

Aportes para pensar una educación en valores

Contributions to consider educating with values

Melina Faustinelli ¹

Resumen: El impacto de la globalización en la sociedad moderna atraviesa diferentes espacios sociales, culturales, políticos y económicos, lo que provoca, en ellos, una notable crisis de valores.

El propósito de este breve escrito es invitar al lector a reflexionar en torno a la educación en valores en pro de una sociedad democrática. Por tal motivo, se ahondará sobre distintos conceptos, abordados por distinguidos pensadores, tales como ciudadanía, democracia, educación sentimental, por nombrar algunos. Entrelazar los diversos posicionamientos teóricos nos permitirá seguir profundizando sobre aquellas tensiones, contradicciones y luchas que desafían a la educación.

Palabras clave: educación, currículum, valor, democracia, sentimiento, sensibilidad

Abstract: The impact of globalization on modern society affects different social, cultural, political, and economic areas, creating in them a significant crisis of values.

The purpose of this brief writing is to invite the reader to reflect on the education of values in favor of a democratic society. Therefore, different concepts, addressed by distinguished thinkers, such as citizenship, democracy, sentimental education, to name a few, will be reviewed. Intertwining various theoretical positions will allow us to continue developing those tensions, contradictions, and struggles that challenge education.

Keywords: education, curriculum, value, democracy, feeling, sensitivity

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: melinafaustinelli@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, N° 39, abril-septiembre 2022. Pág. 180-193.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)11](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)11) / Recibido: 03-03-2022 / Aprobado: 13-04-2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

I. Introducción

El presente trabajo tiene como propósito principal la reflexión en torno a la educación en valores. Para ello, optamos por dividirlo en tres partes.

En un primer momento, plasmaremos una reflexión sobre la actual sociedad posmoderna caracterizada por el cambio social y tecnológico acelerado, la globalización constante, la redistribución horizontal del conocimiento y de las relaciones y, por último, la innovación persistente. Todos estos cambios repercuten en las instituciones y prácticas educativas y las conducen hacia un proceso de declive institucional. Algunas preguntas para reflexionar en torno a la cuestión son las siguientes: ¿a qué está destinada la educación?, ¿cuál es la emergencia de las sociedades modernas? y ¿cómo educar en valores para un mundo global, cambiante e interconectado?

En un segundo momento, ahondaremos en algunos postulados vinculados a la cuestión de los valores y su implicancia directa con la educación. En este sentido, haremos hincapié en los aspectos ideológicos presentes en la selección de valores educativos, como así también en la descripción de aquellos valores considerados como núcleos de la ciudadanía.

En un tercer y último momento, plantearemos algunos fundamentos con el objeto de repensar el currículum escolar para el fortalecimiento de la democracia, adecuada a los contextos volátiles de nuestros tiempos. La globalización ha puesto frente a nosotros la diversidad de culturas, etnias, intereses, perspectivas y cosmovisiones. No obstante, en las relaciones interculturales que queremos establecer, se evidenciarán conflictos que derivarán en la violencia y en la falta de tolerancia. El abordaje de esta cuestión se realizará desde algunos postulados del filósofo norteamericano Richard Rorty, quien -a través de sus obras- nos acerca a la propuesta de una educación sentimental como herramienta para una educación democrática.

La yuxtaposición de estos tres momentos nos permitirá resignificar la educación presente, como así también la gramática institucional y áulica. La idea de promover currículos democráticos orienta hacia una educación ciudadana capaz de admitir la pluralidad, las diferencias y la reflexión comprometida.

II. El declive institucional y la crisis de valores

La institución "es una forma particular que se pretende estable, destinada a un tiempo a dar forma a la vida en comunidad y al sujeto social" (Varela, 2013, p. 165). El sujeto, tal como lo concibe Varela, es algo que debe producirse, crearse, moldearse. La sociedad posmoderna se caracteriza por sus cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos. Tales cambios repercuten en las instituciones y, más precisamente, en las prácticas educativas.

Se ratifica que la Iglesia, la escuela, la familia o la justicia -cuyas funciones eran las de instituir, socializar, formatear a los individuos y conducirlos a las necesidades del sistema- entran, en la actualidad, en un proceso de "declive

institucional" (Dubet, 2007). Al respecto, se sostiene que: "El declive del programa institucional es un proceso endógeno introducido por el "virus" de la modernidad "nueva", "tardía", "post" poco importa aquí como se llame" (Dubet, 2007, p. 51).

Tenti Fanfani (2008) considera que, en el momento fundacional, la escuela era un mundo separado del afuera social para protegerse de todo aquello que desviaba. Siguiendo esta línea, Dubet (2006) confirma que "Hace falta que la institución misma esté fuera del mundo, que ella sea un santuario protegido de los desórdenes, los intereses y las pasiones de la sociedad" (p. 46). La escuela fue, entonces, concebida como un convento separado de la sociedad, donde se inculcaban valores sagrados -indiscutibles- y se imponían las reglas de la institución.

Actualmente, la escuela tiene otra configuración. Lo que antes era inaceptable, ahora, se convierte en aceptable. Es decir, la escuela se ve invadida por la diversidad de valores, conductas, lenguajes y particularidades de géneros, por ejemplo.

El fenómeno de globalización, con toda la serie de problemas que conlleva (movimientos migratorios expansivos, choque y contacto de grupos humanos con culturas diferentes y mentalidades colectivas contrapuestas) sitúa a la crisis de valores en un nuevo contexto espacial de alcance planetario que va a exigir la redefinición y elaboración de un nuevo esquema de valores más antropológico, más centrado en la dimensión universal y humanizadora del hombre y menos etnocéntrico. (Parra Ortiz, 2003, p. 74)

Para Dubet (2007), la escuela "ya no es el templo encargado de construir una nación homogénea cuando las distintas minorías exigen que sus singularidades sean reconocidas en el espacio escolar" (p. 52). El desarrollo del espíritu crítico, cuyo objetivo es el cuestionamiento de lo impuesto, también forma parte de este declive institucional. Esta idea está estrechamente vinculada a una imagen de un sujeto totalmente libre y autónomo, con una personalidad, con necesidades y no de "un sujeto como el producto de la obediencia y de la socialización" (Dubet, 2007, p. 55).

Por lo tanto, se ratifica que, en la actualidad, la idea de escuela como un santuario empieza a resquebrajarse y se configura de una manera más compleja y dialéctica. "Ya no es la sociedad la que debe adaptarse a la escuela, sino que ahora se espera que ésta también se adapte a la sociedad, es decir, a las características particulares de sus alumnos" (Tenti Fanfani, 2008, p. 17). Las sociedades modernas, según Dubet (2007), son consideradas individualistas, "en la que cada uno se percibe como un sujeto libre y autónomo, como un individuo capaz de ser el autor de sus propios juicios y sus propias acciones" (p. 41).

No obstante, la ampliación de las libertades y de los derechos "trae consigo la contestación de cualquier forma de autoridad instituida. Se pierde el sentido de obediencia a toda norma, la sumisión al deber, la aceptación de las responsabilidades y la disposición de servir" (Parra Ortiz, 2003, p. 72).

La emergencia de las sociedades modernas trae consigo misma una crisis de valores que desafió a las instituciones a plantear un nuevo programa específico

de educación en valores contextualizado según circunstancias políticas, sociohistóricas y culturales. La columna vertebral de estas propuestas de educación son los valores antropológicos y espirituales que aseguran una convivencia democrática. Entre ellos, se destacan la libertad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la participación responsable (Parra Ortiz, 2003).

Ahora bien, ¿cuáles son los significados que giran en torno a los valores?, ¿qué posturas ideológicas sustentan la selección de valores? y ¿qué valores deben ser promovidos y cultivados en los tiempos que corren?

A continuación, plasmaremos, en unas breves líneas, algunos postulados respecto a los valores que serán la piedra basal para comprender la educación en valores en pro de una sociedad democrática.

III. Educación, ciudadanía y valores. Enfoques para orientar la educación

Con el objeto de avanzar en las reflexiones respecto a los valores y su implicación directa en la educación y en la ciudadanía, consideramos pertinente acercarnos a una posible definición del concepto.

Tomando el escrito de Adela Cortina (2012) titulado "Los valores de una ciudadanía activa", se sostiene lo siguiente:

Los valores son cualidades de las cosas que, para ser captados, necesitan de un sujeto con capacidad de estimarlos: son siempre relacionales. No los creamos partiendo de cero, sino que están en las personas, en las instituciones, en las cosas y son cualidades reales aunque no físicas. (p. 100)

La especialista ratifica que, sin valores, el mundo se volvería inhabitable y pone como ejemplo qué mal se viviría en un edificio sin ventanas, con mugre y olor. Al mismo tiempo, sostiene que existen valores diversos, como los religiosos, los intelectuales, los vitales y los de utilidad.

La pregunta es, entonces, ¿qué esconde la selección de valores? Parra Ortiz (2003), en su escrito "La educación en valores y su práctica en el aula", considera que existen tres posturas ideológicas que sujetan tal selección:

1. La postura de los tradicionalistas tiene una orientación objetivista fundamentada sobre la base de valores absolutos que son transmitidos y promovidos en instituciones tales como la familia, la escuela, la Iglesia y el Estado. Este modelo tiene varias dificultades para llevarse a la práctica, ya que se lo considera una propuesta no solo atemporal, sino también abstracta y escasamente operativa. Entre estos valores universalmente aceptados, encontramos "la verdad, el valor, la justicia, la equidad, la libertad, la belleza, la bondad o compasión por el prójimo" (p. 75).
2. La postura de los modernistas consideraba que el propósito de la educación moderna es la formación de hombres capaces de afrontar los diversos problemas de las sociedades. "Se trata de un enfoque racionalista, secularizado, empírico y pragmático donde predominan valores racionales y tecnológicos de la

eficacia y el rendimiento, estrechamente conectados con la productividad y las demandas del mercado de trabajo" (p. 75).

3. La postura de los subjetivistas sostiene que no existen valores objetivos y universales. Existen valores que se originan de la experiencia de cada persona. "El correlato didáctico que se deriva [...] es que el educando ha de ser puesto en situación de experimentar sus propios valores y la exclusión de cualquier forma de imposición en la enseñanza" (p. 76).

Según algunos pensadores, los problemas en la selección de los valores no pueden excluir ninguna postura, sino que implican una síntesis integradora de todas estas. Parra Ortiz (2003) retoma a Llopis y Ballester (2001), quienes "nos ofrecen una visión de la relación entre los valores y la historicidad de los mismos que permite conciliar la teoría objetivista, historicista y subjetivista" (p. 76). Los autores consideran que, en la historia, se constituyen, crean, descubren y encarnan los valores. "Los valores [...] constituyen "realidades" a "crear" o "recrear" en cada momento histórico por cada una de las personas y por el conjunto de la sociedad que es el sujeto propio de la historia" (Parra Ortiz, 2003, p. 76).

Ahora bien, ¿qué valores son el núcleo de la ciudadanía?, ¿qué entendemos por ciudadanía?, ¿cómo se construye una ciudadanía activa? y ¿hasta dónde debe llegar el Estado en la selección de valores? Cuando hablamos de ciudadanía, nos referimos a un concepto polisémico, ya que los liberales, probablemente, poseen una noción de ciudadanía diferente a la de los comunistas, por ejemplo. Pese a las diferencias ideológicas que acarrearán tales posturas, podríamos decir que ciudadano "es aquel que es su propio señor, el que no es siervo ni esclavo, el que hace su propia vida, pero la hace junto a los que son sus iguales en el seno de la comunidad política" (Cortina, 2012, p. 98). Adicionalmente a esta definición, otros especialistas sostienen que las personas no nacen siendo ciudadanas, sino que se hacen ciudadanas en la medida que transitan por las instituciones escolares y por la sociedad misma.

Siguiendo las líneas anteriores, Adela Cortina asegura que a la noción de ciudadanía la podemos entender en dos sentidos: descriptivo o normativo. Desde el punto de vista descriptivo, la ciudadanía es considerada como una forma de pertenecer legalmente a una comunidad, mientras que la noción normativa de ciudadanía nos acerca a la idea de ciudadano auténtico y activo que apuesta a un vivir en comunidad y, más precisamente, una comunidad democrática.

La concepción de ciudadano se encuentra atravesada por dos valores nucleares: "la libertad y la igualdad vividas desde la solidaridad, puesto que solo el apoyo mutuo hace posibles las conquistas comunes" (Cortina, 2012, p. 98). Esta noción de ciudadanía implica 'ser con otros', lo que responsabiliza a todas las partes a construir la libertad de todos sobre las bases de una igualdad en todas las dimensiones que conforman tal ciudadanía, tales como lo legal, lo económico, lo cultural, lo político y lo social. "Ciudadanos activos son entonces los que valoran la libertad. Pero no solo entendiéndola como independencia [...] sino también como autonomía, como la capacidad de orientarse por normas que valdrían para toda la humanidad" (Cortina, 2012, p. 99).

Los marcos de referencia para la selección de valores pueden ser variados, ya que dependen de la visión del mundo y de la vida enmarcada en un contexto y una comunidad particular (Parra Ortiz, 2003). Sin embargo, para este trabajo, tomaremos algunas propuestas.

En primer lugar, Toro (2010), en su escrito "Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política del ciudadano", sostiene que existen seis principios de la democracia de los cuales se infieren determinados valores de alcance personal y social que se requieren para vivir en democracia:

- Del principio de secularidad (que sostiene que todo orden social es construido y, por lo tanto, es viable el cambio), se desprende el valor de la responsabilidad personal y social.
- Del principio de autofundación (que ratifica que las leyes y las normas son construidas por las mismas personas que van a vivirlas y cumplirlas), se infiere la autorregulación personal y social, ya que la libertad es posible siempre y cuando se enmarque en un orden construido en cooperación con los demás.
- Del principio de incertidumbre (que defiende que no existe un orden social ideal de democracia y acepta que cada sociedad puede crear su propio orden democrático) y del principio de complejidad (que establece que el orden democrático está constituido por el conflicto, la diversidad y la diferencia), se desprende el valor del diálogo y la construcción colectiva de agendas y propósitos, lo que supone personas dialógicas y solidarias.
- Del principio ético (inspirado en la dignidad humana y el cuidado de la vida), se infiere la trascendencia. Este valor supone darle sentido a decisiones, actuaciones e instituciones para superar las barreras de tiempo e intereses.
- Del principio de lo público (la sociedad civil se constituye y se fundamenta desde lo que conviene a todos de la misma manera), se deriva el valor de la equidad para superar la noción de igualdad.

Adela Cortina distingue los valores reactivos de los proactivos. Los reactivos son considerados aquellos que "generan un mundo reaccionario; los proactivos un mundo creador" (2010, p. 101). Dentro de los valores reactivos, se destacan los siguientes: el cortoplacismo, el individualismo, la era del consumo, la ética indolora, los cambios que el individualismo introduce en las familias, la exterioridad y la competitividad. Por otro lado, los valores proactivos para la generación de un mundo creador son los siguientes: el meso- y largoplacismo como bases para la promoción de proyectos con sentido, a mediano y largo plazo; la libertad de la participación en la vida común; la ciudadanía del consumidor, que propicia el "consumo libre, justo, responsable y felicitante" (Cortina, 2012, p. 105); la recuperación de la interioridad y la autorreflexión; la autoestima para enfrentar desafíos, proyectar y crear la vida que deseamos; la sociabilidad como valor que entretiene la capacidad de reunirse con otras personas y reflexionar sobre todo aquello que se considere justo e injusto, bueno o malo y, por último, el valor de la unidad al sostener que "aprender a degustar los vínculos que nos unen, es entrar en el camino de una ciudadanía realista y proactiva" (Cortina, 2012, p. 107).

Retomando lo mencionado hasta aquí y poniendo en foco la educación en valores, existen algunos esquemas de valores que vinculan diferentes áreas curriculares. Parra Ortiz (2003) cita a Marín Ibáñez (1976), quien sostiene que existen tres dimensiones: la dimensión de la supervivencia, la dimensión cultural y la dimensión trascendental. En la primera dimensión, se encuentran los valores técnicos (área de la tecnología) y los valores vitales (área de la salud y el deporte). En la segunda dimensión, se encuentran los valores estéticos (área de la expresión plástica, musical y literaria), los valores intelectuales (lenguaje, matemáticas, área de las ciencias naturales y las ciencias sociales) y los valores éticos (educación cívica). Por último, la dimensión trascendental comprende la cosmovisión del universo y el sentido de la vida (filosofía) y la religión (educación religiosa).

Podríamos seguir nombrando otras propuestas de diversos pensadores, ya que existen otras clasificaciones de valores. Particularmente, en este trabajo, deseamos centrarnos en cómo orientar la educación en valores.

Diferentes teorías (teoría conductista, teoría de la comunicación o teoría cognitiva) plantean una serie de estrategias y técnicas para orientar la educación en valores. Tomando los aportes de estas corrientes, encontramos dos enfoques o clasificaciones: el enfoque tradicional y el innovador. En resumidas palabras, el enfoque tradicional retoma una serie de estrategias de valores que tienen como base los supuestos de "la teoría conductista [...], la teoría del aprendizaje social (aprendizaje a través de imitación de modelos) y la teoría de la comunicación (comunicación persuasiva)" (Parra Ortiz, 2003, p. 79). El enfoque innovador parte de la concepción constructivista del aprendizaje y la intervención educativa. Una diferencia con el enfoque tradicional es que los valores no son objetivos, universales y absolutos, sino que son relativos y personales de cada uno. Este modelo acaparó una serie de críticas como el vacío axiológico, incompleto y unilateral.

Hasta aquí, hemos hecho un breve recorrido sobre el concepto de valores - junto con las posturas ideológicas que se entretajan en su selección-, y el de ciudadanía, como así también sobre los principios de la democracia y los valores nucleares. A continuación, abordaremos algunos aportes de distinguidos pensadores que nos permitirán reflexionar sobre la educación para una comunidad democrática.

IV. Repensando currículos: la educación en valores como fortalecimiento de la democracia

No cabe duda de que vivimos en un mundo determinado por la diversidad de culturas, etnias, intereses, perspectivas y cosmovisiones, entre otras. Reconocer un mundo diverso nos obliga a consolidar relaciones interculturales. No obstante, esas relaciones interculturales que podemos establecer -o que quisiéramos establecer-, muchas veces, se ven empañadas por conflictos que derivan en la violencia y en la falta de tolerancia (Hoyos, 2010).

Richard Rorty (2000) entiende que, en todo debate intercultural, siempre somos, de alguna manera, etnocéntricos. Para él, a lo largo de la historia, diferentes

culturas se han atribuido la posibilidad de encarnar la figura del ser humano paradigmático; en este marco, esas culturas establecen una diferencia entre los verdaderos humanos y los pseudohumanos. Esta distinción rortyana puede ser considerada en un caso concreto: el Holocausto y la persecución nazi hacia la comunidad judía. En tal persecución, los nazis se consideraban a sí mismos como una raza superior (en términos de Rorty, serían los verdaderos humanos), mientras que concebían a los judíos como seres inferiores o no humanos (los llamados pseudohumanos). En el marco de esta lógica, los nazis no creían estar matando a seres humanos ni tampoco estar violando los derechos humanos. El Holocausto se constituyó en la matanza de la comunidad judía, que era considerada una amenaza inhumana para la denominada comunidad racial alemana. La persecución judía a manos de los nazis constituye un ejemplo de desconcierto, intolerancia y violencia para una comunidad internacional democrática.

Para Rorty, "la distinción humano-animal es solo una de las tres maneras principales en la que los humanos paradigmáticos nos diferenciamos de los casos fronterizos" (2000, p. 221). Este filósofo establece tres formas paradigmáticas de considerar al otro como no humano. Estas formas implican, alternativamente, considerar al otro como animal, como niño y como no varón. En la actualidad, podemos observar algunas de estas formas paradigmáticas de considerar lo no humano. Por ejemplo: cuando un padre le dice a su hijo "eres un burro", indirectamente, quiere decirle que no es una persona inteligente como él. Cuando una persona mayor le dice a un joven "no tienes experiencia porque eres joven", lo está descalificando. Por último, podemos señalar que son muchas las mujeres que vivencian, en la sociedad actual, los llamados micromachismos concepto definido por Bonino Luis (1995) como "aquellas conductas sutiles y cotidianas que constituyen estrategias de control y microviolencias que atentan contra la autonomía personal de las mujeres y que sueles ser invisibles o, incluso, perfectamente legitimadas por el entorno social" (Ferrer Pérez, Bosch Fiol, Navarro Guzmán, Ramis Palmer, García Buades, 2008, p. 342). En todos estos casos, la consideración de otros en términos de inferioridad comporta una actitud francamente antidemocrática.

Una comunidad democrática promueve para sí misma un progreso moral que incluya progresivamente a personas con diferentes creencias. Este progreso moral se orienta a una mayor solidaridad concebida como:

La capacidad de percibir cada vez con mayor claridad que las diferencias tradicionales (de tribu, de religión, de raza, de costumbres y las demás de la misma especie) carecen de importancia cuando se las compara con las similitudes referentes al dolor y a la humillación". (Rorty, 1989, p. 210)

Rorty (2000) propone, como herramienta de progreso moral, la idea de una educación sentimental, que "familiariza lo suficiente entre sí a personas de índole diversa como para que estén menos tentados de mirar a los que son diferentes a ellos como si solo fueran cuasihumanos" (p. 230).

Lo que se intenta alcanzar con la educación sentimental es persuadir y manipular los sentimientos para que los individuos sean capaces de indignarse ante el horror. La educación moral formulada hace hincapié en los sentimientos hacia los

demás para superar la búsqueda de razones que justifiquen las obligaciones que tenemos con el otro. El desafío se centra en el diseño de estrategias didácticas que impliquen mayor sensibilidad hacia aquellas personas que fueron consideradas extrañas (Ramírez, 2016).

En síntesis, podríamos decir que la propuesta rortyana consiste en "reemplazar nuestra autoimagen moral. Él quiere que dejemos de vernos a nosotros mismos como portadores de algún tipo de racionalidad indicativa de cómo podemos obrar, para vernos como seres maleables que pueden manipular sus sentimientos" (Ramírez, 2016, p. 52). Ampliar la solidaridad implica reducir las diferencias y hacer cada vez más visible el reconocimiento de las semejanzas (Ramírez, 2016).

En sociedades democráticas, el valor fundamental que conviene promover es el pluralismo.

Este concepto implica algo más que respeto, tolerancia e, incluso, más que tolerancia activa. El pluralismo es el valor que nos permitirá profundizar en estilos de vida democráticos [...] y el que más puede contribuir a la construcción de nuestra comunidad iberoamericana, así como, a través de ella, a la construcción de una comunidad global más justa y equitativa. (Martínez Martín, 2010, p. 67)

Maturana (s.f.) manifiesta que la historia de la humanidad sigue el curso de las emociones, ya que son estas las que afectan la conducta inteligente. Al mismo tiempo, en determinadas ocasiones, el pensador ha expresado que a los valores no hay que enseñarlos ni tampoco hablar de ellos. Solo hay que vivirlos y testimoniarlos. "De los valores se habla cuando no se viven, cuando están ausentes, cuando se experimenta su violación" (Maturana, s.f.). Si ponemos en diálogo al chileno con Adela Cortina, ella sostiene que:

Aspirar a esos valores e incorporarlos en la realidad cotidiana significa forjarse un carácter dispuesto a hacerlo, por eso no basta con memorizar textos, por buenos que sean, sino que es preciso aprender a degustar los valores que, como los buenos vinos, más se aprenden por degustación que por instrucción. (Cortina, 2012, p. 101)

La pregunta es, entonces, ¿es posible apostar por una escuela que potencie los valores del ideal democrático? La educación y, más precisamente, esa educación que transcurre en el marco de la institución escolar tiene un rol fundamental en la vida de las personas. La escuela habilita medios para dar forma a redes de interacciones en donde se entretujan valores y en donde se configura la cultura democrática (Tallone, 2010).

Pensar escuelas democráticas implica todo un desafío. Por un lado, porque democracia es un concepto volátil. Lo que hoy se entiende por democracia es diferente a cómo antes se entendía. Ese dinamismo conlleva pensar constantemente en cómo el concepto se adecua a un contexto social, político, cultural y económico en constantes cambios. Por otro lado, frente a esa volatilidad y dinamismo, es un desafío que perduren las reformas democráticas en las instituciones

educativas. "La democracia tiene que pensarse como un movimiento, como una acción que tiende a mejorar las condiciones de participación y de igualdad de todos, y no necesariamente como un punto o sistema fijo" (Dussel y Southwell, 2005, p. 29). Dichas reformas implican, inclusive, repensar, resignificar y reestructurar la gramática institucional.

Es importante que, en la escuela, se fortalezcan todas aquellas instancias de participación, diálogos y comunicación: "La expectativa de expandir la comunidad liberal a través de la inclusión de personas con creencias y hábitos diferentes se articula con la esperanza de persuadir por la reflexión y el diálogo más que por la fuerza" (Ramírez, 2016, p. 48). Alliaud (2017) ratifica que la democratización no es un ideal que se explicita, sino que se ejercita y se pone en juego en el escenario. Podremos hablar de democracia cuando la escuela se abra al mundo, cuando deje de ser una institución cascarón -concepto desarrollado por Giddens (1999)-. Pensar currículos democráticos conlleva un desafío cultural e intelectual que hace foco en la diversidad, en la complejidad, en la particularidad y la situacionalidad de cada institución:

Los rasgos de una "educación democrática" se pueden identificar con los de una propuesta pedagógica que valore la aceptación de las diferencias y promueva, en los ciudadanos, conductas no violentas para con aquellos que no comparten algunas o muchas de las creencias propias. (Ramírez, 2020, p. 72)

Consideramos que una escuela será democrática cuando se promueva en ella la creatividad y la libertad de los alumnos para que puedan enfrentarse a situaciones problemáticas inherentes a un mundo caracterizado por la inestabilidad y la incertidumbre. Una escuela de este tipo debe promover en sus estudiantes la capacidad para desenvolverse en la llamada modernidad líquida, donde la fluidez, lo fugaz, lo pasajero, lo temporal y lo transitorio son totalmente inevitables. John Dewey sostenía que la escuela, en una sociedad democrática, colabora en la introducción a la complejidad de la vida moderna, como así también que "sirve para eliminar las indignas características de la existencia de un entorno desde la influencia ejercida sobre las actitudes mentales estableciendo un medio purificado de acción" (Feinberg y Torres, 2014, p. 35).

La educación tiene potencial para que logremos alcanzar una democracia más plena y consolidada social y culturalmente. Por tal motivo, algunos pensadores sugieren la importancia de abordar la educación en valores para la ciudadanía para superar la estructura curricular y la sistematización de las actividades y para abordar, también, perspectivas de la educación formal y no formal (Martínez Martín, 2010).

Para finalizar, creemos importante destacar, tal como lo mencionan Apple y Beane (2000) que, extender la vida en democracia en las instituciones y, más precisamente, en cada aula requiere un proceso creativo para buscar formas de desarrollar y/o fomentar los valores de la democracia. Por lo tanto, el desafío se encuentra en repensar la selección de contenidos curriculares, la formación docente, la organización de las instituciones escolares y la puesta en escena en el

aula para resignificar los procesos educativos y buscar espacios más flexibles, participativos, creativos, significativos y abiertos al contexto sociocultural.

V. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos abordado algunos conceptos e ideas para comprender la educación en valores.

El actual contexto posmoderno acarrea una sociedad caracterizada por movimientos migratorios expansivos, choque y contacto de grupos humanos con culturas diferentes, mentalidades colectivas contrapuestas, diversidad de valores, conductas, lenguajes, particularidades de géneros, por nombrar algunos ejemplos. Esta sociedad obligó a la escuela a pensar sobre su propia configuración para redefinir y elaborar un nuevo esquema de valores acorde a las circunstancias políticas, sociohistóricas y culturales. Un esquema de valores, tal como lo menciona Parra Ortiz (2003), "más antropológico, más centrado en la dimensión universal y humanizadora del hombre y menos etnocéntrico" (p. 74).

Hemos comprendido los valores como cualidades no físicas y relacionales de las cosas que necesitan un sujeto capaz de llevarlas a cabo. Toda selección de valores se encuentra sujeta a diferentes posturas ideológicas. Algunos pensadores sostienen que los problemas en la selección de los valores no pueden excluir ninguna postura, sino que implica una síntesis integradora de todas estas (Parra Ortiz, 2003).

Por otro lado, los valores que aseguran una convivencia democrática son la libertad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la participación responsable (Parra Ortiz, 2003). Así mismo, la concepción de ciudadano se encuentra atravesada por dos valores nucleares: "la libertad y la igualdad vividas desde la solidaridad, puesto que solo el apoyo mutuo hace posibles las conquistas comunes" (Cortina, 2012, p. 98). Esta noción de ciudadanía implica ser con otros, lo que responsabiliza a todas las partes a construir la libertad de todos sobre las bases de una igualdad en todas las dimensiones que conforman tal ciudadanía, tales como lo legal, lo económico, lo cultural, lo político y lo social.

Coincidimos con el profesor Ramírez (2020) cuando afirma:

El sentido de una comunidad democrática radica en ofrecer a todos sus ciudadanos la libertad y la igualdad para la realización de sus proyectos privados. En este sentido, una educación de carácter democrático es aquella que admite, sin extrañeza, la pluralidad de diferencias artísticas, literarias, religiosas y hasta políticas. La educación conveniente para este tipo de comunidad no pretende uniformar la cultura o las opiniones de sus ciudadanos. (p. 75)

Con la propuesta de una educación sentimental, lo que se intenta alcanzar es, a través de la persuasión, manipular los sentimientos para que los individuos sean capaces de indignarse ante el horror. Esta educación sentimental reduce las diferencias y hace cada vez más visible el reconocimiento de las semejanzas

(Ramírez, 2016). "La propuesta rortyana de una "educación sentimental" constituye una herramienta pedagógica que puede ser de utilidad para una educación democrática" (Ramírez, 2020, p. 76).

En sociedades democráticas, uno de los valores fundamentales que debería promoverse es el pluralismo. Pluralismo que no solo esté atravesado por el respeto y la tolerancia, sino también por la capacidad de convivir con las múltiples perspectivas existentes. "La mejor educación para una comunidad democrática es aquella que pueda ofrecer una pluralidad de perspectivas al interior de cada geografía cultural sin que ninguna de ellas tenga primacía por sobre las demás" (Ramírez, 2020, p. 75).

Pensar escuelas democráticas comprende todo un desafío. Es importante que en la escuela se fortalezcan todas aquellas instancias de participación, diálogo, comunicación, creatividad y libertad para que los estudiantes puedan enfrentarse a situaciones problemáticas inherentes a un contexto de modernidad líquida caracterizado por la inestabilidad y la incertidumbre.

Este trabajo solo expone algunos postulados y una acotada reflexión sobre la educación en valores. Consideramos que queda pendiente la profundización de este campo con el objeto de seguir ahondando sobre las tensiones, las contradicciones y las luchas que lo caracterizan.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Apple, M. y Beane, J. (Comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Cortina, A. (2012). Los Valores de una Ciudadanía Activa. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (pp. 95-107). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación SM. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-educacion-valores-y-ciudadania>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). ¿Qué es una buena escuela? *El monitor*, 5(5), 25-33.
- Ferrer Pérez, V. A., Bosch Fiol, E., Navarro Guzmán, C., Ramis Palmer, M. y García Buades, M. E. (2008) Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24(2), 341-352. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589018.pdf>

Hoyos, G. (2010). Ética, interculturalidad y pluralismo. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (pp. 29-38). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación SM. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-educacion-valores-y-ciudadania>

Martín Martínez, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (pp. 59-71). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación SM. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-educacion-valores-y-ciudadania>

Maturana, H. (s.f.). *¿Qué queremos de la educación?* <https://creandopueblo.files.wordpress.com/2013/04/humberto-maturana-quc3a9-queremos-de-la-educac3b3n.pdf>

Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-90.

Ramírez, J. J. (2016). Educación, sentimientos y solidaridad en la comunidad democrática liberal de Richard Rorty. *Diálogos Pedagógicos*, 14(27), 45-55. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/283>

Ramírez, J. J. (2020). La contribución de Richard Rorty para una pedagogía democrática. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (3), 67-76. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3201/1921>

Rorty, R. (2000). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo. En *Truth and Progress [Verdad y progreso]* (pp. 219-242) Paidós.

Tallone, A. (2010). El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y Ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (pp. 155-168). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación SM. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-educacion-valores-y-ciudadania>

Tenti Fanfani, E. (2008) (Comp.). Introducción. En *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 9-27). Siglo XXI Editores.

Toro, B. (2010). Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política del ciudadano. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (pp. 23-29). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación SM. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-educacion-valores-y-ciudadania>

Toro, B. y Tallone, A. (Comps.). (2010). *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI].

Torres, A. C. y Feinberg, W. (2014). Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 23, 29-42. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/M_2.pdf

Varela, C. (2013). La institución como forma social creadora de subjetividad. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, (75), 165-171. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34429>