

Aspectos pedagógicos para la mejora de la enseñanza de la filosofía en educación secundaria

Francisco Javier Bellido

Resumen

Este trabajo examina la educación en valores, como una práctica implicada en la enseñanza de la filosofía. Por medio del análisis de la situación de la filosofía en los centros españoles de educación secundaria, se proporcionan tres claves dentro de un modelo didáctico que combina la metodología de Matthew Lipman adaptada a la educación secundaria con la aplicación de la educación en valores: 1) el papel del profesor como guía del aprendizaje, 2) los valores como conceptos que deben ser abordados con rigor para que conduzcan a los estudiantes al aprendizaje de actitudes específicas y 3) la necesidad de fortalecer la competencia lectora de los estudiantes, una vez

Abstract

This paper examines values education as a practice involved in teaching philosophy. Through the analysis of the current situation of philosophy in high school, it provides three keys within a didactical model that combines Matthew Lipman's methodology, adapted to secondary school, with the implementation of values education: 1) the role of the teacher as a learning guide, 2) values as concepts that must be addressed rigorously in order to lead students in learning specific attitudes and 3) the requirement to strengthen reading proficiency among students once they enter into secondary school (12 to 13 years old students). Regarding the structure of contents, firstly, it is briefly introdu-

FRANCISCO JAVIER BELLIDO. Universidad de Málaga, España. Contacto: [franciscojavbellido@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 101-119.

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2016 | Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2017.

que ingresan en la educación secundaria (estudiantes entre 12 y 13 años). Atendiendo a la estructura de los contenidos, en primer lugar, se presenta brevemente la situación de la filosofía en España y la función educativa de la educación en valores en conexión con ella. En segundo lugar, se explica en qué consiste la práctica para una educación en valores. Finalmente, se incluyen algunas reflexiones sobre el papel de la filosofía de acuerdo con la metodología Lipman.

PALABRAS CLAVE

Educación en valores, filosofía, método Lipman, valores.

ced the current state of philosophy in Spain and the educational function of values education in connection with it. Secondly, it explains what it means to practice values education. Finally, some reflections on the role of philosophy according to Lipman's methodology are included.

KEYWORDS

Values education, philosophy, Lipman's methodology, values.

Desde su implantación en el currículo español de educación secundaria en la *Ley General Educativa* de 1970, la enseñanza de la filosofía y sus disciplinas afines, Educación para la Ciudadanía, Derechos Humanos y Valores Éticos, ha despertado un debate intensificado en los últimos años. Las sucesivas reformas educativas sucedidas en democracia durante la última década apenas han modificado la concepción de la asignatura de Filosofía en el bachillerato, modalidad de enseñanza secundaria no obligatoria destinada a alumnos mayores de 16 años.

El recelo —cuando no el rechazo explícito— de buena parte de la opinión pública ha dado lugar a un debate acerca de la filosofía en el terreno de la ideología política. La defensa de la asignatura de Educación para la Ciudadanía como una disciplina curricular impartida por docentes con formación en filosofía chocó con la oposición de quienes consideran que la inclusión de una asignatura en la que figura el sustantivo *ciudadanía* linda con sesgos políticos. Junto a esta circunstancia, han pesado en el debate educativo dudas acerca del cometido de la filosofía para la formación

de los estudiantes de secundaria, así como su utilidad para el conjunto de la sociedad.

Este artículo no se propone responder al debate sobre la necesidad o no de la filosofía, si bien algunos de los planteamientos esbozados aquí pueden servir a sus defensores para confeccionar argumentos. Tampoco pretende constituir un modelo exclusivo de cómo entender la enseñanza de la filosofía y los valores éticos. Cabe pensar la filosofía y su enseñanza de muy distintas formas, pero no todas ellas son compatibles entre sí. Una enseñanza de la filosofía entendida con base en la formación intelectual de futuros estudiantes universitarios es difícilmente conciliable con un modelo de filosofía destinado a apoyar el aprendizaje de modelos básicos de conducta cívica. La relación entre filosofía y valores éticos no es meramente instrumental. La filosofía es una disciplina que involucra valores, en especial, aquellos de carácter ético y cívico, ligados a la aportación de pensadores en contextos histórico-intelectuales particulares. Desde esa perspectiva, la filosofía es plenamente compatible con la educación en valores y distinta de una educación que enfatice el aprendizaje de valores éticos sin atender a sus fuentes.

La educación en valores engarza con la filosofía en la medida en que la construcción de la ciudadanía, de aquellos valores cívicos que dan forma a sociedades democráticas pluralistas, es un objetivo compartido por ambas disciplinas. La propuesta ética que subyace al modelo que aquí se defiende fomenta el civismo y el pluralismo ideológico. Los valores que contribuyen a la consolidación de éstos deben ser incluidos en el currículum de educación secundaria. En este sentido, la conexión entre la existencia de creencias en el seno de una sociedad y su compatibilidad con valores democráticos ampliamente compartidos depende de la conjunción de los programas escolares de la enseñanza privada, la enseñanza pública y la enseñanza mixta (Oraisón, 2005: 108-109).

En las siguientes páginas, se aboga precisamente por plantear la asignatura de Valores Éticos (implantada en 2013 y destinada a estudiantes de entre 12 y 14 años, que sustituye la polémica asignatura de Educación para la Ciudadanía), desde el paradigma de la educación en valores y en

conexión con objetivos de la asignatura de Filosofía. En otras palabras, se parte de un programa razonado y en una estrategia basada en el desarrollo de contenidos procedimentales: la lectura y reflexión crítica acerca de textos sobre ética y problemas morales reales que conduce al aprendizaje de actitudes éticas. Las líneas clave de esta investigación, a pesar de que se basan en el caso español, aspiran a no restringirse geográficamente, en cuanto su contenido es adaptable a los sistemas educativos de otros países. Se plantea, en definitiva, una modalidad de la educación en valores adaptada a la educación secundaria y perfectamente compatible con la enseñanza de la filosofía.

En sentido propio, no busca adherirse a ninguna teoría de la educación. A menudo, esta práctica puede resultar confusa, pues las denominadas *filosofías de la educación* tienden a seleccionar a los filósofos y sus teorías (Platón, Aristóteles, Rousseau, Fröbel o Dewey, entre otros), haciendo pasar dichas teorías educativas por filosofías de la educación, cuando lo cierto es que estas últimas son desarrollos específicos y, con frecuencia, sincréticos, de teorías filosóficas (Moore, 1987: 9-10). En muchas ocasiones, la conexión entre teorías y valores es una relación difícil de descifrar. Por esta razón, este trabajo prescinde de las primeras, para así seleccionar algunos de los valores fundamentales que merecen ser recogidos por cualquier teoría educativa de educación en valores.

El respeto, la libertad, la justicia, la igualdad, la dignidad, la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad y el pensamiento crítico constituyen los valores últimos que operan —o deberían operar— como fines en la enseñanza de la filosofía. Éstos, desde luego, no son todos los que existen. Podría elaborarse una lista más extensa, como la señalada por Romero Pedra (1997). Sin embargo, conviene seleccionar aquellos que juegan un papel fundamental en la enseñanza de la filosofía, justo porque en ellos están contenidos otras actitudes: la responsabilidad y el pensamiento crítico, valores ligados eminentemente a la filosofía ética.

El conjunto de valores incluido en la Declaración Universal de Derechos Humanos no contiene los dos antes mencionados que añaden complejidad a la relación entre valores. Así, ocurre, por ejemplo, que el res-

peto engloba actitudes como la tolerancia —aunque con frecuencia se confundan entre sí—, la responsabilidad concierne al esfuerzo, o que el pensamiento crítico remite a la inteligencia. Responsabilidad y pensamiento crítico son valores reconocidos en el currículum español en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2015. Los siete puntos que refieren el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor hacen referencia explícita a dichos valores (BOE Orden ECD/65/2015, 2015: 6999-7000).

Si atendemos al currículum actual, nos encontramos con el reconocimiento de algunos de estos valores en la asignatura de Valores Éticos, destinada a alumnos de entre 12 y 13 años. Entre los estándares de aprendizaje, figuran la dignidad de la persona; la comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales; la reflexión ética; la justicia y la política y los Derechos Humanos (BOE Real Decreto 1105/2014, 2015: 539-541). Estos estándares se repiten para el curso de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (alumnos de entre 15 y 16 años) sin ninguna modificación sustancial y con escasa o nula mención de las contribuciones intelectuales de filosofía al reconocimiento de dichos valores. Esta circunstancia pone de manifiesto la necesidad de introducir modificaciones curriculares que doten de coherencia a contenidos y estándares formulados de forma vaga.

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico, un modelo de enseñanza que enfatice la didáctica debe atender a la relación entre criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en relación con metas educativas concretas. El pensamiento crítico aplicado a la enseñanza de valores éticos debe asumir como propia una agenda de reforma educativa consistente en el tiempo. Eso no excluye que el modelo que figura en la LOMCE pueda ser válido. La competencia educativa de aprendizaje autónomo (aprender a aprender), tal como es expresada en el currículum español, es una definición que no especifica las habilidades que posibilitan dicho aprendizaje. En este sentido, el modelo para la enseñanza de filosofía y valores propuesto en estas páginas trata de responder a estas interrogantes con base en tres características: 1) la concepción del docente como

un guía en el aprendizaje autónomo de los alumnos, 2) el conocimiento y ejercicio de valores ético-cívicos compartidos y 3) el fortalecimiento de la comprensión lectora entre los alumnos que ingresan en la educación secundaria.

Valores, actitudes e ideales

De la gama de valores expuesta anteriormente, la libertad, la justicia, la igualdad y la dignidad no son actitudes en sí mismas, sino que funcionan como ideales normativos de la conducta. En cambio, el respeto, el esfuerzo, la cooperación, la confianza, la solidaridad y la responsabilidad son lo que denominaríamos *valores actitudinales*. Cabe precisar, no obstante, que con frecuencia éstos funcionan también como ideales. La distinción es importante, porque las actitudes son también medios para alcanzar ideales normativos. La educación cívica se sirve de los valores para constituirse separadamente de otros tipos de educación. La ética, en efecto, se ocupa de valores. Ésta es la razón que justifica que la educación en valores conduzca a la adquisición de destrezas éticas en las relaciones interpersonales, como ya se reconoce en los puntos 4, 5 y 6 de los criterios de evaluación en el currículum español de la asignatura de Valores Éticos (BOE Real Decreto 1105/2014, 2015: 537).

Comencemos por el denominado *valor de la diversidad*. Las pedagogías de la diversidad se han esforzado por hacer de la acción social una acción basada en el respeto a la diferencia (cultural, étnica, sexual o económica, por ejemplo). La diferencia cultural ha sido enfatizada precisamente porque favorece el pluralismo y permite transformar la acción colectiva (Luque, 2001: 44-45). Sin embargo, la diversidad, más que un valor, resulta de la conjunción de otros valores tales como la igualdad y la libertad. Si se quiere, puede decirse que la diversidad es un valor derivado o dependiente y subordinado a otros.

Los diferentes valores y actitudes conforman entre sí una red. Si atendemos al modo en que los jóvenes aprenden y ejercitan estos valores, veremos que éstos no son completamente independientes de otros. Difícilmente

te alguien logrará ser justo en una situación o discutir sobre un caso de injusticia si no concibe una idea aproximada de la igualdad o la dignidad. Los valores y el razonamiento sirven para evaluar situaciones de la vida cotidiana y guiar nuestra conducta. La filosofía, precisamente en la medida en que se presenta como un ejercicio reflexivo, se ejercita cuando los valores entran en juego. Tales valores nos habilitan para comprender situaciones y comportamientos de otro modo inaccesibles. Los estudiantes deben poner a prueba sus propias creencias sobre valores para comprenderlos y, llegado el caso, cuestionarlos o readaptarlos.

Cuando nos referimos a la diversidad de valores que coexisten, lo hacemos en un marco democrático. La educación en valores, aunque no tenga como objeto último la transformación social en un determinado sentido, guarda relación con una forma de entender el liderazgo educativo. En concreto, dicho liderazgo puede y debe ejercerse desde las aulas (Bolívar y Guarro, 2007: 258). Fortalecer los fundamentos democráticos de nuestra sociedad precisa de un tratamiento especial hacia las cuestiones educativas. Los modelos y paradigmas educativos condicionan enormemente el tipo de valoraciones y juicios fundados sobre nuestras democracias. Se estimula el pensamiento crítico en la medida en que se cuestionan preceptos, lugares comunes y tabúes. En suma, la educación en valores provee de herramientas de juicio sobre nuestro entorno y es, a la vez, un elemento integrador del conocimiento procedente de otras disciplinas.

Algunas voces han insistido en tomar precauciones en torno al debate sobre la naturaleza de los valores y su papel en la educación. Quintana alude a algunos de ellos, que él denomina *funcionales*, caracterizados por la inmediatez y anclados en el relativismo. Esta perspectiva impide acceder al hondo significado de la denostada axiología en el contexto de los valores (2005: 21-22). Desde luego, conviene tomar algunas precauciones cuando hablamos de este tema. Existe un catálogo casi ilimitado de propuestas sobre educación en valores, pero rara vez explican por qué algunos son más relevantes que otros, e incluso por qué otros entran en conflicto.

De entre los que figuran en la lista anterior, un valor habitualmente olvidado es el esfuerzo. La filósofa Victoria Camps señalaba que la cultura del esfuerzo fue relegada a un segundo plano durante algunas décadas. Los problemas educativos fueron asociados sólo a factores como la desigualdad económica, las diferencias sociales o fallas en el sistema educativo (Camps, 2008: 95). El esfuerzo permite alcanzar metas que de otro modo serían inaccesibles. Implica ser consciente de que existen fines deseados que requieren medios específicos para su realización. Por esto, Camps recupera una cita del sociólogo Javier Elzo, que refiere lo siguiente: “los jóvenes de hoy apuestan e invierten afectivamente y racionalmente en los valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad...) y a la vez presentan, del mismo modo, grandes fallas en los valores instrumentales sin los cuales todo lo anterior corre el riesgo de quedarse en un bonito discurso” (2008: 102). Los valores instrumentales implican un paso previo a los valores finalistas en el aprendizaje ético.

¿Qué significa educar en valores mediante la filosofía?

La educación en valores se presta a múltiples tratamientos y perspectivas. Muchos de ellos —en particular, algunos enfoques de las últimas dos décadas— han insistido en la necesidad de plantearla como un tipo de educación moral. Estos intentos cristalizaron, en buena medida, con la aprobación de la asignatura de Valores Éticos. Dicha materia se introdujo en el curso 2015/2016, dentro del currículo educativo español, con la finalidad de reforzar el conocimiento de la ética y fomentar las actitudes morales del alumnado de educación secundaria. Hoy es una materia impartida en 1.º de ESO con carácter optativo para estudiantes de entre 12 y 13 años. Esta asignatura sustituyó en el currículum de educación secundaria a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, integrada en la legislación anterior.

Como Esteban Moreno había destacado con acierto hace años, el Ministerio de educación español ha regulado la enseñanza de la educación

en valores en correspondencia con un modelo de educación moral, pero también de cultura cívica. Las reglas de convivencia y el aprendizaje democrático han sido dos de las finalidades prescritas por el currículo (Esteban, 2003: 103). Este hecho se hace extensible para el resto de materias. Desde 2004, los sucesivos gobiernos de España han enfatizado en mayor o menor medida esta necesidad. Por lo tanto, no es nada ajeno a la legislación incluir en el currículum un programa de educación en valores. Más bien es incluso una condición necesaria para el desarrollo transversal de algunas de las competencias básicas, fundamentalmente, las competencias sociales y cívicas y la competencia de aprender a aprender. Ambas fueron fijadas en el sistema educativo español mediante la LOMCE, en 2013, si bien ya eran recogidas en la ley anterior, la *Ley Orgánica Educativa* (LOE), de 2006. La segunda de ellas —aprender a aprender— refiere la competencia de aprendizaje autónomo por parte del estudiante una vez adquirido un conocimiento básico en filosofía y valores, que le permite continuar su aprendizaje fuera del aula y adaptar nuevos conocimientos a sus conocimientos previos.

Desde las corrientes actuales de la pedagogía —y no sin razón—, suele enfatizarse la necesidad de desplazar a un segundo plano de la enseñanza los contenidos conceptuales. Estos intentos son especialmente significativos en el caso de las pedagogías críticas derivadas de Paulo Freire. Pero, a pesar de estos esfuerzos, todavía hoy un gran número de docentes centra sus clases en los autores, sus teorías e ideas, desatendiendo el alcance de sus contribuciones intelectuales. Además, el libro de texto es recurrente en muchas asignaturas y a menudo gira en torno a él todo el proceso de aprendizaje en el aula. Este hecho, entre otros factores, perpetúa una práctica que se ha convertido en norma: los docentes elaboran exámenes extensos que dejan poco margen a la reflexión genuina. A menudo, eso provoca que los alumnos de secundaria tiendan a memorizar en exceso ciertos fragmentos e ideas que no han sido escrutados previamente por ellos. Una de las alternativas a esa forma de proceder pasa precisamente por adoptar un enfoque en que predomine la resolución de problemas filosóficos. Para ello, es necesario considerar los

contenidos procedimentales, es decir, aquellos que tienen que ver con los métodos practicados para enfrentarse a casos concretos.

Si atendemos a la importancia de la escolaridad en la formación intelectual de los alumnos a edades tempranas, no es descabellado pensar que puede introducirse a los alumnos en cuestiones de filosofía y ética adaptadas. Las novelas *Hospital de muñecas*, *Lisa o Mark*, entre otras adaptadas por Matthew Lipman, pueden contribuir a la formación ético-cívica y filosófica de alumnos de entre 7 y 11 años. El hecho de que se trata de libros que exponen las reflexiones de niños sobre conflictos éticos ilustra cómo la empatía es un hilo conductor cuyo estímulo a edades tempranas fortalece la comprensión de los problemas sociales y forma el juicio ético. Fomenta, por tanto, el aprendizaje de valores actitudinales. Esto exige un compromiso institucional claro a favor de la inclusión de las actitudes como objetivos curriculares esenciales en la enseñanza primaria.

Los contenidos procedimentales en filosofía pueden ser muy variados, como también lo son sus técnicas: desde pautas para la búsqueda de información en internet, instrucciones bibliográficas y turnos de intervención en clases de debate, hasta actividades escritas u orales y formulaciones de preguntas. El modelo de educación en valores forzosamente debe proveerse de este tipo de contenidos. Sólo la práctica permite familiarizar a los estudiantes con los valores concretos. El respeto, por ejemplo, es un valor que se conoce y practica cuando se plantean casos en los que su ausencia da lugar a conflictos o situaciones que involucran a otras personas. A este respecto, los dilemas éticos y las situaciones problemáticas, en general, son un medio idóneo para la adquisición de habilidades racionales básicas.

El valor de la justicia, junto con el de la libertad, presenta una fisonomía compleja. Es además un concepto difícil que se usa indistintamente en contextos muy diferentes, desde el mundo político y jurídico, pasando por el económico, hasta la vida familiar.

La justicia ha sido entendida en gran medida como una virtud personal y como una característica de la sociedad (Romero, 1997: 240). Pero existen otras dimensiones de la justicia como valor. Al menos cabe recoger la dimensión evaluativa de la justicia. Esto es, la noción de justicia nos

sirve para juzgar y formar opiniones sobre conductas y estados de cosas. En este sentido, es un valor-concepto eminentemente procedimental.

Por dicha razón, los docentes encuentran en el planteamiento de conflictos morales un procedimiento útil para el desarrollo de los conocimientos sobre ética de su alumnado. De otro modo, los jóvenes tendrán dificultades para aprender aquellas prácticas que desafían algún valor fundamental. Aprenderlos y ejercerlos forma parte de un proceso largo y complejo no exento de obstáculos. En muchos casos, existen reticencias que sólo pueden ser vencidas con la habilidad de la profesora o el profesor para ilustrar ciertos valores mediante buenos ejemplos de conducta que conecten con las emociones e intereses de los discentes. La actitud del docente respecto de sus estudiantes en forma de reconocimiento provoca que éstos valoren su propia conducta de una determinada forma, reforzando la autoestima, lo que a su vez incide, en muchos casos, en una mejora sustancial de sus resultados académico (Girardi y Ruiz, 2010: 205-207).

El aprendizaje de los valores éticos y cívicos debe iniciarse teniendo en cuenta la denominada *reflexividad social*. Se trata de un modelo para el intercambio comunicativo de ideas entre profesores y alumnos que mediatiza la articulación entre educación y conocimientos (Tedesco, 2000: 50-51). El aula puede así funcionar como un lugar para la propuesta de conocimientos y retos. El aprendizaje que los alumnos llevan a cabo en los centros de secundaria mayoritariamente dista mucho de serlo. Potenciar las cualidades reflexivas de los adolescentes precisa que la formación de la ciudadanía en cuestiones de índole ética, social, económica o cultural sea abordada, a menudo, en torno a problemas que puedan afectarles, despertar su interés y guiar su aprendizaje.

Las situaciones problemáticas exigen soluciones creativas en las que los alumnos pueden involucrarse de forma activa. Rubio Carracedo ha destacado que la educación nos capacita para responder a conflictos y situaciones complejas. Las elecciones morales —y también otro tipo de decisiones humanas— obedecen a la necesidad de sopesar ciertos valores y optar por algunos de ellos frente a otros. De esta manera, adecuamos nuestra conducta a condiciones de autonomía que, como señala Rubio Ca-

rracedo, son una virtualidad de la educación (1996: 64-86; véase también Sánchez Torrado, 1998: 22-23). El análisis del dilema moral es, en concreto, una herramienta que conjuga el conocimiento teórico del alumnado con la práctica de los valores, ejercitando una de las virtudes típicamente aristotélicas: *frónesis*. Esta virtud consiste en la sabiduría práctica que nos capacita para la toma de decisiones fundadas racionalmente en la experiencia de la vida diaria. Se trata de un elemento indispensable en educación por su estrecha relación con el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

A primera vista, podría objetarse que esta propuesta no tiene en cuenta los contenidos conceptuales curriculares. Cabe responder que existen modelos de la educación en valores que sí tienen en cuenta dichos contenidos, pero de forma propedéutica. Pueden vehicularse, por ejemplo, aquellos que versan sobre la historia de la educación moral en la tradición oriental, en la cultura clásica o en cualquier otro período histórico. Especialmente interesante resulta la aplicación de Aristóteles y sus propuestas sobre educación moral. Algunos pasajes de la *Ética a Nicómaco* pueden perfectamente sustituir partes significativas de los manuales y libros de texto corrientes. Iniciar a los alumnos en el conocimiento y la práctica de los valores éticos mediante textos filosóficos es un primer paso (Vilanou y Collelldemont, 2000: 83-87). Familiarizar a los alumnos con la lectura de textos de cierta complejidad contribuye a afianzar su competencia lectora al tiempo que, con textos como éste, se favorece el aprendizaje de los valores humanos. Especialmente útil resulta este tipo de actividades al comienzo de la educación secundaria, entre los 12 y 13 años, por ser edades propicias para la implementación de lecturas de textos que impliquen un reto intelectual para los estudiantes.

Desde un punto de vista estrictamente didáctico, esta propuesta se basa en algunas de las premisas de la metodología de la “teoría de la actividad” (*activity theory*), desarrollada por El’Konin y Davydov. Los principios de esta metodología se enumeran a continuación: 1) transformar la situación de aprendizaje a través de las relaciones entre objetos o conceptos, 2) modelar el nuevo principio conocido de forma simbólica, 3) entender

ese objeto con sus características particulares y separadamente de otros, 4) deducir y construir temas por medio de un enfoque generalizado que inicia el estudiante, 5) controlar las acciones precedentes y 6) evaluar la adopción de dicho enfoque generalizado (Lipman, 1996: 120).

Aprender a establecer distinciones entre los distintos problemas atendiendo a las circunstancias particulares que los envuelven es una habilidad que la teoría de la actividad reconoce. Y es precisamente una destreza que se adquiere con la experiencia filosófica. El papel del profesor no se restringe a la pauta de la transmisión de ideas, sino que también debe animar a sus estudiantes a aprender por sí mismos. Un ejercicio útil para el desarrollo de valores consiste en el análisis de los valores insertos en algunos de los clásicos de la literatura humanística. Las lecturas son indispensables en la conformación de la personalidad intelectual de los jóvenes. Por esta razón, todo programa de innovación debe tomar en cuenta dicha contribución.

Antes mencionaba que un buen recurso para el aprendizaje de valores es proporcionado por el análisis de situaciones problemáticas y, en concreto, de dilemas morales. Para abordar un dilema moral en clase, es necesario seleccionar una serie de textos breves (una extensión de entre dos y tres párrafos podría ser adecuada). Al hilo de éstos, el docente ha de formular una serie de preguntas de discusión en clase con una dinámica de sesión prevista. Dicha dinámica puede componerse de cinco fases: planteamiento del dilema, reflexión individual, discusión en grupos pequeños, designación de coordinadores de grupo y debate (Gervilla Castillo, 1997: 118). El esquema puede variar. Es posible presentar el texto bajo un formato de procedimiento distinto. Por ejemplo, pueden designarse portavoces y no sólo coordinadores, o cabe añadir alguna fase adicional en la que se formulen dudas y se aporten nuevas ideas.

Estrategias para educar en valores

Ahora bien, ¿cuál es el papel de la clase magistral en la educación en valores?, ¿es preferible reducir su papel o incluso suprimirla? Pues bien,

al contrario de lo que pueda pensarse, la clase magistral juega un papel relevante en la educación en valores. Las clases magistrales pueden y deben reducirse en número frente a otras modalidades docentes, pero la enseñanza de la filosofía requiere acudir a los autores, corrientes y teorías que permiten abordar con acierto el estudio de los textos. El peso de la clase magistral, eso sí, debe acotarse. Para empezar, conviene estructurar las clases magistrales en torno a ciertas pautas. Conviene que el profesor repase en clase las cuestiones vistas en la sesión anterior y es recomendable que figure un esquema conceptual del contenido en la pizarra. La clase magistral exige reservar los últimos minutos para exponer las conclusiones finales y gestionar el tiempo eficazmente (Cifuentes y Gutiérrez, 2010: 106-107).

En todo caso, incluso la disposición del aula juega un papel relevante para el funcionamiento de ciertos modelos educativos como el aquí propuesto. El intercambio de ideas y el debate en clase pasan necesariamente por un formato en que los alumnos puedan verse las caras unos a otros e interactuar en grupos organizados por el profesor de la forma más eficiente posible (Buxarrais, 2010: 180). Las posibilidades materiales que ofrece el aula importan. Las mesas móviles favorecen un clima de clase que propicia el entendimiento. El profesor debe saber adecuarse a las circunstancias del aula y manejar los ritmos de clase. Debe saber combinar la disposición del aula con el tipo de clase que presenta. Una clase teórica de educación en valores requiere, en condiciones óptimas, la disposición frontal de las mesas. La teoría pone en marcha una práctica que, bien ejecutada, hace entender a los alumnos lo que se espera de ellos y los hábitos necesarios para convertir las clases de filosofía en un espacio para la reflexión y el aprendizaje cívico-comunicativo.

A pesar del amplio margen de aplicaciones de la educación en valores en filosofía, los estudios de bachillerato (entre los 16 y los 18 años en España) quizá no sean la fase educativa preferente de intervención de la educación en valores. Al menos requeriría modificaciones sustanciales en el formato que concilien exigencias curriculares, contenidos y competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales. La diversidad

metodológica de la educación filosófica permite desarrollar múltiples aplicaciones. Para empezar, media el acceso a otras áreas de conocimiento con herramientas de análisis distintas. La lógica, la ética y la epistemología suministran tres vías para interpretar problemas interdisciplinares y resolverlos o, al menos, evaluarlos con rigor.

Un buen ejemplo de puesta en marcha de programas educativos integrales por medio de la educación en valores ocurrió en Australia, en 2003. Se desarrollaron 50 proyectos distintos de educación en valores en 69 centros, con el fin de comprobar su viabilidad. Entre los principios que guiaron la serie de proyectos, deben mencionarse dos premisas: 1) el colegio no es un lugar para la promoción de valores neutrales; esto es imposible, y 2) tanto en escuelas públicas como privadas, los resultados tienden a converger cuando se implementan programas de educación en valores, lo que genera pocas o nulas diferencias (Lovat, Toomey y Clement, 2010: 5-6).

Más adelante, en ese mismo estudio, se hace hincapié en la necesidad de establecer la pedagogía como una virtud, en la medida en que acentúa en los profesionales de la enseñanza una serie de cualidades como la paciencia, la profesionalidad, el entusiasmo y otras maneras personales para el ejercicio docente. Los profesores que no cuentan con algunas de ellas difícilmente podrán desarrollar modelos pedagógicos de este calado (Lovat, Toomey y Clement, 2010: 66-67). Razonar, discutir y promover el interés de los estudiantes hacia la asignatura que se imparte son pasos necesarios que conllevan un esfuerzo personal y profesional sólo al alcance de quienes cuentan con virtudes pedagógicas. La pedagogía aplicada a la educación en valores encuentra un terreno fértil para el desarrollo de ideas y proyectos que impliquen a las comunidades educativas: profesores, tutores y estudiantes.

En la escuela primaria y la educación secundaria, existen tratamientos y estrategias distintas. Eso es difícilmente discutible. No obstante, no debe llevarnos a juzgar los resultados de este tipo de proyectos de educación en valores en la escuela primaria como irrealizables en la educación secundaria. Muy al contrario; son un buen indicador de la necesidad de

insistir en una metodología educativa que se fortalece con su implantación en diferentes sistemas educativos. Las quejas y recelos de los alumnos hacia las metodologías que rompen con el modelo de enseñanza preponderante son más frecuentes de lo que a primera vista pudiera parecer. En Estados Unidos, algunos estudios sugieren que las características de los centros de enseñanza con mayor incidencia en los resultados positivos de los discentes son fundamentalmente cuatro: 1) un clima de centro ordenado; 2) recursos materiales adecuados; 3) profesionales con amplia formación y estabilidad laboral, y 4) sentido positivo de la comunidad (Papalia, Wendkods y Feldman, 2012: 505-506).

Debido fundamentalmente a la integración de nuevos hábitos que rompen en cierta medida con costumbres instaladas en la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria permite inculcar desde el primer curso una serie de nuevas estrategias y procesos para la adquisición de conocimiento. Su funcionamiento podría ser óptimo en aquellos contextos en los que la combinación de clases teóricas y clases prácticas preserva y potencia hábitos y conductas que favorecen de manera directa la formación de los jóvenes. Su capacidad crítica y argumentativa, cuando aparece desde temprano, contribuye a que ordenen y procesen la información que reciben del exterior.

Consideraciones finales

Al principio de este artículo, se expuso la intención de caracterizar lo que significa educar desde la filosofía y la educación en valores. Lejos de plantear un decálogo de instrucciones, se inclinaba por dar cabida a una modalidad de educación en valores por medio de las asignaturas de Filosofía y Valores Éticos. El primer apartado describía cómo puede articularse la educación en valores mediante las relaciones existentes entre los diversos valores incluidos en ella; en definitiva, proponía una axiología. El segundo apartado enumeraba, en grandes rasgos, algunos de los cambios educativos que han afectado a la filosofía en España, para después desgarnar algunos de los aspectos con los que ha de contar un programa

de educación en valores. Por último, el tercer apartado recogía algunas de las estrategias docentes y estudios que muestran por qué la educación en valores no es sólo una posibilidad educativa, sino también una práctica que ha demostrado dar buenos resultados.

No basta señalar que la educación cívica hoy, más que nunca, necesita ser revitalizada, e incluso abanderada del progreso educativo. Es necesario justificar por qué. Y esto puede hacerse desde múltiples perspectivas, incluso desde posturas discrepantes (Salmerón Castro, 2009: 5-7). La educación en valores como modo de educación cívica viene precisamente a suplir un desequilibrio en las formas de conocimiento predominantes. Por una parte, trata de reforzar el desarrollo personal y autónomo de los individuos; por otra, promueve valores cívico-políticos inalcanzables mediante otras vías. Conviene rescatar algunas de las palabras del educador y filósofo Matthew Lipman (2003), respecto de los procesos de conocimientos desarrollados en lo que él llamaba *el marco del pensamiento multidimensional*: “multidimensional thinking [...] aims at a balance between the cognitive and the affective, between the perceptual and the conceptual, between the physical and the mental, between the rule-governed and the non-rule-governed” (199-200).

Educación en valores significa interpelar al alumno para que sea el protagonista de su aprendizaje. La formación filosófica tiene como tarea fundamental provocar en los discentes una reacción favorable hacia el conocimiento, en todas sus vertientes. Y la conducta personal futura que los alumnos desarrollan sólo puede gozar de un carácter autónomo y pluralista por medio de los valores. Autónomo, porque facilita el acceso a nuevos conocimientos de un modo distinto, desde una perspectiva curiosa y atenta a circunstancias que de otro modo escaparían a nuestro entender; pluralista, porque hace compatibles racionalmente visiones del mundo y de los asuntos particulares a menudo distintos y contrapuestos.

La necesidad de mejorar el currículum escolar e introducir nuevas técnicas y procedimientos obedece, por una parte, a los insuficientes resultados arrojados por los informes educativos de los últimos años. Según se desprende de los informes de *Programme for International Student*

Assessment (PISA) de 2015, la comprensión lectora en España se sitúa ligeramente por debajo de la media europea, pero muy lejos de países como Suecia o Noruega, y en una línea similar a la de Eslovenia.

La propuesta de aunar la enseñanza en filosofía y la educación en valores se plantea con el objetivo a medio plazo de mejorar los resultados actuales en competencia lectora, para favorecer que los alumnos que no ingresen en la enseñanza superior adquieran habilidades suficientes para la comprensión de los valores ético-cívicos básicos y, a su vez, sean capaces de relacionarlos con contribuciones intelectuales específicas.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Buxarrais, M. R. (2010). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.
- Cifuentes, L. M. y Gutiérrez J. M. (coords.) (2010). *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Grau.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 26 de diciembre 2014, disposición 37, núm. 3 de 2015, pp. 169-546.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *BOE*, 29 de enero 2015, disposición 738, núm. 25 de 2015, pp. 6986-7003.
- Esteban, R. M. (2015). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias Pedagógicas*, 8, pp. 99-108.
- Gervilla Castillo, A. (1997). *Estrategias didácticas para educar en valores*. Madrid: Dykinson.
- Girardi, C. I. y Ruiz, L. (2010). Evaluación psicopedagógica en el bachillerato: un estudio preliminar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12, pp. 203-218.

- Lipman, M. (1996). *Natasha Vygotskian Dialogues*. Nueva York: Teachers College Press.
- (2003). *Thinking in Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lovat, T., Toomey R. y Clement, N. (2010). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Nueva York: Springer.
- Luque, P. A. (coord.) (2001). *Educación social y valores democráticos: claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
- Moore, T. W. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Papalia, D. E., Wendkods, S. y Feldman, R. D. (2012). Desarrollo cognitivo en la adolescencia, *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- OECD (2015). *Programme for International Student Assessment*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/data/>
- Oraisón, M. (coord.) (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Quintana, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Romero, E. (coord.) (1997). *Valores para vivir*. Madrid: CCS.
- Rubio C., J. (1996). Cohesión social y conocimiento: La naturaleza reflexiva de la modernidad, *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Salmerón C., A. M. (2009). Educación cívica para qué. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, pp. 5-14.
- Sánchez T., S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vilanova, C. y Colleldemont, E. (2000). *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.