educación valores que proceden de la condición esencial de la naturaleza humana, dado que la educación ha de centrarse sobre el ser humano* (Delors, J., 1996: 281). En definitiva, agrupamos los valores a desarrollar por la educación en torno a las dimensiones del ser humano. De esta manera, nos aparecen los siguientes tipos de formación: físico-emocional, intelectual, moral o ética, estética, cívico-social, ecológica, práctica o de utilidad, y religiosa (Figura 2). Estos ámbitos formativos responden a la necesidad de satisfacer las dimensiones humanas estructurales siguientes: físico-

emocional, espiritual, socio-relacional y trascendente. En definitiva, obedecen a las necesidades esenciales de todo ser humano.

Consiguientemente, un producto educativo de calidad ha de lograr el asentamiento de los valores que corresponden a tales ámbitos formativos; sin embargo, la identidad peculiar de una determinada iniciativa educadora determinará su propia configuración axiológica, en virtud de la cual podrán acentuarse más o menos determinados valores.

<i>Dimensión humana</i>	<i>Ámbito educativo</i>	<i>Valores a desarrollar</i>
Física	Físico-emocional	Promoción de la integridad, supervivencia y funcionalidad físico-emocional
Espiritual	Intelectuales	Desarrollo del conocimiento y la consciencia, actitudes y estrategias intelectuales
	Morales	Promoción de la actuación libremente responsable
	Estéticos	Percepción, disfrute y promoción de manifestaciones de la belleza
Social	Cívico-Ecológicos	Acomodación a la configuración y funcionamiento de colectivos humanos en su entorno
	Prácticos	Desarrollo de la capacidad de supervivencia e integración en diferentes contextos
Trascendente	Religiosos	Opción sublimadora, libre y responsable de los límites personales, sociales y de dimensión cósmica

Fig. 2.- Valores que debe promover la educación (Gento, S., 1996)

En un intento de síntesis que conduzca a una operativización de la evaluabilidad de los valores, entendemos inicialmente que cada uno de los tipos de formación que responda a otros tantos valores marco o fundamentales puede evaluarse considerando básicamente tres componentes, a saber: dominio conceptual, actitudes, y procedimientos o modos de actuación. Con el fin de conceptualizar y analizar los diferentes valores que abarcan los ámbitos formativos señalados, describimos a continuación cada uno de ellos. Los valores correspondientes a los distintos ámbitos educativos se especifican en *categorías básicas* (que figuran con mayúsculas) y, cada una de tales categorías básicas se especifican en *competencias* (término, en cierto modo, equiparable a los de habilidades o procedimientos –que se han venido empleando recientemente).

1.2.- Los valores de la dimensión físico-afectiva del ser humano

La educación o formación física debe orientarse a garantizar, al máximo posible, la *supervivencia y el desarrollo físico* del individuo en las mejores condiciones de integridad y de funcionalización de facultades, especialmente las de tipo corporal. También se consideran dentro de esta dimensión básica los *valores de tipo afectivo*, toda vez que la afectividad o emocionalidad tiene una base orgánica indudable. Dentro de esta dimensión física habrá que incluir la formación o educación física; también se incluirá el desarrollo

psicomotriz, la educación para la salud, el buen estado físico, la seguridad, la autonomía y la educación vial. La conservación y cuidado de la salud también habrá de incluir la medicina preventiva y la higiene.

El ser humano es un todo indivisible y, por tanto, no es posible establecer compartimentos estancos que funcionen aisladamente. Por tanto, la dimensión física se integra dentro del conjunto de dicho ser humano. Ello no obstante, la necesidad de entenderla adecuadamente nos obliga a aislarla para su estudio. García Pelayo, R. (1985) la identifica como "la magnitud relativa al cuerpo del ser humano". Y ENCARTA (1997) la considera como "la importancia que concierne a la naturaleza y constitución corpórea, en oposición a lo mental, espiritual y moral".

La *importancia de los valores físico-emocionales* es claramente puesta de manifiesto por el gran e incansable luchador contra el "apartheid", Nelson Mandela, cuando se expresa en estos términos: "Siempre he creído que *el ejercicio (físico) no es sólo la clave de la salud física, sino también de la paz de la mente*. Muchas veces, en épocas anteriores, yo liberaba mi cólera y mi frustración sobre una bolsa de boxeo, en lugar de hacerlo contra un camarada o, incluso, un policía. El ejercicio disipa la tensión, y la tensión es el enemigo de la serenidad. Descubrí que trabajaba mejor y que pensaba con más claridad cuando estaba en buenas condiciones físicas: por ello, el entrenamiento (físico) se convirtió en una de las disciplinas inflexibles de mi vida" (Mandela, N., 1995: 490).

Por su parte, Lidell, L. (1989: 116) manifiesta, en relación con la importancia de nuestro soporte corporal, lo siguiente: "Somos seres tridimensionales, hechos de carne y hueso, de tendones y ligamentos, de órganos, venas y arterias. Todos esos elementos forman el mobiliario de nuestro espacio interior. Sólo si estamos presentes en él y aprendemos a percibirlo como tal podremos comenzar a transformarlo".

Recogemos seguidamente una relación de valores físico-emocionales que han de ser desarrollados por la educación, para conseguir un producto educativo de auténtica calidad (Figura 3).

1.2.1.- La salud

Entre las categorías básicas de valores propios de la dimensión física del ser humano se incluye la salud. Aunque tal vez cabría incluir dentro de tal categoría todas las demás de esta dimensión, por entender que una buena salud implica una situación de bienestar que afecta a todo el ser humano en su estado físico (que, sin duda, repercute en todas sus restantes dimensiones), nos referiremos -siquiera sea por razones metodológicas de facilitación de su comprensión- de modo particular a la salud. Podemos considerar ésta como "*el estado general del cuerpo en el que cada uno de sus componentes funciona adecuadamente, determinando así un estado general de bienestar físico.*"

Dentro de esta categoría básica de valores de la dimensión física cabe considerar las competencias que constan en la figura 2. Por supuesto, la atención a la integridad física propia y de los demás requiere, asimismo, la inclusión de la *seguridad* en diferentes ámbitos, sin olvidar la circulación *vial* (hoj extraordinariamente desarrollada).

- SALUD (SUPERVIVENCIA)
 - Crecimiento y desarrollo
 - Prevención sanitaria (vacunas, controles periódicos, dentista)
 - Evitación de drogas
 - Seguridad vial
 - Prevención de accidentes
 - Eliminación de barreras arquitectónicas
 - Prestación de primeros auxilios
 - Tratamiento de enfermedades
- FUNCIONALIDAD SENSOMOTRIZ
 - Habilidad espacial
 - Habilidad motriz
 - Habilidad visual
 - Habilidad auditiva
 - Habilidad olfativa
 - Habilidad gustativa
 - Habilidad táctil (todo el cuerpo)
 - Habilidad de articulación oral (logopedia)
 - Habilidad espacio-temporal
 - Ritmo
 - Relajación-recuperación
 - Apraxia (movimiento buco-fonatorio)
 - Kinesia (lenguaje del cuerpo)
- HIGIENE PERSONAL
 - Limpieza corporal
 - Higiene bucal
 - Aseo personal
 - Equilibrio postural
 - Orden en realización de comidas
 - Descanso
 - Ubicación en espacios higiénico-sanitarios
- EQUILIBRIO NUTRICIONAL
 - Alimentación
 - Hábitos alimenticios
 - Dietética
 - Elección de productos
 - Orden en realización de comidas

Fig. 3.1.- Valores físico-emocionales (I)

- SEXUALIDAD PONDERADA
 - Rasgos fisiológicos
 - Características psicológicas
 - Manifestaciones sociales
- ESTABILIDAD FÍSICO-EMOCIONAL
 - Gimnasia
 - Deportes
 - Pudor
 - Equilibrio afectivo/emocional
 - Empatía
 - Afloración de sentimiento despertados por acontecimientos
- AUTOCONFIANZA
 - Autoconcepto (autoidentificación)
 - Autoaceptación
 - Autocontrol
 - Autoestima (autosatisfacción, alegría interior)
 - Autosupervivencia (autodesarrollo)
 - Autodisciplina
 - Autovaloración (autocrítica, autoconocimiento)

Fig. 3.2.- Valores físico-emocionales (II)

1.2.2.- La funcionalidad sensomotriz

La funcionalidad sensomotriz implica el adecuado funcionamiento y coordinación de los elementos sensoriales y motóricos del cuerpo humano. Su adquisición conducirá al control de las situaciones y al equilibrio personal que lleven al sentimiento de armonía. Aunque es obvio que una adecuada sensibilidad repercutirá sobre el estado de salud en general, el cultivo de las destrezas sensomotrices puede contribuir, también, al desarrollo de la *habilidad manual*, cuyo dominio puede ser particularmente útil en determinados casos.

La funcionalidad sensomotriz tiene un papel importante en las *relaciones del individuo con su medio y en las que mantiene con otras personas*. Por una parte, la percepción sensorial que el ser humano tiene del entorno físico ambiental y su comportamiento motriz frente al mismo constituyen elementos de relación activa con el medio físico. Pero la utilización de las capacidades sensoriales y motrices sirven, también, para la intercomunicación entre las personas, para cuyo intercambio se utilizan mensajes y canales de comunicación en los que los sentidos y el manejo de mecanismos de motricidad corporal juegan un papel fundamental.

El lenguaje del cuerpo, cuyo estudio es el objeto de la *kinesia*, nos muestra la posibilidad de establecer diversas formas de comunicación a través de la expresión corporal: estos mensajes (que, a veces, están en abierta contradicción con la comunicación verbal) suponen una forma más sincera y espontánea de intercambio de mensajes. Pero, mientras Fast, J. (1979) considera que el auténtico valor del lenguaje corporal reside en que consiste en la suma de todos los niveles de comunicación, Motos, T. (1983) considera que en el cuerpo humano existen cuatro zonas básicas de expresión corporal, a saber: cabeza y rostro; tronco; brazos y manos; y piernas y pies.

1.2.3.- La higiene personal

La higiene personal hace referencia al cuidado necesario del cuerpo para que éste pueda encontrarse en perfectas condiciones de funcionamiento y para que no esté sometido a situaciones que atenten contra la salud y bienestar físico. Dentro de esta categoría de valores de la dimensión física cabe incluir el cuidado corporal general, la higiene dentaria y la higiene en el vestir. Cabe, también, incluir dentro de la higiene personal la adecuada alimentación, así como el establecimiento de condiciones ambientales precisas para un buen funcionamiento corporal (tales como ventilación y limpieza de aire, iluminación adecuada, etc.).

1.2.4.- El equilibrio nutricional

El equilibrio nutricional constituye un promotor importante de la salud y, por tanto, de la promoción de los valores físicos de los individuos. La base del equilibrio nutricional radica en la realización de una buena alimentación. Y, para lograr esa buena *alimentación*, parece preciso realizar una *dieta* equilibrada, que implica el consumo adecuado de alimentos cuyas aportaciones son necesarias para la salud. Claro que la elección de esta dieta equilibrada será más fácil si se conoce adecuadamente la aportación alimentaria de

los diferentes productos. Parece, también, conveniente considerar la disponibilidad de los alimentos, así como el consumo de aquéllos que, poseyendo las necesarias propiedades alimenticias, no tienen por qué alcanzar precios excesivos en el mercado. Éste es el caso, por ejemplo, de la soja, abundantemente cultivado en Bolivia. Algunos impulsores de la buena alimentación sin excesivo costo en este país proponen el consumo de soja, que contiene una importante riqueza en proteínas y que alcanza, en el citado país, precios al alcance de economías de bajo nivel.

Parece, por tanto, que la *dietética*, como disciplina reguladora del consumo equilibrado de alimentos cuyos componentes son necesarios para la salud y el bienestar psicofísico, debiera ser, por tanto, objeto de tratamiento en la educación. De este modo, a través de su estudio y, sobre todo, de la aplicación de la misma, se conseguiría mejorar la alimentación de las personas, tanto para ofrecerles un equilibrio en el consumo de los nutrientes necesarios, como para brindarles la posibilidad de acceso a productos que tienen precios asequibles.

1.2.5.- La sexualidad ponderada

El ser humano es un ser sexuado. Pero el efecto que esta condición tiene sobre su estado general puede ser considerado en un doble sentido: por un lado, la estricta dimensión física o fisiológica de su propia naturaleza; pero, por otro, la condición sexual tiene una evidente repercusión sobre la personalidad, sobre la afectividad y sobre las características psicológicas, así como sobre el comportamiento social. Es preciso, por tanto, cuidar adecuadamente la integridad, el desarrollo y la conveniente utilización de los rasgos físicos que constituyen el sexo. Pero, además de esto, es necesario promover la conveniente manifestación psicológica y sociológica de la propia sexualidad de los individuos y la formación para una adecuada interpretación y tratamiento de la fuerte carga afectiva que la dimensión sexual conlleva.

1.2.6.- Estabilidad Físico–Emocional

La estabilidad físico–emocional constituye un aspecto fundamental y básico para la salud mental, su adaptación y su comportamiento general (Clausse, A., 1967: 96). Todo cuanto contribuya a lograr esta estabilidad será, por tanto, una excelente aportación al equilibrio personal y a su mejor integración en su propio entorno eco – social. El respeto al propio cuerpo será otro de los valores que habrá que considerar en este ámbito axiológico de la educación: así, deberá atenderse al equilibrado *pudor*, en cuanto defensa de la propia intimidad en las manifestaciones sexuales de tipo físico.

Dentro de la educación física, habrá, obviamente, que incluir la *gimnasia*, como ejercicio físico realizado de modo proporcionado y acomodado a las posibilidades y necesidades individuales. Este ejercicio físico parece que ha de tender a mantener y desarrollar un funcionamiento equilibrado del propio cuerpo, sin caer en una potenciación excesiva de determinadas capacidades físicas en detrimento de otras.

El *deporte*, como realización de juegos físicos sometidos a reglamentos estándar, constituye también una actividad promotora de valores de desarrollo físico personal, aparte

de la oportunidad que ofrece para potenciar otros valores (por ejemplo, los de tipo ético, afectivo y social). Debe, sin embargo, tenerse en cuenta que la contribución adecuada al desarrollo educativo de valores de tipo físico está más en el deporte "amateur" que en el profesional: en aquél parece más fácil tender a una potenciación equilibrada e integral del ser humano; mientras que en el deporte profesional se aspira más al hiperdesarrollo de determinadas condiciones psicofísicas que conduzcan al éxito en la competición por encima de los demás. Este superdesarrollo de habilidades físicas muy específicas puede conducir a una excesiva potenciación de ciertos órganos y funciones en detrimento de otros.

El *equilibrio afectivo o emocional* supone un estado personal en el que el funcionamiento del cuerpo, controlado por la mente y por la voluntad individual, desemboca en una quietud de ánimo. Esta soberanía personal del componente físico lo será "en beneficio de una acción creadora, integradora y enriquecedora" (Cagigal, J.M., 1979: 44).

El equilibrio personal o armonía interior son aspectos que se encuentran en la esencia del desarrollo y mejora personal. Totalmente asumidos por las filosofías orientales, Yoga, Zen, Tai-Chi, Aikido -entre otras-, parece que debieran tener igual consideración en la nuestra, por la relevancia de lo que aportan y porque encuentran en la dimensión física una amplia gama de posibilidades de progreso. Para algunos, "el Yoga es el arte del conocimiento de sí mismo, el arte de una vida plena y equilibrada a través de un autoconocimiento progresivo" (Martínez, J.L., 1993).

1.2.7.- La autoconfianza

La *autoestima* es la valoración positiva de la propia capacidad de superación: supone la rectitud en el autoconcepto; pero también implica la necesidad de actuar de modo que quede a salvo el buen nombre de nuestra condición personal. En definitiva, la autoestima se refuerza con el autoconcepto y se consolida con la dignidad.

Parece evidente que la autoconfianza debe partir del *autoconcepto o autoidentificación* de sí mismo, y debe basarse en la *autoaceptación*: "Conviene que el hombre viva y sepa vivir humanamente su cuerpo, con sus múltiples capacidades de movimiento, inteligentemente; y que quiera vivirlo; que sea consciente de todo ello; que acepte como persona las limitaciones de su cuerpo; pero que sea capaz de asumir e integrar esas mismas limitaciones y en cuanto sea posible, gracias al movimiento, amplíe correctamente los límites" (Cagigal, J.M., 1979: 72).

La *autoaceptación* debe entenderse como el sentimiento de satisfacción y bienestar con el propio cuerpo. En este sentimiento no conviene dejarse influir por determinadas modas en las que se establecen estereotipos de belleza corporal basados en determinados cánones (como actualmente los de esbeltez y excesiva delgadez). La adolescencia puede ser una etapa particularmente sensible a la irrupción de tales cánones de belleza corporal, pudiendo aparecer determinadas patologías tales como la anorexia o la bulimia.

La verdadera autoaceptación y autoestima corporal no tienen por qué estar determinadas por un particular aspecto físico. Es posible encontrar personas físicamente poco agraciadas que se mueven con seguridad y elegancia y, por el contrario, personas atractivas que no se sienten a gusto consigo mismas. La autoestima se deriva del propio conocimiento, de la seguridad que proporciona este conocimiento y –sobre todo- de la aceptación de uno mismo.

1.3.- Los valores de la dimensión espiritual

Los valores de la dimensión espiritual del ser humano hacen referencia a su peculiaridad como ser racional e inteligente, que lo diferencia de los otros seres vivos de este planeta. El sentido más popular de los bienes espirituales hace referencia a su oposición a los bienes materiales. Pero, en la clasificación de valores a la que hemos llegado lo hemos hecho a partir de su implicación para la persona humana. Tal vez el marco conceptual más apropiado a los valores de la dimensión espiritual lo encontremos en J. Ortega y Gasset quien, al referirse a los valores espirituales, incluye en ellos los intelectuales, morales y estéticos, tal como hacemos en nuestra propuesta.

Dentro de esta dimensión básica los de tipo intelectual, moral o estético: la educación, como actuación integral sobre todos y cada uno de los componentes de la persona humana habrá de abordar todos los tipos de valores señalados, abarcando, así, los diferentes tipos de formación correspondientes, siempre dentro de un planteamiento integral y globalizador, dado que cada ser humano es una unidad integral

1.3.1.- Los valores intelectuales

El desarrollo de valores de tipo intelectual podría sintetizarse en la *tendencia suprema hacia la verdad*, a través del dominio del pensamiento. En el ámbito de esta formación intelectual, un buen producto educativo supone la consecución de tres bloques formativos fundamentales, a saber: la asimilación de conocimiento (o contenidos conceptuales), la automatización de procedimientos (hábitos y técnicas de trabajo intelectual), y la internalización de actitudes ante el saber: tales actitudes constituyen disposiciones permanentes a estimar, valorar y, por tanto, comportarse de un modo determinado (Marín, R., 1993: 64). Pero la nuclearización de la acción educativa en torno a los valores nos lleva a proponer que se erija a los mismos en núcleo esencial, a cuyo servicio habrán de someterse, tanto los contenidos conceptuales, como las habilidades o procedimientos.

Para que los tres aspectos señalados anteriormente se desarrollen de acuerdo a parámetros de calidad, su adquisición ha de reunir los requisitos siguientes (Mortimore, P., 1993: 29): realizarse con el menor tiempo y esfuerzo posible; integrarse con otros conocimientos, procedimientos y actitudes; y persistir el tiempo preciso para producir efectos relevantes en el educando.

Con una mayor apertura en su planteamiento, tal vez por encontrarse más próximo al paradigma de la calidad total en educación, Sylvia Schmelkes nos ofrece una visión más amplia (aunque no completa ni sistemática) de los ámbitos que puede abarcar la

formación intelectual: "La relevancia (de los conocimientos) no se puede entender como la entrega de un conjunto de datos "relevantes" a los alumnos, en el sentido de que dichos datos sean cercanos a los que ellos experimentan en su vida cotidiana fuera de la escuela. Lo verdaderamente relevante es la habilidad para comprender la lengua escrita y para expresarse por escrito, para razonar, para resolver problemas, para analizar, para evaluar opciones y allegarse información. Esto implica poner un énfasis mayor sobre las habilidades que sobre los conocimientos. Las habilidades, sin embargo, sí pueden desarrollarse a partir de contenidos que privilegien aquello en que los alumnos se interesan de manera especial (Schmelkes, S., 1995: 121 – 122).

También Alvin Toffler apuesta por un enfoque de la formación intelectual no restringido a la adquisición de conocimientos, cuando afirma: "Las escuelas del mañana no deben enseñar solamente datos, sino la forma de manejarlos. Los estudiantes han de aprender cómo desechar viejas ideas, cómo y cuándo sustituirlas. Deben, en suma, aprender a aprender" (Toffler, A., 1990: 414).

Con el propósito de ofrecer referentes que puedan servir para perfilar una sistematización de los elementos constitutivos de la formación intelectual promotora de valores de esta índole, analizamos seguidamente los tres bloques básicos que ha de incluir dicha formación, con carácter general y básico. Incluimos seguidamente una relación sistematizada de los valores que deberían desarrollarse dentro de la formación intelectual (Figura 4): aparecen agrupados por categorías de valores (en mayúsculas) que, a su vez, se concretan en competencias que la educación ha de desarrollar.

a)- Afán de saber (curiosidad intelectual)

Entendemos esta categoría básica de valores intelectuales como el interés por el impulso de actuaciones que supongan una promoción del conocimiento y de la condición inteligente del ser humano. Dentro de este afán de saber, o curiosidad intelectual, incluimos competencias (o habilidades) como las siguientes: atención, indagación, investigación, observación y promoción cultural.

La *atención*, como manifestación del afán de saber, hace referencia a la apertura intelectual hacia la emergencia de manifestaciones o indicios de realizaciones inteligentes o que puedan dar origen a la intervención de la mente humana. Pero la sucesión demasiado rápida de imágenes "mediatizadas" (por la televisión, por ejemplo) atenta contra el proceso de descubrimiento que implica la concentración y profundización atenta sobre objetos y personas.

La *indagación* se refiere a la tendencia a profundizar en el conocimiento o análisis de determinadas manifestaciones.

La *investigación*, como expresión del afán de saber o curiosidad intelectual, supone una aspiración y tendencia hacia el descubrimiento de la evidencia de hechos o fenómenos no suficientemente explicados previamente.

La *observación* hace relación a la disposición a percibir directa y adecuadamente hechos o fenómenos que ocurren en nuestro entorno.

La *promoción cultural* nos sitúa ante el impulso de aquellas actuaciones que suponen un enriquecimiento no formalizado de la expresión inteligente del ser humano. En la promoción cultural cabe situar, por ejemplo: la lectura que no obedece a un estudio sistemático, profesional o reglado; la asistencia a exposiciones artísticas; la visita a museos; la asistencia a teatros y otros espectáculos artísticos; etc.

- AFÁN DE SABER (CURIOSIDAD INTELECTUAL)
 - Atención
 - Indagación
 - Investigación
 - Observación
 - Promoción cultural
- DOMINIO DE CONOCIMIENTOS (ACOPIO EPISTEMOLÓGICO)
 - Terminología
 - Hechos específicos
 - Convencionalismos
 - Tendencias y secuencias
 - Clasificaciones y categorías
 - Criterios
 - Principios y generalizaciones
 - Estructuras y teorías
- RAZONAMIENTO
 - Abstracción /conceptualización
 - Formación de conceptos
 - Determinación de hipótesis
 - Extracción de ideas
 - Análisis (de problemas, conceptos, contenidos, opiniones, etc.)
 - Concreción
 - Inferencia de significado (comprensión)
 - De contenido escrito
 - De exposición oral
 - De expresión mímica y postural
 - Relación (búsqueda de conexiones, analogías, interrelaciones)
 - Búsqueda de alternativas
 - Transferencia o extrapolación (de nivel de abstracción, de expresión, de campo de conocimiento)
 - Síntesis
 - Clasificación o sistematización (categorización)
 - Extracción de conclusiones y consecuencias (científicas, humanísticas, etc.), predicciones
 - Evaluación
 - De su trabajo y resultados del mismo
 - De procedimientos (de estudio, de investigación, de trabajo)
 - De la veracidad de la información

Fig. 4.1.- Valores intelectuales (I)

- CREATIVIDAD (ORIGINALIDAD)
 - Inventiva
 - Imaginación
 - Búsqueda de la divergencia
 - Pensamiento crítico
 - Planteamiento de problemas
 - Análisis de problemas
 - Solución de problemas
 - Creación científica; literaria (escritura, interpretación); de ejemplificación (matemática, científica, etc.)
- PERICIA TECNOLÓGICA
 - Electricidad
 - Informática
 - Telemática
 - Electrónica
 - Mecánica
 - Captación de la coherencia tecnológica
 - Discriminación de ofertas tecnológicas
 - Utilización de tecnologías
- RECTITUD DE ENFOQUE INTELECTUAL
 - Análisis de paradigmas o enfoques
 - Apertura a paradigmas o enfoques
 - Agilidad mental (cambio de paradigma)
 - Veracidad (autenticidad / exactitud intelectual objetividad)
 - Rechazo de la superficialidad
 - Eliminación de prejuicios, estereotipos, tópicos (no a la trivialidad)
 - Imparcialidad
 - Sentido crítico
 - de hipótesis
 - de componentes del discurso (oral, escrito)
 - de la realidad
 - de la publicidad y propaganda
 - de sí mismo (autoevaluación)

Fig. 4.2.- Valores intelectuales (II)

- HABILIDADES INTELECTUALES BÁSICAS
 - Lectura (comprensiva, fluida)
 - Escritura (expresividad, verbalización de ideas)
 - Intercomunicación oral
 - Fluencia lingüística (oral, escrita)
 - Dominio de la diversidad lingüística
 - Medición (pesar, medir)
 - Cálculo matemático
 - Intercomunicación mímica, postural, gráfica, ideográfica, icónica
 - Utilización de información (búsqueda, organización, empleo)
 - Intercomunicación telemática
 - Utilización de los medios de comunicación de masas ("mass media")
 - Planificación
 - Organización intelectual
 - Trabajo intelectual autónomo
 - Trabajo intelectual en equipo
 - Producción de ideas y argumentos
 - Transferencia práctica (aplicación de conceptos, de conocimientos científicos, formulación de ejemplos científicos, etc.)
 - Técnicas de investigación aplicada a las distintas disciplinas
 - Diseño, realización y análisis de experimentos
 - Creación y comprobación de hipótesis
 - Construcción de maquetas (de edificios, proyectos, etc.)
 - Investigación en ambientes simulados (por ordenador, etc.)
 - Exposición de conclusiones de investigaciones
 - Autoformación

Fig. 4.3.- Valores intelectuales (III)

b)- Dominio de conocimientos

Todo conocimiento es un valor, porque conocer la verdad responde a la naturaleza del hombre, que busca descubrir esa verdad. Ya Aristóteles, en el primer capítulo de su libro sobre Metafísica, afirma que "el hombre por naturaleza aspira a saber". El dominio de conocimientos constituye una de las categorías básicas, aunque no la única, dentro del bloque de los valores intelectuales.

Benjamín S. Bloom y colaboradores definen el conocimiento como "la evidenciación, por parte del alumno, de que es capaz de recordar, ya a través de la memoria o del reconocimiento, un concepto o un fenómeno con los que se ha puesto en contacto durante el proceso educativo. (...) Nuestra definición del conocimiento apenas es algo más que la memorización del concepto o fenómeno bajo una forma muy similar a la que poseía cuando fue captado por primera vez" (Bloom, B.S., 1975: 40).

El ejercicio de la memoria es, por otra parte, un antídoto necesario a la inundación producida por las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación. "Sería, ciertamente, peligroso imaginar que la memoria ha llegado a ser inútil como consecuencia de la capacidad de almacenamiento y difusión de las que hoy disponemos" (Delors, J., 1996: 94).

Pero en ningún caso puede aceptarse hoy que la educación consista sólo en el acceso al dominio de conocimientos, ni siquiera si limitamos nuestra visión al ámbito específico de los valores intelectuales. De todos modos, parece conveniente que los conocimientos que se sometan a aprendizaje de los estudiantes (nos referimos, sobre todo, al ámbito escolar) tengan alguna significación para sus vidas. Debe, en todo caso, tenerse en cuenta que la memorización debería ir precedida de la comprensión de aquello que trata de retenerse, pues "aquello que se comprende se mantiene (en la memoria) más de lo que se memoriza sin entenderlo" (Darling-Hammond, L., 1997: 97).

Utilizando como base la clasificación de objetivos de la educación en ámbito del conocimiento de Benjamín S. Bloom y colaboradores, podemos considerar como tipos de conocimientos los siguientes:

- De terminología
- De hechos específicos
- De convencionalismos (para tratar ideas y fenómenos)
- De tendencias y secuencias
- De clasificaciones y categorías
- De criterios
- De metodología
- De principios y generalizaciones
- De estructuras y teorías.

Por su parte el Profesor Víctor García Hoz establece el contenido cultural de la educación en torno a tres grandes ámbitos de la realidad, a saber: *natural (física)*, *humana y trascendental*, señalando al efecto lo siguiente (García Hoz, V., 1970: 57): "Cualquier realidad *física*, una piedra, un árbol, la luz, una fábrica, son realidades

naturales que estimulan y ofrecen una posibilidad completa de conocimiento y expresión. Un hecho histórico, un acontecimiento actual, un movimiento social son realidades *humanas*, que constituyen también estímulos y posibilidades complejas de estudio y expresión. Un aspecto general del ser, una pregunta por la existencia de la especie humana, una reflexión acerca de la vida y de la muerte ofrecen, igualmente, estímulos y posibilidades de estudio y expresión en tanto que realidades *transcendentales*".

Las limitaciones del ser humano para abarcar el conocimiento en su totalidad lleva a la división de este último en diferentes partes o ámbitos: éstos son más específicos y numerosos a medida que profundizamos más en el conocimiento; pero hemos de tener en cuenta la necesidad de asumir *planteamientos multidisciplinares*, para una sólida formación intelectual y para estar en condiciones de analizar hechos y fenómenos desde todas las posibles vertientes que ofrece su propia realidad.

c)- Razonamiento

El razonamiento hace relación a la forma de actuación de la mente humana para procesar llevar a cabo actividades inteligentes.

En relación con la competencia de *análisis*, la Profesora Linda Darling-Hammond hace notar: "Analizando un problema desde múltiples enfoques, examinando su propio pensamiento y rectificando sus concepciones erróneas los estudiantes pueden aprender a pensar con flexibilidad (Darling-Hammond, L., 1997: 52).

Dentro de esta categoría de valores, y refiriéndonos a la competencia de la *evaluación*, cabe tener en cuenta lo siguiente: "Aspiración principal (de la educación) ha de ser ayudar a los estudiantes a que desarrollen su capacidad para evaluar su propio trabajo (...), revisar, modificar y reconducir sus energías tomando la iniciativa para promover su propio progreso (Darling-Hammond, L., 1997: 116).

d)- Creatividad

La necesidad de la creatividad es hoy particularmente evidente: "la creatividad resulta siempre necesaria para el progreso tecnológico, para los avances sociales, para la dinámica económica y para todas las empresas humanas" (Delors, J., 1996: 287). Pero esta capacidad "exige una especial capacidad de conexión y de relación, así como una peculiar de apertura hacia el mundo circundante" (García Hoz, V., 1970: 26).

Puede entenderse la creatividad como la manifestación de la originalidad que produce conductas infrecuentes, raras o que sobrepasan el nivel de expectativa o esperanza de dichas conductas. Algunas de las manifestaciones del pensamiento creativo son las siguientes (Fernández Huerta, J., 1968):

- Apertura a la experiencia o curiosidad intelectual

- Fluencia o capacidad icónica, que lleva a la captación casi instantánea de muchos datos
- Flexibilidad de adaptación a circunstancias y posibilidades
- Oportunidad de profundizar en imágenes, palabras, ideas o comportamientos nuevos
- Ambivalencia figurativa, semántica o comportamental
- Maniobrabilidad mental en lo inseguro e inacabado como diversificación personal.

e)- Pericia tecnológica

La *pericia tecnológica* se entiende como la capacidad para manejar adecuadamente los instrumentos o recursos materiales que ofrece la tecnología, siendo ésta el conjunto de tales instrumentos o recursos que ofrecen una contribución a la eficiencia o facilidad de consecución de objetivos en los procesos que se lleven a cabo: la tecnología se refiere, a veces, al conjunto de instrumentos o procedimientos para la consecución de un determinado resultado; pero, también, suele entenderse frecuentemente como la acumulación de instrumentos o recursos materiales que facilitan el logro de un resultado.

En definitiva, la tecnología es la recopilación o agrupamiento de las aportaciones de la técnica. Esta última ha tenido recientemente un espectacular desarrollo, que ha llevado a su penetración en prácticamente todas las esferas del comportamiento humano. Por ello, se hace necesario desarrollar la capacidad de utilizar adecuadamente los materiales o instrumentos que ha elaborado. Algunas de las aportaciones que ofrece la tecnología son las siguientes:

- Reducción de los condicionamientos materiales del hombre o de la propia naturaleza
- Elaboración de descripciones y clasificaciones universalizables
- Control de la amplitud y causas del error
- Reducción del esfuerzo y del costo de los procesos y de los resultados.

f)- Rectitud de enfoque intelectual

La rectitud de enfoque intelectual nos sitúa ante la correcta orientación de los procesos inteligentes del ser humano. Es obvio que las personas son seres indeterminados y que, por tanto, pueden ejercer su capacidad intelectual de diferentes maneras según su propio criterio. Pero es importante que la utilización de dicha capacidad intelectual se efectúe adecuadamente, a fin de que el conocimiento que se alcance sea correcto y para que sus aportaciones sean, también, convenientes como contribución a la búsqueda de la verdad.

En el ámbito de esta categoría de valores intelectuales se ha extendido recientemente el empleo del término "paradigma". El creador de dicho término, Kuhn, T.S. (1962) lo considera como "un esquema conceptual o un par de anteojos perceptivos, a través de los cuales los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo".

En un sentido más general, consideramos que el paradigma hace referencia al "marco de referencia ideológica o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad. El paradigma, por tanto, no se orienta "per se" a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado. En cuanto modalidad interpretativa, el término paradigma está más próximo al de enfoque" (Gento, S., 1995: 27).

g)- Dominio de habilidades intelectuales básicas

El dominio de habilidades intelectuales básicas nos sitúa ante aquellas estrategias o modos específicos de abordar el contenido de la actividad intelectual. Dichas habilidades básicas constituyen el soporte instrumental necesario para una correcta actuación inteligente, dentro de un determinado marco cultural. En la educación formalizada, suelen ser los fundamentos o punto de partida para llevar a cabo una verdadera formación intelectual, y son, por tanto, en los que habitualmente se inicia a los sujetos en formación durante las primeras fases de esta última.

Estas habilidades intelectuales han sido, en parte, consideradas como las técnicas instrumentales básicas para poder seguir convenientemente procesos de formación intelectual y cultural. Tal vez las habilidades primarias, sobre las que tradicionalmente se han asentado tales procesos, hayan sido las de dominio de la lectura, de la escritura y del cálculo matemático. Pero la mayor complejidad que ha cobrado hoy la actividad intelectual y el propio tratamiento cultural nos llevan a ampliar el rango de estas habilidades intelectuales básicas.

1.3.2.- Valores Morales

Como núcleo dinamizador de la educación moral habrá de considerarse la propia capacidad de actuar *libre y responsablemente*, de acuerdo a principios de comportamiento que cada uno se autoimponga. La condición fundamental del comportamiento moral es la libertad, y la conducta será tanto más moral cuanto más libre: lo que limita la libertad reduce, también, la imputabilidad del acto. Sin embargo, no todo lo que puede hacerse es lícitamente moral: la responsabilidad, como cumplimiento de principios o normas morales, es requisito imprescindible de la moralidad.

El filósofo alemán Kant ha establecido algunos rasgos de la moralidad, que han sido asumidos por la filosofía moderna. Según él, los valores morales deben responder a características tales como:

- Ser absolutos o incondicionales, frente a otros valores condicionales
- Obedecer a una norma universal
- Considerar a toda la persona como fin y no como medio.

Sin embargo, no siempre es fácil distinguir una norma moral de las que no lo son: en realidad, sólo alcanza el rango de norma moral cuando lo mandado o prohibido afecta a la personalidad en algo tan fundamental como la vida, el honor o la dignidad. Entre los logros que el cultivo de estos valores morales – a través de la educación - puede producir, cabe referirse, especialmente, a la mejora del comportamiento de las personas que se educan en los ámbitos personal y social.

Puesto que los valores morales son los más profundos y obligatorios, su tratamiento resulta inexcusable en la educación. En relación con la *formación moral*, es importante ofrecer un producto educativo que esté oportunamente impregnado de tales valores (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994: 37-46). Pero es preciso tener en cuenta el necesario equilibrio entre los valores de proyección social (como convivencia, tolerancia, integración colaborativa, etc) y los de autoafirmación personal (como responsabilidad, autoinhibición, esfuerzo, sacrificio, etc).

Algunos componentes axiológicos constitutivos de la formación moral, y que la educación debe promover, son los que figuran a continuación (Figura 5).

a)- Amor

Entendemos el amor como la tendencia de una persona a procurar el bienestar de otras personas sobre las que se proyectan las acciones de dicha tendencia. Así entendido, el amor sólo puede ser propio de los seres humanos: por tanto, otras criaturas, tales como los animales, no son capaces de ejercer el amor, como tal categoría básica de un valor moral. En el sentido estricto en que aquí lo concebimos, el amor tampoco puede tener como objeto algo distinto de un ser humano: no se puede, por tanto, tener amor a los animales o a las cosas (aunque sí puede deseárseles y hasta procurarles atentamente los cuidados que precisen). En cuanto al amor a Dios (propio de la expresión religiosa) habría que entenderlo como una manifestación de la personalización de la propia divinidad.

.AMOR

Amistad
Amor a los semejantes (fraternidad)
Benevolencia
Generosidad
Hospitalidad
Respeto a las personas
Respeto a la vida humana

.AUTODISCIPLINA

Autocrítica
Autoorganización, orden interno
Autoinhibición
Autoperfección
Constancia
Dignidad
Diligencia
Heroísmo /Valor
Humildad (sencillez)
Mansedumbre
Moderación (mesura)
Obediencia (legítima)
Paciencia
Prudencia
Sacrificio
Sobriedad Heroísmo /Valor
Templanza

HONESTIDAD (HONRADEZ)

Autenticidad, veracidad
Coherencia (congruencia: conducta-manifestaciones)
Ética profesional
Ética contributiva (en impuestos)
Gratitud
Justicia (equidad)
Lealtad (fidelidad)
Sinceridad

.RESPONSABILIDAD

Cumplimiento de obligaciones
Cumplimiento de compromisos
Discriminación entre bondad y maldad
Esfuerzo (fuerza de voluntad)
Fidelidad
Libertad (autonomía)

Fig.5.- Valores morales

En cuanto manifestación restrictiva del amor, la *amistad* ha de entenderse como un sentimiento que dará lugar a comportamientos de apoyo y ayuda a aquellas personas con las que un ser humano se siente más próximo emocional y afectivamente.

b)- Autodiciplina

La *autodiciplina* se entiende como la capacidad de autoorganización del comportamiento, para acomodarlo a los restantes valores morales asumidos

La *autoorganización u orden interno* consiste en la acomodación de nuestro comportamiento con la escala axiológica de valores que supongan un desarrollo ponderado de las potencialidades del ser humano.

El *deseo de auto-perfección constante*: se orienta a la inalcanzable meta de la suprema integridad moral.

La *autoinhibición* responsable ante la inmoralidad: refuerza la neutralización de conductas indignas o que impliquen un atentado contra los valores supremos.

El *sacrificio*: freno a los apetitos corporales, que facilitará el necesario sometimiento de la dimensión física del ser humano a los dictados de la mente y de la conciencia moral.

La *templanza*: propósito creador de hábitos de moderación en la comida, en la bebida y en otros instintos:

c)- Honestidad (honradez)

La *honestidad u honradez* supone la adecuación de la conducta a principios de rectitud ético-moral.

El *autoconcepto* (o autoidentificación) supone el descubrimiento de nuestra propia realidad personal, si bien considerada en relación con otras personas con las que convivimos en nuestro entorno y contexto.

La *coherencia* (o congruencia) hace relación a la absoluta correspondencia entre la información que se posee y el juicio que se formula, entre el pensamiento y la acción, o entre el discurso y el comportamiento.

La *justicia* busca la compensación equitativa de los méritos que dimanen del esfuerzo personal propio y de los demás; pero, para que cada uno pueda contribuir al máximo de sus posibilidades, será preciso brindar oportunidades para que ello sea posible para todos y cada uno.

La *sinceridad*: expresión de la verdad, tanto en las expresiones que se efectúen, como en la adecuación entre lo que se dice y lo que se hace.

d)- Responsabilidad

El sentido de la *responsabilidad* individual: gracias a este valor moral, el individuo responde de sus actos ante sí mismo, lo que exige un contraste entre su comportamiento y sus propósitos personales.

La responsabilidad se extiende, también, al *cumplimiento de los compromisos*, que pasan a convertirse en obligaciones asumidas.

La *libertad* (o autonomía) supone la autoafirmación personal mediante la actuación conforme a sus propios principios, con independencia de circunstancias ajenas. Es decir, en la realización de las tareas propias sigue un comportamiento tal que asume las propias obligaciones sin necesidad de vigilancias o coacciones externas. En definitiva, la libertad supone disponer del derecho y la oportunidad de elegir; pero, para que pueda elegirse correcta e inteligentemente, la decisión ha de estar cargada de responsabilidad y, por otra parte, ha de aceptar las limitaciones que impone el ejercicio de la libertad por parte de los demás.

El *esfuerzo*: superador de las propias limitaciones y como elemento de justificación para el propio equilibrio interior.

1.3.3.- Valores estéticos

Las diferentes formas de expresión estética o artística suponen la utilización de distintas reglas y elementos que se combinan de un modo determinado, y que constituyen el *código* o conjunto normativo de cada manifestación. Este conjunto normativo puede servir de punto de partida para la comprensión y el disfrute de la obra estética. Éste se caracterizará por constituir una manifestación de la belleza y de la creación artística.

Pero la combinación de normas y parámetros estéticos varía de unas épocas a otras, y entre unas y otras culturas. E, incluso, se da también el caso de que los propios individuos pueden tener diferentes marcos interpretativos para la misma obra estética, o aplicar de modo distinto los referentes artísticos para la concepción y realización de una obra estética.

En definitiva, tanto la interpretación como la creación estética suponen una aportación personal y colectiva de los seres humanos. Así, pues "el uso creativo de la forma de representación plástica, dramática y musical supone la creación de manera personal e innovadora de los elementos integrantes del código, presentes en la elaboración artística concreta: supone ir más allá de la utilización que otros han hecho del código, una superación de las soluciones y caminos ya establecidos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989: 150).

Como manifestaciones típicas de la manifestación artística podemos referirnos a las siguientes:

- La *Música*, como expresión de la armonía de sonidos.
- La expresión plástica o "artes visuales", interpretada a través de la *pintura*, el *dibujo*, la *fotografía* o la *escultura*.
- La expresión corporal, manifestada a través del *mimo* o la *pantomima*.
- La expresión combinada de diferentes canales de comunicación, donde podemos incluir el *teatro* y el *cine*.
- La expresión escrita, que cuando adquiere caracteres de belleza se transforma en *literatura* (teatro, poesía, novela, etc.).

Incluimos seguidamente una relación estructurada de los principales valores estéticos, cuya importancia resulta particularmente relevante para una auténtica educación de calidad (Figura 6). Como *categorías de valor estético* que pueden aplicarse, en general, a las diferentes manifestaciones artísticas son las siguientes:

- La sensibilidad o percepción artística
- La creatividad o expresión artística
- El sentido crítico
- La armonía personal.

.SENSIBILIDAD (PERCEPCIÓN) ARTÍSTICA

- De la Naturaleza
- De artes plásticas (arquitectura, escultura, pintura)
- De danza
- De expresión corporal (mimo, gesto)
- De arte dramático
- De literatura escrita
- De cine
- De música
- De expresión oral (declamación)
- De diseño
- De arte culinario

.CREATIVIDAD (EXPRESIVIDAD) ARTÍSTICA

- Utilización artística de la lengua
- Id. de las artes plásticas
- Id. de la danza
- Id. de la expresión corporal
- Id. del arte dramático
- Id. de la literatura escrita
- Id. del cine
- Id. de la música
- Id. de la expresión oral (declamación)
- Id. del diseño
- Id. del arte culinario

.SENTIDO CRÍTICO

- Percepción de diferencias en las manifestaciones artística
- Aceptación de la divergencia en parámetros de belleza
- Aceptación de la diversidad de culturas estéticas

.ARMONÍA

- Presencia personal
- Vestimenta
- Buen gusto en objetos personales
- Orden
- Proporción
- Evitación de la estridencia
- Combinación del contraste
- Pulcritud

Fig. 6.- Valores estéticos

1.4.- Los valores de la dimensión social

Estos valores hacen relación a la condición del ser humano que le permite vivir y sobrevivir con sus semejantes, dentro de un determinado ambiente de relaciones y ubicado en un espacio determinado. La importancia de los valores de la dimensión social queda bien patente en la afirmación de Mandela, N. (1995: 334): "Nada es más deshumanizador que la ausencia de compañía humana".

Incluida en esta dimensión social del ser humano consideraremos, por una parte, los valores *cívico – ecológicos* y, por otra, la necesidad de abordar la preparación necesaria para que el ser humano pueda satisfacer sus aspiraciones de éxito: esto se conseguirá con el desarrollo de los *valores prácticos*. Abordamos seguidamente estos ámbitos de la dimensión social. Nos referimos, primeramente, a los citados valores *cívico – ecológicos* (Figura 7)

1.4.1.- Valores socio - ecológicos

Puesto que el ser humano tiene una dimensión social ineludible, y puesto que la sociedad es su medio natural de vida y desarrollo, habrá de cuidarse oportunamente este tipo de Educación Social. Por otra parte, aunque la peculiaridad de las organizaciones o instituciones actuales la hace necesaria en todo caso, las características de las de tipo educativo reclaman un tratamiento en especificidad.

La educación social no implica, per se, una actitud moral ante la sociedad, si bien parece que no puede darse una perfecta acomodación al grupo humano ni proacción del mismo sin un componente moral ante las diferentes problemáticas que la relación social entre seres humanos suscita; pero esta implicación moral puede, también, decirse de cualquiera de los tipos de educación a que aquí nos referimos.

De todos modos, *un individuo humano muestra una adecuada educación social si respeta las normas de convivencia y contribuye al progreso general social*: esto, "per se" y en teoría, no supone un componente moral necesariamente, aunque la práctica muestre de modo operativo lo contrario, pues difícilmente puede respetarse la norma sin una apreciación moral de la misma.

Por el contrario, cuando en legítima rectitud interpretativa se considera que la norma social resulta inmoral, nos encontraríamos ante un grave dilema en el que el supremo respeto a los valores morales exigiría el rechazo o incumplimiento de dicha norma.

Aunque en ocasiones puede parecer difícil diferenciar este tipo de educación, de la de carácter moral, consideramos que la Educación Social, en sentido estricto, hace referencia a la acomodación de los individuos a la configuración y funcionamiento de las unidades de carácter colectivo en que se encuentran inmersos. En definitiva, supone: una asimilación de usos, costumbres y normas; una adaptación equilibrada a los mismos (lo que no es óbice a posibles planteamientos críticos); y un posicionamiento proactivo que lleve a participar en el impulso de los grupos o entidades sociales propias o ajenas.

- **RESPETO A NORMAS DE CONVIVENCIA (CIVISMO)**
 - Respeto a bienes comunes
 - Respeto a los derechos humanos
 - Cumplimiento de leyes y normas
 - Respeto a costumbres
 - Respeto a tradiciones
 - Respeto a símbolos (banderas, imágenes, etc.)
 - Respeto a instituciones
 - Respeto al patrimonio histórico y artístico
 - Universalismo
- **INTERRELACIONES PERSONALES**
 - Solidaridad
 - Adhesión
 - Apoyo intelectual
 - Compañerismo
 - Consenso
 - Participación
 - Liderazgo
 - Promoción del desarrollo (económico, cultural, etc.)
 - Tolerancia
 - Aceptación
 - Compasión
 - Comprensión
 - Flexibilidad
 - Pacifismo
 - Empatía
 - Atención a expresiones de otras personas
 - Cortesía (amabilidad, cordialidad)
 - Fluencia de relaciones interpersonales (sociabilidad)
 - Igualdad de derechos
 - Respeto a minorías (diversidad):
 - Étnica
 - De sexo
 - De cultura
 - De religión
 - Ideológica
 - Idiomática
 - Política
 - Social
 - Físico-psíquica
 - Multiculturalidad

Fig. 7.1.- Valores cívico - ecológicos (I)

- **COMPROMISO POLÍTICO**
 - Militancia
 - Patriotismo
 - Talante democrático
- **CUIDADO AMBIENTAL (ecológico)**
 - Conocimiento de entornos ambientales
 - Conservación de recursos naturales
 - Evitación de contaminación
 - Limpieza del entorno
 - Respeto a animales
 - Orden
- **EMPLEO DEL OCIO**
 - Intervención lúdica

Fig. 7.2.- Valores cívico ecológicos (II)

Dentro de este grupo de valores han de incluirse, también, los que hacen relación con la *atención y el cuidado ambiental*: en definitiva, el entorno físico constituye, también, un espacio donde los seres humanos se ubican o con el que se relacionan y en los que no puede eludirse la dimensión socio-relacional de la persona. El *ecologismo*, como posicionamiento consciente y activo ante la conservación del espacio físico-geográfico en que los seres humanos viven y se desarrollan, y ante cualquier otro ámbito cósmico.

La *importancia de los valores sociales* queda bien patente con la afirmación de Nelson Mandela, al señalar que "Nada es más deshumanizador que la ausencia de compañía de seres humanos" (Mandela, N., 1995: 334). Pero el éxito de las relaciones interpersonales depende de la capacidad para comprender el marco de referencia del grupo y saber qué cosas serán aceptadas y las que estarían fuera de lugar.

Para que surja tal comprensión constructiva "es necesario crear un *diálogo social inclusivo*, a través del cual los individuos puedan llegar a comprender las diversas experiencias y puntos de vista de otras personas. Esto exige, no sólo la implantación de una educación "para" la democracia (en el sentido de pensar que los estudiantes necesitan aprender comportamientos típicos de buenos ciudadanos), sino de una educación "como" democracia, es decir: de una educación que ofrezca a los estudiantes acceso a la comprensión social a través del desarrollo de su participación en comunidades pluralistas, de su intercomunicación, de su intervención en la toma de decisiones y de su acercamiento a la comprensión de múltiples opciones (Darling-Hammond, L., 1997: 30).

Se necesita un proceso de *interacción en el aula* que lleve a una buena relación del profesor con los alumnos y de éstos entre sí. Para ello, parece aconsejable que *el profesor autoanalice sus propias actitudes*, especialmente aquéllas que hacen relación al aprecio, al respeto, la oferta de seguridad y confianza, el estímulo, el reconocimiento y el respeto a las opiniones de los demás. A partir de este análisis y de un favorable propósito para promover la interacción, es posible desarrollar dentro de una institución educativa los valores cívico-sociales a que aquí nos referimos. A continuación, describimos las categorías básicas de este tipo de valores y de las competencias incluidas en las mismas.

a)- El respeto a las normas de convivencia o civismo

Dentro de esta categoría básica de valores socio – ecológicos habría que incluir aquellos comportamientos de carácter público que se ajustan a las normas explícitas o implícitas del grupo social o colectividad a la que pertenecen los individuos. En definitiva, el respeto a las normas de convivencia equivaldría al civismo o comportamiento cívico ejemplar. Para que esta situación se produzca es necesario que se produzca una adecuada *integración social* de las personas en el grupo, así como el *respeto a los otros miembros y a la cultura colectiva*. Esta categoría básica de valores se traducirá en el dominio de competencias (o modos de proceder) tales como los que se incluyen en el cuadro que figura seguidamente, a saber:

- El *respeto a los bienes comunes*, que procede de la consideración de tales bienes como de propiedad y para el uso de todos los miembros del grupo social.
- El *respeto a los derechos humanos*, que se reflejará en la consideración hacia todos y cada uno de los seres humanos, abarcará inicialmente a los miembros de la propia colectividad y, sucesivamente, a todos los demás. El respeto a tales derechos habrá de acomodarse a las tradiciones y contextos culturales, y deberá conciliar los derechos de los individuos con los de la colectividad. Pero, sin perjuicio de esta necesaria contextualización, la "Declaración Universal de Derechos Humanos" de 1948 adquiere toda su vigencia para la defensa de los valores que propugna.
- El *cumplimiento de normas y leyes* supone el acatamiento activo del marco de funcionamiento que se ha otorgado la comunidad a la que se pertenece (al menos, en comunidades democráticas o legítimamente constituidas).
- El *respeto a las costumbres* consiste en la consideración a determinados comportamientos típicos que se repiten en determinados grupos sociales.
- El *respeto a las tradiciones* se reflejará, igualmente, en la aceptación de determinadas celebraciones y usos característicos de ciertas colectividades o grupos.
- El *respeto a los símbolos* es otra de las manifestaciones del respeto a las normas de convivencia: en realidad las comunidades o grupos humanos suelen tener determinados símbolos que los representan (banderas, escudos, etc.) o que plasman sus creencias, su historia, sus tradiciones y otros elementos identificativos. Todos estos símbolos deben ser oportunamente *respetados*.
- El *respeto a las instituciones* que han sido establecidas por las diferentes comunidades o colectivos han de ser, igualmente, respetados (por ejemplo, el Gobierno, la Judicatura, las fuerzas armadas, etc.).
- También incluimos dentro de las normas de convivencia el respeto al *patrimonio histórico y artístico*: frecuentemente, los colectivos humanos van acumulando un legado producto de su historia y de su producción artística. Dicho legado debe ser respetados por sus miembros y por quienes toman contacto con tales colectivos.
- Consideramos, finalmente, el *universalismo* como un rasgo típico de todos los grupos humanos, puesto que todos sus miembros son elementos de la raza humana. Consiguientemente, debe respetarse y hasta promoverse todo cuanto contribuya a la difusión del sentimiento de semejanza entre todos los seres humanos.

b)- Las interrelaciones personales

Esta categoría básica de valores socio – ecológicos hace referencia a los comportamientos que promueven la convivencia pacífica y la unión de esfuerzos de todos los individuos en pro del beneficio de los miembros de una colectividad y aún de otros seres humanos ajenos a la misma. Dentro de esta categoría encontramos como competencias (que harían relación a modos de comportamiento típicos) las que se señalan seguidamente.

- La *solidaridad* implica el compromiso de apoyo a personas y grupos con los que se reconoce algún tipo de identidad (tales como de ciudadanía, vecindad, profesionalidad o, en definitiva, de especie). Resulta, por tanto, más necesaria cuanto que la competitividad es un principio generalizado en todas las manifestaciones de la existencia. Cuando se ejerce a favor de quienes en situaciones de desgracia absoluta

(tal como la motivada por hecatombes o desastres generalizados) podemos hablar de *solidaridad apocalíptica*.

“La preocupación por los demás, valor decisivo del mañana y manifestación intrínseca de la compasión humana, debe ponerse de manifiesto, no sólo en relación con los miembros de la propia familia y con los compañeros, sino también con todas las personas desfavorecidas, enfermas, pobres e impedidas, lo que va de la mano del cuidado por el bienestar de la humanidad y de nuestro planeta” (Delors, J., 1996: 286). La solidaridad, por tanto, se manifestará en la prestación de ayuda a aquellos que la precisen.

La solidaridad puede expresarse a través de la *adhesión* (como declaración pública de apoyo), de *apoyo intelectual* (en cuanto que manifestación expresa de posesión de la verdad), o de *compañerismo* (como expresión de vínculo de amistad y buena armonía)

La solidaridad puede, igualmente manifestarse en la *búsqueda del consenso*, como fórmula para hacer viable la convivencia de diversas tendencias ideológicas y de lograr la concurrencia constructiva de esfuerzos procedentes de distintas concepciones.

La solidaridad se expresa, asimismo, a través de la *compasión* hacia quienes sufren desgracias y catástrofes: este sentimiento propiciará actitudes de comprensión, de apoyo y de entrega de recursos hacia quienes se encuentran en situaciones de precariedad.

También incluimos dentro de la competencia de la solidaridad los comportamientos que tienen que ver con la *participación, cooperación, colaboración o sinergia* (como interdependencia activa): su ejercicio se extenderá a diversos ámbitos, tales como el social, político o institucional de las individualidades y de los grupos de personas.

Igualmente consideramos dentro de la competencia genérica de la solidaridad el ejercicio del *liderazgo*: en cuanto hace relación al impulso de la potencialidad de los individuos y grupos para que se esfuercen por lograr las metas que ellos mismos se fijan, tiene mucho que ver con tal competencia.

También se sitúa dentro de esta solidaridad la *promoción del desarrollo*, en sus diversas manifestaciones: de tipo económico, social, cultura, educativo, etc.

- *La tolerancia* supone el respeto hacia las opiniones y las conductas de los demás, aun cuando sean totalmente diferentes a las nuestras y aun cuando su comprensión resulte difícil para nuestros paradigmas o enfoques conceptuales habituales. La tolerancia supone, en definitiva, actuar de forma que se permita a otras personas vivir y actuar libremente (siempre dentro del respeto debido a los demás), sin ser agredidas.

La tolerancia será, también, requisito necesario para el logro de la cohesión social, para la coexistencia pacífica y para la solución de litigios o discrepancias por la negociación, en lugar de por la fuerza. En definitiva, la tolerancia es un

componente fundamental de la paz. Pero es posible que de la tolerancia hayamos de pasar a la cooperación activa.

Dentro de esta competencia que acuñamos como tolerancia caben comportamientos tales como los de *aceptación*, *compasión* (como aproximación emocional hacia quienes sufren o padecen), la comprensión (como actitud de apertura hacia posiciones y situaciones al margen de las consideradas socialmente como "normales" o "típicas") o la *flexibilidad* (para aceptar la existencia de tales situaciones diferentes de las habituales o consideradas como normales).

Consideramos, también, el *pacifismo* como una manifestación de la tolerancia. Dentro de esta actitud, que se reflejará en comportamientos acordes con la misma, situamos, asimismo, la *paz social*: propiciará el respeto al libre ejercicio de actividades individuales y colectivas que supongan una manifestación responsable de la potencialidad del ser humano y los grupos sociales, e impulsará al apoyo activo a quienes defienden la convivencia en libertad y con dignidad.

También incluimos dentro de la tolerancia la *empatía*, en cuanto predisposición emocional para la comprensión de la situación y problemas de otras personas: en definitiva, comprender a los demás ayudará a comprenderse a sí mismo.

La *atención a las expresiones de otras personas* (como actitud de escucha y de recepción de lo que expresan o manifiestan otros) es, igualmente, una expresión de tolerancia.

La tolerancia se manifiesta, también, a través de la *cortesía*, *amabilidad* y *cordialidad hacia los demás* (que, en definitiva, procuran que la relación con cualquier persona resulte placentera y agradable para los otros).

La *fluencia de relaciones interpersonales* supone, indudablemente, una manifestación de tolerancia, dado que sin ésta no es posible llevar a cabo por mucho tiempo una verdadera y amplia red de relaciones con otras personas.

El respeto a la *igualdad de derechos* de las personas lo encuadramos, también, dentro de la tolerancia pues, en definitiva, supone el reconocimiento de otras personas como sujetos de derecho, con independencia de su condición, origen, sexo, raza o cultura.

El *respeto a las minorías* constituye, de modo semejante otra manifestación de solidaridad: tales minorías pueden ser de tipo étnico, sexual, cultural, religioso, ideológico (o de opinión), idiomático, político, social (como parejas de hecho, etc.), físico-psíquica (a inválidos, drogadictos, enfermos psíquicos) o de otro tipo. Esta manifestación de solidaridad supone la aceptación de los miembros de esas minorías como sujetos de derechos iguales a otras personas.

Este respeto a las minorías supone el reconocimiento de libertades tales como las de reunión pacífica, asociación, expresión, pensamiento, conciencia y religión, acceso a medios de comunicación, así como libertades lingüísticas, de educación, de

cooperación transfronteriza y otras. También se reconoce la de la existencia de un patrimonio común al conjunto de la humanidad.

El *respeto a la igualdad entre los sexos* "ha sido descrito como la clave del desarrollo y de la lucha contra la pobreza y, al mismo tiempo, como la puerta abierta al desarrollo y como una medida de tal desarrollo" (Delors, J., 1996: 207).

La *multiculturalidad o interculturalidad* supone, incluso, una manifestación de solidaridad superior al simple respeto a las minorías culturales, dado que propugna la convivencia en régimen de igualdad de derechos de diferentes culturas.

c)- El compromiso político

Como categoría básica de valor socio – ecológico, el compromiso político hace relación a la predisposición a intervenir en el tratamiento de los problemas que afectan a la colectividad. En los grupos sociales más desarrollados este compromiso se ejerce en el marco de un planteamiento democrático, en el que la participación es abierta y se ejerce por aquellos que han sido elegidos en representación de aquellos a cuyos intereses deben servir.

Este compromiso político se manifestará a través del ejercicio de competencias como las siguientes:

- La *militancia*: como afiliación a grupos políticos que aspiran a intervenir en la vida política
- El *patriotismo*: en cuanto predisposición a la defensa de su país, consistirá en la disposición a defender el patrimonio común que supone el legado histórico-político de tal país (considerado como patria), todo ello sin merma del respeto debido a los de otros países.
- El *talante democrático*: supone la aceptación de las reglas que rigen la participación por representación (a voluntad de los representados), así como la concurrencia de diversas opciones de intervención de este tipo.

d)- El cuidado ambiental

Tal categoría básica hace referencia a los comportamientos que se orientan a la protección del ambiente próximo y, en la medida posible, también el remoto. Parte de la consideración de este ambiente como el espacio natural donde desarrollan la vida los seres humanos y otros seres vivos, así como de la necesidad de respetar todos los elementos que configuran el entorno físico de dicho espacio. La protección del ambiente estará, también, muy relacionada con el *desarrollo sostenible*, con el que coincide en la preocupación por no hipotecar la herencia económica, social y ecológica que se transmita a las generaciones futuras.

El cuidado ambiental o preocupación ecológica puede manifestarse en diferentes tipos de comportamientos (que, en definitiva, pueden considerarse como competencias o formas típicas de actuar), tales como los siguientes:

- El *conocimiento de los entornos ambientales*
- La *conservación de los recursos naturales* (como el agua, la vegetación y otros)
- La *evitación de la contaminación* (ya sea atmosférica, de las aguas, de emisión de ruidos, de residuos, etc.)
- La *limpieza del entorno*
- El *respeto a los animales* en los entornos naturales en los que viven
- El *orden* (como mantenimiento de espacios de modo armónico y limpios)

e)- El empleo del ocio

El ocio ha surgido como concepto que implica la liberación de la obligación de aportar el esfuerzo que supone el trabajo. Dada la condición social del ser humano y debido al desarrollo experimentado por su tendencia a la agrupación con otros seres humanos, el trabajo y, por tanto, el ocio (como liberación del mismo), se ejercen hoy fundamentalmente en entornos sociales. Esta es la razón por la que consideremos el ocio como una categoría básica de los valores socio – ecológicos.

Una de las competencias básicas que parece conveniente reivindicar para ejercitarla a través del ocio es, precisamente, *la intervención lúdica*. El comportamiento no de utilidad, que tiende a facilitar el bienestar de los seres humanos que lo realizan debe ser promovido a través del empleo del ocio. Por otra parte, el aprovechamiento del ocio exige una actitud de respeto al patrimonio social.

1.4.2.- Valores útiles o prácticos

La educación ha de preparar a los propios educandos a utilizar su caudal educativo de modo que les facilite la *supervivencia e integración en su ámbito vital específico*: en definitiva, la educación ha de tener, además de otros enfoques, una proyección práctica para la vida. Dentro de estos valores cabe considerar estructuras basadas en *disciplinas integradas y contenidos disciplinares que se relacionan con situaciones vitales y de tipo laboral* (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1991).

Los individuos que participan en el sistema educativo suelen buscar resultados académicos de éxito. Una educación que propicie el equilibrado desarrollo de valores de utilidad práctica ha de incluir el desarrollo de mecanismos y estrategias que permitan a los educandos el acceso a niveles de éxito también en este ámbito axiológico. Algunas de las aspiraciones de tipo práctico de carácter académico que pueden aparecer son las siguientes: obtener calificaciones positivas (en las pruebas de control o exámenes de selección), acreditaciones o titulaciones; garantizar el acceso a niveles educativos superiores; lograr una titulación profesional, conseguir un puesto de trabajo (en general y en la profesión para la que se ha preparado el alumno, en su caso); disfrutar con el aprendizaje de conocimientos y con el contacto con la cultura; desarrollar la propia capacidad psíquica e intelectual (Posavac, E.J. & Carey, R.G., 1989: 7).

Aparte las legítimas apetencias individuales respecto a los resultados del sistema educativo, dentro de la educación para la utilidad práctica habrán de incluirse otras aspiraciones de carácter personal y social, tales como: la preparación técnica suficiente y el manejo de tecnología emergente; la formación para ayudarse a sí mismos para vivir de modo satisfactorio; la mejora de la situación económica por causa de la educación; la habitación en entornos ecológicamente propicios, etc. En la relación que ofrecemos ([Figura 7](#)) se incluye una sistematización de categorías y competencias de estos valores útiles o prácticos

Otro componente de utilidad que resulta ser un subproducto educativo es el *comportamiento* de los sujetos educativos, tanto como individuos como en cuanto integrantes de colectivos y de sociedades o pueblos. Dentro de este ámbito de comportamiento, la utilidad práctica como valor desarrollado por la educación supondrá la formación de individuos y grupos de personas capaces de convivir pacíficamente con sus conciudadanos (lo que nos sitúa en el terreno de los valores sociales) y que estén, además, en condiciones de contribuir con su esfuerzo y preparación al desarrollo general de los grupos sociales en los que se insertan.

La repercusión de los valores útiles o prácticos debe, también, tener una proyección sobre el *ámbito laboral – profesional*. Pero ¿cuáles son los valores que propician el éxito en este ámbito?. Aunque no siempre es fácil encontrar una relación sistematizada, se señalan diversos tipos de valores, a saber: “los empleadores sustituyen, cada vez más, la demanda de una cualificación – todavía demasiado impregnada a sus ojos de la idea de saber hacer material – por la demanda de una competencia que se presenta como una especie de “cóctel” propia de cada individuo, combinando la cualificación en sentido estricto – adquirida por la formación técnico y profesional – con

el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la facultad de iniciativa y el gusto por el riesgo" (Delors, J., 1996: 96).

En el ámbito de los valores útiles o prácticos, el cambio que se propone para las instituciones educativas ha de implicar, en opinión de Glasser, W. (1990) "un cambio, desde un sistema selectivo (caracterizado por una mínima variación en las condiciones de aprendizaje y en el que existe un reducido espectro de opciones instructivas y un limitado número de posibilidades de tener éxito), a un sistema flexible en el que el contexto educativo pueda ofrecer diversas oportunidades para el éxito". Ofrecemos, seguidamente (Figura 8) una descripción de las categorías de este tipo de valores prácticos

a)- La adaptabilidad

La adaptabilidad hace referencia a la capacidad para ajustarse y reajustarse a situaciones diversas e imprevistas. Esta categoría de valor parece hoy particularmente importante para el éxito, toda vez que la *aceleración del cambio* se ha constituido en uno de los rasgos básicos de nuestra época. Esto exige de los individuos y, también, de los grupos, una permanente adaptación a las circunstancias cambiantes, en múltiples facetas: "esta necesidad de adaptación debe, incluso, proyectarse hacia posibles situaciones futuras que, previsiblemente, serán una realidad" (Toffler, A., 1990: 421). Dicha necesidad de acomodarse a nuevas e imprevistas situaciones puede referirse a diferentes ámbitos (que pueden considerarse como necesitados de competencias específicas), tales como los siguientes:

- *Adaptabilidad física*: el hiperdesarrollo de la civilización urbana, el incremento de los traslados de uno a otro lugar, el aumento de las intercomunicaciones y otros rasgos exigen una adecuada acomodación física a los mismos.
- *Adaptabilidad personal*: el prodigioso crecimiento de las relaciones interpersonales y la necesidad de trabajar con personas de diferente procedencia y con distintos enfoques están reclamando la capacidad para adaptarse a diferentes personas.
- *Adaptabilidad social*: resulta cada vez más frecuente la ubicación de los individuos en diferentes ámbitos sociales, a veces muy diferentes (dentro de la similaridad de la especie humana) y distanciados en el espacio. Lograr el éxito en tales diferentes contextos exige una buena capacidad de acomodación social. La globalización, que afecta a la configuración de las sociedades a partir, sobre todo, de finales del siglo XX, requiere una acomodación a la misma como componente de éxito. De hecho, "vivir y trabajar en contextos internacionales ayuda a lograr una visión intelectual más amplia, no sólo en la mecánica productiva, sino también en los principios de la vida y del trabajo" (Moses, B., 1998: 178).
- *Equilibrio emocional personal*: una buena estabilidad emocional constituye una excelente base para afrontar situaciones imprevistas y para el trato con personas que muestran diversidad de enfoques. De este modo, es más fácil garantizar el éxito de quienes tienen consolidada esta competencia o capacidad.
- *Integración laboral – profesional*: puede entenderse esta capacidad como la facilidad para integrarse en contextos laborales no previstos, que requieren una acomodación a diferentes tipos de trabajo y, en ocasiones, un rápido aprendizaje de nuevas formas de actuar (Delors, J., 1996: 260).

- . ADAPTABILIDAD
 - Adaptabilidad física
 - Adaptabilidad personal
 - Adaptabilidad social
 - Equilibrio emocional
 - Integración laboral-profesional
 - Reacomodación
- .FORMACIÓN INTELECTUAL
 - Deseo de aprender
 - Capacidad de aprender
 - Dominio de habilidades intelectuales básicas
- .EXCELENCIA ACADÉMICA
 - Multidisciplinaridad
- .ORGANIZACIÓN
 - Autocontrol
 - Orden
 - Planificación
 - Previsión
 - Equilibrio en la dedicación
- .INICIATIVA
- .CONSTANCIA
 - Dedicación (laboriosidad)
 - Regularidad
- .DOMINIO TECNOLÓGICO
- .SOLVENCIA ECONÓMICA
- . DECISIÓN
 - Valor
 - Aceptación del riesgo controlado
 - Acción
 - Orientación al logro
- . ILUSIÓN
 - Entusiasmo
 - Optimismo
- . RELACIÓN SOCIAL
 - Elección de colaboradores
 - Trabajo en equipo
 - Agilidad comunicadora
 - Dominio de técnicas participativas
 - Enfoque solidario
 - Solución de conflictos
- EFICACIA
 - Planteamiento de objetivos posibles

Fig. 8.- Valores útiles o prácticos

- *Reacomodación*: no basta, por tanto, con ajustarse a una determinada situación o con acoplarse a un tipo de actividad laboral. El cambio acelerado de nuestro tiempo requiere una radical capacidad para ajustarse a actividades laborales y a contextos diversos no previstos y para los que no existió una preparación específica previa. De hecho, hoy son muchas las personas que cambian de actividad laboral varias veces a lo largo de su vida (la media puede ser de tres o cuatro veces).

b)- La formación intelectual

El extraordinario desarrollo de la industrialización está a punto de sustituir al hombre por la máquina en los procesos de elaboración de productos y, en muchos casos, de control de procesos también en los procesos. Pero este fenómeno de sustitución viene acompañado con la necesidad de que los seres humanos intervengan en la producción y en el desarrollo con lo más específico de los mismos, cual es su propia inteligencia. Por este motivo, una buena formación intelectual constituye hoy una base fundamental para el éxito. Las competencias que conforman esta categoría de valores prácticos han sido específicamente desarrollados al referirnos a los valores intelectuales. Destacamos aquí, en todo caso, como particularmente necesarias para el éxito las siguientes:

- El *deseo de aprender*
- La *capacidad de aprender*
- El *dominio de habilidades intelectuales básicas*.

El fomento del deseo de aprender y la promoción de la capacidad de hacerlo puede hacerse hoy por diferentes medios: no sólo a través de las instituciones escolares o académicas, sino también frecuentemente a través de las propias empresas. También resulta de particular interés la apertura a apoyos tecnológicos de gran alcance y posibilidades, como puede ser la red de internet.

Tal vez dentro de la formación intelectual convenga destacar la especial importancia que para el éxito en el mundo de hoy y del futuro inmediato tiene el *dominio de diversas lenguas*.

También parece destacable para el éxito en el mundo que se nos avecina – definido por algunos como la sociedad de la comunicación y de la información – la importancia de la *pericia tecnológica*, particularmente la *informática*.

c)- La excelencia académica

La institucionalización de la formación intelectual, que particularmente viene propiciándose hoy en agencias dedicadas a ello de modo especializado (tales como los centros escolares o las instituciones académicas) ha llevado a la necesidad de obtener las acreditaciones que otorgan tales agencias a quienes supuestamente han logrado una buena formación intelectual.

Aun cuando la certificación o acreditación académica no sea el único criterio para determinar el grado de preparación y desarrollo de una determinada persona, es

frecuente que la exhibición de certificaciones académicas de excelencia otorgadas por instituciones de reconocido prestigio constituya – entre otros factores – una buena base para el éxito.

Cabe destacar que, para garantizar el éxito, es preciso poder integrar los campos del conocimiento para aprovecharlos en la búsqueda de soluciones. La acreditación de esta facilidad de integración de saberes puede reflejarse en la evidencia de un *tratamiento multidisciplinar*, que supone la formación en distintos ámbitos del conocimiento para poder actuar en diferentes áreas o campos de actividad.

d)- La organización

Aunque la organización no debe ir en detrimento de la iniciativa o creatividad, parece que una adecuada disposición de recursos y de procesos facilita la consecución de más y mejores resultados y, por tanto, se traduce en incremento del éxito. En este sentido, parece que una buena organización constituye una categoría de valores prácticos, que puede proyectarse a diversos ámbitos, tales como el trabajo, la vida familiar, el ocio, y otros. La capacidad de organización se traducirá en habilidades o competencias más concretas tales como las que incluimos seguidamente:

- El *autocontrol*, como capacidad para ejercer el dominio de sus propias responsabilidades, actuaciones y procesos
- El *orden*, en cuanto supone una adecuada ubicación de recursos que permita su fácil localización y óptimo empleo.
- La *previsión*, que implica la capacidad de anticiparse a acontecimientos que van a ocurrir, así como la toma de decisiones adecuadas a sucesos futuros.
- La *planificación*, que hace relación especialmente a la distribución del tiempo requerido y a la organización de los recursos necesarios para llegar a cabo determinados procesos que conduzcan al logro de resultados.
- El *equilibrio en la dedicación* exige una distribución equitativa del tiempo que ha de dedicarse a responsabilidades y exigencias que reclaman la condición particular de cada persona. Este equilibrio se logra, por tanto, con una dedicación adecuada a responsabilidades tales como las derivadas del trabajo, de la atención a la salud, de la situación familiar, del cultivo del espíritu, del empleo del ocio, etc.

e)- La iniciativa

Esta categoría de valor práctico nos sitúa ante la capacidad para proponer soluciones novedosas y originales ante situaciones no previstas. En definitiva, la iniciativa tiene mucho que ver y, en buena medida, puede equipararse con la *creatividad u originalidad*, que ha sido tratada dentro de los valores intelectuales; pero añade un componente fundamental, cual es el impulso hacia la acción.

La iniciativa, por tanto, implica la capacidad de promover acciones novedosas: para ello se necesita potencialidad creadora para descubrir nuevos caminos o formas de actuación; pero la puesta en acción de los comportamientos precisos supone, además, un impulso responsable capaz de asumir inteligentemente los posibles riesgos (lo que, en

definitiva, se relaciona con la capacidad de decisión) y confianza en las fuerzas propias, en los medios y en el logro de objetivos.

Muchas veces la iniciativa surge cuando aparecen situaciones imprevistas o cuando tenemos que enfrentarnos hacia nuevos retos (por ejemplo, cambio de trabajo u ocupación, matriculación en un nuevo centro o nivel educativo, etc.).

f)- La constancia

La constancia puede entenderse como la persistencia en el propósito y en el esfuerzo por conseguir resultados. Constituye un componente esencial del éxito, por lo que la consideramos una categoría básica de los valores útiles o prácticos. Dentro de la misma se sitúan competencias o capacidades operativas tales como las siguientes:

- La *dedicación* o laboriosidad: implica el esfuerzo continuado e intenso como requisito para conseguir determinados resultados.
- La *regularidad* supone un esfuerzo ordenado y planificado, de modo que contribuye a mantener el equilibrio de individuos y grupos. La clave del éxito está, frecuentemente, más en una dedicación regular que en un esfuerzo muy intenso pero esporádico o aislado.

g)- El dominio tecnológico

La consecución del éxito exige asumir el extraordinario desarrollo que ha alcanzado la tecnología de instrumentos, junto a la profunda penetración en casi todos los seres productivos y en todas las actividades humanas. Parece, conveniente, por tanto, conseguir un adecuado dominio tecnológico general y de las tecnologías más adecuadas de carácter general y específico.

Dado que el dominio tecnológico se basa hoy más que en la pura destreza mecánica en la utilización inteligente de las máquinas, hemos incluido la "pericia tecnológica" como categoría básica a abordar dentro del desarrollo de los valores intelectuales. Para un análisis de lo que implica y de su incidencia remitimos a dicho apartado.

h)- La solvencia económica

Incluimos, también, dentro de los valores útiles o prácticos la solvencia o credibilidad económica. Tal categoría de valores para el éxito no alude, precisamente, a la superabundancia económica, cuanto a la adecuada autoorganización de los recursos económicos que permita un equilibrado ajuste entre disponibilidad y gasto.

La solvencia económica está, por tanto, relacionada con el ahorro y la planificación económica, y no precisamente con la riqueza o fluencia económica. Pero resulta indudable que una buena planificación económica mejora la tranquilidad personal y de los grupos, a la vez que garantiza una más sólida rentabilidad de los recursos económicos.

i)- Decisión

La decisión implica el propósito firme de llevar a cabo las actuaciones necesarias para conseguir determinados resultados: supone un convencimiento de la certidumbre de conseguir aquello que se desea lograr, así como una aceptación controlada del esfuerzo necesario y de los posibles riesgos. Podemos equiparar la decisión a lo que, a veces, se denomina “espíritu emprendedor”, requisito necesario, no sólo para el éxito económico y productivo, sino también para hacer frente a todas las situaciones de la vida (Delors, J., 1996: 286).

La decisión, como categoría de valor práctico o útil, guarda frecuentemente una profunda relación con el éxito. Como manifestaciones típicas cabe referirse a las siguientes:

- El *valor*, como disposición a afrontar el peligro
- La *aceptación del riesgo controlado*, como conclusión inteligente a la que se llega tras un análisis de posibilidades y de incertidumbres.
- La *acción*, como aportación del esfuerzo necesario
- La *orientación al logro*, en la medida que se mantiene viva la visión de la consecución del resultado o resultados.

j)- ilusión

Nos referimos aquí a la ilusión, no en cuanto espejismo o visión falsa de una realidad, sino en cuanto esperanza en el logro de algo atractivo o placentero: se trata, por tanto, de creer que algo que se desea va a ser conseguido. La experiencia pone de manifiesto que, en la medida en que se aspira intensamente a lograr un propósito u objetivo, el esfuerzo por conseguirlo es mayor y, por tanto, son más reales las posibilidades de alcanzarlo. La ilusión estará alimentada en la medida en que concurren, también:

- El *entusiasmo*, que puede considerarse como exaltación, fogosidad de ánimo, excitación o admiración hacia algo que cautiva, o como adhesión fervorosa que mueve a favorecer una causa o empeño (Real Academia Española, 1992, II: 855 – 856)
- El *optimismo*, en cuanto propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable (Real Academia Española, 1992, I: 1481).

k)- La relación social

Esta categoría supone la capacidad para llevar a cabo eficazmente relaciones positivas con otras personas. Dicha capacidad se verá, ciertamente, reforzada con la intervención de los valores sociales, particularmente aquéllos que hacen referencia a las interrelaciones personales y, más en concreto, a la “fluencia en las relaciones interpersonales”: éstas se verán facilitadas por el conocimiento de la dinámica propia de

los grupos sociales en los que los sujetos están ubicados (Delors, J., 1996: 260). Igualmente contribuirán a consolidar la relación social los comportamientos impregnados de valores morales.

Debe, además, tenerse en cuenta que "si bien las personas con finas habilidades comunicativas han sido siempre valoradas, los avances en las telecomunicaciones, los proyectos multinacionales y la difusión generalizada de la información suponen un cambio en la naturaleza de la comunicación y en la forma de llevar ésta a cabo" (Moses, B., 1998: 179).

Pero cabe, además, incluir como competencias o habilidades que reforzarán la relación social las que incluimos seguidamente, a saber:

- La *elección de colaboradores*: constituye, ciertamente, un factor determinante de éxito.
- El *trabajo en equipo*: supone la capacidad para trabajar colaborativa o participativamente con otras personas, asumiendo solidariamente las responsabilidades que correspondan.
- La *agilidad comunicadora*: en cuanto habilidad para transmitir mensajes y para potenciar la circulación de información entre los diferentes miembros de un grupo o colectividad, promoverá la relación social, contribuyendo, así, a lograr el éxito.
- El *dominio de técnicas participativas*: no solamente implica la capacidad para la participación (como intervención solidaria, en el sentido en que se ha expuesto en los valores sociales), sino que requiere, también, la capacidad para llevar a cabo determinadas formas de intervenir colaborativamente que se conocen como "técnicas participativas".
- El *enfoque solidario* supone la aceptación de que el esfuerzo de todos los que contribuyen a lograr determinados propósitos ha de beneficiar a todos ellos: en este sentido, debe entenderse como una actuación del tipo "ganar – ganar" (yo gano – tú ganas también).
- La *solución de conflictos*: en cuanto capacidad para resolver situaciones difíciles o en las que se producen confrontaciones o actuaciones discrepantes, permite la poliarización del esfuerzo hacia el logro de los objetivos y, por tanto, facilita el éxito.

1)- Eficacia

La eficacia hace relación a la habilidad para lograr objetivos o propósitos. Es obvio que la consecución de tales objetivos se verá acrecentada con la concurrencia de cuantas categorías de valores prácticos hemos mencionado. Además de ello, ayudará a la consecución de objetivos legítimos de éxito la contribución de los valores morales, particularmente la responsabilidad.

Pero será, también, más fácil lograr la eficacia, cuando se lleve a cabo *planteamientos de objetivos posibles*: la exigencia de esfuerzo para conseguirlos debe considerar las posibilidades reales de lograrlos. De este modo, se conseguirá, no sólo la eficacia, sino también la satisfacción de quienes han de contribuir a su consecución, que verán así el éxito de su contribución.

1.5.- Los valores de la dimensión trascendente

Los valores trascendentes hacen referencia a la proyección del ser humano más allá de su propia existencia y limitaciones físico – temporales. En definitiva, la preocupación por la proyección de la persona humana fuera de sus propias limitaciones lleva a la aparición de la preocupación religiosa, aunque el planteamiento puede variar entre las distintas personas: al fina y al cabo, el ser humano tiene libertad para decidir la aceptación de la realidad o para enfocar su visión de un modo propio.

El *sentimiento religioso* procede, básicamente, de la vivencia de indefensión, acabamiento y ansia de perennidad del ser humano. Los valores religiosos implican la aceptación de la limitación esencial que el individuo humano, como tal, tiene respecto al control de su propia vida y su destino en el universo. Desde siempre la humanidad ha querido conocer y relacionarse con el Absoluto, que da razón a todo lo relativo que nos rodea; en definitiva, de Dios, designado con los más diversos nombres. Lo cual no significa que no haya quienes nieguen y renieguen de la divinidad; pero esto es un fenómeno minoritario: los ateos convictos y confesos son pocos. Por otra parte, el ateísmo militante de algunos países fue siempre impotente para eliminar la religión. Otra cuestión es la adhesión a una religión determinada.

Sin embargo, la aceptación de este sentimiento y, sobre todo, la adhesión a una confesión religiosa determinada, es una opción que cada individuo ha de hacer libre y responsablemente. A tenor de lo anterior, la educación, al menos la de tipo formalizado, ha de ofrecer a quienes voluntariamente lo deseen la oportunidad de recibir la formación religiosa acorde con su propia opción, en su caso. La práctica, sin embargo, puede adoptar fórmulas diversas para facilitar el ejercicio de este derecho a la educación en estos valores.

Como manifestaciones de la evidencia del sentimiento religioso de la humanidad cabe citar:

- Las manifestaciones públicas multitudinarias con motivos de acontecimientos de carácter religioso: por ejemplo, los viajes del Papa Juan Pablo II a diversos países, algunos de ellos con minorías de religión católica.
- La producción bibliográfica que alude a la dimensión trascendente del ser humano.
- Las manifestaciones artísticas y culturales – como escultura, arquitectura, pintura, etc. – basadas en expresiones de carácter religioso.

No parece, por tanto, aceptable que las instituciones educativas impidan esta formación religiosa a quienes deseen recibirla como componente de su propia formación integral. Algunos, sin embargo, discuten este planteamiento, llegando a plantear que la educación religiosa ha de estar fuera del currículo escolar en todo caso.

El sistema educativo reglado debe, además, propiciar actitudes de respeto hacia quienes profesan una determinada confesión, aun cuando ésta no sea la oficial o la más extendida en el ámbito social propio. Por idénticos motivos, un sistema educativo de carácter público ha de mostrarse respetuoso con quienes no se adhieren a una confesión religiosa determinada, con aquellos que profesan otras distintas, o con los que no se adhieren a ninguna.

En todo caso, parece que la formación religiosa ha de conducir a una cosmovisión acorde con las propias creencias y una aproximación a las grandes incógnitas que al ser humano le surgen sobre su procedencia y destino.

Una característica generalmente extendida en la vivencia religiosa es la aspiración a alcanzar el grado heroico del ejercicio de las virtudes. Aunque la suprema aceptación de este nivel de vivencia religiosa en grado de santidad corresponde a una decisión personalísima de cada individuo, parece que la interpretación equilibrada del sentimiento religioso puede ser, a partir de la mayoría de las confesiones, un elemento de estabilidad interior de los individuos y de potenciación de relaciones sociales positivas.

En estudios llevados a cabo sobre el estrés de profesores (Park, C.; Cohen, L.H. & Herb, L., 1990: 563), los que son religiosos católicos (miembros de instituciones de este tipo) aparecen como los menos estresados. Ello puede atribuirse al sentido religioso asociado a su profesionalidad docente, que pueden actuar como apoyo adicional para disminuir el estrés".

Incluimos seguidamente los valores de carácter religioso que aparecen como más destacables en un producto educativo de calidad (Figura 9), cuyas categorías son las que figuran seguidamente.

1.5.1.- La esperanza

La esperanza supone una seguridad en el logro de aquellas promesas, que brinda el convencimiento religioso y la doctrina de la confesión religiosa que se asume, que no son evidentes de acuerdo con deducciones o comprobaciones científicas o empíricas. La esperanza se fundamenta, generalmente, en la credibilidad de la propia divinidad y en la autoridad de los creadores de una determinada religión, en los promotores de la misma y en los propios seguidores.

Tal vez el fundamento de la esperanza radique en la confianza en la bondad de la propia divinidad y, como consecuencia, en la concesión de la existencia feliz después de la muerte. Por tanto, esto supone, como punto de partida, la aceptación esperanzada de que la vida del ser humano continúa después de la muerte y de que la divinidad compensará a los que antes de la muerte se comportan justamente y de acuerdo con los mandatos de la confesión religiosa.

1.5.2.- La fe

La fe implica la creencia o aceptación intelectual de las verdades que constituyen la revelación de una determinada confesión. Esta fe se basa, igualmente, en la aceptación de la divinidad como principio supremo de conocimiento y de sabiduría, con capacidad superior a la mente humana para el dominio de la verdad. Aunque las diversas religiones coinciden en esta autoridad de la divinidad, que en las religiones monoteístas se concentra en la creencia en un solo Dios, el contenido de las creencias sobre las que versa la fe puede variar – en más o en menos - en cada una de ellas.

- ESPERANZA
 - En la otra vida (cristianismo)
 - En la resurrección (cristianismo)
- FE
 - En la divinidad
 - En el hombre imagen de Dios (cristianismo)
 - En la revelación divina
 - En la gracia (cristianismo)
- GENEROSIDAD HEROICA
 - Entrega a la divinidad
 - Seguimiento a Jesús (cristianismo)
 - Amor universal (a todos)
 - Amor heroico (a enemigos)
 - Caridad (amor operativo)
 - Perdón a los enemigos
- INTERPRETACIÓN RELIGIOSA
 - De la historia
 - De la vida
 - De los acontecimientos físicos
 - Del cosmos
 - De la procedencia personal
- PROVIDENCIALISMO
 - Aceptación del destino propio
 - Confianza en la divinidad
 - Aceptación de la fragilidad del ser humano
 - Aceptación de la dependencia de la divinidad
- RESPETO A OPCIONES RELIGIOSAS DIFERENTES
- CUMPLIMIENTO LITÚRGICO
- PIEDAD
- CUMPLIMIENTO DE LA LEY REVELADA

Fig. 9.- Valores religiosos

1.5.3.- La generosidad heroica

La generosidad heroica supone la sublimación suprema de la entrega de uno mismo, bien a la propia divinidad, o bien al servicio de los demás. Dentro de esta categoría básica cabe considerar como competencias o tipos de comportamiento los siguientes:

- *La entrega a la divinidad*
- *El amor universal* (a todos los seres humanos)
- *El amor heroico* (a los enemigos)
- *La caridad*: entendida como el amor sublime a los demás, por encima de aquello a lo que se está obligado, se plantea la opción de dar más no a quienes más se esfuerzan por ser oportunamente recompensados, sino a aquellos que tienen más necesidades y carencias.
- *El perdón a los enemigos*

1.5.4.- La interpretación religiosa

La interpretación religiosa supone la aceptación de la intervención de la divinidad en los acontecimientos que ocurren en relación con uno mismo, con el entorno en que se circunscribe y con los procesos históricos de la humanidad. Esta interpretación religiosa no está en contradicción con la explicación científica que pueda existir de los respectivos acontecimientos; pero supone, además, el reconocimiento de una causalidad básica que – procedente de la divinidad – está en el origen de los principios que rigen la secuenciación de procesos y acontecimientos. La interpretación religiosa asume, además, que, en los acontecimientos que ocurren, pueden existir causas supremas no comprensibles (o no descubiertas) por la mente humana, pero que sí son controladas por la divinidad.

1.5.5.- Providencialismo

Fundado en la fe y en la esperanza que procede del convencimiento que la divinidad rige los destinos del mundo para el mejor provecho de los seres creados, el providencialismo supone la confianza en que dispondrá los acontecimientos del modo más favorable para tales seres creados y, de modo particular, para los propio creyentes que aceptan su poder supremo protector. Aunque el providencialismo no está en contradicción con el esfuerzo necesario para lograr los objetivos que tiendan a mejorar las condiciones de vida de los individuos y de los grupos, sí supone una confianza en que la Providencia cuidará de los seres creados y, en particular, de los creyentes del modo más conveniente a ellos mismos.

1.5.6.- Respeto a opciones religiosas diferentes

Esta categoría de valor parece ser un rasgo típico de las religiones más evolucionadas. Pero, dado que el sentimiento religioso arranca del convencimiento de la bondad de la divinidad (especialmente en las religiones evolucionadas), el respeto a

todos los seres humanos y, por tanto, a quienes profesan diferentes convicciones religiosas deben ser un componente fundamental.

Parece, por tanto, que "las grandes religiones del mundo en disputa por la supremacía deben dejar de combatirse y deben cooperar por el bien común de la humanidad, a fin de reforzar – a favor de un diálogo permanente y creativo entre las diferentes confesiones – el filón de oro que constituyen sus aspiraciones espirituales comunes, renunciando a los dogmas y anatemas que las dividen" (Delors, J., 1996: 265).

1.5.7.- Seguimiento a Jesús (cristianos)

Las religiones cristianas se apoyan, como elemento fundamental, en la creencia en que Jesús es Hijo de Dios y Dios mismo, así como en los acontecimientos que ocurrieron a lo largo de su vida en la tierra y en su existencia tras la resurrección de su propia muerte. Pero, además, de esta creencia en su persona y en sus aportaciones doctrinales, morales y litúrgicas, el cristianismo supone la aceptación de la ejemplaridad radical y suprema de Jesús: esta ejemplaridad determina que los cristianos han de seguir su ejemplo y han de considerarlo como el referente óptimo al que deben acomodar sus comportamientos.

1.5.8.- Cumplimiento litúrgico

Las religiones confesionales cuentan con manifestaciones diversas en las que externamente se manifiestan de un modo específico sus creencias. El conjunto de estas manifestaciones es lo que constituye la Liturgia. Estas manifestaciones externas encierran, frecuentemente, un profundo sentido religioso y, en otros casos, suponen una materialización de la participación de los creyentes en la actuación de la divinidad.

1.5.9.- Piedad

La piedad supone la existencia de un principio de *vivencia religiosa* que impregna el comportamiento de los creyentes y que se traduce en manifestaciones de dependencia y de reconocimiento de la divinidad. Aunque, en cierto modo, las manifestaciones a que nos referimos pueden estar incluidas dentro de la propia litúrgica –en cuanto manifestaciones externas con una especificidad basada en normas de la propia confesión religiosa –, la piedad añade de modo específico esa impregnación del sentimiento de dependencia y de relación con la divinidad: desborda, por tanto, el puro comportamiento externo para implicar, más, el sentimiento religioso a que nos referimos.

1.5.10.- Cumplimiento de la ley revelada

La adhesión a una determinada religión supone la aceptación de las normas de comportamiento que la caracterizan. En las religiones que disponen de una revelación (o transmisión de la divinidad a los hombres de las creencias, principios de rectitud en la

conducta y manifestaciones externas de comportamiento), tales normas forman parte de la transmisión que la divinidad ha hecho a los hombres. En este caso, las normas de comportamiento a seguir (o ley revelada) deriva de esa transmisión de la divinidad.

El conjunto de normas de comportamiento propias de los seguidores de una determinada religión constituyen la *moral* de la misma. Sin embargo, hoy se entiende la moral en sentido amplio, como la acomodación de la conducta de un ser humano de acuerdo con la rectitud que se deriva de su propia naturaleza individual y social.

2.- Importancia de los valores como base del currículo

Muchos son los autores que claman actualmente por la necesidad de introducir en la educación un tratamiento más intenso de los valores. En la propuesta que formulamos sobre modelo de referencia para la calidad de las instituciones educativas (Gento, S., 1996), propugnamos que el auténtico producto educativo ha de ser considerado en términos de valores desarrollados

Pero, en la misma publicación mencionada, señalamos que la calidad de una institución o iniciativa educadora implica, además de la consecución de un adecuado producto educativo (cuya esencia sea, precisamente los valores), la consecución de niveles de excelencia en otros componentes, tales como los siguientes. Como, igualmente, identificadores de calidad: la satisfacción del personal, la satisfacción de los alumnos, y el efecto de impacto de la educación; como predictores de calidad: la metodología educativa, la disponibilidad de medios (personales y materiales), la organización de la planificación (inicialmente denominada "diseño de estrategia"), y la gestión de recursos (personales, materiales y organizativos).

Parece razonable pensar que el logro de un buen producto educativo - que entendemos como desarrollo de los valores - es fundamental para la calidad de la educación. Pero ¿cuál es, realmente, su importancia relativa en el conjunto de la calidad de una institución educativa y en relación con los restantes componentes de calidad?. Y, por otra parte y supuesto que la educación debe incluir el tratamiento de valores de diferentes tipos, ¿cuál es la importancia relativa que debe otorgarse a cada uno de tales tipos de valores?. Para responder a tales dos preguntas básicas contamos con los datos empíricos obtenidos a lo largo de varios años, tal como reflejamos seguidamente.

2.1.- Importancia de los valores para la calidad de la educación

En el estudio que hemos realizado sobre importancia de componentes de calidad de una institución educativa en la actualidad, la segunda valoración por orden de importancia relativa corresponde a la que se ha otorgado a los valores como producto educativo, que siguen en valor promedio a corta distancia de la anterior: la Media aritmética alcanzada por el identificador de calidad a que aquí nos referimos es de 7.90 (sobre un máximo de 9 puntos de valoración), lo que igualmente nos coloca ante una estimación elevada. E, igualmente, aquí también encontramos que la desviación típica (que alcanza una puntuación de 1.48) es, aunque ligeramente superior a la que corresponde a la satisfacción de los alumnos, menor que la que obtienen los restantes componentes que, a su vez, alcanzan valores promedios inferiores.

Podemos, por tanto, ratificar que la dispersión de las opiniones es, en este caso, pequeña y que las altas valoraciones predominan de modo concordante (sin que existan puntuaciones bajas discordantes que se diferencien del alto valor promedio obtenido). La fiabilidad de la elevada puntuación de este predictor se ratifica, además, si atendemos al error típico alcanzado (de .0270), que también en este caso es inferior al que obtienen los restantes componentes con valor promedio más bajo.

Si consideramos los valores promedios obtenidos por los diferentes grupos, cabe destacar que son los directores de centros (con una Media aritmética = 8.27), seguidos de los padres (cuyo Media aritmética = 8.13), los que otorgan una mayor importancia a este predictor de calidad. Sin embargo, a muy corta distancia se sitúa el grupo de "otros" (como ya hemos indicado, aquí se incluirían algunos inspectores o supervisores, orientadores, formadores de profesores y personal no docente, cuya Media aritmética = 8.08). Siguen, luego, los profesores (cuya Media aritmética de ponderación es de 7.89) y, finalmente, parecen ser los alumnos quienes otorgan a los valores como producto educativo el valor más bajo de todos los sectores consultados (con una Media aritmética = 7.74). De todos modos, como puede apreciarse por las estimaciones de los distintos sectores, se da una fuerte homogeneidad en las valoraciones, que alcanzan en todo caso valores elevados.

En relación con el resultado de la ponderación de este componente a que aquí nos referimos, no deja de ser, por una parte, sorprendente y, por otro, esperanzador. La sorpresa proviene de que, si bien es fácil entender que el producto que se consiga en educación (o los resultados en los alumnos) es, ciertamente, importante y cabe esperar que así sea reconocido por los implicados en la educación, es desde luego más novedoso entender dicho producto educativo en términos de valores: tradicionalmente y, en buena medida, reforzado por el movimiento de las escuelas eficaces, al que Gento, S. (1996) considera como el umbral de la calidad, se ha entendido el producto educativo en el sentido de rendimiento académico, centrado básicamente en la adquisición de conocimientos (García Hoz, V., 1988; Mckencie, J., 1983; Purkey, S.C. & Smith, H.S. 1983; Scheerens, J., 1992).

Plantear que la esencia del producto educativo no es, precisamente, la adquisición de conocimientos ni siquiera la aplicación práctica o transferencia operativa de los mismos, sino la adquisición de valores que hagan a los seres educados más inteligentes, más equilibrados (consigo mismo y en relación con ellos mismos y con su entorno) y más útiles (a la sociedad y a su propio medio) no deja de ser un planteamiento ciertamente revolucionario en el momento actual. Ciertamente que cada vez son más los que llaman la atención sobre la necesidad de que la educación ha de atender en mayor medida a la formación en valores (Gento, S., 1996; UNESCO, 1972; Marín, R., 1993; OCDE, 1991; Schmelkes, S., 1995).

Pero también es cierto que los innumerables trabajos sobre desarrollo curricular producidos en los últimos años se han centrado más en el desarrollo del conocimiento y en el aprendizaje de contenidos conceptuales culturales y, si acaso, científicos. El refrendo que los miembros de los sectores implicados en los centros educativos ofrecen a través de la ponderación a que nos acabamos de referir sobre la importancia de los valores como producto educativo supone un afianzamiento de la nueva tendencia en educación y una esperanza de orientación hacia la formación de personas más equilibradas con su propio ser y más integradas en su entorno, en un mundo que necesita y aspira a ser más estable y solidario.

En el estudio que hemos llevado a cabo durante los últimos cinco años sobre la importancia que conviene otorgar a los componentes básicos de calidad, han participado diversos países, a saber: Argentina, Brasil, Colombia, España, Estados Unidos de Norteamérica, México, Portugal, República Dominicana y Venezuela. En el momento

actual, hemos recogido un total de 3529 instrumentos, correspondientes a tales países. En ellos se refleja la opinión de diversos sectores, tales como: alumnos, profesores, directores de centros, padres y madres de alumnos, e inspectores o supervisores de educación, además de otros no especificados (tales como personal de administración y servicios de los centros). Dichos sectores corresponden a los diferentes niveles o etapas en las que se estructuran los sistemas educativos. La muestra de instrumentos recogidos de México arroja un total de 912. Aunque el número no es muy elevado para este país, permite, sin embargo, formar una opinión sobre la tendencia que parece aflorar en el mismo. No tenemos, por el momento, valoraciones recogidas del Estado de Guanajuato.

El instrumento a que nos hemos referido anteriormente consistió en un cuestionario – escala, en el que debía valorarse la importancia de cada componente y elemento de calidad, utilizando para ello una escala valorativa desde 1 (importancia mínima) a 9 (importancia máxima). Los datos recogidos en nuestro estudio en relación con la importancia que conviene dar a los componentes básicos de la calidad de una institución o centro educativo son los que se exponen seguidamente (Figura 10).

Los datos expuestos ponen de manifiesto que, en el conjunto de todo los países y sectores consultados, la *satisfacción de los alumnos* es el componente más importante para la determinación de la calidad de un centro educativo; este componente es, además, el que muestra una mayor uniformidad en las valoraciones, toda vez que la desviación típica obtenida es la menor de todas. El segundo lugar, a muy corta distancia del anterior, corresponde a la importancia de los valores como producto educativo; al igual que el anterior, la desviación típica de las puntuaciones otorgadas a este componente es pequeña (la más reducida si se exceptúa a la satisfacción de los alumnos).

COMPONENTES DE CALIDAD	Media aritmética	Desviac. Típica	Error típico	Nº cuestns
Valores como producto educativo	7.91 (2º)	1.48	.0270	3111
Satisfacción de alumnos	7.94 (1º)	1.41	.0258	3067
Satisfacción del personal	7.54 (4º)	1.59	.0293	3065
Impacto del producto educativo	7.37 (7º)	1.58	.0291	3041
Disponibilidad de recursos	7.38 (6º)	1.68	.0329	2657
Organización de la planificación	7.49 (5º)	1.68	.0303	3218
Gestión de recursos (persons, materials)	7.13 (8º)	1.79	.0321	3208
Metodología educativa	7.79 (3º)	1.58	.0283	3193
Liderazgo director/a	6.78 (9º)	2.14	.0398	3000

Figura 10.- Importancia de los componentes de calidad
(todos los países)

La situación que se pone de manifiesto en *México* muestra algunas relaciones con los datos generales, aunque aparecen algunas discrepancias (Figura 11) . La coincidencia se da en los componentes a los que se otorga la máxima importancia: en este país la máxima importancia parece corresponder a los valores como producto educativo, que ocuparía el primer lugar (aunque la discrepancia interna puesta de manifiesto por la desviación típica muestra algunas diferencias en las valoraciones

otorgadas). Cabe destacar, junto a este dato, que la *satisfacción de los alumnos* se sitúa en el segundo lugar, a corta distancia del componente anterior (aunque en este segundo puesto la discrepancia entre las puntuaciones aparece como menor que en el caso anterior).

COMPONENTES DE CALIDAD	Media aritmética	Desviac. Típica	Error típico	Nº cuestas
Valores como producto educativo	7.73 (1º)	1.79	.069	675
Satisfacción de alumnos	7.66 (2º)	1.71	.067	652
Satisfacción del personal	7.40 (5º)	1.81	.071	651
Impacto del producto educativo	7.39 (6º)	1.85	.073	640
Disponibilidad de recursos	6.30 (7º)	2.42	.146	277
Organización de la planificación	7.51 (3º)	1.96	.070	779
Gestión de recursos (persons, materials)	7.43 (4º)	1.81	.061	889
Metodología educativa	7.73 (8º)	1.99	.072	769
Liderazgo director/a	6.82 (9º)	2.04	.068	893

Figura 11- Importancia de los componentes de calidad (México)

Sin embargo, no todos los sectores consultados puntúan en igual medida la importancia de los valores como producto educativo en sí mismos y en comparación con los restantes componentes de calidad. Con el fin de poder considerar la participación de los distintos sectores consultados para la valoración de la importancia de los componentes, detallamos aquí la distribución de los mismos. Aunque se han procesado 3529 cuestionarios, no todos los que los cumplimentaron respondieron correctamente al dato de identificación: 106 cuestionarios – que suponen el 3% del total de los procesados – no se identificaron correctamente; sí lo hicieron, en cambio, 3524 cuestionarios, que suponen el 97% del total. El reparto de este total de cuestionarios fue el siguiente (Figura 12).

SECTORES	Frecuencia	% relativo	% válido	% acumulado
Profesores	1470	41.7	42.9	42.9
Directores	162	4.6	4.7	47.6
Otros	161	4.6	4.7	52.3
Padres y madres	433	12.3	12.6	64.9
Alumnos	1197	33.9	35	100
Total	3423	96.99	100	100

Figura 12.- Sectores que valoraron la importancia de los componentes de calidad
(todos los países)

De acuerdo con los datos sobre la distribución de los sectores participantes, puede verse que el sector más numeroso fue el de los profesores (42.9%), seguido del de los alumnos (35%). Agrupando profesores y directores de centros obtendríamos una participación del 47.6%; si a ellos añadimos el sector de "otros" (que, en su mayoría, cabrían también dentro del bloque de educadores profesionales), se alcanzaría una participación del 52.3%. Cabe, incluso, considerar también a los padres y madres como educadores (aunque no profesionales): agrupándolos con los restantes educadores se obtendría un porcentaje relativo de participación de esta colectividad del 64.9%.

A efectos de análisis de las diferencias entre los sectores consultados, incluimos los valores promedio (en término de media aritmética) que han otorgado a los componentes básicos de calidad los sectores siguientes (Figura 13): alumnos, profesores, directores de instituciones educativas, padres y madres de alumnos, otros (incluyendo aquí supervisores, formadores de profesores, orientadores, etc.).

Los datos relativos a las valoraciones por los diferentes sectores en todos los países ponen de manifiesto una notable coincidencia, especialmente en los componentes más importantes, aunque también aparecen algunas diferencias. Si atendemos de modo particular a la importancia de "los valores como producto educativo", observamos que ocupan el primer lugar para los profesores, los directores y otros: estos tres sectores podrían agruparse dentro del bloque de educadores profesionales. Los restantes sectores – alumnos y padres de alumnos – colocaron a los valores en segundo lugar, por debajo del componente de la "satisfacción de los alumnos".

COMPONENTES DE CALIDAD	Alumnos	Profesores	Directores	Padres y madres	Otros
Valores como producto educativo	7.74 (2°)	7.89 (1°)	8.27 (1°)	8.13 (2°)	8.08 (1°)
Satisfacción de alumnos	8.00 (1°)	7.77 (3°)	8.09 (2°)	8.28 (1°)	7.82 (3°)
Satisfacción del personal	7.28 (7°)	7.67 (4°)	7.89 (4°)	7.56 (4°)	7.36 (5°)
Impacto del producto educativo	7.48 (6°)	7.20 (7°)	7.83 (6°)	7.48 (6°)	6.94 (7°)
Disponibilidad de recursos	7.60 (4°)	7.25 (6°)	7.55 (8°)	7.53 (5°)	6.62 (9°)
Organización de la planificación	7.27 (8°)	7.58 (5°)	7.87 (5°)	7.44 (7°)	7.57 (4°)
Gestión de recursos (pers, maters)	7.14 (9°)	7.07 (8°)	7.42 (9°)	7.13 (8°)	7.06 (6°)
Metodología educativa	7.65 (3°)	7.83 (2°)	7.77 (7°)	8.02 (3°)	7.90 (2°)
Liderazgo pedagógico director/a	6.59 (5°)	6.82 (9°)	7,90 (3°)	6.63 (9°)	6.88 (8°)

Figura 13.- Importancia de los componentes de calidad según todos los sectores
(todos los países)

Si, por otra parte, consideramos las valoraciones promedios (en términos de media aritmética) que los diferentes sectores otorgaron a los valores, podemos otorgar que son los directores de instituciones educativas quienes les concedieron la mayor importancia (8.27); el puesto siguiente corresponde a los padres y madres de alumnos (8.13); siguen, por orden de mayor a menor importancia, el grupo de otros (8.08); los

profesores (7.89); y los alumnos (7.74). Aunque las puntuaciones son elevadas en todos los casos, parece que los directores de instituciones educativas son quienes aprecian más la importancia de los valores, y los alumnos los que menos lo hacen.

Pero la importancia máxima otorgada, en México, a los valores como producto educativo o, el segundo lugar en el conjunto de los países que han intervenido, no presupone necesariamente que cada uno de estos ámbitos educativos en los que se agrupan tales valores obtenga igual consideración. Del estudio a que venimos refiriéndonos para ponderar la importancia relativa de componentes y elementos de calidad, entresacamos los datos que el conjunto de los sectores ofrece en relación con los valores, tanto en general (Figura 14), como en México (Figura 15).

VALORES A DESARROLLAR POR LA EDUCACIÓN	Media aritmética	Desviac. Típica	Error Típico	Nº cuests.
Físicos	6.53 (5º)	1.88	.0325	3379
Intelectuales	7.84 (1º)	1.41	.0243	3404
Morales	7.63 (2º)	1.74	.0300	3398
Estéticos	6.23 (6º)	1.87	.0322	3385
Cívico-ecológicos	7.57 (3º)	1.61	.0277	3393
Prácticos	7.01 (4º)	1.78	.0307	3389
Religiosos	4.85 (7º)	2.57	.0451	3266

Figura 14.- Importancia de los distintos valores
(todos los países)

VALORES A DESARROLLAR POR LA EDUCACIÓN	Media aritmética	Desviac. Típica	Error Típico	Nº cuests.
Físicos	6.48 (5º)	1.97	.066	901
Intelectuales	7.94 (1º)	1.71	.057	910
Morales	7.36 (2º)	1.95	.065	910
Estéticos	6.08 (6º)	1.99	.066	908
Cívico-ecológicos	7.15 (3º)	1.80	.060	910
Prácticos	6.81 (4º)	1.95	.065	908
Religiosos	4.72 (7º)	2.63	.089	882

Figura 15.- Importancia de los distintos valores
(México)

Una primera visión de los datos obtenidos en relación con la importancia relativa de los distintos ámbitos de valores pone de manifiesto la total coincidencia entre las estimaciones que aparecen en el conjunto de los países (Figura 14) y las obtenidas en México (Figura 15): el orden de importancia coincide exactamente en ambos casos, aunque aparecen algunas divergencias en la agrupación de las puntuaciones, tal como ponen de manifiesto las desviaciones típicas.

En ambos casos se pone de relieve que los *valores intelectuales* son considerados como los más importantes para la calidad de la educación. Parece, incluso, que los representantes de México conceden mayor importancia a este tipo de valores, si bien la discrepancia entre las puntuaciones parece ser aquí algo más elevada. El segundo lugar por orden de importancia correspondería a los *valores morales*; sin embargo, en este segundo caso la importancia otorgada parece ser algo menor en México que en los restantes países. Los *valores sociales*, a corta distancia de los anteriores, ocupan el tercer puesto por orden de importancia: también aquí los datos de México resultan ligeramente inferiores.

Los restantes ámbitos axiológicos se sitúan en todos ellos por debajo del valor promedio de 7 puntos: a corta distancia del último mencionado, ocuparían el cuarto lugar los *valores prácticos*, a los que seguirían los *valores físicos* (en quinto lugar), los *estéticos* (en el sexto puesto) y, finalmente, los valores *religiosos* (en el séptimo y último lugar). No deja de ser sorprendente la total coincidencia entre los datos generales y los relativos a México en este tipo de valores: en ambos casos, la media aritmética es exactamente igual, y casi exactamente la misma la desviación típica. Este dato parece poner de manifiesto que, aunque existen diferencias en el tratamiento de los valores religiosos entre los distintos países, la tendencia que predomina estaría marcada por la laicización de los sistemas educativos o, lo que es lo mismo, la eliminación de la formación religiosa de las enseñanzas formalizadas.

Pero, aparte la valoración general que han otorgado a los valores como base del producto educativo todos aquellos afectados e interesados por la educación, cabe preguntarse si los diversos sectores que han opinado valoran todos ellos por igual este aspecto. A tales efectos, parece conveniente considerar la opinión de tales diferentes sectores, tal como hacemos seguidamente (Figura 16).

VALORES DESARROLLAR POR LA EDUCACIÓN	A	Profesores	Directores	Otros	Padres	Alumnos
Físicos		6.49	6.84	6.18	6.85	6.48
Intelectuales		7.81	7.95	7.95	8.04	7.77
Morales		7.75	7.81	7.99	7.98	7.27
Estéticos		6.39	6.49	5.46	6.33	5.94
Cívico-ecológicos		7.71	7.67	8.01	7.53	7.35
Útiles o prácticos		6.94	6.99	6.85	7.18	7.06
Religiosos		4.81	6.16	6.64	5.24	4.61

Figura 16.- Importancia de los distintos tipos de valores por sectores
(todos los países)

Recogemos en una sola tabla de valores las puntuaciones promedio otorgadas por cada uno de los sectores en los respectivos tipos de valores. Una reflexión sobre tales datos nos lleva a la conclusión de que la estimación más alta de los valores físico – emocionales resultó ser la de los padres y madres de alumnos; los valores intelectuales obtuvieron, también, la máxima puntuación por parte de los padres y madres; los valores

morales alcanzaron una puntuación promedio más alta en el grupo de "otros" (supervisores, formadores de profesores, orientadores de alumnos, etc.); en los valores estéticos la estimación más alta correspondió a los directores de instituciones educativas; los valores útiles o prácticos fueron, también, estimados por el grupo de "otros" por encima de los de los restantes grupos; en el caso de los valores prácticos, la puntuación promedia más alta fue la de los directores de instituciones educativas; este sector fue, también, el que otorgó la puntuación más alta a los valores religiosos.

Si atendemos a las preferencias de los distintos sectores, los datos recogidos parecen indicar lo siguiente: los profesores consideran como más importantes los valores intelectuales; en esto coinciden con los directores de instituciones educativas; también coinciden ambos con los padres y con los alumnos; en cambio, el grupo de "otros" consideró como más importantes los valores morales.

En relación con la estimación que de los valores como resultado o producto educativo, reseñamos aquí la declaración de Sylvia Schmelkes, de México, cuando afirma que las instituciones educativas deben tener en cuenta la "constante aspiración de los padres de familia a esperar de la escuela una formación de valores" (Schmelkes, S., 1995: 82).

2.2.- Importancia de los valores de la dimensión física del ser humano

Como hemos señalado anteriormente, los valores físicos ocupan el quinto lugar por orden de importancia, tanto en el conjunto de todos los países que han participado en el estudio, como en México. Esto supone que se sitúan por debajo de los intelectuales, morales, sociales y prácticos; sólo son considerados de mayor importancia, para la calidad de la educación, que los estéticos y los religiosos. Pero, si atendemos a la estimación efectuada por cada uno de los sectores o grupos que han manifestado su opinión, obtenemos las valoraciones que se incluyen (Figura 17)

<i>Importancia de los valores físico - emocionales</i>	Media aritmética	Desviación típica	Error típico	Nº cuestiones
Profesores	6.49 (3º)	1.83	.048	1456
Directores	6.84 (2º)	1.86	.147	161
Otros	6.18 (5º)	1.89	.152	155
Padres y madres	6.85 (1º)	1.49	.072	428
Alumnos	6.85 (4º)	2.05	.059	1179

Figura 17.- Importancia de los valores de la dimensión física por sectores
(todos los países)

Según tales datos, quienes más interés parecen tener por los valores de la dimensión física del ser humano son los padres y madres de los alumnos, seguidos a muy corta distancia de los directores de instituciones educativas. Continuando por orden decreciente la valoración de la importancia se situarían los profesores, seguidos de los propios alumnos y, en último lugar, el grupo de "otros".

2.3.- Importancia de los valores de la dimensión espiritual

Tal como hemos señalado anteriormente, dentro de esta dimensión hemos de considerar tres tipos de valores, a saber: los de tipo intelectual, los morales y los estéticos.

2.3.1.- Los valores intelectuales

Los valores intelectuales son considerados, por el conjunto de los sectores consultados, como los de mayor importancia para la calidad de una institución educativa; pero, aparte esta coincidencia, los datos recogidos parecen indicar que la estimación de tales valores, en términos de media aritmética, es superior en México (7.94) que en el conjunto de todos los países (7.84). Atendiendo a la estimación que han efectuado los sectores que han intervenido, observamos algunas diferencias en sus puntuaciones (Figura 18).

<i>Importancia de los valores intelectuales</i>	Media aritmética	Desviación típica	Error típico	Nº cuestiones
Profesores	7.81 (4º)	1.43	.0374	1466
Directores	7.95 (2º)	1.55	.1225	161
Otros	7.95 (2º)	1.11	.08871	157
Padres y madres	8.04 (1º)	1.24	.0598	430
Alumnos	7.77 (5º)	1.46	.0424	1190

Figura 18.- Importancia de los valores intelectuales por sectores
(todos los países)

Según estas puntuaciones, son precisamente los padres y las madres los que mostraron una mayor apreciación de los valores intelectuales. Seguirían, después, las estimaciones realizadas por los directores de instituciones educativas y, con valoración similar, el grupo de otros. Las puntuaciones más bajas de estos valores son, precisamente, las otorgadas por los profesores y, en último lugar, las de los alumnos.

2.3.2.- Los valores morales

Los valores morales ocupan el segundo lugar por orden de importancia en el conjunto general de todos los países y el mismo lugar en los datos recogidos de México; sin embargo, la puntuación alcanzada resultó ser algo inferior en el caso de este país (7.36), en relación al conjunto de todos los países (7.63). Los datos correspondientes a la apreciación de estos valores por los diferentes sectores o grupos de población que expresaron su opinión se distribuyen según se recoge (Figura 19).

<i>Importancia de los valores morales</i>	Media aritmética	Desviación típica	Error típico	Nº cuestiones
Profesores	7.75 (4º)	1.66	.0436	1463
Directores	7.81 (3º)	1.91	.1511	161

Otros	7.99 (1°)	1.49	.1194	157
Padres y madres	7.98 (2°)	1.46	.0705	430
Alumnos	7.27 (5°)	1.87	.0545	1187

Figura 19.- Importancia de los valores morales por sectores
(todos los países)

Los datos obtenidos son bastante similares en todos los casos, y se obtiene una puntuación promedio relativamente alta en todos ellos. Resultan significativamente diferentes los correspondientes a los alumnos en relación con todos los demás, y los de los profesores en relación con los de padres y madres. En todo caso, parece apreciarse una tendencia a un otorgamiento de mayor importancia a estos valores morales por parte del grupo de "otros" (supervisores, formadores, orientadores), que alcanzaron la máxima puntuación, seguido del grupo de padres y madres, que ocupa el segundo lugar. El tercer lugar corresponde a la evaluación procedente de los directores de instituciones educativas, a los que sigue la realizada por los profesores. La apreciación más baja de este tipo de valores es la correspondiente al grupo de alumnos.

2.3.3.- Los valores estéticos

La estimación general de los valores estéticos se sitúa en el penúltimo lugar de valoración por el conjunto de todos los países y agrupados todos los sectores (media aritmética: 6.23). Éste es el lugar que ocupan en las estimaciones realizadas por las personas que emitieron su opinión desde México, aunque en este último caso la puntuación es ligeramente inferior (6.08). Si diferenciamos las puntuaciones otorgadas por los sectores o grupos de población consultados, los datos correspondientes a todos los países se distribuyen tal como se muestra (Figura 20).

<i>Importancia de los valores estéticos</i>	Media aritmética	Desviación típica	Error típico	N° questions
Profesores	6.30 (3°)	1.79	.0469	1456
Directores	6.49 (1°)	1.75	.1380	161
Otros	6.46 (2°)	1.49	.1198	156
Padres y madres	6.33 (4°)	1.68	.0812	429
Alumnos	5.94 (5°)	2.05	.0599	1183

Figura 20.- Importancia de los valores estéticos por sectores
(todos los países)

Las diferencias resultan ser estadísticamente significativas en el caso de los alumnos en relación con todos los demás grupos participantes. Y, aunque se aprecia una estimación generalmente más baja de estos valores, son los directores de instituciones educativas quienes les otorgaron la estimación más elevada (6.49); a ellos siguen en importancia los datos recogidos del grupo de "otros" (6.46) y, a continuación, los de los profesores (6.39). El cuarto lugar por orden decreciente de puntuación promedia corresponde a los padres y madres de alumnos (6.33). Pero son, sobre todo, los alumnos quienes asignan una valoración significativamente más baja a los valores estéticos (5.94).

2.4.- Importancia de los valores de la dimensión social

Dentro de este tipo de valores hemos diferenciado aquéllos que corresponden al ámbito de las competencias de carácter cívico – social y ecológico, de los que tienen una repercusión práctica o utilitaria. Nos referimos por separado a uno y a otro.

2.4.1.- Valores cívico – ecológicos

El conjunto de los sectores participantes correspondientes a todos los países otorgó a estos valores una importancia relativamente alta, toda vez que se sitúan en el tercer lugar en la clasificación de los siete tipos de valores. También ocupan el mismo lugar de la clasificación en el caso de México. Sin embargo, la calificación promedio alcanzado es algo superior en el conjunto de todos los países (7.57) que en el caso de México (7.15). La distribución de tales calificaciones promedio por sectores arroja la distribución que reflejamos (Figura 21).

<i>Importancia de los valores estéticos</i>	Media aritmética	Desviación típica	Error típico	Nº cuestiones
Profesores	7.71 (2º)	1.49	.0391	1461
Directores	7.67 (3º)	1.63	.1291	161
Otros	8.01 (1º)	1.24	.0990	157
Padres y madres	7.53 (4º)	1.64	.0795	430
Alumnos	7.35 (5º)	1.74	.0508	1184

Figura 21.- Importancia de los valores cívico - ecológicos por sectores
(todos los países)

Resulta ser significativamente diferente la puntuación concedida por los alumnos en relación con todos los demás grupos; también son significativas las diferencias entre el grupo de “otros” (supervisores, formadores, orientadores) en relación con las puntuaciones de los alumnos, los padres o madres y los profesores; asimismo resulta ser estadísticamente significativa la valoración promedio del grupo de profesores en comparación con la de los padres o madres.

Es, precisamente, el grupo que denominamos como “otros” (del que formaron parte fundamentalmente supervisores, formadores de profesores y orientadores de alumnos) los que concedieron la puntuación más alta (8.01). a este tipo de valores. También resulta altamente significativa la calificación promedio obtenida en el grupo de profesores (7.71), que ocupa el segundo lugar. El tercer puesto por orden de mayor a menor importancia corresponde al sector de directores de instituciones educativas (7.67), que se diferencian también significativamente de los alumnos. Los padres y madres son quienes ocupan el penúltimo lugar en esta clasificación de importancia de los valores cívico – ecológicos (7.53). La última posición es la de la calificación otorgada por los alumnos. Debe destacarse, sin embargo, que todas las puntuaciones

promedio de los diferentes sectores fueron elevadas (por encima de 7 puntos, en una escala de 0 a 9).

2.4.2.- Valores útiles o prácticos

Los valores útiles o prácticos ocupan en el conjunto de todos los países participantes, y según opinión de todos los sectores, el cuarto lugar por orden de importancia, situándose detrás de los intelectuales, morales y cívico – ecológicos. Éste es, igualmente, el lugar que ocupan en las valoraciones efectuadas desde México también por todos los sectores e, igualmente, detrás de los mismos tipos de valores que en el conjunto de todos los países.

<i>Importancia de los valores estéticos</i>	Media aritmética	Desviación típica	Error típico	Nº cuestiones
Profesores	6.94 (4º)	1.77	.0464	1461
Directores	6.99 (3º)	1.99	.1573	161
Otros	6.85 (5º)	1.72	.1379	157
Padres y madres	7.18 (1º)	1.79	.0864	430
Alumnos	7.06 (2º)	1.77	.0581	1180

Figura 22.- Importancia de los valores útiles o prácticos por sectores
(todos los países)

Analizando las diferencias de apreciación que sobre este tipo de valores han formulado los distintos sectores o grupos (Figura 22), se destaca de modo significativo la estimación promedio otorgada por el grupo de padres y madres de alumnos en relación con la ofrecida por el de profesores y el de "otros". De todos modos, las diferencias entre los grupos no son muy importantes, situándose todos en puntuaciones relativamente altas.

Pero es, precisamente, el sector de padres y madres el que ofrece la valoración promedio más importante (7.18) en este tipo de valores útiles o prácticos. Y, justamente a corta distancia de los anteriores, son los alumnos quienes ocupan el segundo lugar (7.06) en esta clasificación por orden de importancia. En el tercer lugar, a corta distancia del anterior, se sitúa el grupo de directores de instituciones educativas (6.99); y a muy escasa distancia de este sector, aparece la valoración efectuada por los profesores (6.94), que ocupan el cuarto lugar. La última posición en la estimación de la importancia de estos valores útiles o prácticos es la ocupada por el grupo de "otros", con una estimación promedio de 6.85.

2.5.- Importancia de los valores de la dimensión trascendente

Los valores de la dimensión trascendente del ser humano, que se traducen en los de tipo religioso, obtuvieron la puntuación promedio más baja en el conjunto de todos los países y por todos los sectores agrupados (4.85). Esta baja puntuación, la más baja otorgada a los distintos tipos de valores, puede ser debida a la apreciación que

frecuentemente se hace de que la formación religiosa no tiene que formar parte del currículo o plan de estudios de la educación reglada.

Esta inferior valoración de la importancia de los valores religiosos para la calidad de la educación es, incluso, más baja en el caso de México (4.72). Probablemente en esta última situación influye la situación política de este país, en el que la formación religiosa está constitucionalmente excluida del plan de estudios o currículo oficial. De todos modos, y aún asumiendo la evidencia de los datos obtenidos, cabe preguntarse si todos los sectores consultados valoran en igual medida la importancia de estos valores, para lo cuál recogemos los datos obtenidos sobre este aspecto (Figura 23).

<i>Importancia de los valores estéticos</i>	Media aritmética	Desviación típica	Error típico	Nº cuestiones
Profesores	4.81 (3º)	2.54	.0682	1390
Directores	6.16 (1º)	2.36	.1891	157
Otros	4.64 (4º)	2.55	.2079	151
Padres y madres	5.24 (2º)	2.48	.1223	414
Alumnos	4.61 (5º)	2.61	.0770	1154

Figura 23.- Importancia de los valores religiosos por sectores
(todos los países)

En los datos obtenidos no dejan de ser relevantes las elevadas desviaciones típicas alcanzadas en todos los sectores: este datos parece indicar, sin perjuicio de las bajas puntuaciones promedio, que la dispersión entre las distintas estimaciones es muy elevada, lo que puede implicar que nos encontramos ante valores que suscitan una cierta polémica.

De las puntuaciones promedio otorgadas, resultan ser significativas las diferencias entre las correspondientes a los directores en relación con las de los alumnos, los profesores, los padres y el grupo de "otros". También resultan significativas las diferencias del valor promedio otorgado por el grupo de padres en relación con el de los alumnos, los profesores y el grupo de "otros".

Dentro de la puntuaciones más bajas otorgadas a este tipo de valores por su importancia para la calidad de la educación, la estimación promedio más baja, con bastante diferencia respecto a las restantes, es la que corresponde a los directores de instituciones educativas (6.16). La segunda valoración promedio, por orden de mayor a menor importancia, es la que corresponde a los padres y madres de alumnos (5.24). Aún más baja es la puntuación otorgada por los profesores (4.81), seguida de la del grupo de "otros" (4.64). La puntuación más baja en este tipo de valores religiosos es, precisamente, la otorgada por los propios alumnos.

3.- Referencias bibliográficas

- AGUILLÓ, A. (1995). El carácter. Educar los sentimientos". *Hacer Familia*, 20: 71.
- ALBORNOZ, O. (1989). "La educación y el desarrollo a debate". ESCOTET, M.A. y ALBORNOZ, O. *Educación y Desarrollo desde la Perspectiva Sociológica*. Salamanca: Universidad Iberoamericana de Postgrado: 15 - 50.
- ALCÁNTARA, J.A. (1993). *Cómo Educar la Autoestima*. Barcelona: CEAC.
- AUSUBEL, D. P. (1973). *Educación y Estructura del Conocimiento*. Buenos Aires.
- BELLISA, B. (1998). *Entelligence Émotionnelle et Bonheur d'Apprendre*. Allleur (Belgique): Marabout.
- BERLINER, D.C. & BIDDLE, B.J. (1995). *The Manufactured Crisis*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- BLONDEL, D. (1995). "Presentación del documento sobre Educación y Cohesión Social". *Seminario sobre Educación y Cohesión Social (Alicante, 29 de noviembre a 1 de diciembre, Comisión Española de UNESCO)*: 37 - 43.
- BLOOM, B.S. (Editor). *Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Tomo I: Ámbito del Conocimiento*. Alcoy: Marfil
- BROWN, A.L. (1994). "The advancement of learning". *Educational Researcher*, 23 (8): 4-12.
- CAGIGAL, J.M. (1979). *Cultura Intelectual y Cultura Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CAMPS, V. (1993). *Los Valores de la Educación*. Madrid: Alauda.
- CEMBRANOS, C. y BARTOLOMÉ, M. (1981). *Estudios y Experiencias sobre Educación en Valores*. Madrid: Narcea.
- C.E.R.I. (1998). *Education at Glance*. París: O.E.C.D.
- CLAUS, A. (1967). *Introducion aus Sciences de l'Éducation*. Liège (Belgique): Thone.
- COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; Mc. PARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. & YORK, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- COLEMAN, J.S.; HOFFER, T.; & KILGORE, S. (1982). *High Schools Achievement. Public, Private and Catholic Schools Compared*. New York: Basic Books.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- DARLING-HAMMOND, L. (1993). "Reframing the school. Reform Agenda: Developing capacity for school transformation". *Phyi, Delta, Kappa*, 74: 753-761.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). *The Right to Learn*. San Francisco (Ca.): Jossey-Bass.
- DELORS, J. (Coord.) (1996). *L'Éducation, un Trésor est Caché Dedans*. Paris: UNESCO / Odile Jacob.
- DRUCKER, P. (1993). *La Sociedad Postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- ELLIOT, J. (1990). *La Investigación de la Acción*. Madrid: Morata.
- ENCARTA (1997). *Enciclopedia Encarta en C.D*. Microsoft.
- ESCÁMEZ, J. (1986). *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. Valencia: Nau Llibres.
- FAST, J. (1979). *El lenguaje del Cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- FAURE, E. (Coordinador). (1972). *Apprendre a Être*. Paris: UNESCO – Fayard.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968a). "Creatividad e inteligencia". *Enfoques Pedagógicas*, 21 – 22: 89 – 103.

- FERÁNDEZ HUERTA, J. (1968). "¿Cómo desarrollar la originalidad y la inventiva del alumno durante su escolaridad?". *Tiempo y Educación*. Madrid: COMPI, tomo II, pp. 481 – 496.
- FERRÁNDEZ, A. (1990). "Bases y fundamentos del curriculum". En MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. *Didáctica. El Curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: UNED.
- GARCÍA HOZ, V. (1970). *Educación Personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.
- GARCÍA HOZ, V. (1988). *La Práctica de la Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA – PELAYO, R. (1985). *Diccionario Ilustrado*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- GARDNER, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. y HATCH, T. (1989). "Multiple intelligences go to school". *Emotional Researcher*, 18 (8).
- GARDNER, H.; TORFF, B. & HATCH, T. (1996). "The age of innocence reconsidered: preserving the best of the progressive tradition in psychology and education". OLSON, D.R. & TORRANCE, N. (Eds.). *Handbook of Education and Human Development*. Cambridge (M.A.): Blackwell: 28-55.
- GENTO, S. (1995). "Modelos de evaluación de programas educativos". MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coordinadores). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Univedrsitas, pp. 25 – 108)
- GENTO, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- GOLEMAN, D. (1996). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam (ex libris S. Gento: 0/38).
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- HENTIG, H. von (1995). *Die Schule New Denken*. München: Hanser.
- HERNANDO, M.A. (1998). "Los valores, núcleo esencial de una educación integral del adolescente". *Anuario del Centro de la UNED de Calatayud*, 1 (6): 77-94. (ex libris S. Gento)
- KLEIN, M. F. (1986). "Alternative Curriculum Conceptions and Design". *Theory into Practice*, 25 (1): 31-35.
- KUHN, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago.
- LANDSHERE, G. de (1977). *Cómo enseñan los Profesores: Análisis de las Interacciones Verbales en Clase*. Madrid: Santillana.
- LIDELL, L. (1989). *El Cuerpo Sensual*. Barcelona: Integral.
- LOWEN, A. (1982). *Bioenergética*. México: Diana.
- MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MAGGI, R.E. (1997). "Formación de valores y actitudes en la educación profesional técnica: caso CONALEP". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVII, 1 y 2: 227 – 240.
- MANDELA, N. (1995). *Long Walk to Freedom*. Boston: Little, Brown and Company.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989). *La Formación para la Creatividad (Lección Inaugural del curso 1989/90)*. Madrid: UNED.
- MARÍN, R. (1991). *La Reforma Educativa Española*. Madrid: UNED.

- MARÍN, R. (1992). *El Contenido Axiológico de la Educación*. Madrid: Asociación de Profesores Jubilados de Escuelas Universitarias.
- MARÍN, R. (1993). *Los Valores, un Desafío Permanente*. Madrid: Cincel Ex libros S. Gento, III/109
- MCKENCIE, J. (1983). "Research for school improvement: an appraisal of some recent trends". *Educational Research*, 12 (4): 5-17
- MARTÍNEZ, J.L. (1993). *Relajación y Yoga*. Barcelona: Paidotribo.
- MAYER, R.E. (1986). *Pensamiento, Resolución de problemas y Cognición*. Barcelona: Paidós.
- MEDINA, A. (1989). *Didáctica e Interacción en el Aula*. Madrid: Cincel.
- VER** MEDINA, R. (1994). "La educación para la conducta moral en una sociedad pluralista". *Cuestiones Pedagógicas*, 10-11: 39-58.
(varios artículos más en esta revista).
- MEDINA, R. (1999). "Educación y cambio social de valores". *Bordón*, 51 (4): 377 – 389.
- MINDER, M. (1987). *Les Domains de l'Éducation*. Liège (Belgique): H. Dessain (ex libros S.Gento).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (). *Transversales*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MORALES, P. (1981). *La Relación Profesor – Alumno en el Aula*. Madrid: P.P.C.
- MORTIMORE, P. (1993). "School effectiveness and the management of effective learning and teaching". *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (4): 290-310.
- MOSES, B. (1998). *Career Intelligence*. San Francisco (Ca.): Berett – Koehler.
- MOTOS, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- NOVAK, J. D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza.
- NIEDA, J. (1992). *Educación para la Salud. Educación Sexual. Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*. Madrid: Paidós - MEC.
- OECHSLI, M. (1996). *Mind Power for Students*. New York: St. Martin 's (ex libros S. Gento. Para valores prácticos).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1947). "Introducción a la Estimativa". *Obras Completas, tomo IV*. Madrid: Revista de Occidente.
- PARK, C ; COHEN, L.H. & HERB, L. (1990). "Intrinsic religiousness and religious coping as life stress moderators for catholic versus protestants" *Journal of Personality and Socioal Psychology*, 59: 562-534.
- PÉREZ, G. (1997). *Cómo Educar para la Democracia. Estrategias Educativas*. Madrid: Popular.
- POSAVAC, E.J. y CAREY, R.G. (1989). *Program Evaluation*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- PURKEY, S.C. & SMITH, H.S. (1983). "Effective schools: a review". *The Elementary School Journal*, 83 (4): 427 – 452.
- REAL CADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe (21ª edición).

- REMOLAR, M. A. (1998). "Aproximación teórica de las habilidades de vida en la LOGSE". *Bordón*, 50 (3): 301-312.
- ROMAN, M. y DIEZ, E. (1989). *Curriculum y Aprendizaje. Un Modelo de Diseño curricular de Aula en el Marco de la Reforma*. Madrid: MEC.
- ROMILLY, J. de (1998). *Le Trésor des Savoirs Oubliés*. Paris: Fallois.
- ROSALES, C. (1991). *Manifestaciones de Innovación Didáctica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México, D.F.: OEA/SEP.
- SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (SCANS) (1991). *What Work Requires of Schools*. Washington, D.C.: Department of Labor.
- STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- TOFFLER, A. (1990). *Future Shock*. New York: Bantam (1st. Edition 1970).
- TYLER, R. W. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1972). *L'Éducation dans le Monde. Politique, Législation et Administration de l'Éducation*. París: Autor.
- UNESCO (1995). *Notre Diversité Creatrice: Rapport de la Commission Mondiale de la Culture et du Développement*. París: Autor.
- VANDENPLAS – HOLPER, C. (1979). *Éducation et Développement Sociale de l'Enfant*. París: P.U.F.