

Vivir en el pantano: Un ensayo contra la educación en valores

López Calva, Juan Martín

2015-03-09

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/404>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

PARADIGMAS

“VIVIR EN EL PANTANO...”: UN ENSAYO CONTRA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Martín López Calva¹

“El niño no es una botella que hay que llenar,
sino un fuego que es preciso encender.”
MONTAIGNE.*

Introducción: ¿dónde encontrar la superación personal si no es en un *best seller* de Sanborns?

Si el título de este escrito le recuerda algún famoso libro de esos que se venden como pan caliente y se citan en las reuniones sociales, he de decirle que no es pura coincidencia. Si al recordar este libro recuerda también que le gustó, y hasta lo recomendó, y le molesta el tono de parodia o eso de “un ensayo contra la educación en valores”, he de decirle que tampoco es mera coincidencia y que quizás le convenga detenerse en estas líneas y tratar de pensar un poco sobre la validez o no de este tipo de propuestas educativas que responden a una preocupación urgente de nuestra sociedad de fines del siglo veinte y a un reclamo legítimo de esta sociedad a sus sistemas educativos, pero que quizá, en su espíritu de avanzar regresando al pasado, tengan algunos riesgos y carencias que no ha tomado en cuenta, arrastrado por la contundencia y la aparente seguridad de estos esquemas.

Este escrito se propone analizar, a partir de una breve reflexión sobre la validez de la preocupación social actual por la educación

¹ Profesor en el área de Educación, UIA-GC

* Tomado de Savater (1988), ** tomado de Agustín Lara,***tomado de Sánchez (1996).

moral o la educación en valores de los estudiantes, las consecuencias de una educación aparentemente sin valores (como la que predomina en buena parte de nuestras instituciones educativas) y los riesgos de una “educación en valores” concebida desde un enfoque neoconservador, tal como está siendo introducida en nuestra sociedad a través de libros con gran éxito de ventas y en muchas de nuestras instituciones religiosas o laicas debido a la influencia de estos libros en nuestros profesores y directivos escolares —incluso universitarios— y mediante la promoción de “novedosos” métodos de “enseñanza de valores” que se están experimentando sin mayor discernimiento en escuelas públicas y privadas del país.

Con base en este análisis se intenta alcanzar una perspectiva integradora con el desarrollo de la noción heurística de “educación personalizante” que, a partir de la perspectiva de la autoapropiación y del “método trascendental” (Lonergan, 1992, 1993, 1994; Crowe, 1985; Doorley, 1996) aplicado a la educación —trascendiendo las visiones dualistas o esencialistas de la psicología de las facultades (Lonergan, 1993)—, muestre que es posible responder al reclamo social por una educación que tome en cuenta la dimensión ética del alumno, siempre y cuando esta respuesta se centre en el sujeto y no en la “esencia humana”; tome en cuenta la historicidad de los seres humanos y el dinamismo de su desarrollo; cambie su perspectiva de una “ética de la ley” a una “ética del descubrimiento”; no se fundamente en la “libertad esencial” sino en la “libertad efectiva” (Lonergan, 1992); no se quede en el sujeto individual sino que incorpore la dimensión intersubjetiva y la dimensión social del sujeto; y que, sobre todo, sea concebida no como un ejercicio voluntarista de autorrepresión o “sublimación” que evade o excluye al alumno de su contexto histórico social concreto, sino como una búsqueda constante, dialéctica y enriquecedora, que se vive dentro de ese contexto y tratando de humanizarlo.

Se asume en esta propuesta que los valores no pueden ser enseñados como se enseña una fórmula matemática o un concepto, pero se aprenden precisamente ahí, en el contexto del aprendizaje cotidiano de las fórmulas, los conceptos y los juicios y no en la forzada vivencia de clases adicionales o discursos moralizantes. Se asume también el hecho, cada vez más comprobado científicamente (Gardner, 1993;

Goleman, 1997), de que las emociones y los sentimientos juegan un papel fundamental en la toma de decisiones, por lo que la educación de la dimensión deliberativa del sujeto debe pasar necesariamente por una educación de la afectividad y no es la mera enseñanza de conceptos morales o el razonamiento moral que fundamenta varios de los métodos de formación en valores más modernos. (Conn, 1981; Lipman, 1992).

¿Dónde se encuentra la superación personal si no es en un *best seller* de Sanborns? La respuesta es más compleja de lo que parece y ciertamente no consiste en “volar sobre el pantano” sin “manchar el propio plumaje”, como si uno fuera ajeno a la realidad y no tuviera responsabilidad del estado en que se encuentra, sino en “vivir en el pantano”, asumiendo las contradicciones de esta búsqueda incierta que es la de humanizarse progresivamente en la propia historia y tratar de contribuir corresponsablemente a la humanización del sujeto humanidad en la Historia. “Vivir en el pantano” tratando de que cada día pueda ser un poco menos pantano, antes que “volar” sobre él soñando con un lago cristalino que nunca hemos de encontrar sino a partir del propio esfuerzo dentro del pantano.

“...Sé que tú no puedes creer en mí...”^{*}: las preocupaciones válidas de un horizonte desesperanzado**

“Nada de ayer, nada de mañana,
el cuerpo convalece del alma.
Nada del tiempo, de la muerte nada.
De la vida, del sueño, de la angustia,
de la alegría, ni de la esperanza:
la luz apenas, el ruido, los objetos
y nada, nada.”
JAIME SABINES.

Época de cambios, como dicen los discursos oficiales del sentido común, o “cambio de época” (Gorostiaga, 1995), como la caracterizan los más optimistas; lo cierto es que el horizonte de fines del siglo veinte es un horizonte que parece caracterizado por la nada. Nada de ayer mas que sombras y recuerdos de holocaustos; utopías que se vol-

vicron muros y cárceles; vanguardias que se desgastaron desde el escándalo hasta el negocio; liberaciones sofocadas o coptadas; rebeldías juveniles reprimidas o convertidas sólo en modas, canciones y emblemas recurrentes.

Nada de mañana mas que incertidumbre económica; carencia de proyectos históricos transformadores; crisis de todo marco explicativo; relativismo como supervivencia; consumismo como escape; generaciones x, y o z, "...nada de la vida, del sueño, de la angustia o de la esperanza..."

La sociedad de este fin de milenio es una sociedad marcada por la desesperanza y la fragmentación, frutos de las amargas experiencias de guerra, muerte, pobreza o falta de libertad que trajeron consigo los grandes metarrelatos o utopías de todos los signos y tendencias con sus promesas de progreso, justicia y emancipación fundadas en la razón, esa razón que, como afirmaba Goya, a menudo, cuando sueña, engendra monstruos.

En lo económico, la dictadura del libre mercado con las reglas del llamado neoliberalismo se erige como la única alternativa viable en medio de las ruinas de una economía internacional que, como las economías internas de la mayoría de los países, están generando una desigualdad creciente y cada vez más lacerante: pobreza creciente en grandes mayorías de la población mundial y riqueza igualmente creciente en muy pocas manos (Gorostiaga, 1995). La realidad de la globalización económica que está marcando a las sociedades ricas y pobres del mundo con la misma lógica del consumo de bienes y servicios, pertenecientes a un modelo de desarrollo que está demostrado ser insustentable (Aragón, 1997; Sánchez, 1997). Sin embargo, parece real el hecho de que no hay planteamientos sólidos que trasciendan el modelo económico llamado neoliberal y que propongan alternativas viables para un desarrollo económico orientado hacia la sustentabilidad.

En lo político-social, la dictadura de la economía y su ascenso al ejercicio directo del poder ha ido produciendo poco a poco una imposibilidad de diferenciación entre las propuestas políticas de sectores que anteriormente eran radicalmente distintos; de manera que en el mundo entero parece haber una sola propuesta política con múltiples rostros, emblemas y banderas. La lucha por la supervivencia de este

modelo ante la creciente inconformidad social y los reclamos cada vez más exigentes de democracia parecen estar reforzando las tendencias autoritarias disfrazadas de legitimidad democrática. Ante una sociedad cada vez más confundida, escindida en múltiples fragmentos diversos y aparentemente irreconciliables (Zermeño, 1996), sedienta de auténtica pluralidad, renacen desde el poder nuevas estrategias autoritarias igualmente radicales en su fondo pero vestidas de respuesta a las demandas sociales, en algo que podría ser una especie de “autoritarismo *light*” acorde con el horizonte posmoderno.

En lo cultural y religioso la indiferenciación y la confusión son aún mayores. Al surgimiento de una tendencia homogeneizante en lo cultural a partir de la globalización de los mercados —que implica una estandarización de las necesidades y las preferencias de bienes y servicios— paulatinamente se le ha ido oponiendo de manera dispersa, y por ello menos contundente, el resurgimiento de microidentidades nacionales e incluso regionales, con el consecuente conflicto que esta oposición genera.

Por otra parte, ante la fragmentación social y la crisis de los grandes metarrelatos y utopías, la cultura mundial se ha ido vistiendo de relativismo, falta de definiciones sólidas, individualismo exacerbado, subjetivismo radical, multiplicación exponencial de opciones religiosas, de estilos de vida, modas, costumbres, etc., con el consecuente renacimiento de fundamentalismos y conservadurismos como búsqueda de certezas en este mar de opciones indiferenciadas. (Mardones, 1996).

La educación misma, inmersa en este mar de confusión y de nada, se encuentra hoy en una nueva crisis que, como afirma Tedesco:

No proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde efectivamente orientar sus acciones...” (En Savater, 1997. p.13).

Todo lo anterior habla de una dialéctica histórica en la que, mezclado con la búsqueda genuina y consciente de humanización de múltiples sectores de la humanidad, se encuentra también y de manera muy dominante el “largo ciclo de decadencia” producido por las desviaciones individuales, comunitarias y generales (Loneragan, 1992) que impiden un desarrollo que responda inteligente, razonable y res-

ponsablemente a la búsqueda de humanización individual y colectiva, es decir, a la búsqueda de personas más humanas y de sociedades más libres, justas y armónicas.

Es en este marco general, descrito de manera muy esquemática y breve, que se está dando hoy en día el resurgimiento de la preocupación por la llamada “educación en valores”, tanto como un reclamo de la sociedad a sus sistemas e instituciones educativas como desde los mismos protagonistas de la educación en un genuino intento por autocorregir, a partir de la reflexión crítica, los enfoques, modelos y procesos que, presos en la rutina o la indiferencia, hacen que la educación esté hoy como “muerta” en nuestras escuelas y universidades (Rugarcía, 1993) y sea todavía parte del problema y no parte de la solución a este horizonte desesperanzado, marcado por la nada. (Gorostiaga 1995).

Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros. (Savater, 1997. p.19).

¿Por qué entonces un ensayo contra la educación en valores? ¿Qué no es válido y genuino este reclamo social y este intento de autocorrección de los educadores?

Desde luego que parece evidente la relación que hay entre esta preocupación válida ante un horizonte desesperanzado y una educación que es, a la vez, producto de sus desviaciones y posibilidad de concreción de sus exigencias de transformación. Desde luego que parece evidente que buena parte de esta pérdida de sentido y de posibilidades de futuro de la sociedad se deben a —o pueden ser al menos en parte remediadas por— una educación que vuelva sus ojos a la persona, y despojándose de sus rutinas memorísticas y sus rituales inauténticos se esfuerce por reformular sus metas y reconstruir sus finalidades a partir de lo que realmente vale la pena trabajar en las aulas: la construcción de mejores personas y la contribución a una mejor sociedad.

Lo que está en duda no es la validez de la inquietud y el reclamo de la sociedad a la educación. No sólo es genuino sino urgente un cambio radical en el enfoque y el énfasis de la educación para formar

personas capaces de construir inteligente, razonable y responsablemente su propia existencia y de contribuir a la transformación social desde esas mismas exigencias de inteligencia, razonabilidad y responsabilidad. Lo que se debe reflexionar muy seriamente es la pertinencia y la autenticidad de las propuestas y modelos que empiezan a surgir como respuesta a esta preocupación que se formula como la “necesidad de educar en valores”. ¿Qué tanto estos modelos son realmente una respuesta a esta preocupación válida de la sociedad de hoy y pueden reorientar la educación de los hombres y mujeres de esta época para construir la sociedad del tercer milenio? ¿Qué tanto son solamente intentos de retornar a un pasado cierto y seguro ante la incertidumbre y confusión del presente?

Porque parece ser, por los hechos, que como en el cuento, los educadores podríamos estar buscando aquello que perdimos, no en el lugar donde lo podemos encontrar sino, simplemente, en el sitio en el que vemos algo de luz...

“...Yo no sé si te odiaba o te quería...”*: las consecuencias de una educación “sin valores”

“Los hombres han nacido
los unos para los otros;
edúcalos o padécelos.”
MARCO AURELIO.*

La primera precisión que debería hacerse ante este reclamo válido pero indiferenciado de la sociedad se relaciona con la premisa que parece encontrarse implícita en esta demanda y que sustenta de manera subyacente algunas de las propuestas de la llamada “Educación en valores”. Esta premisa podría formularse de las siguientes formas: “Estamos viviendo en una época que se ha olvidado de los valores”; “la educación actual es una educación sin valores”; “los maestros deben educar en valores a los estudiantes”; “la educación debe regresar a los valores”, etcétera.

Es evidente hoy en día, a partir de la investigación de la práctica docente que se ha desarrollado, sobre todo desde el paradigma cualitativo o interpretativo (Cochran Smith and Lyttle, 1990; Bruner,

1996) que, como afirma Kolvenbach (1990): "...no hay ningún ámbito de la educación, aún en las llamadas ciencias duras, que sea neutral. Toda educación comunica valores..." De manera que las afirmaciones que se hacen en torno a que la educación no está inculcando o transmitiendo valores en los estudiantes deben ser matizadas para evitar confusiones o interpretaciones y conclusiones erróneas.

¿En qué sentido se puede decir que la educación actual es una educación "sin valores" o que ha descuidado u olvidado los valores? ¿Qué consecuencias ha traído este olvido o "falta de valores"?

Desde mi punto de vista, la respuesta a la primera interrogante tiene que ver con la distinción entre currículo formal o explícito y "currículo oculto" (Jackson, 1968; Synder, 1971; Reimer, 1974). "...Reimer, en su libro *La escuela ha muerto* señala que las escuelas esconden un currículo mucho más amplio del que dicen enseñar..." (Díaz Barriga, s/f). La educación actual es una "educación sin valores" en el sentido de que la dimensión valoral no está explícitamente incorporada en el currículo formal y generalmente no es contemplada en la planeación de los cursos por parte de los maestros, ni integrada sistemáticamente en la práctica docente, ni tomada en cuenta en la evaluación. En las escuelas oficiales o laicas se ha excluido hasta ahora el asunto de los valores por atribuírsele connotaciones religiosas. Y en las escuelas religiosas, aun cuando se llega a mencionar esta dimensión, se queda generalmente en el nivel de documentos generales o de cursos extracurriculares —por lo regular, de instrucción religiosa— pero no se trabaja sistemáticamente en todos los cursos y con todos los maestros.

De manera que el punto básico de discusión para los interesados en el tema no es si la educación debe o no educar en valores sino, —y esto es mucho más complejo, asumiendo que de cualquier forma la educación educa en valores— reflexionar sobre las posibilidades reales, las implicaciones y estrategias, las formas de evaluar una educación explícita, intencional y sistemáticamente orientada hacia los valores.

Como respuesta a la segunda interrogante diría que lo que ha pasado es que por mucho tiempo la educación no ha trabajado reflexiva y explícitamente en este tipo de formación y la educación en valores ha venido dándose en el nivel del "currículo oculto", es decir,

sin saber con qué enfoque o desde qué noción de valor; con qué medios e impacto; con qué consistencia interna; con qué nivel de pertinencia social; hasta qué grado de impacto en los alumnos; y, en muchos de los casos, con la visión ingenua de que, como no se menciona el tema de los valores, se está dando una educación moralmente neutral y objetiva.

¿Cuáles han sido las consecuencias de esta comunicación implícita de valores o de esta educación aparentemente “sin valores”?

Una época de crisis como la actual no es de ninguna manera, una época sin valores, sino una época de cuestionamiento de los valores tradicionales; de rebeldía contra estos valores; de búsqueda indiferenciada, confusa o contradictoria de nuevos valores; de incertidumbre sobre lo que vale o no verdaderamente la pena para el ser humano; de búsqueda de sentido.

Nuestra época se ha caracterizado precisamente por esta confusa búsqueda de nuevas valoraciones. De la rígida y a menudo opresiva certeza de valores inamovibles, universales e impuestos desde fuera, se volcó hacia la negación de toda certeza, al subjetivismo y relativismo en el ámbito de los valores y la toma de decisiones. De las incumplidas promesas de felicidad y progreso hechas por la razón, se ha pasado a la negación de toda racionalidad y al reinado de las sensaciones y los afectos como criterios para decidir y construir la vida. De las promesas de utopías universales, a la apenas creíble posibilidad de construcción de cada individuo en la selva de la competencia.

Desde mi punto de vista, esto ha sido lo que se ha transmitido como consecuencia de una educación “sin valores”: la confusión, la angustia de la falta de certezas; la lucha a muerte entre razón y afectos; el relativismo y la vida *light* disfrazada de respeto al otro; todo esto mezclado con el ciego aferrarse al pasado seguro y represivo de la ética de la ley y los modelos de ser humano a seguir al pie de la letra. Toda esta confusión de la época de búsqueda en que vivimos ha sido y sigue siendo transmitida cotidianamente en nuestras aulas en la interacción diaria entre los alumnos, los maestros, las instituciones, los medios de comunicación, la sociedad. Todo esto es asimilado de manera implícita, inconsciente, con el subyacente metamensaje de que la escuela está para “transmitir conocimientos y legitimarlos para obtener un empleo”, y que la dimensión de la deliberación, de la cons-

trucción de la propia en su propio drama personal y en relación con el gran drama en que la humanidad se está construyendo en la historia, es un asunto privado, estrictamente personal, del que no se habla con los demás, en el que cada quien “se rasca con sus propias uñas”.

Las consecuencias principales son que ante la ausencia del trabajo educativo de esta dimensión de la autoconstrucción personal y social —relacionada con el mundo de los valores y las decisiones y los afectos—, lo que el alumno está aprendiendo es, por un lado, la confusión y desesperanza de este horizonte de crisis y transición y, por otro, las desviaciones personales (manifiestas en la represión de la inteligencia que se niega a entender ciertas cosas no agradables pero necesarias en el crecimiento de la persona, o en el egoísmo como interferencia de la espontaneidad que impide la inteligencia), las desviaciones grupales (manifiestas en la interferencia de la intersubjetividad espontánea frente a la inteligencia del orden social, y en el deseo de imponer los intereses y necesidades de un grupo a costa del nulo crecimiento de otros) y las desviaciones generales (manifiestas en un proceso de decadencia en el que el orden social se va volviendo progresivamente menos inteligible y más sujeto al capricho de estos intereses de grupo y a la imposición del sentido común sobre la inteligencia, la razonabilidad y la responsabilidad) (Lonergan, 1992).

Todas estas desviaciones están presentes en mayor o menor grado en todas las personas. El problema de la “educación en valores” es que por no asumirse explícitamente esta dialéctica del sujeto, todo esto se está aprendiendo de manera oculta e implícita y no como parte de la educación de los alumnos. Este aspecto se retomará más adelante cuando se trate de la “educación personalizante”.

Pero quizá la consecuencia más importante sea lo que el alumno NO aprende. El alumno inmerso en esta educación “sin valores” no llega a conocer explícitamente las posibilidades, límites e implicaciones de su propia capacidad de reflexión, deliberación y decisión en la construcción de su propia persona y de la sociedad en la que vive y, por lo tanto, no desarrolla adecuadamente esta potencialidad que va progresivamente humanizando su libertad y haciéndolo cada vez más capaz de ser “él mismo” para desempeñar su papel en el drama de la construcción de la humanidad. Al no desarrollar esta dimensión deliberativa es incapaz de contribuir con el ejercicio consciente de su “irrestrito

deseo de conocer y elegir el bien” (Doorley, 1996) a revertir el proceso de descomposición comunitaria y social en el que vive; y al estar la educación generando grupos de egresados con esta carencia, se estará reforzando esta tendencia de descomposición comunitaria; y al ser la escuela y la universidad instituciones sociales, se estará ahondando también este proceso de largo plazo de decadencia histórica general.

Estas son algunas de las consecuencias principales de una educación “sin valores”, pero: ¿será la “educación en valores” una respuesta a este proceso progresivo en el que la dialéctica progreso-decadencia parece estar generando “esquemas de recurrencia” que ahondan la decadencia y aminoran las probabilidades de emergencia de un cambio en el sentido de auténtica humanización? (Lonergan, 1992).

La respuesta, aunque parezca increíble, es NO. La educación en valores, tal como es entendida en las propuestas emergentes actuales, no es la respuesta pertinente desde la educación a este proceso dinámico y dialéctico que está viviendo la humanidad de finales del segundo milenio. Es importante revisar las razones y tratar de explorar una alternativa más viable si queremos realmente educar a las personas y no tener que seguirlas “padeciendo.”

Aterrizajes forzosos o los riesgos de “volar sobre el pantano”***

“Not man but men inhabit this planet.
Plurality is the law of the earth”
HANNAH ARENDT.*

“Aquí quiero yo verlos. Delante de la piedra.
Delante de este cuerpo con las riendas quebradas.
Yo quiero que me enseñen dónde está la salida
para este capitán atado por la muerte.”
F. García LORCA. “Llanto por Sánchez Mejía”

“Hay aves que cruzan el pantano y no manchan su plumaje...” parece ser el lema oculto de los enfoques neoconservadores que están detrás de la mayoría de los programas de “educación en valores” que hoy regresan paulatinamente a la escuela como triunfantes resabios del pasado. Definitivamente, “volar sobre el pantano” es una imagen poderosa que parece evocar triunfos épicos y nos remite a la idea de

mantener la “pureza” y la “bondad” en un mundo lleno de males, incertidumbres y oscuridades, sucio y “devorador” como un pantano que en mucho parecería haber dejado de ser humano desde una perspectiva “moral tradicional”.

Sin embargo, esta imagen, como los modelos que se fundan en ella, tiene elementos ocultos que deberíamos analizar cuidadosamente:

-Por una parte, esta analogía parece suponer que el mal está “en el pantano”, es decir, afuera, lejos de uno mismo y, por lo tanto, que este mundo nos es ajeno y no tenemos responsabilidad de su estado actual.

-Por otro lado, el hecho de volar evoca la posibilidad de una “pureza” o “perfección” que es, además de inalcanzable para un ser humano, metáfora de una concepción de “bondad intrínseca” que atribuye el mal a factores externos y no a la propia dialéctica interna de los sujetos; además de negar la dimensión histórica y social del ser humano.

Así como hay aves que cruzan el pantano y no manchan su plumaje —cuando el entrenamiento es para volar— los riesgos de un aterrizaje forzoso en una realidad que no se conoce y en la que no se sabe cómo desenvolverse generan frustración, sufrimiento o imposibilidad de supervivencia.

La mayoría de los métodos de formación en valores que están surgiendo como respuesta a los retos de la sociedad en esta nueva crisis de fin de milenio comparten algunos rasgos derivados de esta imagen que analizamos anteriormente y que podríamos sintetizar como sigue:

-El mal está afuera, en la sociedad, en los otros, en los diferentes y la educación en valores es una especie de protección para que el estudiante pueda “defenderse” de esta amenaza externa.

-Los valores pueden “enseñarse” en el aula y tienen que ver con la comprensión (inteligencia) de lo que es bueno y el desarrollo de hábitos (voluntad) hacia lo bueno —virtudes. (Noción fundada en la psicología de las facultades y en las teorías de la disciplina mental) (Lonergan, 1993; Crowe, 1997).

-Los sentimientos tienden generalmente a lo agradable y es necesario ignorarlos o reprimirlos en aras de elegir intelectualmente lo que es bueno.

-Los valores existen objetivamente, son universales, transhistóricos y transculturales; existe sólo una jerarquía de valores independientemente del sujeto y sus circunstancias.

-Seguir estos valores lleva al sujeto necesariamente a vivir de acuerdo con cierto modelo de hombre “bueno”. Este modelo está predeterminado.

-Es posible, mediante la educación, formar este tipo de ser.

Estos elementos se fundamentan en la concepción de que existe una “naturaleza humana” que es esencialmente buena y que la “maldad” es fruto de elementos externos que desvían esa naturaleza o de la ignorancia de aquello que es bueno. En ese sentido, la labor educativa consiste en permitir que esa bondad natural emerja y en informar o instruir adecuadamente al niño o joven para que, sabiendo lo que es bueno, puedan elegirlo. (Grizes & Shaw, 1988).

El problema por el cual se afirma en este artículo que la educación en valores NO es la solución a la crisis actual estriba, en primer lugar, en que este tipo de concepciones niegan tres factores fundamentales de la dimensión moral del ser humano y, a partir de esto, se autoimponen una meta imposible de lograr a través de la educación formal.

El primer elemento que se niega en estos enfoques es la complejidad del proceso deliberativo y valorativo y la complejidad de la toma de decisiones para la acción de los sujetos, sobre todo en el caso de las decisiones que tienen implicaciones más profundas en la construcción de la propia existencia. Por un lado se encuentra la necesaria distinción entre saber lo que es bueno y decidir actuar en consecuencia. Una persona puede saber lo que es bueno y actuar en forma contraria. Como afirma Lonergan (1992), “el juicio de valor aún no es acción”, sigue siendo juicio hasta el momento en que se actúa y entre el juicio y la acción median nuevas emociones, imágenes y comprensiones. Por otra parte, en muy pocas ocasiones se presenta en la realidad un dilema humano donde en la decisión a tomar está implicado solamente un valor, tal como pretenden concebir la educación en valores algunos métodos en que se “enseña” y practica” un valor cada semana en el aula. Como afirma Savater (1994):

...la ética consiste, más bien, en un modo de considerar, desde la perspectiva de la acción, es decir, desde el sujeto y su libertad, los distintos valores en juego, tratando de jerarquizarlos o armonizarlos en una totalidad individual de sentido... p.113.

La segunda negación es la de la existencia de una dialéctica interior en la que, necesariamente, bien y mal coexisten en el proceso de

desarrollo del sujeto en búsqueda de la autenticidad y en el proceso de búsqueda de desarrollo comunitario y social. Es así que, tal como existen bienes particulares, bienes de orden o valores para el sujeto o la sociedad, existe el mal como “crimen”, que es un fenómeno estadístico; el mal como “organización” o mal estructural, que es un fenómeno recurrente, y el mal como “aberración” o negación de los valores, que es un fenómeno de descomposición cultural que ahonda el mal estructural y fortifica sus esquemas de recurrencia impidiendo la probabilidad emergente de nuevos bienes y de una nueva estructura social orientada hacia el bien general. (Loneragan, 1993).

La tercera negación tiene que ver con esta “ley de la tierra”, como llama Arendt (Savater, 1988) a la pluralidad humana. Los enfoques neoconservadores, al considerar que los valores existen objetiva, universal e independientemente de los sujetos, niegan la pluralidad y encierran al sujeto en un sólo modelo viable de “hombre bueno”. Dicho en palabras de Savater (1994): “Todos queremos lo mismo, pero todos tenemos que quererlo de distinto modo, por distinta vía” (p.109). Este “lo mismo” es la autorrealización como seres auténticamente humanos y la estructura heurística común (Loneragan, 1994) que nos permite buscarla; y esta pluralidad de modos y vías es la forma concreta, única e irrepetible en que este “lo mismo” va realizándose en cada persona que delibera, valora y decide de manera más o menos auténtica —más o menos congruente con las exigencias de esta estructura heurística común que es nuestra consciencia intencional humana (Loneragan, 1994)— en cada situación existencial, respondiendo a la pregunta fundamental: “¿Qué quiero yo realmente?” (Savater, 1994).

“Moreover, no system of formation or education can make children morally good, since moral goodness or badness is a matter of self-determination. An educational system can make it easier or more difficult... It can create conditions under which children, now and in the future, are somewhat more likely to choose rightly. But that is all...” (Grisez & Shaw, 1988, p.182).

Derivada de estas tres negaciones está la imposible meta autoimpuesta por la “educación en valores” de hacer a los alumnos “moralmente buenos”. Como se afirma en la cita anterior, esta meta no puede ser realizada por ningún sistema educativo. Los mismos auto-

res señalan que las corrientes educativas que se sustentan en el principio opuesto parten generalmente de conceptos erróneos acerca de la moralidad.

Ninguna educación puede lograr que los alumnos sean moralmente buenos porque este es un asunto de autodeterminación y responsabilidad personal de cada uno. Toda educación que intenta imponer normas y reglas sobre lo correcto y “enseñar” valores termina generalmente por generar dos tipos de egresado: el que acriticamente vive de acuerdo con esas normas sin entender porqué las sigue, o el que se rebela instintivamente y llega generalmente al extremo opuesto de la negación de criterios o exigencias objetivas para la valoración y toma de decisiones. Ambos tipos de egresado sucumben en el primer “atetrizaje forzoso en el pantano”.

Lo más que puede hacer la educación es crear las condiciones que faciliten el hecho de que el alumno aprenda a elegir bien o a elegir el bien... y quizá un poco más que eso. ¿Cuáles son estas condiciones? ¿Qué puede ser ese “poco más”? Esto trataremos de explorarlo en la noción heurística de “educación personalizante”, que constituye la propuesta alternativa de este artículo a la “educación en valores” con sus connotaciones tradicionales.

Como enfoques fundados en la tradicional “psicología de las facultades”, que conciben al ser humano como una dualidad compuesta por inteligencia y voluntad (Lonergan, 1993), los modelos tradicionales de “educación en valores” subordinan la “voluntad” a la inteligencia, reprimiendo o negando o racionalizando los sentimientos y afectos, incluso el “desco de entender” en cada situación los preceptos preestablecidos externamente como normas de comportamiento moralmente aceptable. Esto trae consigo una desintegración o desarrollo no armónico de la persona en aras de la pretensión de hacerla “moralmente buena”. Esta desintegración se refleja aun en el nivel operativo curricular, donde generalmente la dimensión ética o los valores se trabajan en materias o tiempos adicionales que no tienen que ver con los contenidos formales de las diferentes asignaturas que se están aprendiendo, con lo que se contribuye a un conocimiento aislado. Este es el caso, incluso, de métodos no tradicionales y no fundamentados en este enfoque neoconservador, como “Filosofía para niños”. (Sharp, 1991).

Los anteriores son, descritos brevemente, los principales riesgos de “volar sobre el pantano”*** y las principales razones por las cuales la llamada “educación en valores” no es una solución educativa pertinente para la formación del hombre de hoy y para la construcción de la sociedad del mañana. Porque los egresados de este tipo de educación parecen decir a sus “maestros de valores ideales” cuando enfrentan las situaciones complejas y contradictorias de la vida real: “Así quiero yo verlos. Delante de la piedra...”

“Vivir en el pantano..”. La educación personalizante como alternativa integradora

“La cuestión estriba, según creo, en lo que la vida significa para el sujeto humano. El hombre no sólo vive sino que es consciente de su vida: es decir, sabe que su vida se opone al algo... El crucial interés vital de los humanos no es asegurar la vida sino desmentir la muerte”.
 FERNANDO SAVATER. (1994, pp.179,181)

“Not only, then, is man capable of aesthetic liberation and artistic creativity, but his first work of art is his own living...”
 BERNARD LONERGAN. (1992, p.210)

En efecto, la primera obra de arte de todo hombre y mujer es su propia vida y la educación tiene que ver de una manera directa con este reto de autoconstruirse del ser humano que, como afirma Fullat (1992), “no nace acabado como las bestias...”. Ciertamente, el válido reclamo social en esta época tiene que ver precisamente con que la educación, ocupada en conceptos, memorización y rituales empolvados por la rutina, está siendo incapaz de brindar a los alumnos algunos elementos o condiciones básicas que faciliten la construcción de esa obra de arte que es su propia persona.

En este aspecto, podemos afirmar también que esta construcción de la vida humana tiene que ver con el mundo de los valores, porque el problema no estriba, como afirman Grisez & Shaw (1988), en llegar a ser una persona sino en “cómo ser una persona”, es decir, en “cómo llegar a ser lo que ya se es...”. Como decía el oráculo delfico: “Llega a ser lo que eres”.

Sin embargo, la construcción de la propia vida es un asunto mucho

más complejo de lo que la “educación en valores” propone. Porque...

no se trata de la correcta aplicación de una norma, ni de un ejercicio de automortificación, ni tampoco de un dejarse llevar (ni hacia arriba por la gracia divina ni hacia abajo por impulsos en cuya programación son cómplices eros y thanatos). Es más bien un descubrirse y elegirse a uno mismo... (Savater, 1994, p.110).

Un elegirse a uno mismo desde la complejidad dialéctica de la propia subjetividad y desde la complejidad dialéctica que se entreteje entre la espontánea intersubjetividad y la necesidad de un orden social inteligente, razonable y responsablemente construido (Lonergan, 1992). Es en esta red de complejidades dialécticas, que constituyen el ser humano en su devenir histórico y su contexto social, en la que se debe fundamentar una propuesta educativa que pretenda realmente responder con pertinencia a esta preocupación urgente del hombre y la sociedad en crisis de transición del presente hacia el hombre y la sociedad del tercer milenio para que pueda llegar a ser más humano. La propuesta integradora que se propone en este artículo, fundada en estas complejidades, es la noción heurística de “educación personalizante”.

Pero ¿qué es la educación personalizante y cuál puede ser su diferencia significativa con la “educación en valores”?

Las nociones y las dimensiones

En primer lugar es necesario aclarar que el término “educación personalizante” (*Personalizing education*) fue usado ya en un libro escrito por Leland and Howe, publicado en 1975. En este libro se presentan algunos ejercicios y breves reflexiones para “educar en valores” a los alumnos desde la perspectiva de Kohlberg. Pero este no es el significado que se le va a dar al término “educación personalizante” en esta propuesta.

Se entenderá “educación personalizante” como una noción heurística no cerrada en su definición que nos permita explorar las exigencias de una educación que ayude a los estudiantes a desarrollar su propia búsqueda de ser personas en el sentido humano auténtico, en los niveles personal, comunitario y social. Este proceso de persona-

lización —entendido en el sentido anteriormente descrito— implica el desarrollo integral del sujeto en sus dimensiones biológico-sensitiva, lúdico-estética, intelectual y deliberativa.

Esta noción heurística se funda no en la substancia o la esencia humana sino en el sujeto, entendido como un todo complejo —biológico, estético, intelectual, dramático y religioso— y trasciende la psicología de las facultades para fundarse en el flujo de la consciencia humana intencional (Lonergan, 1993).

Porque el ser humano “no sólo vive, sino que es consciente de su vida”, es decir, se experimenta como presencia a sí mismo. Pero como afirma Lonergan (1992), esta autopresencia no es una presencia como la de un objeto ante un sujeto sino la de un sujeto siendo. Esta es la experiencia humana fundamental, común y permanente, que además es, ésta sí, transcultural y transhistórica.

Pero esta experiencia de autopresencia como sujetos existiendo no es una experiencia anárquica o azarosa. Lonergan (1994) descubre una estructura dinámica básica de “operaciones recurrentes e interrelacionadas que producen resultados acumulativos y progresivos” (un método), que constituye la “estructura dinámica de la consciencia intencional humana”. Una estructura que es una unidad constituida por cuatro niveles distinguibles de operaciones: el nivel empírico, en el que a través de las sensaciones de los sentidos o de la evocación de la consciencia se obtienen datos. El nivel de la inteligencia, en el que a partir del preguntar y con el apoyo de sentimientos e imágenes se llega a la comprensión (*insight* directo) y luego a la conceptualización y formulación de la inteligibilidad de la realidad. El nivel de la razonabilidad, en el que a partir de preguntas para la reflexión y de la reunión y ponderación de pruebas se llega a la verificación de esa comprensión con respecto a la realidad y a la afirmación de juicios de hecho. Y finalmente, el nivel de la libertad-responsabilidad, en el que, partiendo de preguntas para la deliberación y a través del ejercicio de la deliberación y la valoración (reflexión práctica, *insight* práctico), se llega a juicios de valor y, al final, a decisiones para la acción. En esta estructura, cada nivel ulterior no elimina, sino que asume y potencia, los niveles anteriores y supone la realización de operaciones de estos niveles; es decir, para llegar a deliberar y decidir es necesario también entender y juzgar. De la misma manera sucede con los

niveles anteriores. (Doorley, 1996; Morelli, 1997; Vertin, 1997).

Esta estructura dinámica es, además de intencional (dirigida al conocimiento y valoración de objetos de la realidad), consciente, es decir, presente al sujeto en el momento de desarrollarse y posible de irse mejorando y apropiando. Este proceso de apropiación de la estructura —que exige en cada nivel ir siendo atento, inteligente, razonable y responsable— es un proceso de autoapropiación, en el sentido de que es de nuestra propia consciencia como sujetos de lo que nos estamos apropiando, del “método que somos” como sujetos humanos en proceso de autoconstrucción con los otros (Ancona, 1990 y 1996). Esta es la meta de todo ser humano en búsqueda: la autenticidad que implica el ser congruente con estas exigencias para irnos apropiando, en ese proceso, de la estructura dinámica que constituye nuestra propia experiencia como sujetos humanos. (Lonergan, 1992, 1993, 1994, 1997).

Pero en este proceso de búsqueda de autenticidad intervienen múltiples factores internos y externos que vuelven complejo e imperfecto este devenir. Lonergan señala algunas desviaciones (“Bias”) que pueden ocurrir impidiendo la plena operación de esta estructura dinámica impidiendo la realización y acumulación de *insights* sucesivos orientados por el “irrestringido deseo de conocer y elegir el bien” (Doorley, 1996). Los factores internos responden tanto a deficiencias de orden biológico o físico como a lo que Freud denomina *Scotosis* y que corresponde a una sobreoperación del censor de la consciencia, que en condiciones normales opera como regulador saludable de las demandas neurálgicas y que en esta desviación opera en exceso, bloqueando el deseo de entender del sujeto para no enfrentarlo a *insights* sobre sí mismo que le son desagradables o representan un riesgo. Otro tipo de desviaciones pueden ser la evasión o la racionalización de aquello que se entiende para acomodarlo a los propios intereses (Flanagan, 1997).

La educación personalizante tiene que partir del reconocimiento de esta complejidad del sujeto humano alumno y maestro, y asumir necesariamente esta dialéctica y estas posibles desviaciones para orientar adecuadamente este “irrestringido deseo de conocer y elegir el bien” de cada persona en proceso, fomentando el clima y las condiciones y generando las actividades y procesos adecuados para ir desarrollando armónicamente en el sujeto estos cuatro niveles de su propia consciencia; volviéndolo un sujeto cada vez más atento, inteligente,

razonable y responsable y más capaz de reconocer (introspección) su propio dinamismo y de descubrir y reorientar progresivamente esta dialéctica interior.

Por tanto, la educación personalizante es una educación que debe, más allá de enseñar valores, procurar el desarrollo armónico de las dimensiones biológico-sensitiva, lúdico-estética, intelectual y deliberativa, tanto en el nivel individual como en el nivel grupal y comunitario-institucional. En cada una de estas dimensiones se da el proceso completo y complejo de experimentar y percibir, tratar de entender y de juzgar, y llegar a valoraciones y decisiones. En cada una de estas dimensiones la estructura dinámica de la consciencia intencional humana se despliega con diversos énfasis, particularidades y contradicciones, pero con las mismas exigencias básicas que le piden al sujeto: ser atento, ser inteligente, ser razonable y ser responsable.

Los patrones de experiencia y el drama de la existencia

La operación de la estructura dinámica de la consciencia está orientada —de acuerdo con las dimensiones del sujeto y con las características de la misma inteligibilidad de la realidad— por diversos “patrones de experiencia” que enfatizan alguno de los niveles de operaciones anteriormente descritos y matizan la operación y la búsqueda de apropiación de toda la estructura en relación con los fines que el sujeto persigue o al ámbito en el que se está desarrollando.

Si bien Lonergan dice que es muy difícil definir exactamente qué es un patrón de experiencia, deja muy claro que estos patrones son los organizadores de los diferentes elementos que intervienen en la experiencia, es decir, que toda la estructura de operaciones —que va desde las sensaciones, sentimientos e imágenes hasta las decisiones y acciones, pasando por la inteligencia y la razonabilidad— se organiza y orienta de diversas maneras, según el patrón en que se está operando. Es obvio también que estos patrones son nociones heurísticas que ayudan a distinguir y entender la operación del sujeto, pero que no se presentan mecánica y aisladamente.

En el capítulo sexto de *Insight*, Lonergan (1992) señala que existen cuatro patrones básicos de experiencia que están relacionados con los cuatro niveles de operaciones de la consciencia y que se van asumiendo

do y potenciando unos a otros de la misma manera en que un nivel asume y potencia a los precedentes. Estos patrones son: el biológico, el estético, el intelectual y el dramático.

El patrón biológico es la “estructura de relaciones inteligibles que ligan todas las secuencias de sensaciones, recuerdos, imágenes, emociones y movimientos corporales” (*Insight*, p.206), que están orientados hacia la autosustentación, reproducción o supervivencia. Su característica principal es la extroversión, dado que responde siempre a estímulos externos y está fundado básicamente en los sentidos como canales de conexión con el exterior.

El patrón estético surge porque en el ser humano “nada es meramente biológico” (*Insight*, p. 207) y aun el comer o el ejercitarse físicamente responden no sólo a necesidades de supervivencia y bienestar sino a la liberación del gozo espontáneo, del disfrute de la vida consciente y del impulso creador. El patrón estético asume lo biológico y lo trasciende, liberando al sujeto de la mera condición de “animalidad” y llevándolo a desarrollar su dimensión simbólica.

Pero la experiencia humana tampoco se contenta con el disfrute y el gozo espontáneo de la creación, sino que experimenta la también espontánea necesidad de preguntar, que surge del deseo de entender. Los seres humanos no se contentan con crear y simbolizar sino que pretenden conocer la realidad en la que viven y su propia realidad. Surge así, producto de la espontánea actividad de preguntarse, el patrón intelectual de experiencia que asume al patrón biológico y al estético pero los trasciende liberando en el sujeto el “irrestringido deseo de conocer”.

Pero como afirma Lonergan en el epígrafe de este apartado, el ser humano tampoco se contenta con la liberación estética y la creación estética, ni siquiera con la comprensión y el conocimiento, sino que tiene su primera obra de arte y su principal pregunta en la construcción de su propia vida. A esta tarea es a la que Lonergan llama “patrón dramático”, porque la construcción de la propia vida en presencia de los otros y en interacción con la construcción de los otros es el verdadero drama que el teatro sólo imita.

“Such artistry is dramatic. It is in the presence of the others, and the others too are also actors in the primordial drama that the theatre only imitates.” (Lonergan, 1992, p. 211).

menos auténtico de búsqueda de trascendencia de lo conocido hacia lo conocido como desconocido (autotrascendencia intelectual), pero en el marco o escenario de lo que cada alumno y maestro están siendo y queriendo llegar a ser (autotrascendencia existencial) en el contexto comunitario y social en el que se está desarrollando este querer (Crowe, 1985; Vertin, 1997).

La educación es un proceso que tiene que pretender necesariamente la expansión progresiva y permanente del horizonte de cada sujeto en convivencia con los otros. La educación personalizante consiste, en síntesis, en el fomento de las condiciones y experiencias personales y grupales que vayan facilitando la vivencia cada vez más consciente (atenta, inteligente, razonable y responsable) del drama de la construcción de la propia existencia en el marco del drama de la construcción de la humanidad.

Pero este proceso tampoco es perfecto o ideal. En el propio sujeto existe la dialéctica personal que busca la armonización de los intereses y desarrollos de cada uno de estos patrones que a menudo no son coincidentes o son, incluso, contradictorios. El crecimiento personal depende de esta búsqueda de integración de todas estas fuerzas que se mueven en el sujeto impulsándolo hacia diversas sensaciones, preguntas, comprensiones, juicios, valoraciones y posibles decisiones o alternativas de acción. En este camino pueden haber también desviaciones o falta de autenticidad si el sujeto no es congruente con las exigencias fundamentales de la propia consciencia intencional.

La educación personalizante es, pues, el espacio o la tarea de facilitación de este proceso de autoconsciencia de la propia dialéctica para el desarrollo en cada sujeto, de esta búsqueda libre y responsable de integración en su propia autoconstrucción y en medio de sus propias contradicciones.

Es por ello que en la educación personalizante el desarrollo de la dimensión deliberativa del sujeto cobra una importancia fundamental, no en el sentido de “educación en valores” desde la perspectiva tradicional o neoconservadora, ni siquiera en la connotación de desarrollo del “razonamiento moral”, como lo proponen Kohlberg (Conn, 1981), Lipman (1992) o Rugaría (1996) —quienes a pesar de estar lejos de la noción esencialista neoconservadora parecen atribuir todo el peso de las decisiones al ejercicio de un adecuado razo-

namiento lógico—, sino en el sentido de que cada sujeto vaya auto-descubriendo su propia dialéctica interior y desarrollando y apropiando su propia capacidad de deliberación, valoración y decisión, operaciones que trascienden el nivel de la inteligencia (*insight* directo) y el de la reflexión (*insight* reflexivo) y tienen que ver con el nivel de la libertad (*insight* deliberativo o práctico) (Lonergan, 1992; Doorley, 1996).

Las emociones y sus implicaciones

“Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil.
Pero estar furioso con la persona correcta, en la
intensidad correcta, en el momento correcto,
por el motivo correcto,
y de la forma correcta... eso no es fácil...”
ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*.

En este proceso de educación para la apropiación de la propia capacidad de deliberación, valoración y decisión, tiene especial importancia la educación de la dimensión afectiva. Lonergan (1992, 1994) afirma que así como para poder llegar al *insight* directo que requiere el deseo de entender se necesita de sentimientos e imágenes, para poder llegar a la reflexión práctica o deliberación para la toma de decisiones, y para poder pasar del juicio de valor a la acción, los sentimientos y las imágenes juegan un papel fundamental.

Estudios recientes desde la psicología fundamentan en la investigación experimental y en la terapia este papel central de las emociones en la toma de decisiones. Contra la visión tradicional, que ve el asunto de la “educación en valores” o de educación para la toma de decisiones como un proceso informativo o como un proceso de desarrollo de la capacidad de entendimiento lógico sobre las consecuencias de determinada decisión en circunstancias concretas, Gardner (1993), por un lado, desarrolla la teoría de las “*inteligencias múltiples*” —bastante coincidente con la noción de patrones de experiencia de Lonergan— en la que demuestra que no existe una, sino muchas inteligencias en cada sujeto y que un tipo de inteligencia es la inteligencia personal, relacionada con la dimensión deliberativa e impregnada por lo afectivo.

Más recientemente, Goleman (1997), partiendo de Gardner (1993

y 1997), plantea el concepto de “*inteligencia emocional*” y demuestra las bases biológicas de este tipo de inteligencia, la relativa independencia y anticipación de las emociones en ciertas circunstancias de la vida y la necesidad urgente de una “alfabetización emocional” en las instituciones educativas y en las familias si se quiere responder a la crisis de sentido personal y social que vive el mundo actual.

La educación personalizante tiene que trabajar intensamente con la parte emocional del sujeto, ya que las emociones y afectos impregnan todos los niveles de experiencia y todos los patrones de experiencia están estructurados con un componente emocional o sentimental. Lonergan señala cómo, aun después de haber llegado a un juicio de valor, los sentimientos e imágenes pueden orientar al sujeto a actuar contrariamente a lo que este juicio le está indicando.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano, en todos los cursos, en medio del proceso de trascendencia de lo “conocido a lo desconocido como desconocido”, el reto de la educación personalizante es reconocer este marco de lo que los sujetos están siendo y están queriendo llegar a ser y el papel que las emociones y los afectos juegan en este deseo. El trabajo consiste no solamente en lo que Goleman llama “volver los sentimientos más inteligentes”, sino, yendo más allá, que cada sujeto sea capaz de volver sus sentimientos y emociones más inteligentes pero, también, más razonables y más responsables, para contribuir a la autenticidad del proceso de autoconstrucción como sujeto humano. Como se puede ver, este reto es mucho más complejo que “educar en valores”.

Los bienes y el bien

With regard to the philosophy of education itself, the fundamental problem is the horizon of the educationalist –of the person of group that has the power and the money, that runs the bureaucracy, that makes the decisions– and the horizon of the teacher...
(Lonergan, 1993, p.106).

“El bien siempre es concreto, pero las definiciones son abstractas...” dice Lonergan en *Método en teología* (1988, p. 33) y por esto mismo evita dar una definición concreta del bien. Sin embargo, describe algunos elementos o componentes del bien humano, como son:

habilidades, sentimientos, valores, creencias, cooperación, progreso y decadencia.

El problema de la autoconstrucción como personas tiene que ver precisamente con esta relación del sujeto con los bienes y con el bien y, por lo tanto, no solamente con los valores sino con las habilidades, los sentimientos y creencias de las personas y los grupos, y con la cooperación o no cooperación de los seres humanos para la humanización del mundo, inmersos en este ciclo de esquemas de recurrencia que se manifiestan en un rejuego dialéctico de progreso y decadencia.

La educación personalizante tiene el reto de enfrentar a la persona con todas estas dimensiones tratando de que haga conscientes y desarrolle sus habilidades, sentimientos, valores, creencias, y que se comprometa en una dinámica de cooperación auténtica a contribuir al desarrollo de la humanidad en este contexto dinámico de progreso-decadencia.

La educación personalizante no es —como se ha venido afirmando en este artículo— equivalente a “educación en valores”. La educación personalizante tiene relación con los valores pero no en el sentido estético, universal, dogmático de la “ética de la ley” que sustenta la “educación en valores” sino en el sentido dinámico, histórico y heurístico de la “ética del descubrimiento”, que concibe los valores como “aquello que se tiende a alcanzar en las preguntas para la deliberación” (Lonergan, 1988, p.40), es decir, el objeto de búsqueda de la dimensión deliberativa propia del cuarto nivel de consciencia y característica del patrón dramático de experiencia.

Desde este punto de vista, los valores no existen ahí, ahora, como las cosas, sino que constituyen la manera de buscar el bien humano, la manera concreta en que se relaciona el sujeto con los bienes, el logro de bienes auténticos, verdaderamente buenos, verdaderamente humanizantes.

Los valores son, entonces, la manera en que el sujeto auténtico — el que es congruente con las exigencias de su propia consciencia intencional— elige los bienes particulares necesarios para su supervivencia y se compromete con el bien de orden que garantice la humanización de todos. El sujeto humano es, entonces, fuente de valores terminales, de criterios para la elección auténtica de bienes particulares y para la construcción auténtica de un bien de orden

verdaderamente humano. (Lonergan, 1993).

Pero así como existen bienes particulares y bien de orden y valores terminales, existe el mal como crimen o fenómeno estadístico particular; el mal estructural, que se refleja en un injusto e inhumano bien de orden, y el mal como aberración, que se inserta y penetra en la cultura haciendo que el mal estructural y el mal particular se perpetúen, concretándose históricamente el largo ciclo de decadencia (Lonergan, 1992, 1993).

La educación personalizante tiene que trabajar con el sujeto estas dimensiones estructurales del bien humano, facilitando la apropiación de la dimensión deliberativa del alumno en el nivel de su relación con los bienes particulares que elige para su desarrollo en el sentido y la proporción que lo construyan; pero también debe trabajar en el alumno la deliberación sobre el bien de orden establecido para el discernimiento de su autenticidad o inautenticidad en términos de justicia, libertad y humanización. La educación personalizante debe hacer consciente al alumno de esta coexistencia del bien y el mal en las situaciones concretas de la existencia y de la historia y sobre la “libertad efectiva” del ser humano, es decir, sobre la capacidad real y concreta de autodeterminación de cada uno en medio de las determinaciones de este contexto social e histórico.

Para ello la docencia debe convertirse de una práctica rutinaria y mecánica en una praxis creativa que vaya contribuyendo a la diferenciación de la consciencia del alumno y al desarrollo de su consciencia histórica como máximo nivel de integración personal (Lonergan, 1993). Pero los directivos y funcionarios, “los que tienen el poder y el dinero... y toman las decisiones”, tienen que contribuir a crear un bien de orden institucional que sea congruente con lo que en el aula se trata de vivir como descubrimiento. Es por esto que así como la educación personalizante debe tratar de facilitar las condiciones para ampliar el horizonte del alumno, este objetivo fundamental se logrará solamente si los directivos y profesores entran en un proceso de apertura intelectual y ética que los vaya haciendo ampliar su propio horizonte y el horizonte institucional.

Conclusiones

Se ha tratado de plantear en este artículo, la validez de la preocupación social actual que se manifiesta indiferenciadamente como reclamo hacia la educación, en el sentido de que “algo debe cambiar” para que las futuras generaciones recuperen el sentido humano o “los valores” y para que la sociedad retome el rumbo que parece perdido en medio de la crisis del fin del milenio.

A partir de la validez de este reclamo, se han analizado someramente las consecuencias de una “educación sin valores”, dejando en claro que no existe ninguna educación que no transmita o comunique valores a los alumnos, pero que la educación actual está transmitiendo o comunicando solamente de manera implícita u oculta —currículo oculto o escondido— la confusión o indiferenciación valoral de nuestro tiempo.

Ante estas consecuencias, la respuesta inevitable parece ser la vuelta a la “educación en valores”, tal como empieza a emerger en muchas instituciones educativas de manera más o menos sistemática o planificada, y en muchos métodos, técnicas o libros de superación personal con alto nivel de ventas. Sin embargo, se ha tratado de establecer aquí que la “educación en valores” desde este enfoque no es la salida pertinente para los alumnos y la sociedad de esta época porque prescinde del elemento histórico, se funda en una ética de la ley e ignora la complejidad dialéctica de la construcción personal y social.

El planteamiento alternativo ha sido la noción heurística de “educación personalizante”, que ha sido esbozada aquí no como teoría acabada sino en algunos planteamientos generales y elementos de búsqueda que pueden orientar su ulterior clarificación por diversas vías y desde diversas perspectivas teóricas.

Algunas de las líneas o exigencias descritas son que una educación personalizante no debe ser entendida como una educación en valores sino como el proceso de facilitación del autodescubrimiento, desarrollo y apropiación de las dimensiones biológico-sensitiva, lúdico-estética, intelectual y deliberativa de los alumnos. El planteamiento resalta también la prioridad de la dimensión deliberativa en la educación personalizante y del “patrón dramático” de experiencia en el sentido de que la búsqueda y construcción de conocimiento en el aula se da en el

escenario de la búsqueda fundamental de lo que el sujeto esta siendo y queriendo llegar a ser en un contexto histórico-social determinado.

En el proceso de educación de la dimensión deliberativa se tiene que considerar como elemento fundamental la educación de la afectividad de los alumnos, porque los sentimientos y emociones son un componente fundamental en el proceso de toma de decisiones.

Finalmente, se ha planteado que el problema no es solamente de "educación en valores", sino de desarrollo de habilidades, creencias y sentimientos del alumno y del desarrollo de su compromiso por una cooperación activa en el proceso dialéctico de construcción social que se da en el marco de esquemas de recurrencia que tienden hacia el progreso y/o la decadencia.

La educación personalizante tiene que contribuir a educar la dimensión valoral en el sujeto, pero concebida en el sentido dinámico, histórico y heurístico de la relación del sujeto auténtico con los bienes particulares que lo construyen y en su compromiso con la construcción de un bien de orden auténticamente justo y fraterno. En ese sentido, la educación personalizante constituye un proceso de búsqueda permanente por ensanchar el horizonte del alumno y este proceso sólo será posible si los directivos —los que toman las decisiones— y los profesores —los que dan el testimonio y propician las condiciones concretas en el aula— entran en un proceso de transformación intelectual y ética que los haga re-elaborar su manera de entender la educación y re-plantearse el grado de compromiso existencial que tienen con ella, convirtiendo el proceso en una praxis creativa, auténticamente humana y humanizante.

Porque el "pantano" sobre el que pretenden hacer que volemos ni nos es ajeno ni podemos evadirlo, pero tampoco es sólo "pantano", sucio y resbaloso. Basta sumergirse en él con esperanza e inteligencia para descubrir sus transparencias de manantial misterioso, imperfecto y retador, hecho del material de nuestras aberraciones pero también del de nuestros más profundos sueños.

Referencias

ANCONA, ANDRÉS, (1990). "La palabra que procede de la universidad", en *Magistralis*, no.1, UIA Golfo Centro, Puebla.

- _____ (1996). *Experiencias a su imán*, UIA Golfo Centro, Puebla.
- ARAGÓN, FERNANDO, *et al.*, (1997). Educación e investigación para el desarrollo sustentable en Puebla, UIA Golfo Centro, Puebla.
- BRUNER, JEROME, (1996). *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- COCHRAN-SMITH, Marylin and Susan Lytle, (1993). *Inside-Outside. Teacher research and knowledge*, Teachers College, Columbia University, New York.
- CONN, WALTER, (1981). *Conscience. Development and self-transcendence*, Religious Education Press, Birmingham.
- CROWE, FREDERICK, (1982). "An exploration of Lonergan's notion of value", in Lawrence, Frederick (ed.), *Lonergan Workshop*, no.3, Boston College Press. Boston.
- _____ (1985). *Old things and new. A strategy for education*, Scholars Press, Atlanta.
- _____ (1997). "Complacency and concern in the risen life", in Lawrence, Fred, (ed.), *Lonergan Workshop*, no.13, Boston College Press. Boston.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL, (s/f). La investigación en el campo del currículo. 1982-1992, mimco.
- DOORLEY, MARK, (1996). *The place of the heart in Lonergan's ethics*, University Press of America, Lanham, Maryland.
- FLANAGAN, JOSEPH, (1997). *Quest for self-knowledge. An essay in Lonergan's philosophy*, University of Toronto Press, Toronto.
- FULLAT, OCTAVI, (1992). *Filosofías de la educación*, Paideia, Ediciones CEAC, Barcelona.
- GARDNER, HOWARD, (1993). *Frames of mind*, Basic Books, Harper and Collins ed., New York.
- GARDNER, HOWARD, (1997). *Extraordinary minds*, Basic Books, Harper and Collins, New York.
- GOLEMAN, DANIEL, (1997). *La inteligencia emocional*, Javier Vergara editor, México.
- GOROSTIAGA, XABIER, (1995). "La universidad preparando el siglo XXI", en *Magistralis*, no.8, UIA Golfo Centro, Puebla.
- GRIZES, GERMAN AND RUSSELL SHAW, (1988). *Beyond the new morality. The responsibilities of freedom*, University of Notre

- Dame Press, Notre Dame, Indiana.
- HUGHES, GLENN, (1994). "The drama of living , and Lonergan's retrieval of transcendence", in Lawrence, Fred, *Lonergan Workshop*, no. 10, Boston College Press, Boston.
- JACKSON, P.W.,(1968). *Life in classrooms*, Holt, Reindhart and Winston, New York.
- KOLVENBACH, PETER HANS, (1990). "Educación y valores", en *Peter Hans Kolvenbach en México*, Cuadernos del Sistema UIA, UIA, México.
- Leland, W., and Howe, Mary Martha, (1975). *Personalizing education. Values clarification and beyond*, A &W Visual Library, New York.
- LIPMAN, MATHEW, (1992). *Philosophy in the classroom*, University of Columbia Press, New York.
- LONERGAN, BERNNARD, (1972). "What is a judgement of value?", *paper presentado en MIT*, 8 de mayo de 1972, mimeo.
- _____ (1988). *Método en teología.*, Ed. Sígueme, Salamanca.
- _____ (1992). *Insight. An study of human understanding*, Toronto University Press, Toronto.
- _____ (1993). *Topics in Education.*, Toronto University Press, Toronto.
- _____ (1994). *Method in Theology*, Toronto University Press, Toronto.
- _____ (1996). "The notion of structure", en *Method*, no. 2, vol.14., The Lonergan Institute, Boston College Press, Boston.
- MARDONES, JOSÉ MARÍA, (1995). *Neoconservadurismo*, Madrid.
- MORELLI, ELIZABETH, (1997). "Reflections on the appropriation of moral consciousness", in Lawrence, Fred. (ed.), *Lonergan Workshop*, no.13, Boston College Press, Boston.
- REIMER, EVERETT, (1974). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, Barral Editores, México.
- RUGARCÍA, ARMANDO, (1993). "El culto al conocimiento y la crisis en el quehacer universitario", en DIDAC, no.21, UIA Santa Fe, México.
- _____ (1996). *Educación en valores*, UIA Golfo Centro, Puebla.

- SABINES, JAIME, (1991). *Nuevo recuento de poemas*, Ed. Joaquín Mortiz, México.
- SÁNCHEZ, CARLOS CUAUHTÉMOC, (1996). *Volar sobre el pantano*, EDAMEX, México.
- SÁNCHEZ DÍAZ DE RIVERA, JAVIER, (1997). “Conocimiento, medio ambiente, comercio internacional y educación superior”, en *Magistralis*, no.11, UIA Golfo Centro, Puebla.
- SAVATER, FERNANDO, (1988). *La ética como amor propio*, Ed. Grijalbo Mondadori, Barcelona.
- _____ (1994). *El contenido de la felicidad*, El País-Aguilar, Madrid.
- _____ (1997). *El valor de educar*, Ariel, México.
- SHARP, ANN MARGARET, (1991). “Qué es una comunidad de cuestionamiento?”, en *DIDAC*, no.17, UIA Santa Fe, México.
- SYNDER, B.R. , (1971). *The hidden curriculum*, Knopf, New York.
- TEKIPPE, , TERRY, (1996). *What's Lonergan up to in insight?*, The Liturgical Press, Collegeville, Minnessota.
- VERTIN, MICHAEL, (1997). “Lonergan’s meta physics on value and love: Some proposed, clarifications and implications”, in Lawrence, Fred (ed.), *Lonergan Workshop*, no.13, Boston College Press, Boston.
- ZERMEÑO, SERGIO, (1996). *La sociedad derrotada*, Ed. Siglo XXI, México.