

# Estrategias didácticas para la adquisición de valores

por Lluís TORT RAVENTÓS  
Universidad de Barcelona

## Preliminares

Al sumergirme en mi navegador de internet para situar el presente tema, me llamó la atención que, en la búsqueda de *valores* (value), las respuestas que encontré versaban en torno a la economía —en concreto a la Bolsa— o en torno a la filosofía empresarial. Y para hallar otro tipo de valores tuve que recurrir a expresiones compuestas, como filosofía de los valores, existencia de valores, ética de valores, necesidad de los valores, etc.

Este simple hecho despertó en mi una gran curiosidad, por lo que me pregunté ¿son los valores económicos y empresariales los más predominantes en el momento actual? Más aún, e interiorizando un poco más, me interrogué también a mi mismo ¿es internet un valor para mí? ¿hubiera utilizado este recurso un año antes, si hubiera sabido lo que sé ahora sobre él? Y me di cuenta que las respuestas habría de darlas como afirmativas. Pues no hay duda de que un objeto, por ejemplo una piedra preciosa, tiene un valor diferente si es hom-

bre o mujer quien la valora, y más diferente aún si se trata de un geólogo, un gemólogo, un ladrón, un comerciante, un artista, etc. Pues para cada sujeto, un objeto tiene un valor prioritario muy particular. Y además, porque el valor de las cosas puede cambiar también según el momento en que se valoran. Es indiscutible que en esta «Era Geoeconómica» (como llaman algunos al período 1980-2000) el impacto social de la Bolsa y de la Empresa es muy notable.

Consciente, pues, de los múltiples enfoques y planteamientos que puede presentar el tema, he optado por centrarme en él de forma general, pero desde una perspectiva práctica. Por consiguiente, está lejos de mi pensamiento adentrarme en reflexiones teóricas sobre este complejo campo; pero por contra, tampoco pretendo entrar en posturas instrumentalistas centradas en recetas puntuales. Mi exposición se desarrolla entre la teoría y la práctica concreta, ya que mi intención es ofrecer un enfoque global que ayude a considerar las estrategias didácticas que nos puedan

coadyuvar a la adquisición de hábitos y valores en general.

De ahí que me haya parecido muy apropiado que el título del tema sea: *Estrategias didácticas para adquirir hábitos y valores*, pues con ello queda resumido en pocas palabras mi intención y base expositiva. Así queda claro de entrada que mi propósito no es ocuparme ni de la teoría ni de la filosofía educativa sobre los hábitos y valores, sino de la enseñanza-aprendizaje de los mismos. Y aunque no tengo ninguna duda que el tema de los valores es uno de los más básicos para todo teórico de la educación, sin embargo no pretendo adentrarme en él porque supone otro contexto especializado que no es el que se busca aquí. Si quisiera hacerlo, no tendría más que acercarme a la filosofía, sociología, ética, pedagogía, economía, etc. para ver cómo se están tratando los valores y hábitos de forma muy propia y profunda.

## 1. Planteamiento conceptual

En el título se da cuenta de dos partes. Una, integrada por *estrategias didácticas* y que puede considerarse como una parte común, pues en ello se coincide con los demás artículos que nos acompañan; y otra específica, la cual versa sobre el objeto de las estrategias, *la adquisición de hábitos y valores*.

De la parte común, apenas nos entredremos en conceptualizarla con detalle, ya que entre todos nos ocupamos un poco de ella. Tan sólo expondremos los suficientes elementos que nos ayuden a situar nuestro punto de partida. Y en cambio, será sobre la parte más específica, en la que centraremos un poco más ampliamente nuestra reflexión conceptual.

### 1.1. Las Estrategias Didácticas

Establecida nuestra opción fundamental, iniciamos nuestro desarrollo hablando, primero, de las estrategias didácticas. Y lo haremos tratando separadamente ambas expresiones con el fin de facilitar una mejor comprensión de nuestra propuesta posterior.

Así, pues, empezaremos por la palabra «didáctica». Expresión que preferimos a la de educación porque normalmente la didáctica tiene una significación más pragmática de la que adolece generalmente el concepto de educación.

Somos conscientes, empero, que también se puede entender «la educación como acción, es decir como praxis» (Duart, 1999, 20). Y más aún si a esto añadimos que «la educación, el proceso educativo —la maduración— de la persona, es una acción eminentemente axiológica. La práctica totalidad de los autores que trabajan la disciplina de la educación y en su relación con los valores así lo entiende» (Duart, 1999, 22). Todo esto nos podría llevar a la conclusión que sería más lógico hablar de estrategias educativas para la adquisición de valores.

A pesar de ello, continuamos prefiriendo la palabra didáctica por todo lo que significa. Pues estamos de acuerdo con Saturnino de la Torre (1993, 54) que la didáctica es la «disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados». De ahí que la didáctica, como disciplina, habría de estar integrada, como dice este mismo

autor, por la Matética (aprendizaje) y la Metódica (enseñanza). Es, por tanto, la didáctica una disciplina orientada hacia la práctica de la enseñanza-aprendizaje, fundamentada en los cuatro puntos cardinales de: explicar, aplicar, prescribir y mediar (en el sentido de disciplina instrumental).

Por consiguiente, siendo la Didáctica, para nosotros, una disciplina reflexivo-aplicativa de tipo instrumental (a diferencia de la teoría educativa), cuyo objeto son los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados, nos parece que hablar de Didáctica es más coherente con nuestra opción básica expresada desde el primer momento, y por eso es por lo que pensamos que ella es la palabra adecuada.

Junto a la didáctica, utilizamos el término estrategia, expresión que apoya su mismo significado con unos aportes más. Como dice Saturnino de la Torre (2000, 112) la estrategia es el «procedimiento adaptativo —o conjunto de ellos— por el que organizamos secuenciadamente la acción en orden a conseguir las metas previstas», y para mi (Tort, 2000, 172) la estrategia es la manera de concretar el curso a seguir para el logro de los objetivos», objetivos que en este caso serían los valores y hábitos. Por consiguiente, la palabra estrategia añade al concepto de Didáctica el «cómo» o mejor dicho, la manera como queremos llevar a la práctica concreta la educación de hábitos y valores.

El problema puede surgir, sin embargo, si consideramos que el concepto de estrategia —y por tanto, también de estrategia didáctica— va muy unido gene-

ralmente al contexto o entorno. Y tanto es así, que muchas veces al calificar cualquier concepto con la palabra estrategia se le entiende como algo abierto al entorno. Concepto que cuestiona con nuevos interrogantes la idea de estrategias didácticas, sobre todo si consideramos que el factor crítico que en la actualidad caracteriza nuestro entorno es el cambio y un cambio progresivamente acelerado.

No hay duda que estamos ante un momento crítico, en el sentido etimológico de la palabra. Crítico y crisis, vienen del griego y tienen el significado de decidir, juzgar, elegir, distinguir, juicio que se hace sobre una cosa, etc. Y no dudamos en afirmar que el momento actual es crítico porque parece claro que se está configurando un nuevo modelo de sociedad, de persona, que no podemos predecir aún cómo será definitivamente.

Sabemos seguro que las variables o características que han configurado nuestra sociedad actual, llamada sociedad industrial, están en clara decadencia, tal como hace tiempo nos comentó Toffler (1980), al afirmar que la sociedad industrial acuñó unos valores (en sentido amplio) que la configuraron y asentaron. Ahora este tipo de sociedad está desapareciendo y al mismo tiempo está naciendo otra, definida por algunos como la sociedad del conocimiento, por otros como la de la información, como sociedad postindustrial o postmoderna etc. Indefinición que ya nos hace patente que estamos en el inicio de un cambio, en el que se detectan unos valores emergentes que no sabemos si triunfarán y se asentarán.

Como dice Núñez (1993, 18)

«La ciencia de una época es una de las actividades humanas impregnadas de lo que se ha llamado el «Zeitgeist» (el espíritu de una época), es decir ese marco referencial de valores, patrones de creencias y actitudes ante la realidad».

Tanto es así que en la actualidad ya no se da un lenguaje universal, sino que los significados tienen validez en el contexto en que están formulados, por lo que el discurso es fragmentado. Y debemos aceptar-lo de esta manera porque, sigue el autor (Núñez, 1993, 20), se observan unos cambios esenciales de todo orden que configuran de manera diferente nuestra época. Entre ellos, y como más importantes en relación con nuestro tema, citaríamos:

1. Paso de una concepción estática a una realidad en devenir, en evolución.
2. Paso de una naturaleza determinista a una naturaleza indeterminista.
3. Paso de un Universo concebido bajo el patrón del orden a otro Universo bajo el patrón del caos de donde emerge el orden.
4. Paso del saber (*sofía*) y de la ciencia (*episteme*), a la opinión (*doxa*), al conocimiento completado con el *Know How*, es decir, con el como manejar la realidad.

Cambios que por sí solos dan mucho que pensar y que ahora no vamos a comentar porque en la segunda parte incidiremos en sus consecuencias. Tan sólo quisiéramos citar al respecto una frase de Einstein que un día leímos y que más o menos decía «el mundo que hasta este momento hemos creado como resultado de

nuestra forma de pensar tiene problemas que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando lo creamos». En consecuencia, no hay duda que estamos en un momento crítico que afecta a todo y a todos, y que, por tanto, también afecta a los valores.

En conclusión, hablar de estrategias en todo su amplio sentido, y más en concreto de estrategias didácticas o didáctica estratégica para educar los hábitos y valores, lo consideramos esencial en estos momentos tan críticos. Tener ideas de cómo educar y adquirir unos valores y hábitos tan cambiantes supone un reto que no podemos ni debemos eludir. Reto que nos pide dar ahora un paso más y centrarnos en la segunda parte de nuestro título

## 1.2. Concepto de valor y de hábito

Tal como ya hemos hecho notar, hablar ahora sobre los valores y hábitos es meterse en un campo semántico realmente muy amplio y polisémico. Por ello creemos oportuno empezar por situar los conceptos básicos, con el fin de clarificar nuestro punto de partida.

Podríamos decir que, etimológicamente, se entiende por *valorar* al aprecio o estimación que le damos a un ente (persona, cualidad u objeto). Siendo, por tanto, el *valor* «el qué» de este aprecio o estimación, pero con un carácter perfectivo.

En cambio, cuando hablamos de hábitos, la cosa adquiere una dimensión diferente. La palabra hábito, etimológicamente, significa costumbre. Expresión que incluye tres aspectos íntimamente interrelacio-

nados, pero que se pueden ver de manera totalmente independientes.

Así, el hábito tanto se puede concebir como una manera de ser estable y duradera; como una disposición o forma de comportarse u obrar adquirida por el aprendizaje; o también como la facilidad adquirida por una constante práctica. Aspecto este último que coincide en cierta forma con el concepto de valor entendido como virtud, al ser éste definido por algunos como una cualidad adquirida con esfuerzo.

De ahí que los dos conceptos, valor y hábito, aunque son diferentes van generalmente muy unidos. Y en consecuencia, podríamos presentar nuestro tema de tres formas diferentes:

- a) Tratar tan sólo de los hábitos que tengan valor.
- b) Ocuparnos de los valores adquiridos por hábito.
- c) Disertar sobre hábitos y valores como entidades independientes pero relacionadas.

Ninguna de las tres formas nos acaban de satisfacer. Pues es claro que los valores tienen una entidad sustantiva, mientras los hábitos tienen un sentido más relacional. En consecuencia, en nuestra exposición, nos ocuparemos centralmente de los valores y consideraremos los hábitos como la cristalización de la forma de adquirir los valores.

Hechas estas precisiones, y profundizando un poco más en la línea de los valores, vemos como su concepto puede tener

diferentes interpretaciones, según las dimensiones desde las cuales partimos. Así, desde una perspectiva existencial, la persona debe tener claros los valores o sus preferencias básicas (dimensión ético-filosófica), pero también debe tener valor o el coraje (dimensión psicológica) para adoptarlos y lo ha de hacer así porque sabe que éstos tienen valor o valía (dimensión económica) por sí mismos. En consecuencia nos encontramos ante tres tipos fundamentales de interpretación de valor: la dimensión ético-filosófica, la dimensión económica y la dimensión psicológica. La primera sería la más típica y las otras dos las podríamos situar más en relación a los hábitos.

Pero si nos centramos básicamente en la dimensión ético-filosófica, también el concepto de valor podría tener muchas interpretaciones. Entre ellas, y puramente para encuadrar el concepto, hemos escogido unas pocas, aquellas que creemos nos puedan aportar unas ideas válidas de cara al tipo de exposición que pretendemos ofrecer.

Empezamos partiendo de las definiciones más simples y sencillas como son, por ejemplo, las que nos proponen los Diccionarios. Así, entenderíamos por valor: *la cualidad o conjunto de cualidades que hacen que alguna persona o cosa sea apreciada* (Gran Enciclopedia Larousse). *Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades* (Plaza & Janés, Gran Diccionario Enciclopédico).

Si profundizamos un poco más y observamos los valores en relación a nuestra existencia, podríamos decir que valor es algo libremente elegido de entre alternativas después de considerar las consecuen-

cias de cada alternativa, que es actuado repetidamente hasta convertirse en patrón de conducta que da dirección y significado a la vida (Smith, M., 1977,14).

En cambio, si nos ocupamos de la propia entidad de valor desde una perspectiva opcional, podríamos definir, con Milton Rothead, que valor es:

«una convicción o creencia estable en el tiempo de que un determinado modo de conducta o una finalidad existencial es personal o socialmente preferible a su modo opuesto de conducta o a su finalidad existencial contraria» (García, S. y Dolan, S. L. 1997, 63).

Por otro lado, si lo miramos desde una perspectiva educativa, podríamos afirmar con Carreras, Ll. y otros (1998, 21-22) que valor: es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona. Es la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos. En consecuencia el contravalor sería todo aquello que puede dificultar al hombre a ser más persona y que, por tanto, le resta humanidad.

Es indiscutible que todas estas definiciones nos ofrecen ideas para llegar a obtener un concepto de valor. Pero para posicionar inteligiblemente éstas u otras diversas definiciones que se dan y que se han dado, creemos imprescindible recurrir a las tendencias o posturas que se han establecido a través de la historia sobre ellos.

Y, la primera tendencia a citar, es la

que niega la importancia del valor. Es la postura de aquel conferenciante que negaba la racionalidad de los valores en esta época. Planteamiento que en el fondo nos situaría en la tesis defendida por Jean-Paul Sartre sobre el valor como nada,

«lo real está escindido en dos sectores, el ser y la nada. El ámbito del ser queda reducido a la materia, que él designa como «en-sí», en tanto que las restantes categorías son englobadas en la «nada» (Marín Ibáñez, 1993, 27 y 28).

Y en esta categoría estaría el valor.

A esta tendencia tan alejada de lo que podríamos entender por valor, deberíamos añadir otra más normalizada. Y sería aquella que defiende que un ente (idea, persona o cosa) tiene valor ya porque es de nuestro agrado ya porque lo deseamos ya porque despierta nuestro interés. Son tres características diferentes que han sido defendidas por la corriente llamada subjetivista. Así *el agrado*, la primera tesis propiamente subjetivista, fue defendida por Meinong. En cambio para su discípulo Ehrenfels es *el deseo* el fundamento del valor. Y más tarde Perry opta por *el interés*.

Este planteamiento tan subjetivista no acaba de satisfacer plenamente, ya que el valor depende más de la interpretación que le demos que de la misma realidad expresada. Es la corrección que plantea Carnap y el Círculo de Viena, los cuales, mediante el análisis lógico, definen dos clases de proposiciones: las empíricas, de las que es posible establecer su verdad o falsedad y las metafísicas, de las que no se puede con-

cluir nada, ya que no afirman nada, son sólo expresiones de estados emotivos. Aplicándolo a la axiología, la conclusión es que los valores se han de enfocar desde la semántica. Y en este sentido, Ayer señala el carácter emotivo de los enunciados valorativos. Aspecto que Stevenson lo concreta un poco mejor diciendo que los enunciados valorativos son parcialmente emotivos y parcialmente descriptivos.

Estas corrientes se nos presentan demasiado subjetivistas aún, por lo que nace una nueva tendencia, en línea con los planteamientos aristotélicos, la cual relaciona el valor con el bien. Es lo que defiende Russell al establecer una *conexión entre el deseo y lo bueno*. Sin embargo, esto plantea aún un problema, ya que el deseo tiene una carga individual y lo bueno un carácter universal. Problema que es superado por la tesis de la escuela neokantiana de Baden al afirmar que lo que constituye el valor es la «condición humana», siempre que se evite caer en lo trascendente, ya que la metafísica está negada por principio. De ahí que, en opinión de Rickert, el valor se ha de considerar suprahistórico, si bien debe leerse en la historia, ya que el valor trasciende mi experiencia y los objetos. Tesis que ya nos orienta hacia la siguiente corriente.

La tercera tendencia es la que ha tenido más impacto. De hecho ha orientado la redacción de los Derechos Humanos o de los derechos y libertades fundamentales constitucionales. Es la llamada corriente objetivista, que nace como reacción lógica ante el relativismo de los subjetivistas. Sus autores más significativos son Max Scheler y Nicolai Hartman. Teóricos que, con una

cierta base kantiana, han subrayado el carácter ideal de valor, el cual es captado,

«no por la experiencia sensible, mediante el sentimiento, sino a través de una intuición emocional de orden superior que designan como estimativa» (Marín Ibáñez, 1993, 30).

Para Max Scheler los bienes se extraen de los valores y no al revés. Los valores son independientes de los bienes y también de los fines, los cuales se distinguen de los valores. Éstos pueden existir independientemente de los fines, pero los fines necesitan de los objetivos para plasmarse. Los valores son la base de los objetivos y, por tanto, también de los fines. El valor tiene una emancipación respecto a lo empírico y se define por ser inmutable. Es decir, para Max Scheler, los valores son *independientes* del depositario y *absolutos* porque no están condicionados por los hechos.

De manera semejante, Hartman defiende también el absolutismo axiológico captado por vía extraintelectual. Los valores constituyen un mundo ideal, independiente e inagotable, más allá de la realidad física o psíquica. La aprehensión de los valores es un acto de adopción, de sentimiento, de asentimiento. Para Ortega y Gasset, en cambio, siguiendo en cierta manera a Max Scheler, los valores son para la vida y no al revés, ya que la vida no tiene sentido sin los valores.

Y si bien normalmente se acepta que hay valores universales y objetivos, también se defiende que su interpretación o aplicación depende en gran manera del su-

jeto. Y así llegamos a la cuarta tendencia, llamada relacional, la cual intenta aprovechar lo bueno de cada una de las anteriores y limar lo malo. Su autor más significativo es Frondizi, para el cual

«el subjetivismo tiene razón cuando sostiene que no hay valor sin valoración: yerra al negar el elemento objetivo adicional. El objetivismo, a su vez, acierta al indicar la importancia de las cualidades objetivas, pero se equivoca al dejar de lado la reacción del sujeto frente a tales cualidades» (M. Payá, 1997, 63).

No cabe duda que hay un objeto —valor— y una actividad que le es propia o le corresponde —el proceso o acto de valoración— la cual presupone la existencia de un sujeto que la realice. No se puede analizar el valor si no es en relación con el sujeto que lo valora. Para que haya valor tanto se necesita de la presencia del objeto como del sujeto, ambos no son ni homogéneos ni inmutables. Esta postura es defendida por muchos autores, entre ellos por Marín Ibáñez, el cual viene afirmar que los valores surgen de la relación dinámica entre el sujeto y el objeto. De ahí que Marín Ibáñez (1976, 21) dijera que «el valor es la perfección o dignidad que tiene lo real o que debe tener y que reclama de nosotros el adecuado juicio o estimación».

Estamos de acuerdo con esta corriente, pero de ella quisiéramos *destacar* un elemento esencial, el contexto, el cual por desgracia ha sido muchas veces preterido. No se puede ignorar que, en el momento de valorar, el sujeto y el objeto están en un tiempo concreto y en un espacio concreto

lo que hace que el mismo sujeto y objeto puedan tener matices valorativos diversos en diferentes momentos. Así, el matar una persona se considera un contravalor, pero como defensa propia, o en caso de guerra, o ante un terrorista dispuesto a arrasar una ciudad, puede llegar a ser un acto de heroicidad. El peligro está en el relativismo a que se puede caer si es tan sólo el contexto el que decide la valoración de un ente.

En resumen, nosotros no defendemos ningún planteamiento reduccionista o relativista. Estamos por la corriente relacional que supera las posturas, a pesar de sus ricas aportaciones, subjetivista, objetivista y también contextual. Según nuestra opinión, los valores no pueden ser relativos (no dependen del sujeto ni tampoco totalmente del objeto ni menos aún condicionados por el momento y el lugar) sino que son relacionales, es decir que están en constante interacción con la estimativa del sujeto, el ideal objetivo y el contexto (lugar, época, circunstancias, etc.). Y cuando se da la triangulación entre ellos es cuando podemos hablar propiamente de valor. Y en consecuencia, es a partir de este concepto desde el que formulamos nuestro pensamiento.

### 1.3. Tipología de los valores

Si aceptamos esta última postura, es lógico que en la práctica demos más valor a un ente que a otro. Situación que nos puede llevar a caer en el peligro de convertir en antivalor lo que en principio pudiera tener una carácter de bien pero que tan sólo es menos valorado. Ante ello, nos podríamos preguntar ¿se puede hablar actualmente de contravalores? o más bien ¿debemos hablar propiamente de unos va-

lores que son más apreciados que otros? La respuesta a estos interrogantes nos llevaría a acentuar la jerarquización de los valores.

Es claro que mis valores son en definitiva aquellas realidades a las que ya les he dado importancia en mi vida. Es lo que forma parte de mi axiología, porque son los valores que ya han sido asimilados, integrados en mis motivaciones y mis fines. No hay duda que no podemos querer todos los valores al mismo tiempo ni con la misma intensidad. Es infantil no saber qué se quiere, pero más aún querer todas las cosas al mismo tiempo, nos comenta Concha (1999, 4). Queramos o no, por tanto, siempre se da una cierta jerarquización. Teniendo presente, empero, que la importancia que atribuimos a los diferentes valores en un momento dado se ha de ir reajustando a lo largo de la vida según nuestras experiencias, nuestras reflexiones y las persuasiones sociales (García y Dolan, 1997, 69).

Mucho se ha hablado y escrito sobre la jerarquía de valores. Marín Ibáñez (1993, 46-54) nos expone una serie de clasificaciones, cual más importante e interesante. De la confrontación entre todas ellas, observamos (como nos hace notar Marín Ibáñez, 1993, 54) unas grandes coincidencias a nivel superior o marco de agrupamiento de los valores. Nosotros de forma esquemática los concretaríamos así: Valores Lógico-intelectuales; Estéticos; Ético-morales; Metafísico-religiosos; Afectivos; Vitales; Útiles-Económicos; y Técnico-informativos.

Todos estos aspectos, empero, se han de considerar como el marco desde donde

se deben agrupar los valores concretos y sobre los cuales las opciones son muy diversas, aunque haya algunas que sean más comunes que otras. El «cronos» y el «topos» priman ciertos valores. En la actualidad, por ejemplo como nos señala Gervilla (1997, 20), los términos-clave o valores que configuran la postmodernidad son: De construcción / Agotamiento / Personalización / Hedonismo / Indeterminación / Pluralismo / Desvalorización / Apertura / Relativismo / Nihilismo positivo / Narcisismo / Individualismo.

Valores éstos que, coherentes con nuestro planteamiento, tampoco actualmente se pueden dar como definitivos ni como únicos. Nos explicamos. Se reconoce hoy en día una cierta crisis de valores, entendiendo crisis en el sentido etimológico, positivo, antes anunciado. No hay duda alguna que actualmente se ha de optar por unos valores emergentes por encima de los que hasta ahora eran vigentes. Pero se debe ser consciente que estos nuevos valores no sabemos al final cuales quedarán ni como serán realmente en un futuro más o menos próximo. Estamos en un momento de «impas». Lo que no quiere decir que los valores que ahora predominan no tengan valor, valga la redundancia. Se deben vivir ya, puesto que ellos caracterizan y configuran a la nueva sociedad en la que estamos.

### 2. Planteamiento pragmático

Establecido el marco desde el cual partimos, y teniendo en cuenta la posible cantidad y variabilidad de valores, tal como acabamos de exponer, nuestra primera reacción sería preguntar ¿qué hábitos y valores debemos seleccionar? y en consecuencia

¿qué relación se ha de establecer entre ellos? Y la respuesta a estos interrogantes, nos llevaría inmediatamente a cuestionarnos ¿qué estrategias didácticas se deben utilizar para adquirirlos? y ¿cómo se han de plantear?

No hay duda que siempre se educa en valores, en diversos valores. Pero tampoco hay duda que si estos valores elegidos están desconexos, ya entre sí, ya con la realidad y contexto que les envuelven, no tienen ningún sentido educativo y su adquisición es superficial y efímera. Y si bien esto es verdad, también lo es, como consecuencia lógica, que es necesario contar con unas buenas estrategias didácticas para educarlos, pues no cabe ninguna duda que unas son más adecuadas que otras de cara a adquirir los hábitos y valores seleccionados.

El problema entonces está en encontrar el criterio adecuado que nos ayude a definir las estrategias mejores. Y para orientarnos en esta elección de criterio, recurrimos a Saturnino de la Torre (2000, 120), el cual, en un intento de simplificación, nos propone el siguiente esquema: «una clasificación de las estrategias didácticas (y por tanto formativas), fundamentada y comprensiva, debería tener en cuenta:

- los enfoques u orientaciones teóricas
- los entornos o ámbitos generales en que se aplican
- la finalidad o intencionalidad principal
- los momentos o fases del diseño
- los procesos de formación y cambio

que intentan mejorar».

Aceptando este esquema como válido, creemos que el planteamiento más adecuado, en nuestro caso, de estrategias didácticas a utilizar debe partir del paradigma llamado comprensivo-integrador (Moraes, 1999). Y le hemos escogido porque interrelaciona los tres paradigmas ya clásicos: el positivo-científico, centrado en el objeto, el interpretativo-hermenéutico, centrado en el sujeto, y el socio-crítico, centrado en la influencia del contexto. Y si proponemos éste, es porque lo consideramos el más coherente con el significado relacional de valor que antes hemos defendido.

Definidas estas líneas maestras, somos conscientes que su concreción práctica nos pide, a continuación, un planteamiento realmente facilitador para la adquisición de los valores y hábitos. Y a este fin, hemos agrupado nuestra propuesta en torno a cuatro apartados, de acuerdo con los pilares de la educación que nos presenta el Informe Delors (1996, 75-85) a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Y hemos optado por ellos, porque están centrados en el discente, verdadero sujeto de la adquisición de valores y hábitos que queremos proponer.

Ahora bien, en el desarrollo de nuestro planteamiento, no presentaremos las estrategias didácticas en forma pormenorizada, pues esto nos pediría una amplitud expositiva que no podemos hacer por falta de espacio, sino que nos limitaremos a ofrecer una visión global. Visión que nos sugiere, de cara a su eficacia y eficiencia, la

utilización del modelo educativo ecológico (Gervilla, 1997,45-46), basado en una metodología vivenciada y creativa de aprendizaje. Es decir, fundamentado en un aprendizaje por descubrimiento, a través de las experiencias personales. Y si optamos por la aplicación de este modelo es porque creemos que ha de ayudar a entender mejor, y a justificar, el por qué de lo que exponemos a continuación.

## 2.1. Para aprender a ser

En este primer apartado, queremos agrupar aquellas estrategias didácticas que hacen referencia a la adquisición de valores y hábitos en referencia al ser, es decir, al ser persona en su desarrollo global (mente, cuerpo y espíritu). Y empezamos con ellas, porque consideramos que esta dimensión es básica y fundamentadora de las otras tres dimensiones o pilares educativos que presentamos en los siguientes apartados.

No hay duda alguna que este grupo de estrategias tiene, hoy en día, una importancia capital. Y no sólo de forma entitativa: el hombre y el humanismo han de recuperar la primacía que el materialismo y la tecnología parece minusvalorar; sino también en relación a los valores, pues ellos tienen su fundamento en la propia naturaleza humana.

La verdad es, como nos señala Savater (1999, 21), el hombre nace hombre, pero se debe hacer hombre. «Nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo». Y más tarde afirma (Savater, 37):

«para ser hombre no basta con na-

cer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero solo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo».

Pues como nos comenta el mismo Savater, el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que se perpetúan o transmiten (31). La educación es el acunamiento efectivo de lo humano allí donde solo» existe como posibilidad» (29).

En este sentido, no puede extrañarnos que, en el 21 de agosto de 1998, la UNESCO colocara al ser humano en el centro de todas las cosas. Aunque, al mismo tiempo, aconsejara que se deba desarrollar un cierto grado de humildad para superar la actual arrogancia que exhibe el hombre en los campos de la ciencia, la tecnología y la economía. Es indiscutible que la persona es valiosa por sí misma, independientemente de su edad, nivel socioeconómico, estado civil, etc. El ser humano es digno de confianza y respeto, y posee desde su nacimiento una capacidad de autodirección que le permite la toma de decisiones y la elección de su propio estilo y sentido de vida al asumir unos valores. Valores que ya se encuentran en todos los modos del ser, ya que las personas son valiosas por sí mismas, pues sin personas no puede haber valores.

Más aún, en un contexto como el actual en el que todo cambia, se necesita un referente que sea consciente del cambio y esta

es la persona. Como nos expone certeramente Morfin (1998,6) se ha de

«descubrir que en una época de transiciones, sí existe un referente que permanece, para poder hablar de cambio tenemos que descubrir qué es lo que cambia y que ese referente llevado a la humanidad del ser humano, a la humanidad del hombre, es este esquema invariante de operaciones interrelacionadas que produce resultados acumulativos y progresivos».

De este modo en la transición cultural que vivimos existe un operador inmutable, no hecho, ni construido, sino en proceso de hacerse y que es la persona humana.

Y éste es el problema existencial más importante del ser humano. Es la contradicción óptica y traumática del hombre que ha de vivir sin seguridad, cuando él es el ser por excelencia en búsqueda de seguridades. Pero, es claro que el ser humano está en un continuo «in fieri». Al respecto nos parece adecuado el comentario de Tamayo-Acosta (1992,62), en su estudio sobre la filosofía marxista de Bloch, cuando nos dice que éste manifiesta un empeño «por elaborar una filosofía postmetafísica, que él mismo define como ontología del no-ser-todavía, es decir, una filosofía sustentada sobre un saber fundamental, cuyo objeto sea no la realidad entendida como algo acabado y cerrado sobre sí misma, sino la realidad concebida procesualmente, tendencialmente, como algo abierto y en continuo hacerse».

Como consecuencia de lo dicho, resulta que la primera y más fundamental estra-

tegia didáctica para la adquisición de hábitos y valores en el ámbito del ser, estaría en primar *la formación*, el hacerse persona continuamente, por encima de la instrucción o la enseñanza. Pues en un momento como el actual en el que la educación está centrada hacia la especialización, hacia el trabajo, hacia el hacer (todos ellos en crisis), se debe acentuar aquello que ayude al desarrollo de la persona.

Esta formación se ha de concebir como integral e integradora de la persona para que produzca un cambio sustantivo. Al efecto, nos comenta Saturnino de la Torre (1995, 323):

«Se da formación cuando se produce algún tipo de cambio constructivo en alguna de las potencialidades o disposiciones humanas. Dicho con otras palabras, no hay formación sin cambio. Así, mientras que la enseñanza es un término transitivo (mostrar algo) y el aprendizaje lo es intransitivo (la acción de aprender es inmanente), el término formación es transaccional y hace referencia al desarrollo de la persona considerada en su globalidad. Formar es generar algún tipo de cambio positivo en la persona. En tanto no haya cambio en el formando no se ha concluido el proceso formativo.»

No hay duda que la formación es siempre algo transaccional, es decir, que existe un intercambio entre el sujeto y su medio. Cada individuo transacciona con su entorno, pero depende de su manera de ser el que los estímulos que recibimos nos ayuden o no a nuestro desarrollo personal. Hay estímulos que nos dejan huella y otros, la

mayoría, que no. Y ésta es la pura realidad con la que debemos contar, para trabajar y desarrollarnos en lo esencial.

Indiscutiblemente la formación ha de ser integral. Pues como nos dice Concha (1999, 2).

«Nuestros alumnos y alumnas frecuentemente salen de nuestras ... universidades con hábitos de conocimientos y habilidades gnoseológicas, en las que sobre todo han empeñado y empeñan su razón instrumental, aquella cuyo excepcional desarrollo es típico de nuestra civilización contemporánea, pero ayunos en cuanto al dominio de las motivaciones y fines de sus vidas y muchas veces igualmente incapaces de realizar algo auténticamente satisfactorio con ellas.»

Esta formación integral ha de desarrollar todos los aspectos de la persona, si olvidar ninguno. De ello hablaremos más extensamente en los otros tres apartados. Pero, al mismo tiempo, también *ha de ser integradora*. Como dice Leticia Barba (1996, 4) «La educación debe ser integradora de la personalidad, no por «agregación» sino por «superación»; no consiste en acumular o agregar todos los aspectos de la educación sin excluir uno solo, sino en realizar una síntesis que haga pasar al individuo a una situación que mejore la anterior, e integrarse a valores educativos superiores».

De ahí que recientemente se hable de un nuevo paradigma que se fundamentaría en el *desarrollo humano sostenible*. Aspecto que se fomentaría por medio de estrategias didácticas orientadas hacia los

«principios de una educación humanista: sentido de autoestima, respeto y tolerancia hacia los demás, sentido de pertenencia, sentido de responsabilidad social y aprecio por la importancia del aprendizaje» (López -Zubillaga, 1998, 4).

Como segunda estrategia didáctica que sugeriríamos sería la centrada en *la capacidad de valorar*. Capacidad que vendría desarrollada a través de las tres fases del proceso de valoración (Buxarrais, 2000, 105). 1.ª la selección de los valores, hecha con total libertad, después de considerar diversas alternativas y asumir las consecuencias de su elección, 2.ª la estimación de los valores o vertiente afectiva de la elección y 3.ª la actuación de acuerdo con la elección realizada. Y esta capacidad de valoración ha de estar orientada primeramente hacia el aprender a valorarse uno mismo, como persona, como ser referenciado a los valores. Cada individuo debe aceptar su persona, con sus limitaciones y cualidades, y vivirla como un valor. Y no sólo en lo que es, sino también en lo que hace, ya que las obras, aun las más pequeñas y vulgares, son un producto de la creación de uno mismo, pues tal como dice Barba (1996, 5) «*en lo aparentemente pequeño y simple está la expresión personal del ser humano*»

Lógicamente esta capacidad de valorarse uno mismo va muy unida tanto al sentido moral (costumbre, vida moral) y ético (reflexión sobre la vida moral), así como a los sentimientos y a la afectividad. Pero no entraremos aquí en ellos, porque unos sobrepasan a nuestras intenciones y los demás son tratados en otro artículo.

A pesar de todo, en el momento de desarrollar cualquier estrategia en esta orientación, será conveniente fomentar las dos funciones básicas de la ética: su función crítica y su función fundamentadora.

«La primera es para desvelar las distancias, disociaciones e incongruencias que siempre se dan entre los valores declarados como vigentes por las personas y los grupos, los llamados valores prolatos, y la segunda para fundamentar y proponer razonablemente y de manera convincente valores auténticos» (Concha 1999, 3).

Función esta última que algunos llaman utópica por cuanto proyecta y configura el ideal normativo de las realizaciones humanas.

Como complemento de lo dicho, primaríamos una tercera estrategia didáctica, la orientada hacia *el amor y la esperanza*. Y decimos amor en el sentido de impulsarlo no únicamente como un fin, sino como principio, camino y fin de todo y, por tanto, también de la persona. El amor no es un objetivo, es una experiencia vital. El amor no se consigue, sino que con él se consigue todo. Y si hay amor habrá esperanza. «Tener esperanza es estar presto en todo momento para lo que todavía no nace, pero sin llegar a desesperarse si el nacimiento no ocurre en el lapso de nuestra vida», dijo hace mucho Erich Fromm (1985, 21). Se ha de tener la capacidad de provocar y organizar la esperanza, unida a la fe racional. La implicación de la esperanza con el amor hace posible una vida comprometida. El problema está que hoy en día se ha perdido toda esperanza y se opta por

un presente sin compromisos posteriores ni a largo plazo.

Por último, y como consecuencia de todo lo dicho, propondríamos el desarrollo de estrategias didácticas que nos ayudaran a adquirir *el hábito de ser positivo*. Y decimos hábito porque tan sólo con un aprendizaje constante se llegará a encontrar lo positivo de nuestras vidas y de sus circunstancias, con la finalidad de vivir el presente en plenitud. No defendemos el optimismo, aunque nos parecería muy bueno si se entendiera como humor, como el saber reírse de uno mismo y de lo que nos afecta; sino que pretendemos que la persona humana, sin perder de vista la dura realidad de nuestra existencia, sepa ser positiva de verdad, como una consecuencia clara del amor y de la esperanza. Más aún, y como nos comenta el Dalai Lama sobre sí mismo (2000,44) este estado positivo nos ha de llevar a actuar éticamente.

«Esta manera de entender la moral significa que continuamente lucho para cultivar un estado general positivo, o saludable, de la mente y del corazón. Al mismo tiempo, miro de ser del máximo servicio posible por los otros. Asegurándome, por encima de todo, que el contenido de mis acciones, en la medida que es posible para mí, igualmente positivo, reduzco las posibilidades de actuar inmoralmemente.»

Muchas otras estrategias se podrían añadir sobre esta dimensión. Pero lo dicho nos parece básico. Sin embargo, no queremos terminar este apartado sin poner en guardia ante la lógica variabilidad del proceso de nuestra existencia. Los valores, al

igual que su complemento, los problemas, evolucionan. La evolución ética es una realidad así como la evolución genética, pero los hábitos no evolucionan sincrónicamente con la revolución tecnológica, a pesar de las estrategias que se utilicen, sino mucho más lentamente. Esto nos puede llevar a tener la sensación de descreimiento, o la sensación de que existe una relajación en los sistemas de valores adoptados, puesto que, pese a ser los mismos, su peso a la hora de la toma de decisiones no gravitan de igual manera como lo pudieron hacer en otras épocas históricas, o en otro tipo de sociedad (Bancho, 1997, 2). Y esto hay que aceptarlo sin problematizarnos.

## 2.2. Para aprender a conocer

El segundo grupo de estrategias didácticas que proponemos sería aquellas que nos permitieran la adquisición de valores y hábitos en la dimensión del aprender a conocer. Dimensión dirigida a comprender al mundo, interpretar la vida cotidiana y vivir con dignidad. Aspectos todos ellos que se deben considerar esenciales hoy en día, puesto que estamos ante la sociedad del conocimiento, como vulgarizó P. Drucker. Denominación que cada vez es más aceptada, y que conlleva muchas consecuencias prácticas.

Somos conscientes que la tecnología, con todos sus constantes descubrimientos en el ciberespacio, nos está llenando de información. Tanto es así que para muchos éstos eran los distintivos de la nueva era. Y es verdad. Pero si tenemos en cuenta que la tecnología es un medio para adquirir información y ésta no es más que el resultado de la interpretación de los múltiples datos recibidos, resulta que no se puede

actuar correctamente si no se cuenta con la información adecuada, en el momento preciso y con los recursos necesarios para interpretarla. Y esto se hace por medio del conocimiento, sin él esta información no sirve para nada. Más aún sin conocimiento, dada la gran cantidad de información que se genera, podemos llegar a una total desinformación.

La necesidad del desarrollo del conocimiento, del constante aprender a conocer, se ha convertido hoy en día en esencial. Según la tesis de Toffler (1990), el conocimiento es la nueva revolución productiva de nuestra era, ya que el conocimiento no tiene límites, lo pueden adquirir todos y se puede encontrar en cualquier parte, cosa que no pasa con las materias primas, base de la industria, ya que éstas son limitadas, solamente las pueden adquirir unos pocos y están muy localizadas.

Es indiscutible que caminamos hacia esta nueva civilización cognitiva, realidad que tiene muchas consecuencias a la hora de establecer las estrategias didácticas pensadas para adquirir hábitos y valores en la dimensión del aprender a conocer. Así, y como primera, hablaríamos de aquellas estrategias que nos ayuden a convertir en una realidad indiscutible el tan cacareado aprender a aprender. Y para ello, es esencial hacer entender que la persona mientras es persona es capaz de aprender, de tal manera que se debe adquirir el hábito de aprender durante toda la vida, porque en el momento que se dejara de hacerlo, dejaríamos de ser personas.

De ahí que se haya «de potenciar en quienes aprenden la capacidad de pregun-

tar y preguntarse, esa inquietud sin la cual nunca se sabe realmente» (Savater, 1999, 138). Pues

«poco importa en el último extremo lo que se enseñe, con tal que se despierten la curiosidad y el gusto por aprender... ¿Cómo hacerles comprender que el objetivo a que se apunta es general y no especializado, que lo importante no es lo que se aprende sino la forma de aprenderlo, pues nada sirve probar que, en abstracto, tal o cual ciencia es formadora si además no se prueba que la forma de enseñarla asegura bien este desarrollo intelectual, lo cual depende tanto de la manera como de la materia?»

afirma Savater comentando a François Closats (1999, 118-119).

Es indiscutible que se debe trabajar el gusto y el placer de aprender. Pero dado el continuo cambio y la rapidez como se multiplican y se transmiten los conocimientos, también se debe aprender a desaprender. Hemos de saber vaciar nuestra mente, nuestra memoria de los datos inútiles como nos dice Durán (1996, 59), de otra manera estos colapsarían nuestras potencialidades. O como dicen García y Dolan (1997,72) la relación entre creencias y valores es sumamente estrecha, de ahí que muchas veces se confundan; el desaprendizaje de creencias es esencial para replantear valores, cambiar conductas e influir positivamente.

Y junto a estas estrategias se deben utilizar también aquellas que nos ayuden a conseguir el hábito de pensar, de saber ser crítico, de abrirse a todo conocimiento,

de no cerrarse nunca. Pues tal como hemos dicho antes, estamos en un momento que es muy difícil hablar de verdades absolutas. Los dogmas tan sólo se dan, y aún con ciertos matices, en el campo trascendente o religioso. Fuera de él, en el ámbito humano no hay verdades absolutas. Y por ello lo que se afirma hoy, mañana puede ser considerado como algo no útil y aún como un error, ya sea en parte, ya sea en su totalidad.

Pero esto no quiere decir que no se puedan tener certezas.

«La metodología científica e incluso la simple cordura indican que las verdades no son absolutas sino que se nos parecen mucho: son frágiles, revisables, sujetas a controversia y a fin de cuentas perecederas. Pero no por ello dejan de ser verdades, es decir más sólidas, justificadas y útiles que otras creencias que se le oponen. Son también más dignas de estudio, aunque el maestro que las explica no debe ocultar la posibilidad de duda crítica que las acompaña (cualquier maestro recuerda verdades que él aprendió como tales y que ya no lo serán para sus alumnos). Y es que la verdad vuela entre las dudas como la paloma de Kant en el aire que le ofrece resistencia, pero que a la vez le sostiene» (Savater, 1999, 135).

En resumen. No hay duda que si tenemos capacidad de valorar, como propugnamos en el punto anterior, es porque tenemos libertad, capacidad de elegir. Capacidad que tanto puede ser la libertad de opción, como la de adhesión a algo preestablecido, o como de ruptura con ello. La li-

bertad de opción pide saber ser crítico y abierto para aceptar su propia responsabilidad y cambiar cuando la realidad lo exija. La libertad de adhesión supone compromiso y fidelidad a una causa o valor. Y la libertad de ruptura supone la capacidad de renuncia a lo preestablecido.

Todo lo cual nos plantea la posibilidad de conflictos existenciales. Así, como nos afirma Buxarrais (2000,77)

«la persona vive continuamente conflictos de valor tanto a nivel personal —tenemos una escala de valores y tomamos decisiones en función de ella— como interpersonal —discrepar con los demás porque tenemos distinta escala de valores.»

Pero, al mismo tiempo, también se nos plantea el conflicto entre valores. Así, por ejemplo, se puede dar un conflicto entre dos valores morales (portarse honestamente con alguien y no hacerle daño), o de competencia (ser imaginativo y lógico a la vez) o entre ambos, morales y de competencia (actuar de forma respetuosa y ser crítico).

Ahora bien, la resolución de estos conflictos no nos puede hacer caer en una total falta de compromiso. La verdad es que no puede ni debe haber neutralidad, por ejemplo, en lo que atañe al rechazo a la tortura, al racismo, a la pena de muerte... ni tampoco en el ideal de una sociedad justa que corrija el abismo entre la opulencia y la miseria ¿Por qué? Por que no se trata de simples opciones partidistas, sino de logros de la civilización humanizadora a los que ya no se puede renunciar sin incurrir

en concesiones a la barbarie (Savater, 1999, 166).

No hay duda, pues, que se deben utilizar estrategias para que la persona llegue a *tener criterio*, es decir, posea conocimientos que le ayuden a construirse como personas. De ahí, y como complemento, se deben utilizar estrategias que desarrollen *la capacidad de escuchar*, de interrogarse constantemente, para saber cambiar en cuanto se detecte que estos conocimientos ya no son válidos. En una palabra se ha de educar por, para y en el cambio.

En consecuencia, una de las estrategias didácticas fundamentales será educarnos y educar para el cambio. Estrategia que ha de llevar a contemplar el cambio «de forma positiva, como si fuere una verdadera y constante oportunidad. Oportunidad que no aparece fácilmente, sino que se debe buscar intencionalmente. En este sentido, todo educador habría de ser un buen innovador, en cuanto sabe asumir el cambio en toda su magnitud. No es ni debe ser un soñador, sino que ha de saber tomar riesgos de forma racional. Y ante él, se ha de adoptar una postura concreta, dada las múltiples consecuencias que ello nos plantea» (Tort, 1998,153).

Y esto nos llevaría a otra estrategia didáctica a desarrollar y sería aquella que nos ayudara a adquirir el valor y hábito de seleccionar la información, de asumirla y de aplicarle el conocimiento. Pues, el futuro de la sociedad estará en las personas que sepan aplicar el conocimiento a la realidad que les envuelve y a su propia vida. Ya que «ese proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos

objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad» (Savater, 1999, 145).

«¿Y cómo se puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin inculcarle respeto por los valores tan humanos como la verdad, la exactitud, la curiosidad? ¿Puede alguien aprender las técnicas y las artes sin formarse a la vez en lo que la convivencia social supone y en lo que los hombres anhelan o temen?» (Savater, 1999, 47-48).

Así, Mayor Zaragoza (2000,352), comentando a Edgar Morin, afirma la necesidad de

«una verdadera *reforma del pensamiento*, caracterizada por una atención más grande a la complejidad de los problemas, a la globalidad y a la multidimensionalidad de los eventos, capaz de crear puentes entre los diversos niveles de la realidad y los diversos niveles del saber».

Filosóficamente hablando, podríamos decir que estamos inmersos en una situación que nos lleva a la contradicción existencial, tal como hace siglos discutieron los dos ínclitos filósofos Parménides y Heráclito. Pues afirmar que todo cambia, es en cierta manera afirmar que nada cambia. Hace poco oí una conferencia que en la que el expositor decía que lo revolucionario y lo más novedoso hoy en día era afirmar que el cambio era un contravalor.

Aquí, sin embargo, no preocupa el concepto ontológico del cambio, sino su realidad práctica, y como consecuencia, la actitud personal de tener convicciones, pero también de apertura. Actitud que cuando

está complementada y mediatizada por la reflexión, hará posible actuar adecuadamente sobre la realidad que cambia continuamente ya en el *topos* (espacio, lugar, contexto), ya en el *cronos* (tiempo, momento, circunstancia).

Y todo esto nos lleva a unas consecuencias lógicas. El «*topos*» gracias a la revolución tecnológica de los medios de comunicación y de internet tiende a ser cero, es decir, no existe diferencias de espacio. Y el «*cronos*», el *tiempo* se ha convertido en el elemento estratégico por excelencia. Una de las preocupaciones, con más trascendencia que se siente hoy en día, es la de superar el tiempo, tendiendo a eliminar las pérdidas de tiempo, consciente e inconscientemente. En otras palabras, a estructurar unas estrategias para que el tiempo y el espacio se conviertan en unos aliados y no en una rémora. Toda la teoría empresarial del *just in time*, podríamos decir que va en este sentido. Es un intento de convertir el tiempo en base cero. Hasta hace poco esto era impensable e inaceptable, pero ahora es una realidad de incalculable valor.

Lo cual nos abre a la necesidad de potenciar como valor las mismas estrategias didácticas. Ver como sociedades (en concreto los dragones orientales) que estaban al principio de la era industrial, en poco tiempo se han convertido en prototipo de la era del conocimiento, sin perder sus valores ancestrales, nos da mucho que pensar. ¿No deberíamos cambiar ya la manera como actuamos en el desarrollo de valores dentro de la dimensión del aprender a conocer?. Parece claro que las diferencias culturales, y aun sociales, pueden ser superadas, en un corto espacio de tiempo y

sin traumas ni renunciaciones, con un buen aprendizaje.

### 2.3. Para aprender a hacer

Si se tienen en cuenta el grupo de estrategias didácticas de las dos dimensiones anteriores, entonces la adquisición de hábitos y valores en el ámbito del aprender a hacer son una simple consecuencia. Pues el hacer ha de estar ligado al conocimiento. Mejor dicho, se ha de concebir la práctica unida a la teoría y no desprendiéndose como un apéndice de ella. Como se dice vulgarmente, un conocimiento que no se aplica, no constituye sabiduría alguna. De ahí que el grupo de estrategias que reuniremos aquí sean no sólo poéticas, en concepción aristotélica, sino también constructoras de la propia personalidad moral (prattein).

Así, como primera estrategia didáctica, propondríamos aquella que hace referencia a la formación profesionalizadora, en contraposición a la especializadora. En la sociedad industrial, la especialización era uno de los valores básicos. En la nueva sociedad del conocimiento, esto pierde valor. La persona humana, a lo largo de su vida, habrá de cambiar varias veces de trabajo, por ello pensar en una formación orientada exclusivamente hacia el trabajo y hacia un trabajo en concreto no será la mejor de las formaciones.

La persona humana deberá ser capaz de realizar diversos trabajos y de realizarlos bien. Habrá de ser un buen profesional, pues como nos dice Kamto (1996, 3) el profesionalismo aparece como un valor que puede ser definido como el arte de dirigir la propia conducta en función de los debe-

res y obligaciones profesionales, consideradas como normas referenciales, que uno se esfuerza para realizar lo que hace lo mejor posible. El profesionalismo consiste, en efecto, en un conjunto de normas de conducta y de prácticas puestas al servicio de un objetivo, de una actividad o de una función, cuya realización se considera una finalidad superior. Implica, más allá de la competencia técnica y de la experiencia, una buena parte de fe que traducen las nociones de conciencia profesional, de abnegación, de pasión por la perfección.

Y en este sentido se deberán utilizar estrategias ético-profesionales. Esto es, que favorezcan el sentido que el trabajo bien hecho tanto realiza a la persona que lo hace, como es un servicio que se presta a otra persona, y que generalmente se hace conjuntamente con otras personas. Más aún, es de prever que cada vez habrá menos gente que se dedique a la producción, sea agrícola o industrial y en cambio aumentarán los profesionales en las áreas de servicio. Área que se debe entender como aquel «producto» intangible que se agota cuando se ha prestado y que se basa en la interrelación de las personas. Y por tanto, uno no puede engañarse a sí mismo ni a los demás, actuando de manera muy poco ética.

En segundo lugar pondríamos las estrategias que desarrollen el hábito de competencia no el de competitividad. Formar en la competencia, nos llevaría a la capacidad de aprender a aprender, mejor dicho de formarse continuamente para poder realizar su trabajo de manera eficiente y eficaz, es decir, con calidad. Se ha de formar en el gusto por las cosas bien hechas, y no

porque produzcan un dinero —lo que se da por supuesto— sino porque por ellas uno se realiza y hace que el mundo sea mejor.

Y como consecuencia de la anterior, se habrán de utilizar estrategias de trabajo en equipo. Entendiendo en este caso, la integración a un grupo de personas que actúa teniendo claro el objetivo a conseguir, la metodología a utilizar, la responsabilidad de cada uno a realizar en el proceso de ejecución y a una buena y clara comunicación a desarrollar entre sus componentes. Si el cambio es tan complejo, rápido y en tantos sitios, es lógico que resulte difícilísimo que una persona sola pueda llegar a todo y saberlo todo. Son tantos los aspectos a considerar que, a la hora de tomar decisiones, se hace imprescindible contar con otras personas para llegar de manera lo más completa y profunda posible a todo.

Más aún si todo es tan variable y no se puede dar una verdad como absoluta, sino que cada uno tiene su parte de verdad, resulta que es intrínsecamente imprescindible la necesidad de trabajar en equipo, con el fin de obtener la aportación de opiniones realmente variadas y contrastadas. Hoy en día es esencial poder contar con la máxima y más completa visión de la realidad existente. La actuación en equipo se convierte, por tanto, en una exigencia de nuestro tiempo, y que se ha de contemplar como una forma normal de plantear la misma actividad. Más aún, a través de ella se debe llegar a formar comunidad, y a saber vivir en ella, es decir, se debe educar en la búsqueda de lo común para establecer una comunidad valorativa, que implique el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

Todo ello nos llevaría a la necesidad de utilizar estrategias que nos ayuden a ser creativos e innovadores. Entendiendo por creatividad la capacidad de generar ideas nuevas, e innovación la capacidad de poner estas ideas nuevas en práctica. De ahí que se puede ser creativo y no innovador, lo que sería muy poco útil. Entendiendo por innovación al análisis sistemático y racional del cambio y la detección de las oportunidades que ofrece este cambio con la finalidad de mejorar el valor añadido (social y económico). Hoy en día, en el mundo empresarial, ya se habla de la necesidad del 2I+D (es decir, investigación e innovación más desarrollo).

Y como complemento lógico a la innovación será imprescindible utilizar estrategias que ayuden a la iniciativa y al gusto controlado por el riesgo. Quien no toma riesgos no rompe con el estatus preestablecido, pero quien no controla los riesgos, quien no analiza las consecuencias de los mismos y los asume es un inconsciente.

Por último defenderíamos la utilización de estrategias orientadas a *la economía de los esfuerzos*. Es decir, en ser eficaces y eficientes. Entendiendo por eficacia a la relación que se establece entre el resultado obtenido y los recursos utilizados; y eficiencia a la relación entre los objetivos y los resultados. Por ello, no hay duda que todo hacer debe llevar a unos resultados y estos han de ser al mismo tiempo eficaces y eficientes, es decir, que la relación antes establecida sea positiva. Y, por tanto, hay que formar a la persona en el hábito de saber hacer aquello que pretende y utilizar aquellos recursos y esfuerzos que sean

proporcionados a los resultados que se esperan. Y aunque se pueden dar por separado ambos aspectos, no obstante tan sólo sería admisible si esto se tratara de un proceso formativo, en el que primero se enseña uno para que, después de haberlo conseguido, se pueda pasar al otro.

Y no quisiéramos terminar sin antes hablar de aquellas estrategias que le presantan a todo lo que se hace un toque artístico. Es bueno y conveniente actuar según unas reglas y normas, pero también es bueno poseer el valor artístico que hace que este hacer creativo e innovador sea estético, es decir, bonito y bello. Educar por el gusto de la obra bien hecha y bien terminada es fundamental para adquirir cualquier valor.

#### 2.4. Para aprender a convivir

En esta cuarta dimensión, reunimos el grupo de estrategias didácticas que hacen referencia a la adquisición de valores y hábitos que nos ayuden a aprender convivir. Como nos dice muy bien Morfin (1998,6)

«Experimentar, entender, juzgar, decidir, de eso no nos podemos escapar sin dejar de ser persona humana, pero ese esquema no dice qué entender, qué juzgar y qué decidir, y esa es la clave de la permanencia del cambio y de la pluralidad de las culturas. Ser humano es experimentar, entender, juzgar, y decidir, pero qué entiendo, qué juzgo y qué decido es inédito y por eso tengo que encontrarme con los otros para construir».

Y «hasta tal punto es así que el primer objetivo de la educación consiste en hacer-

nos conscientes de la realidad de nuestros semejantes» (Savater, 1999, 34). A saber colaborar, a aprender a compartir en todos los momentos de la vida, a aceptar un pluralismo real.

Según la filosofía personalista o de la sociabilidad natural defendida por Mounier, la persona es cada vez más ella a medida que se abre a los demás y se abre mejor a medida que es más ella. No es de extrañar que hoy en día esté de moda hablar de la inteligencia emocional, ya que ella organiza, en parte, la dimensión intrapersonal, conocimiento interno de las emociones de una persona, y en parte, la dimensión interpersonal o capacidad de distinguir los estados de ánimo, las motivaciones y el temperamento de los otros (Güell y Muñoz, 1999, 21).

Así, pues, la importancia de la relación interpersonal para la construcción de la propia persona es indiscutible. Y como primera estrategia didáctica que lo hace posible, consideraríamos la adquisición de una *buena comunicación*. Para nosotros, no hay duda que la relación con el mundo y con el «otro» es la única forma de hacerse persona. La experiencia fundamental de ser persona no consiste en la originalidad o el aislamiento, sino en la comunicación. Y el único camino para hacerse persona es descubriendo al «otro», estableciendo una relación yo-tú.

La comunicación surge, pues, espontánea cuando se ha descubierto la esencia del ser personal, expresado como un todo simbólico que nos permite acercarnos a los demás, a través del lenguaje hablado o escrito, del arte, de la propia relación inter-

personal, etc. De ahí que saber escuchar, respetar la opinión, motivar la reflexión y diálogo, a cuestionar, a estimular el sentido de responsabilidad, etc. será la esencia de cualquier programa educativo (López-Zubillaga, 1998, 5).

Ahora bien, cuando se habla de comunicación, hay la tendencia de entenderla a partir de sus niveles, formas, medios, espacio, tiempo, etc. Esto en el momento actual ha cambiado. Hasta ahora la comunicación ha estado centrada en la relación causal de espacio-tiempo consecuencia lógica del racionalismo clásico cartesiano. La comunicación moderna, sin embargo, no actúa de esta manera. En ella se tiende a eliminar esta relación, con lo que se da una nueva dimensión del hacer humano. Antes una noticia tardaba en llegar a su destino según la distancia que había de un sitio a otro y el medio que se utilizaba. Hoy el ciberespacio hace que cualquier información se transmita en tiempo real sin que se vea afectada por la distancia.

Este hecho es muy importante porque con la desaparición de esta relación causal, espacio-temporal, se cuestionan los límites referenciales de la comunicación en los que nos hemos movido hasta ahora. Esto nos ofrece infinitas posibilidades. La nueva sociedad, en palabras de Antxón Sarasqueta (1997, 131-139), por medio de la comunicación moderna, cambia: 1) la estructura de pensamiento, 2) el modelo global de relaciones, 3) la naturaleza de nuestro entorno, 4) la dirección y entidad de los cambios.

Se da pues, hoy en día, una nueva men-

talidad, con dimensión global, por lo que la nueva estructura del pensamiento está dominada por el «todo» y la «interrelación». Es el nuevo orden que gira en torno a la sociedad abierta y a un mundo multipolar, diverso y cambiante. El modelo tradicional de estructura compartimentada, sectorizada y jerarquizada, ya no nos sirve. Nuestro universo interior y exterior se han modificado, al globalizarse, configurándose en la unidad y en la multiplicidad. Un programa de ordenador, por ejemplo, puede servir para cualquier persona en cualquier parte del mundo, con culturas y sistemas educativos distintos o actividades diferentes. Es una unidad creada para su comprensión y aplicación global. Y al hombre le cuesta situarse en esta nueva relación.

Desde este planteamiento, la comunicación como estrategia y aún como valor nos ha de ayudar a desarrollar el hábito de descubrir al otro, de respetarlo como persona, para participar con él en la mejora de la sociedad. Teniendo en cuenta, empero, que

«Vivir en una sociedad plural impone asumir que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones y que el derecho a la propia opinión consiste en que ésta sea escuchada y discutida, no en que se la vea pasar sin tocarla como si de una vaca sagrada se tratase» (Savater, 1999, 137).

Pero este convivir, pide, en primer lugar, un compromiso ciudadano y una integración, sin exclusivismos, a la cultura propia, esto es, al estilo de vida, normas sociales, creencias, valores, etc. No hay

duda que en este sentido la educación tiene la función esencial de construir la ciudadanía. «Sin desnacionalizar la educación, ya es hora de universalizarla, en el sentido propio de la palabra, para preparar a la juventud a vivir en el pluralismo y a llevar a término el mestizaje cultural» (Mayor Zaragoza 2000, 350). Pues lo que se trata es «de reconstruir un discurso de ciudadanía que tenga en cuenta la especificidad de los diferentes grupos y sus reconfiguraciones actuales» (Mayor Zaragoza 2000, 350).

En segundo lugar, este saber convivir nos pide que las personas aprendan a *convivir en una organización concreta*. Y en esta línea estableceríamos otro grupo importante de estrategias didácticas. No hay duda que la persona está influenciada por la institución o instituciones a las que pertenece. Pero éstas también están influenciadas por la persona. Edgar Morín nos dice que «no se puede reformar la institución si antes no se reforman las mentes, pero no se pueden reformar las mentes, si antes no se reforman las instituciones (Mayor Zaragoza, 2000, 352).

De ahí que en el *life-time education* se llega a hablar de *learning organization* tal como defiende P. Senge (1992) en el título y tema de su obra. La cultura organizacional debe estar soportada por los valores que la sociedad y sus integrantes valorizan. Y la gestión de las instituciones debe estar fundamentada en el entendimiento del hombre como ser pluridimensional Y si estas instituciones son educativas entonces habremos de destacar su función profética en cuanto ellas han de ser agentes de transformación social (Caldeira, 1997, 8).

Cuando en una institución son compartidos valores y profesionalismo entonces se genera la cultura de la organización, es decir, la manera como esta última percibe el mundo y la manera como aporta soluciones a los problemas de adaptación al entorno. Esta cultura no está cerrada en ella misma. Está abierta a la cultura global del medio en el cual se inscribe la organización y con el cual mantiene relaciones de influencia recíproca (Kamto, 1996,4). Relaciones que han de ser esencialmente, no reactivas, sino proactivas o generativas, es decir, creadoras de relación para llegar a un aprendizaje continuo de la propia institución.

No es de extrañar, pues, que García y Dolan (1997, 15-16) definan la institución como un sistema caótico en cuanto reúne las características básicas de dichos sistemas: abiertos, dinámicos, disipativos, no lineales, capaces de autorganizarse, impredecibles y altamente sensibles a sus condiciones iniciales. Y decimos que es un sistema caótico porque no pueden realizarse predicciones de certeza sobre su comportamiento en el futuro, el cual es en apariencia aleatorio e impredecible a partir de mínimas modificaciones en sus condiciones iniciales. Se sabe como empieza pero no se sabe como va acabar. Es un sistema abierto en cuanto que intercambia energía y materia con su entorno. Es un sistema dinámico (no estático) porque sus propiedades cambian a lo largo del tiempo. Es un sistema disipativo, porque su evolución y transformación a lo largo del tiempo son irreversibles, no pueden detenerse más que con su desaparición. Y es no lineal, porque su resultado es impredeciblemente mayor que la suma de sus partes.

Realmente la organización y su gestión ha sufrido un cambio importante. En un primer momento, las organizaciones funcionaron en orden a las instrucciones y normas. Más tarde funcionaron por objetivos (fue famosa la expresión: gestión por objetivos). Ahora funcionan por valores. Valores en los que distinguimos como esencial la misión de la organización, la cual ha de estar de acuerdo con su visión de futuro y con los principios más básicos compartidos entre todos. Y estos tres conjuntos de valores se configuran como las opciones fundamentales de los integrantes de una organización y que son los que les dan sentido, unidad, energía y motivación para estar y ser en ellas.

Las instituciones son, pues, sistemas sociales caóticos, los cuales no pueden regularse mediante instrucciones ni mediante objetivos dirigistas. Su capacidad de autoorganización deriva esencialmente de que sus componentes asuman libremente el conjunto de valores o principios de acción compartidos (García y Dolan, 1997, 15-16). Desarrollar, por tanto, las estrategias didácticas que consigan una organización en aprendizaje continuo es esencial.

Y como última consecuencia para aprender a convivir deberemos desarrollar estrategias que ayuden a la persona a encontrarse con el otro, en minúscula y en mayúscula, es decir, a vivir una espiritualidad y ética claras.

Desde esta perspectiva, señalaríamos como finalidad fundamental de toda estrategia didáctica, el conseguir la primera y más valiosa área para el hombre de nuestros días y de todos los tiempos: la

*eudaimonia*, la búsqueda de felicidad. En el fondo, en ella se concreta el contenido ideal de todas las acciones y aspiraciones humanas.

Y junto a ella, propondríamos la igualdad entre los hombres, entendida no sólo como eliminación de privilegios, sino como equidad e igualdad de oportunidades. Aspectos que se deberían valorar como el aprecio de conductas con un cierto significado de honradez —cuyo sentido no es fácil de precisar— y de solidaridad universal, expresada en preceptos como el respeto sin fisuras ni condiciones hacia el otro. Se han de respetar las diferencias, pero sin convertirlas en desigualdades.

Todo este conjunto de estrategias, fundadas en la razón y justificadas por las exigencias de la vida en común, constituye una especie de moral laica o civil, desligada de cualquier fundamento religioso. Moral que el Dalai Lama (2000, 32) llama espiritualidad y que está basada en el valor de la persona humana, en el reconocimiento de la dignidad del otro, y comunicada a través del diálogo y del consenso de los miembros de la sociedad.

Para el Lama (2000, 32-39) debemos diferenciar entre religión y espiritualidad. La religión tiene que ver con la creencia en el clamor de salvación que hacen las diferentes tradiciones religiosas. Un aspecto es la aceptación de alguna forma de realidad metafísica o sobrenatural. En relación a esto, las personas creyentes tienen algo en común con los demás creyentes que les hace afrontar la vida de manera más comprometida y motivadora. La espiritualidad, en cambio, tiene que ver con aquellas cua-

lidades del espíritu humano —como el amor y la compasión, la paciencia, la tolerancia, el sentido de armonía— que proporcionan felicidad tanto a uno mismo como a los otros. Y cada una de estas cualidades espirituales fundamentales se definen por un interés implícito por el bienestar de los otros.

En consecuencia, deberíamos hablar hoy en día, siguiendo al Dalai Lama, de revolución espiritual, llamada así porque es una reorientación radical alejada de nuestra preocupación habitual por el yo y dirigida hacia la comunidad más amplia de los seres con quienes nos relacionamos. Las personas que la viven organizan su vida según esta manera de actuar. Esto supone un cambio dentro de nosotros mismos que facilita la predisposición hacia esta actitud. Es una conducta que reconoce los intereses de las otras personas al lado de los nuestros. Y de ahí que podamos inferir que lo que determina si un acto es ético o no es el efecto que tiene sobre las expectativas o experiencia de felicidad de las demás personas. Sin olvidar, como consecuencia, que ello nos ha de ayudar a crecer como personas.

Las encuestas y los estudios más recientes y relativos a la generación más joven muestran un punto de inflexión del ideal heredado de la generaciones anteriores, ya que en la actualidad se acentúa el valor otorgado a la autonomía individual en la visión del mundo y en relación a sus creencias. De ahí, la valoración de la tolerancia hacia otras formas de pensar y actuar, la aceptación de un notable relativismo y la tendencia a configurarse la propia visión de la realidad.

Esto parece comportar un cierto desenraizamiento del hombre de nuestros días. Por eso parece hacerse cada día más difícil el establecimiento de compromisos estables. La vida parece constituida por la sucesión de momentos fugaces, por lo que se impone la cultura del deslizamiento con el consiguiente peligro del vacío, y el consumo del alcohol, trivializado como distracción y recurso. De ahí también la angustia —mal del siglo— y la forzosa soledad (Martín Velasco, 1993, 206-208).

Y ante ello, y como consecuencia, no podemos olvidar los valores propiamente religiosos, como una posible alternativa significativa. Valores que también han adquirido un matiz diferenciador. Ellos ya no constituyen la respuesta a todos los problemas que plantea nuestra sociedad. No son normativos, sino que son las preguntas cuestionadoras que nos debemos hacer. Porque ahora lo que se necesita son análisis conjuntos para ofrecer alternativas de soluciones diversas. La verdad es que hoy en día lo importante no son las respuestas sino las preguntas adecuadas.

### 3. Conclusión

Después de todo lo dicho, queremos concluir diciendo que en la base de las estrategias didácticas que hemos ofrecido está la orientación básica a enseñar a sus destinatarios el arte de vivir bien, o sea con amor a sí mismo y amor a los demás, dentro de una sociedad en cambio.

Pero esto se debe vivir en concreto, aunque desde el concepto del mundo como aldea global, en la que todos debemos participar. Concepto que debe estar polarizado en torno a la educación como proyec-

to personal a lo largo de la vida; a la respuesta creativa e innovadora sobre la realidad que nos envuelve; y a los valores emergentes orientados hacia las cuestiones globales y universales sin olvidar los valores concretos y particulares, es decir, coexistiendo la tendencia centrípeta y centrífuga a la vez. Planteamiento que empieza a ser parte integrante de algunos discursos que intentan sacudir un sistema educativo demasiado cristalizado. Pues vivimos en un cambio de época más que una época de cambios. Y si contrastamos ambos aspectos es porque el segundo supone una circulación normal de sucesos que no implican una ruptura total y global como indica el primero.

Dirección del autor: Luís Tort Raventós. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona, Campus Vall d'Hebron. Avenida del Valle de Hebrón, 171. 08035 Barcelona. E-mail: ltort@d5.ub.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.V.2000

### Bibliografía

- BANCHERO, A. *¿Exite una axiología light?* (<http://www.smu.org.uy/literatura/concurso/1997/axiologo.htm> [Consulta: 16 feb. 2000]).
- BARBA, L. (1996). «Educación en los valores» en *Rompan Filas* (año 6, n.º 27, México. <http://serpiente.dasca.unam.mx/rompan/26/rf26d.html [Consulta: 20 feb.2000]).
- BUXARRAIS, M.ª R. (2000) *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. (Bilbao, Desclee de Brouwer, 2.ª ed.).
- CALDEIRA, H. R. *Atualidade do problema axiológico na fundamentação da organização escolar*. (<http://educom.tct.unl.pt/~e4mlams/project/etica.htm> [Consulta: 18, marzo 2000]).
- CARRERAS, LL. [et al.] (1998) *Cómo educar en valores*. (Madrid, Narcea).
- CONCHA, M. (1999) *Didáctica y aprendizaje de valores*.

(México: Querétaro, <http://www.acad.qro.itesm.mx/redcq/notiredisenoy/gagosto99.htm> [Consulta: 15 feb. 2000]).

- CUÉLLAR, H. *Los valores ¿existen?*. (<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Valu/ValuCuel.htm> [Consulta: 18 marzo 2000]).
- DALAI LAMA (1999) *Una ética per al nou mil·leni*. (Barcelona, Empúries).
- DELORS, J. [et al.]. (1996) *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI* (Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya).
- DUART, J. M.ª (1999) *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores* (Barcelona, Paidós).
- DURAN, X. (1996) *El crevell polièdric. Idees sentiments i neurones* (Barcelona, Columba Brumer).
- FROMM, E. (1985) *La revolución de la esperanza* (México, Fondo de Cultura Económica, 6.ª ed.).
- GARCÍA, S. y DOLAN, S. L. (1997) *La Dirección por valores* (Madrid, Mc Graw Hill y IESE).
- GERVILLA, E. (1997) *Estrategias Didácticas para Educar en valores. —Postmodernidad y Educación—* (Madrid, Dykinson).
- GÜELL, M. Y MUÑOZ, J. (1999) *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional* (Barcelona, Paidós).
- KAMTO, M. (1998) *Reafirmació dels valors i del professionalisme de l'administració*. (Pequín, <http://www.diba.es/ft/pf-0402.htm> [Consulta: 11 feb. 2000]).
- LÓPEZ, M. P. y ZUBILLAGA, A. C. (1998) Desde una perspectiva humanista ¿En qué valores formar al administrador que cruza el siglo XXI?, *Gestión y estrategia*, 14, diciembre, UAM-A <http://chandra.uam.mx/gestion/num14/doc16.htm> [Consulta: 10 feb. 2000]).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación* (Valladolid, Miñón).
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993) *Los valores, un desafío permanente* (Madrid, Cincel).
- MARTÍN VELASCO, J. (1993) *El malestar religioso de nuestra cultura* (Madrid, Paulinas).

- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000) *Un món nou* (Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya).
- MORAES, M. C. (1999) *O paradigma educacional emergente* (Brasil, Campina, 3.ª ed.).
- MORFIN, L. (1998) La axiología, un marco referencial de los valores, *Sinéctica*, 12, enero-febrero <http://www.com/Athens/Parthenon/9952/AXIOLOGI.HTM> [Consulta: 11 feb. 2000]).
- NÚÑEZ, I. (1993) Ciencia y Post-utopía, en *Después de las utopías* (Actas de las reuniones de la asociación interdisciplinar «José Acosta» Vol. XIX. Madrid, UPCC).
- REBOUL, O. (1999) *Los valores de la educación* (Barcelona, Idea universitaria, Idea Books).
- SARASQUETA, A. (1997) Introducción a la teoría y estrategia de la comunicación moderna (El caso de la UE), *Cuenta y Razón*, 102. Primavera.
- SAVATER, F. (1999) *El valor de educar* (Barcelona, Ariel).
- SENGE, P. M. (1992) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (Barcelona, Granica).
- SMITH, M. (1977) *A practical Guide to Value Clarification* (California, University Associates).
- TOFFLER, A. (1980) *La tercera ola* (Barcelona, Plaza & Janés).
- TOFFLER, A. (1990) *El cambio del poder* (Barcelona, Plaza & Janés).
- TORRE, S. de la. (1993) *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso educativo*. (Madrid, Dykinson, S. L.).
- TORRE, S. de la. (1995) *Innovación Curricular* (Madrid, Dykinson, S. L.).
- TORRE, S. de la. (2000) Estrategias didácticas innovadoras y creativas, en TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (coords.) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (Barcelona, Octaedro).
- TORT, L. (2000) La estrategia de las estrategias en el ámbito de una organización, en TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (coords.) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (Barcelona, Octaedro).
- TORT, L. (1998) «Sostiene Pereira», en TORRE, S. de la.

*Cine para la vida. Formación y cambio en el cine* (Barcelona, Octaedro).

TAMAYO-ACOSTA, J. J. (1992) *Religión, razón y esperanza* (Estella, Verbo Divino).

VIDAL, M. (1995) *La ética civil y la moral cristiana* (Madrid, San Pablo).

### Summary:

### Didactics strategies to values acquisition.

Educating in values is always essential, but finding the strategies that are needed to acquire this education is nowadays fundamental. Humans with education should grow as a person: the more knowledge they acquire to become more person, the more educational values will be achieved. However, in the opposite way, all the knowledge that does not help them to grow as a person would become a contravalue.

It is important to acquire right habits and values. Growing can be only conceived as a capacity of constant adaptation to the changing world that we are living in, and, of course, in the evaluation of habits and values.

**KEY WORDS:** Learning strategies, moral values, contravalues, values education, habituation, learning to be.