



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Pestaña de Martínez, Pilar

Aproximación conceptual al mundo de los valores

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 2, núm. 2, julio-  
diciembre, 2004, pp. 67-82

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120206>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL MUNDO DE LOS VALORES

*Pilar Pestaña de Martínez*

### 1. INTRODUCCIÓN

Las vertiginosas transformaciones tecnológicas influyen en la vida de los individuos, tanto de modo aislado como integrados en grupos. El surgimiento de nuevas tecnologías, y medios de desarrollo humano han modificado los medios de producción, los escenarios laborales y las conductas personales y relacionales entre los individuos.

Así se ha transformado la vida cotidiana de los hombres, se han multiplicado las posibilidades de interacción humana física o virtual y se han incrementado las posibilidades para el logro de la calidad de vida. Pudiera decirse que estamos en un paraíso. Pero no es así. Lo cierto es que aún existen situaciones personales de violencia, de introducción en el sórdido mundo del vicio y de las drogas y, en escenarios más amplios, situaciones de injusticia, exclusión, violencia institucional y no institucional y destrucción del ambiente. Pareciere que la humanidad estuviera en un proceso de degradación de la ética y los valores, que hemos llegado a una suerte de entropía axiológica.

En palabras de Maiorano (2001):

*El individualismo consumista que prevalece cada vez más en nuestras sociedades, reduce el amor casi exclusivamente al ámbito interno de las familias. El concepto del prójimo, a quien deberíamos amar como a nosotros mismos, prácticamente ha desaparecido en la vida moderna, salvo en el mundo de los más pobres y marginados cuyo desamparo los fuerza a ayudarse unos a otros.*

La visión de Sánchez Azcona (2001) corrobora y fortalece la necesidad histórica del interés hacia los valores, por cuanto enfoca al para qué y el porqué de los valores, cuando expresa:

*Si queremos consolidarnos como seres humanos, positivos, amantes de la vida, es necesario que los agentes socializantes como la familia y la escuela, en una primera instancia, y otras instituciones sociales que participan en este empeño, realicen su mejor esfuerzo para reforzar y desarrollar valores y conductas éticas.*

Varias son las cuestiones que se pudiesen tratar sobre el tema de los valores, inagotable como la vida misma. No obstante, nos limitaremos a aspectos relevantes: *el interés en torno a los valores*, que motiva y legitima su abordaje en contextos educativos, *la conceptualización*, que permite una aproximación analítico-epistemológica a la redefinición de los espacios propios de la axiología y *la génesis de los valores en el sujeto humano*, mediante la cual se pretende incidir en los procesos humanos de desarrollo axiológico, con el denominador común de la influencia de los valores en el desarrollo de nuestros estudiantes y su correlación con el proceso de estudiar.

Cabe señalar que, desde nuestra perspectiva, el interés principal del campo axiológico se alberga en dos escenarios: el proceso de adquisición de los valores como formadores de la rectitud en la conducta humana –es decir, la educación en valores– y la consideración del proceso de estudiar –el estudio– como un valor per se. Destacamos, así mismo, que si bien es cierto que el primer escenario citado es objeto de estimación en el ámbito educativo, no lo es menos que el segundo y no ha sido tratado con el énfasis que, a nuestro parecer, amerita.

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS VALORES

En diversos escenarios de la vida ciudadana, en los medios de comunicación social y en los entornos relacionados con las ciencias de la educación, se habla de los valores, de la crisis de valores y de la sociedad sin valores. Esta situación, en términos de Cortina A. (1993) se plantea acompañada de ciertas debilidades, puesto que se alude a los valores sobre la base de que todos saben lo que son valores y todos comparten el mismo concepto de valores. Pero no se define que es un valor, a que valores se alude, si son éticos, estéticos, económicos, etc. Por esta razón, se hace necesario definir y redefinir lo que se entiende por valores. Y, en tal sentido, se analizan diferentes tendencias axiológicas.

En opinión de Cortina (1997) pareciera que los valores están de moda actualmente, se habla, se escribe y se teoriza acerca de ellos. No obstante, el punto NO es que los valores estén de moda, sino que los valores SON actualidad. La moda es fugaz y efímera, mientras que la actualidad de los valores se refiere a ellos como un elemento constitutivo de nuestra realidad personal, están en nuestro día a día, son inaplazables e insustituibles, y el hecho de que estén sobre el tapete, no obedece a una moda fugaz, sino más bien a que existen especiales circunstancias que influyen en su puesta de relieve. Esta opinión justifica nuestra postura ante los valores y contribuye al intento de incluir el estudio como un valor primordial para el alumno.

En el análisis crítico e integrador de las posiciones de Habermas y Foucault sobre su debate de ética y valores, J. Cano de Pablo (2000) parte de la base de que las raíces de la ética (la moral) y los valores provienen de la situación en que se encuentra el ser humano, en la medida en que vive en sociedad.

Pudiésemos definir la palabra ética –siguiendo a Cano (2000)– como derivada del griego *ethos* (“comportamiento” o “costumbre”) acorde a determinadas pautas de conducta en la sociedad. Puesto que, en latín, *costumbre* es “*mores*”, de la que deriva la palabra “moral”, algunos autores hablan de ética y moral como equivalentes semánticos y, en cierta manera lo son, puesto que ambas ofrecen un contenido normativo que se desarrolla en el hombre y en la sociedad. Así, cuando juzgamos un hecho, una conducta, desde el punto de vista de la ética o la moral, decimos que es bueno o que es malo.

Por otra parte, el concepto de axiología, como palabra derivada de la unión de los vocablos griegos “*axios*” (“lo que es valioso o estimable” y *logos*, “ciencia”) adquiere en nuestra semántica usual el significado de la “teoría del valor” o de lo “que se considera valioso”, puesto que se considera que el valor tiene una gran carga subjetiva y relativizadora, por lo que su más precisa conceptualización indica que valor NO sólo es lo más valioso en sí mismo, sino LO QUE SE CONSIDERA MÁS VALIOSO.

El tema de la axiología, pues, son los valores y esta ciencia no sólo considera valores positivos, sino también valores negativos o contravalores. El método de la axiología es el análisis que permite encontrar los principios que deciden o permiten decidir fundamentalmente si algo es o no valioso: es decir, emitir un juicio, pero analizando los principios que permiten considerarlo valioso.

Según Berger (2001) la axiología, o teoría del valor, está dividida en dos partes: la ética, que estudia lo malo y lo bueno del comportamiento humano (el *ETHOS*) y la estética, que estudia la percepción de esta maldad o bondad en términos de su apariencia ante la mirada humana, asociada a los vocablos respectivos de fealdad o belleza. Interpretamos que para este autor hay identificación parcial, pero sustancial, entre lo que él denomina ética y lo que es la axiología para otros autores.

Berger (2001) analiza la concepción del campo de la axiología desde diversas perspectivas epistemológicas, concluyendo que para los idealistas, la bondad se encuentra en el ideal –la perfección– pero ésta sólo existe en el terreno de lo inmaterial y nunca se puede encontrar en el mundo real. Por esto, solamente se puede hablar de aproximaciones a lo que sería una situación axiológica deseable en la realidad, puesto que la norma, el ideal, es inalcanzable.

Del mismo modo, analizando los valores desde el punto de vista de la escuela naturalista, concluye que, para los naturalistas, la base de los valores es lo natural: la naturaleza se identifica con el bien y sólo se puede lograr la bondad estando en armonía con la naturaleza. Las desviaciones de una situación axiológica deseable irían hacia el exceso o el déficit de lo que naturalmente es bueno.

Para el pragmatismo, la visión de la axiología implica la noción previa de que las cosas en sí son neutrales. Entonces, los juicios valorativos de bondad NO irán asociados a la acción, sino a los resultados de la misma. Los existencialistas, según Berger (2001) basan la axiología en que cada individuo tiene sus propios valores, no por que él los haya creado, sino porque ha decidido adoptarlos como tales o no. En este caso, el sujeto es responsable por su propia toma de decisiones.

Otra vía de análisis de los valores es la desarrollada por Wittgenstein (en Berger, 2001) dentro de su concepción filosófica del análisis lógico. Según ella, el campo axiológico proviene de un proceso de conocimiento previo, cuyas vías son la lógica y la experiencia. Deriva de aquí nuestro interés en educar en valores, de una manera vivencial y no puramente academicista.

Como ya se ha visto, una preocupación de los estudiosos del comportamiento humano ha sido el determinar si una conducta es o no buena. Siguiendo a Cano de Pablo (2000) esto se ha hecho por dos vías alternativas de análisis. La primera implica que la conducta puede ser juzgada como buena intrínsecamente y la segunda refiere que una conducta puede ser considerada como buena de acuerdo a su grado de ajuste con un patrón específico.

En el primer caso encontramos una conducta que es “absolutamente” buena, es decir “deseable en sí misma”, juzgada por criterios internos; en el segundo caso, la deseabilidad de la conducta se evalúa por criterios externos. En el primer caso, según Cano (2000) estaríamos hablando de la ÉTICA propiamente dicha y, en el segundo, de la AXIOLOGÍA.

Siguiendo el razonamiento de Cano (2000) la ética proporciona la normativa general a una sociedad, en tanto que la axiología otorga el contenido normativo a un sistema. La relación entre sistema y sociedad se da de tal modo que la sociedad es la que soporta al sistema o a los sistemas y subsistemas (económico, político, cultural, etcétera).

Hasta ahora se han considerado en este texto la discriminación conceptual entre la ética y los valores, desde el punto de vista de la sociedad, considerada ésta como un todo envolvente que incluye sistemas y subsistemas. Puesto que los valores, si bien son “productos sociales”, atañen directamente al hombre y su espacio vivencial, a continuación se plantean otros puntos de vista que consideran la percepción humana de los valores.

En primer lugar, se mencionan las relaciones subjetividad-objetividad en la percepción de los valores. En tal sentido, Ramos (2000) plantea que el mundo de los valores presenta una dificultad conceptual, puesto que en él se confronta la objetividad con la subjetividad, es decir, existe una suerte de controversia entre los valores admitidos por la sociedad y cómo los percibe cada sujeto.

Como ejemplo ilustrativo pudiésemos analizar, de acuerdo a Ramos (2000) que el valor SALUD, no tiene el mismo valor para el sujeto sano como para el enfermo, con base en su situación personal. Del mismo modo, el valor TRABAJO no es considerado igual por el empleado como por el

desempleado. Igual pudiera decirse de la DEMOCRACIA, que no tendría el mismo alcance valorativo para los sujetos que viven en dictadura, como para los que viven en democracia.

De aquí se desprende, en nuestro análisis, que los valores surgen en tanto se incluyan en el sistema de necesidades humanas y sean concebidos como objeto de cultivo en un clima adecuado. Pudiera decirse, del mismo modo, que el estudiante debería apreciar el estudio –el hecho de estudiar– como un objeto precioso en su vida, de tal manera que lo asumiese como un valor.

Es cierto que, desde hace algún tiempo, en los estudios en el campo axiológico se había planteado una cuestión de fondo a debatir, en torno al locus de los valores, en el sentido de dilucidar si éstos son objetivos o subjetivos. En esta oportunidad, traemos a colación el debate organizado por Xtec (2000) en el que intervinieron Rubio Barroso, E.; Sala, A. y Ventura Fábregas, G. El debate se organiza planteando si las cosas tienen valor porque las deseamos (visión subjetiva, que depende del sujeto que valora) o las deseamos porque tienen valor (visión objetiva, que depende del objeto a ser valorado).

Según Rubio *et al.* (2001), los defensores del enfoque subjetivista perciben los valores con una moneda antigua, a la cual el coleccionista, siguiendo sus propios intereses, otorga un valor numismático independiente de su peso o su número grabado, sin atender al número grabado... de tal modo que el subjetivismo se apoya sobre observaciones empíricas, decimos que algo conviene a nuestros intereses y en esa medida lo valoramos más, independientemente de cual sea su valor intrínseco.

Otro modo de subjetivismo en la asignación de valor proviene del estado de ánimo, es decir, un objeto es valioso si nos despierta un buen estado de ánimo o está de acuerdo con nuestras creencias. Ahora bien, todas estas expresiones por la vía del subjetivismo pueden ser objeto de asignación de valor por un individuo o por un grupo. En síntesis: el valor de un objeto es atribuido por un individuo o por el grupo y se cumple la premisa: Si X es valioso, es porque estamos interesados en él.

Los objetivistas, al contrario, por expresarlo metafóricamente, comparan el valor con los colores: un objeto azul es azul y siempre lo voy a valorar como azul. Proponen que los valores son producto del descubrimiento de la realidad del objeto y no de la atribución que hace el individuo o el grupo. De esta manera, por ejemplo, el diamante será más valioso que el grafito por su dureza y transparencia y el oro será más valioso que otros metales, por su maleabilidad y ductilidad.

A este respecto Scheler (1971), un estudioso clásico de la ética y la axiología, defiende el gran componente intuitivo en los valores y que ellos se nos revelan en las vivencias emotivas “el valor es algo distinto del ser, que se capta por una intuición valoral y no por vía sensible ni intelectual”

No obstante, la axiología contemporánea tiende a desdibujar la frontera entre los presupuestos subjetivistas y objetivistas, de tal modo que considera que los valores son una resultante de los dos componentes subjetivo y objetivo, consideración con la que coincidimos. Nuestro enfoque en este punto es ecléctico, de tal modo que los valores son susceptibles de ser analizados no como un todo indivisible, sino más bien como el resultado de los componentes objetivo y subjetivo.

Otro aspecto a considerar cuando se trata del proceso de valoración, es el de que hay objetos o acciones que, para el individuo, valen más que otros o bien que tienen mayor valor intrínseco que otros, en este punto, estaríamos hablando de los niveles jerárquicos o jerarquía de valores, que oscilan entre lo más deseable y lo menos deseable.

En este sentido se distinguen dos categorías de jerarquías: la personal, o propia del individuo, construida con su propia experiencia, en las dos vertientes subjetiva y objetiva y la social, del mismo

modo en las dos vertientes subjetiva y objetiva, producto de construcción social, es decir, consensuada socialmente y que pueden llegar a ser valores universales.

Las jerarquías indican el nivel de preferencias, que al final, es lo que determina el hecho de que el individuo asuma o no un valor, basado en sus expectativas personales o en la valoración social. De tal modo que, en palabras de Rubio *et al.* (2001)

*Solemos aceptar que hay objetos y acciones que valen más que otras, que hay una mínima jerarquía de valores. Todo aquello que forma parte de nuestras aspiraciones, sueños o ideales ocupa un lugar más elevado en nuestra jerarquía o escala de valores, En estos contextos, son muchos los axiólogos que consideran que cuanto más bajo se encuentra un valor en una jerarquía, más pesan los componentes subjetivos y que, por el contrario, cuanto más elevado es un valor, más dominan los componentes objetivos.*

Traducción de la autora.

Rubio *et al.* (2001) añaden, a este respecto, algunas puntualizaciones que se sintetizan a continuación:

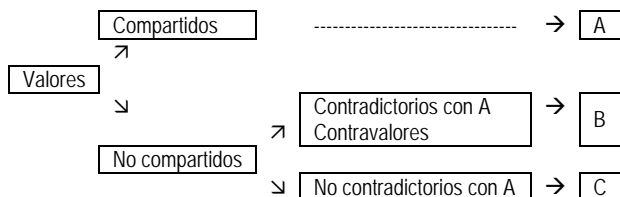
1. Los más elevados valores, suelen ser más objetivos y universales.
2. Un valor subjetivo llega a ser objetivo cuando tiene en cuenta los valores de otros y sirve como referencia respecto de la convivencia.
3. La vigencia y universalidad de ciertos valores éticos y estéticos no es absoluta y está asociada a escenarios espacio-temporales.
4. Un mismo hecho puede tener a la vez valor subjetivo y valor objetivo.

En adición al problema de la subjetividad-objetividad en los valores, que atañe directamente a como son percibidos los valores en el individuo y en el grupo social, surge otro tema que ha causado inquietud a algunos autores, entre los que se cita a Jaime Trilla (1995) el cual trasciende a la subjetividad y la objetividad y contempla la universalidad y la controversialidad de los valores, según son percibidos por el sujeto y el entorno. En este sentido, su propuesta es congruente con las puntualizaciones ya expuestas.

Adicionalmente, en la conceptualización de los valores está presente una noción de relativismo, que en opinión de Trilla (1995) es un relativismo social que excede a la mera consideración del subjetivismo o del objetivismo individual y adquiere significativas connotaciones pluralistas. Este autor, basado en la concepción de los valores como producto social, lo explica en términos de una categorización de valores, utilizando como criterio clasificatorio el grado de aceptación de la sociedad hacia esos valores.

Esta deseabilidad social el autor la expresa como *Valores Compartidos* (que identifica con el código A) y *Valores No Compartidos*. Estos, a su vez, se subdividen en *Valores Contradictorios con A* (contravalores, que identifica con el código B) y *No Contradictorios con A*, que identifica con el código C. De este modo las categorías serían como se señala en el Cuadro 1.

CUADRO 1. CLASIFICACIÓN DE VALORES



Si en el marco epistemológico la propuesta de Trilla está inmersa en el relativismo social, en el marco hermenéutico se involucra con el concepto de sociedad democrática, en la cual se pueden dar valores compartidos mediante un proceso consensual, lo que no ocurre en las sociedades autocráticas.

En este contexto, los valores A no se conciben como los que tradicionalmente se han denominado Valores Dominantes, sino como aquellos valores que han sido producto de un proceso consensual, en un marco, obviamente, democrático.

Estos valores A, siguiendo a Trilla (1995) se aglutinan alrededor de tres campos referenciales. En primer lugar, los grandes conceptos universales históricamente reconocidos como son: justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza, etc.

Una segunda referencia está constituida por las grandes declaraciones de principios, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y normativas legales, emanadas del proceso constitucional democrático. Una tercera referencia atañe a los principios consagrados por la democracia, que, de alguna manera, constituyen las “reglas del juego” de las sociedades pluralistas, como son: la tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la solidaridad; la libertad para expresar las ideas; la aceptación de las ideas de los otros, la no violencia, etc.

En cuanto a la primera de las dos clases de *Valores No Compartidos*, esto es, la clase de Valores denominados B o contravalores, incluye aquellos valores consensualmente rechazados en una determinada sociedad, como por ejemplo, los valores que justificasen el racismo, serían –son– contravalores y, además, rechazados en una sociedad democrática

En la segunda clase de *Valores No Compartidos*, identificados como Valores C, se trata de aquellos valores que sin ser contravalores –sin ser antagónicos con los admitidos por la sociedad– no se admiten consensualmente en toda la sociedad, aún cuando pudiesen ser compartidos por algún sector de la misma. Pudiera decirse que se admite o consideran como legítimos, pero no como universales. Estos valores, que de hecho pueden ser objeto de controversia en el seno de la sociedad, están en la base de las especificidades de las diferentes corrientes artísticas, filosóficas, religiosas, políticas, etcétera, o bien son valores aceptados por un grupo étnico o religioso minoritario.

Un ejemplo típico es el del celibato eclesiástico, citado por Trilla (1995) quien, adicionalmente, expone:

*A menudo un valor aparece como compartido pero, en cambio, existe controversia social en la forma de interpretarlo en situaciones determinadas. Así, por ejemplo, el valor de la vida humana no es puesto en duda por casi nadie, pero en la interpretación de este valor (o en el propio concepto de «vida humana» o de «persona») difieren quienes son partidarios de la despenalización del aborto y quienes son radicalmente contrarios a él.*

En el Cuadro 2 se muestra una aplicación de la clasificación de Trilla, en la que se señalan algunos ejemplos ilustrativos.

Como un complemento de la conceptualización de los valores analizada, existe otro punto neurálgico en la ubicación del locus de los valores, en lo que atañe a su caracterización desde el punto de vista de los sujetos. Esta ha sido analizada y discutida por diferentes autores. En este sentido, a continuación se expone otra visión de los valores, desde la óptica del sujeto que valora.

CUADRO 2. APLICACIÓN DE LA CLASIFICACIÓN DE VALORES

Valores	Código	Definición	Referencias	Ejemplos
Compartidos	A	Consenso social	Universales	Verdad Belleza Bondad Derechos
			Declarativos	Democracia Igualdad Tolerancia Respeto Convivencia
No Compartidos	B	Contradictorios con A (Contravalores)	Principios	Racismo Autoritarismo Separatismo
	C	No Contradictorios con A, productos de consenso grupal.	Principios	Celibato Virginidad Piedad
Controvertidos	D (*)	Compartidos conceptualmente, no operativamente	Universales Declarativo Principios	Paz Vida Autoridad

(\*) Categoría añadida a las formuladas por Trilla (1995).

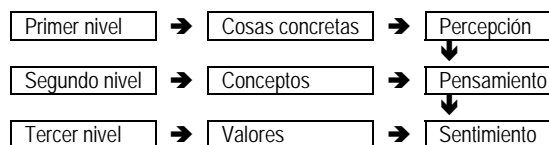
Max Scheler (1948) expone que los valores, considerados como productos sociales, no pueden existir como tales sin el hombre. No son entes abstractos, sino reales, concretos y es el ser humano el que les da vida. Considera como característica esencial del hombre el ser autor de “actos espirituales” y “actos técnicos”. Los actos espirituales (“actos de ideación”), consisten en percibir un fenómeno, le afecte o no, en tanto que los “actos técnicos” implican una problematización de lo percibido, con búsqueda de soluciones. Por ejemplo, percibir un dolor de cabeza sería un acto de ideación y tomar un medicamento sería un subsiguiente acto técnico. Se ilustra en el cuadro 3.

CUADRO 3. CLASIFICACIÓN DE ACTOS HUMANOS, SEGÚN MAX SCHELER



Del mismo modo, Scheler distingue tres niveles en la conducta humana: la percepción, el pensamiento y los sentimientos. De tal modo, los objetos sensibles, concretos (las cosas) son objeto de percepción, los conceptos son objeto del pensamiento y los valores son objeto de los sentimientos, es decir, sentidos.

CUADRO 4. NIVELES DE LA CONDUCTA HUMANA



Siguiendo este razonamiento, resulta factible vincular el desarrollo del acto de estudiar (el estudio) como valor, al repertorio conductual de los estudiantes. Una clasificación de los valores más completa y comprensiva es la de Larroyo (en Ramos, 2000) que se muestra en el cuadro 5.



CUADRO 5. CLASIFICACIÓN DE VALORES SEGÚN LARROYO

Categorías	Valores (Ejemplos)
Vitales	Salud, vigor, capacidad orgánica, euforia
Hedónicos	Placer, alegría, solaz, deleite
Económicos	Utilidad, valor de uso, valor de cambio
Cognoscitivos	Verdad, exactitud, aproximación, probabilidad
Morales	Bondad, veracidad, valentía, templanza, justicia
Estéticos	Belleza, gracia, elegancia, ironía
Eróticos	Dicha, ternura, cariño
Religiosos	Santidad, piedad

En esta categorización de los valores desde el punto de vista del sujeto, no se tiene en cuenta, de modo declarativo, el factor consensual del que se habló anteriormente, no obstante, se aprecian coincidencias que permiten asociarlos con los referidos por Trilla (1995).

Adicionalmente, los valores, desde el punto de vista del sujeto que valora, tienen un cierto carácter bipolar, coincidente con lo enunciado anteriormente. De esta forma, cada valor percibido por el sujeto, tiene un contravalor asociado, como se muestra en el cuadro 6 (Ramos, 2000).

CUADRO 6: ASOCIACIÓN VALOR-CONTRAVALOR

Valor	Contravalor
Justicia	Injusticia
Igualdad	Desigualdad
Honradez	Corrupción
Libertad	Esclavitud
Honestidad	Deshonestidad
Amor	Odio

Finalmente, cabe relacionar los valores con la conducta humana y con las actitudes, que actúan como mediadores. Wittaker (1985) psicólogo estudioso de las actitudes y su naturaleza, afirma que cuando la persona humana ha asumido un determinado valor, este hecho se refleja operativamente mediante una conducta.

Valor ⇒ Actitud ⇒ Conducta

### 3. GÉNESIS DE LOS VALORES

Una cuestión que se plantea a partir de la justificación y de la base conceptual de los valores, en función de la percepción del sujeto humano es: ¿Cómo se realiza el proceso de valoración, cómo el sujeto humano puede llegar a construir sus valores? Para dar respuesta al interrogante se van a manejar y sintetizar una serie de explicaciones e interpretaciones del tema, sugeridas por varios autores.

Como premisa, siguiendo a Concha Malo (1999) se considera que los valores no son tales para el hombre hasta que los ha asumido y se han tornado en motores de su conducta. De aquí derivan algunas cuestiones más, que se simplifican en dos principales: Cómo se identifican los valores y cómo se adquieren los valores. El problema es doble para el individuo, pudiera decirse que tiene dos dimensiones: una de índole epistémico y otra de índole conductual. En sus propias palabras:

*El problema justamente es descubrir si aquello que me propongo como fin contribuye realmente a mi desarrollo y realización como persona libre y responsable, junto con mis semejantes, y es por lo mismo objetivamente un valor.*

Entre los estudiosos del proceso de construcción de valores en el sujeto humano, es Dewey quien lo analiza declarativamente (en Puig Rovira, 1995) estableciendo tres niveles, (cuadros 7 y 8) en donde se puede preciar que Piaget, J, (Ibíd.) coincide parcialmente con Dewey en la consideración de los niveles/estadios 2 y 3.

CUADRO 7. CONSTRUCCIÓN DE VALORES SEGÚN DEWEY

Niveles	Denominación	Agentes Impulsores	Consecuencias
1	Preconvencional	Sociales y biológicos	Conducta Natural
2	Convencional	Modelos establecidos por el grupo	Conducta social
3	Autónomo	Reflexión crítica	Conducta independiente

CUADRO 8. CONSTRUCCIÓN DE VALORES SEGÚN PIAGET

Estadios	Denominación	Caracterización	Consecuencias
1	Pre-moral	No reconoce autoridad	Conducta sin sentido de obligación
2	Heterónimo	Reconocimiento de normas y pautas	Conducta con sentido de obligación
3	Autónomo	Reconocimiento de normas y pautas y sus consecuencias	Conducta con sentido de reciprocidad

A partir de los conceptos desarrollados por Dewey y Piaget en sus respectivos niveles/estadios, Lawrence Kohlberg (1976) seguidor de Piaget, redefine y amplía los planteamientos de estos autores, estableciendo tres niveles, coincidentes con los de Dewey, a su vez, divididos cada uno en dos estadios.

Esta descripción minuciosa y declarativa, constituye el gran aporte de Kohlberg. Según él, la justificación de las decisiones humanas, basada en sus preferencias y valores no transcurre de la misma manera a lo largo de la vida. El ser humano evoluciona y madura en contacto con la sociedad y enfrentado consigo mismo; explica el progreso humano en función de la adquisición de valores (que denomina desarrollo moral), caracterizado por un progresivo abandono del egocentrismo hacia esquemas más maduros y altruistas, de esquemas particulares a generales.

CUADRO 9. MODELO DE KOHLBERG

Niveles	Estadios	Agentes	Conducta	Clave
Pre-convencional	(1) Heteronimia	Normas y pautas	Obedecer por castigo	Temor
	(2) Favorecer los propios intereses	Pautas de grupo	Obedecer por conveniencia	Reglas del juego
Convencional	(3) Expectativas interpersonales	Las modas	Quedar bien con el grupo	Los amigos
	(4) Identificación con el grupo	Las costumbres sociales	El bien común	La sociedad
Post-convencional	(5) Comprensión de Principios	Los derechos prioritarios	Autonomía Incipiente	Contrato Social
	(6) Aceptación de Principios	Principios universales	Autonomía Total	Defensa de derechos

Según Kohlberg, este proceso funciona paso a paso, sin saltos disruptivos y sin solución de continuidad, en la medida en que el individuo humano se desarrolla psicológicamente. Este modo no es potestativo de un contexto social, étnico o cultural, sino que constituye una condición generalizada, en opinión de su autor. Una síntesis del modelo de Kohlberg se muestra en el cuadro 9.

Para tratar de explicar el proceso de valoración desde una aproximación normativa, Bloom (1956) había distinguido tres dimensiones en el proceso del aprendizaje: la cognoscitiva, cuyo termino o producto es el Conocimiento, distribuido en diferentes niveles de complejidad; la psicomotriz, que desemboca en el desarrollo de destrezas y la afectiva, en cinco etapas, cuyo fin último es la caracterización de los valores.

Analizándolo desde el punto de vista del proceso de formación de valores, la propuesta de Bloom (Ibíd.) implica una primera etapa que denomina *Atención*, ésta etapa va seguida del interés, de la importancia, la jerarquización, para, finalmente, llegar a la caracterización, como se muestra en el Cuadro 10.

CUADRO 10: JERARQUÍA DE VALORES DE BLOOM



Las fases de este proceso se describen de la siguiente manera.

Bloom justifica la Atención razonando que en el mundo de los objetos están muchas cosas que solicitan la voluntad y la preferencia del sujeto, y ese algo que reclama su atención será lo que puede conformar el punto de partida de su preferencia y, de modo cónsono, de sus valores. Pero la atención puede ser muy fugaz.

La atención se mantiene a expensas de que el objeto sea interesante, Si existe interés, la atención pasa de ser fugaz a ser sostenida. El objeto de atención sostenida se hace significativo para el individuo en la medida en que le resulta importante, en esa medida es en la que se está incorporado en su sistema afectivo. La Importancia, entonces, es la base de la tercera etapa.

La Jerarquización se concatena con la etapa anterior del proceso, desde la consideración de que puede haber muchos elementos, muchas realidades valorativas que sean importantes para el individuo, pero no todas tendrán la misma importancia.

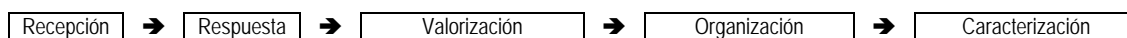
En este sentido, la jerarquización es la consecuencia lógica de las etapas anteriores, e implica la entrada en una fase más adulta, en la cual el sujeto ya va otorgando importancia selectiva a los elementos valorativos que están introducidos en su repertorio afectivo y cognoscitivo.

La etapa de Caracterización, última del proceso de formación de valores en el individuo, implica para éste el hecho de asumir sus propios valores, aquellos que van a conformar sus rasgos diferenciales y característicos; es decir, su propia identidad axiológica, que para unos será la Justicia y sus correlatos; para otros la Convivencia, la Libertad, para otros, etc.

Si bien para Bloom (Ibíd.) el desarrollo de valores en el sujeto humano, como ya se ha visto, presenta las características de un proceso preferentemente cognoscitivo, puesto que el sujeto realiza operaciones mentales de percepción, comparación, seriación, antes de la toma de decisiones, para Krathwohl (1988) el proceso de formación de valores tiene connotaciones que involucran elementos motivacionales, que incorporan la noción de voluntariedad progresiva al proceso.

El modelo taxonómico, desarrollado por Krathwohl, se denomina del Dominio Afectivo, incorporando el Eje Afectivo (O ACTITUDINAL), es decir, lo que el sujeto siente, sus valores y

actitudes. Este modelo está conformado por un proceso en el que se suceden 5 etapas o niveles, de la siguiente manera:



Los niveles del modelo de Krathwohl se exponen en el Cuadro 11.

CUADRO 11. MODELO DE KRATHWOHL

Nivel	Palabra clave	Indicadores secuenciales de proceso.
1	Recepción	Conciencia; Voluntad de recibir Atención preferencial
2	Respuesta	Asentimiento; Voluntad de respuesta Satisfacción en la respuesta
3	Valorización	Aceptación de un valor Preferencia hacia un valor; Compromiso
4	Organización	Conceptualización de un valor Organización de un sistema de valores
5	Caracterización	Disposición generalizada Caracterización de un sistema de valores.

Fuente: Pestaña (2000).

Se hace la salvedad de que no todos los niveles de esta taxonomía son susceptibles de ser desarrollados en el ámbito escolar. Esta observación se apoya en el hecho de que los niveles 4 y 5 se refieren a la madurez, por cuanto indican una constante conductual que va a acompañar al sujeto de por vida. Exceden, por tanto, al ciclo cronológico incluido en el lapso de escolarización, pero pueden ser incorporados en las etapas etáreas de adulto joven y adulto, periodo que coincide con la etapa de educación superior (Pestaña, 2000).

Una vez analizados diversos puntos de vista en el tema de la génesis de los valores, emerge una cuestión que vincula a éstos con la educación, en el sentido de cuestionar si los valores se pueden desarrollar a lo largo del proceso educativo, cómo esto puede realizarse, para, finalmente, incidir en los valores como construcción personal y social.

Tal y como pudiera desprenderse de las consideraciones de Krathwohl en una primera lectura, acerca de los niveles etáreas del desarrollo de los valores, pudiera concluirse que éste está limitado a las primeras edades, o etapa preadulta y que no es susceptible de intervención en el nivel adulto.

En el contexto teórico, tomando como punto de partida el concepto de valor, definido como la preferencia del individuo o comunidad por cualidades o acciones, determinadas en circunstancias específicas y que sirven de guía para la acción (Romero Recasens, 2001), el tema del proceso de la construcción social y personal de valores trae una interrogante, en torno al escenario en donde esta construcción pudiera darse.

En este sentido, en el debate organizado por la OEI y publicado en la Revista Iberoamericana de Educación se plantea la interrogante de si los valores son susceptibles de formación o construcción en un ámbito que exceda al de los años de escolarización. Una síntesis del contenido del debate se muestra en forma de conclusiones:

1. Los valores abarcan la vida entera del individuo humano y trascienden los ámbitos espacio temporales del aula.

2. Los valores fundamentales se desarrollan a lo largo de la vida, pero se fortalecen en la educación.
3. El proceso educativo permite desarrollar habilidades que facilitan la comparación de los valores fundamentales (el amor; la verdad; la vida...) con los antivalores y tomar decisiones acertadas.
4. Los valores instrumentales (el cumplimiento, la atención, la persistencia, la solidaridad...) encuentran en el contexto educativo el escenario propicio para ser dimensionados.
5. Los cuatro pilares de la educación, planteados por la UNESCO establecen de modo insoslayable la necesidad de que la formación de valores sea tarea primordial de todo el sistema educativo.
6. Falsamente se piensa que los valores sólo son un asunto que compete a los niveles anteriores a la educación superior. La educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado, que contribuye a la formación de la personalidad del estudiante.
7. La universidad no es un lugar neutro, sino el espacio propicio para actuar de agente motivador de valores. El rol formador de la educación superior asume a ésta como un espacio vivencial para el cultivo de valores.
8. Su tarea no se reduce a impartir unos "conocimientos" que supuestamente habilitarán al usuario del proceso para el ejercicio de una profesión o para ejercer un conjunto de acciones en el marco de una disciplina determinada, sino también a formarle integralmente, en especial en ciertos valores muy relacionados con la profesionalidad, como son la responsabilidad, la solidaridad, el espíritu de justicia, etcétera.
9. Formar es un continuo en el proceso de la vida humana. La universidad debe formar y debe hacerlo, no puede ser el segmento mayor de un proceso escolar. Esto será mediante un previo replanteo de su "universitas" en circunstancias dadas, donde además de instruir, forme.
10. La formación en valores para el desarrollo humano y profesional es una necesidad imperiosa, porque el estudiante está realizando su aprendizaje para liderar propuestas de mejoramiento social, económico, cultural, político y espiritual.
11. De esta manera, no puede verse aislada la formación humanística y científica, de la investigativa, teórica y profesional, de tal modo que el plan de estudios y el desarrollo curricular deben estar articulados y permeados por la formación en valores.
12. La educación en valores del nivel superior es fundamental, sobre todo para estos tiempos, que requieren recursos humanos formados en conocimientos, habilidades y destrezas de tipo intelectual, y además en valores y actitudes.
13. La Universidad es un espacio simbólico en el que el valor debe reconocerse como tal. No existe la crisis de valores, es el hombre el que está en crisis y no reconoce el valor, por que lamentablemente sus espacios simbólicos así lo constituyen y lo reconocen.
14. En este momento se han modificado, se han adaptado, se han adoptado nuevos valores. Como profesional, se intenta crear profesionales íntegros, conscientes, críticos, que se

enfrenten a lo incierto sin temor a equivocarse y capaces de comunicar a otros lo que a aprendido, cualidades que distinguen a un profesional de excelencia.

15. La excelencia define a un profesional preparado para vivir y transformar su época, altamente competente, de elevados sentimientos sociales y que se sienta plenamente realizado como persona.
16. Esto supone el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos que hagan posible la solución de problemas profesionales, que pueda vivir y transformar la realidad actual de su territorio, país, etcétera, en beneficio de la vida humana.
17. La formación de valores no se limita a aquellos que han sido tradicionalmente tratados, sino que hoy, cuando nuestro planeta está amenazado por la actividad inescrupulosa de algunos, se abre ante nosotros un nuevo reto, la formación de valores encaminados al cuidado y conservación de nuestro entorno.
18. Los valores vinculados con la profesión, con un desempeño profesional de excelencia, cualifican y distinguen al profesional, por tanto, la universidad tiene también en buena medida esa responsabilidad, que no es solo de ella, sino que comparte con las empresas, las instituciones y organizaciones donde se emplearán los futuros egresados.

Pero no es esta la única dirección del trabajo de la formación de valores en las universidades, también lo es la formación y el fortalecimiento de valores de identidad, en un mundo que vive la globalización económica, social y cultural.

Ante estas conclusiones, no obstante, se plantea una situación de alarma; los jóvenes salen de la escuela, llegan a la universidad, con una gran confusión de valores, sin una clara concepción de su ubicación en la vida y de lo que van a hacer con ella.

Puesto que estos estudiantes son muy vulnerables, en cierta manera, sería bien interesante la propuesta de aprovechar la situación en positivo, teniendo en cuenta que el enorme avance del conocimiento y la dificultad de llegar a dominar todos los contenidos involucrados hace priorizar la enseñanza de lo más relevante, se debe implementar una acción orientadora hacia el logro de los mínimos necesarios que, fundados en la generación de nuevos valores, permitan avanzar hacia el progreso humano, tal y como lo enuncia Berkowitz (2001) en términos de integralidad y clarificación de valores.

Según Ruiz Silva (2001) una axiología así construida requiere unas bases en las que sustentarse en el nivel epistemológico. La primera de ellas atañe a la conceptualización consensual y personal de valores, en tanto que la segunda implica la incorporación del elemento social para llegar, finalmente al plano normativo, en dos ámbitos: educativo y social.

Estas bases se explican en los siguientes términos:

1. El reconocimiento de una forma de intersubjetividad, que en principio pueda comprometerse con metas axiológicas comunes, susceptibles de alcanzar valor prescriptivo.
2. La presencia de condiciones sociales que garanticen el establecimiento de las relaciones intersubjetivas, basadas en el entendimiento.
3. Un plano normativo emergente que materializa y da sustento hacia futuro a los acuerdos establecidos.

La pretensión discursiva de esta concepción de responsabilidad moral o si se quiere, de esta ética de la corresponsabilidad, puede llevarse al plano educativo de dos maneras:

1. En la generación de condiciones pedagógicas que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa.
2. En el desarrollo de la capacidad de interrogar la naturaleza y el sentido de las distintas interacciones sociales que establecen los individuos.

#### 4. ALGUNAS CONCLUSIONES

La génesis de valores en el ámbito educativo, que en el plano de lo normativo presenta unas características especiales, ha sido analizada por diversos autores, recogemos aquí uno de los testimonios más connotados. Partiendo del reto que supone la formación de valores y actitudes en los alumnos, que según Dávila Espinosa y Martínez Cervantes (1999) es la herencia principal que puede llevarse el alumno después de su tránsito por el proceso educativo, no hay discusión cuando se cuestiona qué es más pertinente: enseñar cualquier contenido académico o actitudes de compañerismo y solidaridad.

No obstante, las acciones de la mayoría de los docentes se inclinan preferencialmente al desarrollo de objetivos cognoscitivos, obviando, muchas veces el cultivo explícito de actitudes positivas, y, en general, de valores. Una de las explicaciones de esta situación proviene de la común presunción de que tanto las actitudes como los valores se formarán de modo espontáneo y automático mediante la enseñanza de conocimientos. Por ejemplo, existe la creencia generalizada de que el alumno al aprender determinadas asignaturas, aprenderá también a ser organizado y responsable en la presentación de sus trabajos.

En este sentido, es significativo considerar, que cuando se pretende formar valores y actitudes, éstos deben incluirse explícitamente en la planificación y desarrollarse en la praxis diaria, mediante el diseño de actividades que promuevan dichos aprendizajes. Si bien es cierto que el modelaje conductual y social es un factor para el desarrollo de valores, pero no es el único.

Y además: ¿Cómo se puede hablar del desarrollo de actitudes y valores cuando el estudiante observa que la acción docente está basado, las más de las veces, en el autoritarismo? ¿Cómo queremos formar un ciudadano activo y crítico, si en la escuela se le premió la pasividad y seguir indicaciones?

Por esto mantenemos, siguiendo a Dávila y Martínez (1999) que apoyar esta practica docente únicamente en el interés y en la buena voluntad del docente, pudiera ser una condición necesaria, pero no es suficiente. Por ello se hace imprescindible incorporar, de manera explícita en los planes escolares, la formación en valores, como un proceso integrado, organizado y sistemático.

A este respecto, cabe resaltar la posición de Bonifacio Barba (2000) quien afirma:

*Hoy, la educación como toda acción social, se define por la responsabilidad. (...) Aprender cada uno en comunidad a ser responsable de su acción y de los otros y a pedir a todos la responsabilidad correspondiente (...) La educación como crecimiento personal es un equilibrio existencial entre la afirmación de si depende de la búsqueda de conocimientos de significados y el descentramiento o apertura al otro, quien al educarse, me ayudará a educarme.*

No obstante, la inclusión de una materia sobre formación de valores (que sería, para algunos, una salida viable) no sería la única acción, más bien debiera serlo la incorporación de ésta, no como

una materia aislada, sino como un hilo conductor (eje transversal) implementada más como estrategia que como instrucción.

En este sentido, autores como Canseco (en Dávila y Martínez, 1999) apoyan la moción, especificando que la formación de valores y actitudes es ineficaz cuando se restringe a métodos puramente cognoscitivos, aduciendo que el solo hecho de acceder al conocimiento racional de los valores llevaría únicamente al conocimiento, a la información, pero esto no necesariamente conduce hacia la transferencia a la vida. La simple memorización –o incluso el análisis– del concepto de equidad, por poner un ejemplo, no necesariamente lleva a vivenciarlo ni a asumirlo.

Otra visión complementaria del tema es la asumida por Latapí (2003), quien afirma que:

*... más que un currículum de valores que prescriba actividades minuciosas, la prioridad será formar a maestros y directivos que asuman la transformación de la práctica docente y de la forma de funcionamiento de la institución escolar.*

En tanto que Fierro (2004) añade la noción de la escuela no como un espacio cerrado, sino como el centro de un ámbito social para la transmisión de valores.

Diríamos, adicionalmente, que el conocimiento de los valores y el asumirlos pertenecen a dos planos diferentes, a dos dimensiones distintas y para lograr el segundo no se pueden utilizar los mismos métodos que para el primero. Coincidiendo con Gimeno Sacristán (1992) y Acevedo (1996) sostenemos que la educación en valores no se puede realizar de modo aislado y desconectado de la institución y de la sociedad, no es una decisión unilateral e inconsulta, sino más bien el producto de un pensamiento holosistémico. Como lineamientos estratégicos para la formación en valores se proponen los siguientes:

(a) En el plano institucional:

- Precisar qué valores y actitudes específicos pretenderá la institución.
- Decidir cómo involucrar efectivamente al cuerpo docente en este cometido.
- Implementar la preparación y capacitación docente para responder a este reto.
- Delimitar hasta qué punto la institución se responsabiliza del desarrollo de valores y actitudes.
- Acordar las consideraciones de tipo ético que se tomarán como base.
- Implementar los cambios en la praxis docente, requeridos para responder a este reto educativo.

(b) En la praxis de aula:

- Dejar espacios para el ejercicio de la libertad
- Formar la conciencia moral de los alumnos
- Lograr la motivación en su propio aprendizaje
- Promover la constancia de las actitudes deseadas
- Incorporar y utilizar técnicas grupales en el aula
- Establecer buenas relaciones entre maestro y alumno
- Demostrar con el ejemplo



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acevedo, M.E. (1996). Estrategias para la formación de las virtudes. En *Valores y Virtudes en la Educación*. México: IIDEAC.
- Barba, B. (2000). *Derechos humanos, educación y ciudadanía*. <http://www.cedhj.org.mx/gaceta/2000>
- Berger, R.N. (2001). *Philosophical belief systems*. <http://www.nd.edu/rberger/kant-commentary.html>
- Berkowitz, W. (2001). *Educar la persona moral en su totalidad*. <http://www.campus-oei.org/oeivirt.htm>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay-Longman.
- Cano, J. (2000). *El discurso filosófico de Foucault y Habermas*. <http://filosofía.net/materias/num.13/index.htm>
- Concha, M. (1999). *Didáctica y aprendizaje de valores*. <http://www.sistema.itesm.mx/va/>
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Dávila, S. y Martínez, G. (1999). La evaluación de valores y actitudes. <http://nalejandria.com/akademeia/gmc/04EDU.htm>
- Fierro, C. (2004). <http://www.uaa.mx/news/2004/328.htm>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1992). La Evaluación en la Enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach». En Lickona, T. (Ed.). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Krathwohl, D. (1988). *How to Prepare a Research Proposal*. New York: Syracuse University Press.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maiorano, J. L. (2001). *Ética y política*. <http://www.Jorgeluismaiorano.com>
- Pestaña, P. (2000). Evaluación del aprendizaje, un nuevo paradigma. Ciudad Guayana: Secretaría de la UNEG.
- Puig, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación* 8, pp.103-120.
- Ramos, M.G. (2000). *Programa para educar en valores*. Caracas: Paulinas.
- Romero, J.M. (2001). Comentario en la sección Debates. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.campus-oei.org/revista/open3.htm>
- Rubio, E.; Sala, A.; y Ventura, G. (2000). Els valors, subjectius o objectius?. <http://www.xtec.es/ivallma/sumagora.htm>
- Ruiz, A. (2001). *La construcción social del vínculo: objeto y finalidad de la Educación Moral*. Ponencia presentada inicialmente en el seminario: Ética, reconocimiento y justicia, organizado por el Instituto de Bioética de la Pontificia Universidad Javeriana y el Carnegie Council on Ethics and International Affairs, Bogotá: (Mayo 20-21 de 2001). <http://campus-oei.org/valores.salalectura.htm>
- Sánchez, J. (2001). Ética y educación. *Rompan Filas*. <http://www.UNAM.mx/rompan/21.html>
- Scheler, M. (1948). Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. *Revista de Occidente Argentina*, 2, pp. 45-95 y 133-163. [http://www.esepulveda.terra.cl/fil\\_\\_contemporanea.htm](http://www.esepulveda.terra.cl/fil__contemporanea.htm)
- Scheler, M. (1971). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* 7, pp.93-120.
- Wittaker, J. (1985). *Psicología*. México: Interamericana.