

## Procesos psicológicos y complejidad en la educación en valores: reflexiones exploratorias

Valéria Amorim Arantes<sup>1</sup>  
Ulisses Ferreira de Araújo<sup>2</sup>

**Resumen:** Este artículo describe algunos procesos psicológicos implicados en la construcción de valores, con especial énfasis en la acción del sujeto y el papel de la afectividad en dichos procesos. El marco conceptual utiliza autores como John Dewey, Jean Piaget, William Damon y Augusto Blasi como referencia para explicar que los valores son construidos a partir de la proyección de sentimientos positivos que el sujeto realiza sobre objetos, y/o personas, y/o relaciones, y/o sobre sí mismo. Los valores conforman la identidad de las personas e influenciado por la intensidad y el tipo de los sentimientos implicados en este proceso, algunos valores se "posicionan" de forma más central y otros de forma más periférica en la identidad del sujeto, influyendo en sus pensamientos y acciones. En una segunda parte del artículo, son discutidas cómo las teorías de la complejidad y principios basados en las teorías del caos permiten lecturas diferentes de la psique humana y de las relaciones de las personas con uno mismo y el mundo en que viven, con importantes reflejos para se comprender los procesos de construcción de valores y educación moral. Finalmente, a partir del modelo conceptual adoptado, son apuntados procedimientos y estrategias educativas que permitan enfrentarse la cuestión de la educación moral por medio de la creación de un ambiente ético de convivencia, en la escuela y fuera de ella, pautado en valores de ética, democracia, ciudadanía y derechos humanos. Tres tipos de acciones son propuestas: a) La inserción transversal e interdisciplinar de contenidos de naturaleza ética en el currículo de las escuelas; b) la introducción de prácticas que promuevan la mejoría y la democratización de las relaciones interpersonales en el día a día de las escuelas; c) una articulación de esas acciones con la familia y con la comunidad donde viven los alumnos y las alumnas.

**Palabras clave:** Complejidad, educación en valores, metodologías activas de aprendizaje, educación moral, escuela y comunidad.

**Abstract:** This article describes some psychological processes involved in the construction of values, with particular emphasis on the subject's action and the role of the affects in these processes. The conceptual framework used the ideas of authors such as John Dewey, Jean Piaget, William Damon and Augusto Blasi as reference to explain that the values are constructed from the projection of positive feelings towards objects, and/or persons and/or relationships and/or himself. The values shape a person's identity and influenced by the intensity and type of feelings involved in this process some values are positioned as central and others as peripheral in the subject's identity, influencing their thoughts and actions. In the second part of the article, we discuss how theories of complexity and theories based on chaos principles allows different readings of the human psyche and peoples' relationships, with important reflections to the processes of construction of values and moral education. Finally, from the conceptual model adopted, we present educational strategies and procedures capable of addressing the issue of moral education through the creation of an ethical environment in schools and in their neighborhood, based on ethical values, democracy, citizenship and human rights. Three types of actions are proposed: a) The cross-and interdisciplinary integration of ethical content in the curriculum of schools; b) introduction of practices that promote the improvement and democratization of interpersonal relationships in the school activities, c) an articulation of these actions with the family and the community where students live.

**Keywords:** Complexity; Values education; Active learning methods; moral education; school and community.

Los valores ¿son innatos, heredados genéticamente, transmitidos por la cultura o resultan de interacciones complejas entre las personas y el mundo/cultura en que viven? Esa indagación, a pesar de no ser reciente, permanece actual y ocupa el centro de las atenciones de psicólogos, sociólogos, filósofos, educadores, padres y de todos aquellos preocupados con la formación ética de las nuevas generaciones.

Este artículo discute algunos procesos psicológicos involucrados en la construcción de valores y cómo ciertas teorías de complejidad y principios basados en

---

<sup>1</sup>. Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e pesquisadora do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Email: varantes@usp.br

<sup>2</sup>. Professor Titular da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo e pesquisador do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Email: uliarau@usp.br

teorías del caos, pueden aportar caminos diferentes para la elaboración de procedimientos y estrategias en la educación de valores. Entender el funcionamiento psicológico del ser humano y cómo cada persona se relaciona consigo misma y con su alrededor, puede ayudar en la construcción de procedimientos y estrategias educativas eficientes en el sentido de permitir la construcción efectiva de valores éticos deseados por una sociedad que anhela alcanzar la justicia social, la igualdad y la felicidad para todos y cada uno de sus habitantes.

Para alcanzar estos objetivos, seguiremos un camino que se inicia con la discusión sobre algunos procesos psicológicos importantes para la construcción de valores, con foco específico en la acción del sujeto y en el papel de la afectividad. Tales procesos serán abordados, de acuerdo a una secuencia, teniendo en consideración las teorías de complejidad que traen nuevas perspectivas para el estudio de las relaciones del ser humano consigo mismo y con el mundo externo. Finalmente, a partir del modelo conceptual adoptado, serán apuntados procedimientos y estrategias educativas que permitan propiciar la construcción de ambientes éticos en la escuela y en sus interrelaciones con los miembros de la comunidad que viven alrededor, sensibilizados por preocupaciones y acciones que promuevan la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos.

### **Procesos psicológicos en la construcción de valores**

La referencia inicial elegida para este análisis es tomada de un texto de Jean Piaget (1954), “Les relations entre l’intelligence et l’affectivité dans le développement de l’enfant”. En este trabajo, Piaget afirma que los valores se refieren a interacciones afectivas que el sujeto realiza con el exterior, con objetos o personas. Para él, los valores y las evaluaciones que hacemos, cotidianamente, pertenecen a una dimensión general de la afectividad y, afirma, que el valor es construido a partir de las proyecciones afectivas que el sujeto realiza sobre los objetos o personas.

De forma complementaria, en este artículo asumimos el presupuesto epistemológico interaccionista y constructivista propuesto por Piaget. Según ese principio, el autor rechaza tanto las tesis a prioristas de que los valores son innatos, como las tesis empiristas que afirman que son resultantes de las presiones del medio social sobre las personas. En la concepción de un constructivismo radical, los valores ni están predeterminados, ni son simples internalizaciones de sujetos pasivos, moldeados por la sociedad, por la cultura y por el medio en que viven, sino que son resultantes de las acciones del sujeto sobre el mundo objetivo y subjetivo.

Es la acción del sujeto representada por el principio de proyección afectiva en este caso que ayuda a entender por qué dos personas viviendo en un mismo ambiente pueden construir valores tan diferentes una de la otra. Si el proceso fuese de meras internalizaciones a partir de la sociedad y de la cultura, tendríamos una mayor homogeneidad en los valores de las personas que viven en una misma cultura, lo cual no es lo que se constata en realidad.

Las ideas de John Dewey sobre el papel de la motivación en la experiencia también pueden dar luces en la comprensión sobre la cuestión del sujeto activo en la construcción de valores. De acuerdo con Penaforte (2001), para Dewey la motivación es una fuerza que implica tres aspectos: 1) un aspecto activo, impulsivo y proyectivo, de movimiento del self para fuera de sí mismo; 2) una dimensión objetiva, representada por algo a ser alcanzado; y, 3) una dimensión subjetiva de percepción de valor.

En el primer aspecto, la motivación tiene un impulso que se mueve con una energía propia, independiente de los estímulos externos. Lo esencial en la idea de Dewey es que el interés y la motivación no son resultantes de estímulos externos, que

reaccionan sobre el individuo para inclinarlo en dirección a una idea, como si el self fuese indiferente o pasivo, esperando para moverse por la presión del impulso. En la visión de Dewey, “el impulso es sencillamente el ímpetu o el flujo del self en una determinada dirección” (Dewey, 1981, p. 430).

En el segundo aspecto, la dimensión objetiva del interés proporciona al impulso un ideal para expresarse. Así, el impulso se dirige al objeto, permitiendo que éste adquiera una fase identificable y que sea traducido para un lenguaje intelectual.

El tercer aspecto que compone la motivación es el sentimiento de valor que se une a la idea o al objeto sobre el cual el impulso se proyecta. Para Dewey, como resultado de la proyección, “el self se encuentra a sí mismo, se refleja sobre él mismo, extrayendo, de esa forma, su valor emocional o afectivo” (Dewey, 1981, p.431-32).

Desde el punto de vista del funcionamiento psicológico, aunque no sea el foco principal de este artículo, para entender mejor aquellos procesos mentales que explican cómo y por qué seleccionamos determinados elementos de la realidad y no otros como el centro de las proyecciones afectivas, actualmente, trabajamos con la teoría de los Modelos Organizadores del Pensamiento, de Moreno, Sastre, Bovet y Leal (1998). Dicha teoría presupone que el ser humano construye modelos organizadores que le permiten representar el mundo interno y externo. Esos modelos organizadores constituyen esquemas de la realidad que representan. Las autoras los definen como: “una particular organización que el sujeto realiza de los elementos que selecciona y elabora a partir de una situación determinada, del significado que les atribuye y de las implicaciones que de ellos se derivan. Dichos elementos proceden de las percepciones, de las acciones (tanto físicas como mentales) y del conocimiento en general que el sujeto posee sobre una situación dada, así como de las inferencias que a partir de todo ello realiza. El conjunto resultante está organizado por un sistema de relaciones que le confiere una coherencia interna, la cual produce, en el sujeto que lo ha elaborado, la idea de que mantiene también una coherencia externa, es decir, una coherencia con la situación del mundo real que representa” (Moreno, Sastre, Bovet y Leal, 1998, p.68).

De acuerdo con Arantes (2003), el sujeto psicológico, frente a una determinada situación, con seguridad, no retiene todos los elementos de la realidad. Realiza una selección: son retenidos aquellos elementos que, para él, son significativos, y rechaza aquellos que no considera significativos y/o pertinentes. Así, en el modelo organizador elaborado por un sujeto no están todos los elementos que configuran la realidad. Sin embargo, de forma inversa, no todos los elementos que figuran en el modelo tienen una referencia de la realidad, ya que el sujeto puede imaginar elementos inexistentes, es decir, él puede hacer inferencias y puede fantasear. Esto nos permite introducir, en la explicación sobre el funcionamiento mental, aspectos como la imaginación y otros aspectos de naturaleza no-lógica como: los sentimientos, las representaciones sociales, los deseos y los valores.

De esta forma, psicológicamente, en la acción proyectiva del sujeto sobre el mundo (externo e interno), en cada experiencia concreta, él selecciona determinados elementos de la realidad, atribuye a ellos significados y establece implicaciones y/o relaciones entre los elementos seleccionados y los significados atribuidos. De la organización de las relaciones establecidas son construidos “modelos organizadores del pensamiento” que el sujeto utilizará en sus próximas interacciones y experiencias, en un proceso complejo, dinámico, recursivo y auto-organizador que se vincula a los valores del sujeto.

A partir de tales presupuestos, de otros estudios e investigaciones, se puede redefinir las ideas de Piaget afirmando que los valores son construidos a partir de la proyección de sentimientos positivos que el sujeto realiza sobre objetos, y/o personas,

y/o relaciones, y/o sobre sí mismo. Con eso, se entiende que el sujeto puede proyectar sentimientos positivos sobre: objetos (Ej.: la escuela); personas (Ej.: un amigo o el padre); relaciones (Ej.: la forma cariñosa con que un hombre trata una mujer, o un profesor a sus alumnos); y sobre sí mismo (la base de la autoestima), construyendo modelos de la realidad que son organizados psicológicamente.

En esa definición, además de ampliar la variedad de posibles interacciones y proyecciones afectivas humanas (no apenas objetos o personas, como afirmaba Piaget) que pueden venir a convertirse en valores, y de adoptar el constructivismo y la acción proyectiva del sujeto como presupuesto, incorporamos una valencia de los sentimientos, en el sentido de que las personas pueden proyectar tanto sentimientos positivos cuanto negativos sobre objetos, personas, relaciones y sobre sí mismo.

Si entendemos que el valor se refiere a aquello que una persona le gusta o valora, entonces, la valencia positiva de los sentimientos se vuelve esencial para que el foco de la proyección sea considerado un valor por el sujeto. O sea, una idea o una persona será un valor para el sujeto si éste proyecta sobre ella sentimientos positivos. En dirección contraria, las personas también proyectan sentimientos negativos sobre objetos, y/o personas, y/o relaciones, y/o sobre sí mismas. En este caso, lo que se construye, también con una fuerte carga afectiva involucrada, es lo que se denomina contravalores.

Como ejemplo, podemos hacer una analogía con la escuela. Si al niño le gusta aquel ambiente, si es bien tratado, respetado, si él ve sentido en lo que aprende; la institución escolar se puede volver un foco de proyecciones afectivas positivas y se convierte en un valor para él. Es posible que ese niño, inclusive, tenga el deseo de volver a la escuela todos los días. En caso contrario, si él fuese constantemente humillado, faltándole el respeto, cuestionado en sus capacidades y competencias intelectuales y sociales, es probable que ese espacio se convertiría en un foco de proyecciones afectivas negativas, no sería valorado, ni se constituiría un valor para él, y sí un contravalor. En este caso, por ser un espacio odiado y descalificado, la escuela puede ser atacada, depredada.

Complementando la discusión y huyendo del lugar común que vincula obligatoriamente valores a la moralidad, es importante apuntar la posibilidad de que, desde el punto de vista psicológico, el ser humano puede construir valores que no sean morales. El foco de las proyecciones afectivas positivas de una persona puede ser el traficante de drogas, las formas violentas de resolución de conflictos, el machismo o los espacios autoritarios. Aunque desde el punto de vista moral se puede desear que los niños no construyan tales valores, en la realidad psicológica eso es posible y hasta bastante común. Podemos pensar, por ejemplo, en el papel de los medios de comunicación que, empleando lenguajes altamente atractivos y dinámicos, normaliza la violencia cuando escogen como héroes a personajes que son asesinos; cuando normalizan la prostitución femenina y el culto a determinados padrones estéticos; cuando presentan de forma acrítica casos de corrupción. Si tales principios son transmitidos en lenguajes dinámicos e interesantes, como el de la televisión, internet y de los videojuegos; y presentados como formas legítimas para alcanzar los objetivos de consumo alimentados por los jóvenes de hoy, podemos pensar que aumentará la probabilidad de que se vuelvan focos de sus proyecciones afectivas positivas y sean por ellos valorados.

Partiendo de las ideas de autores como Araújo (1999; 2002; 2008), Blasi (1995), Brown (1996), Damon (1995), La Taille (1996; 2002; 2006), Martínez y Puig (1989) y Piaget (1954), entendemos que articulados a modelos organizadores del pensamiento, los valores y contravalores construidos se organizan en sistemas de

valores y pasan a constituir la identidad de las personas y a ser parte de las representaciones que hacen de sí mismos.

Para Piaget (1954), por ejemplo, originados del sistema de regulaciones energéticas que se establece entre el sujeto y el mundo externo (desde el nacimiento), a partir de sus relaciones con los objetos, con las personas y consigo mismo, los valores se van constituyendo lentamente en un sistema, más amplio y estable. Esas valoraciones más estables llevan a los sujetos a definir normas de acción, que se organizan en escalas normativas de valores y, de una cierta forma, exigen a la conciencia a actuar de acuerdo con ellos.

Blasi (1995) afirma que sean los valores integrados en sistemas de motivación o emocionales que, a su vez, proporcionan la base para la construcción de la identidad y del auto-concepto del sujeto. Cuando la comprensión de la moral adquiere una fuerza motivacional, se vuelve posible llevarlo a integrar sus valores morales en un sistema de motivación.

Damon entiende que “para algunos, valores morales son, desde la infancia, centrales en la concepción que tiene de sí; para otros, la moralidad permanece periférica en relación a lo que piensan ser” (Damon, 1995, p.141). En la misma dirección, La Taille afirma que “la gran motivación de las conductas morales sería la preservación de la identidad personal, y la ausencia de motivación o motivación débil para seguir reglas morales sería justamente consecuencia de una identidad personal construida con otros valores” (La Taille, 1996, p.104).

Esta idea de que los valores morales pueden ser centrales o periféricos en la representación que el sujeto tiene de sí, defendida por Damon, es muy promisoría para la comprensión de la relación entre los valores (como elementos pertenecientes al sistema afectivo) y la acción de las personas.

Resumiendo, en el proceso de desarrollo psicológico, durante toda la vida, en la medida que construimos modelos de la realidad y los valores van siendo contruidos, éstos se organizan en sistemas. En esos sistemas de valores que cada sujeto construye, algunos de ellos se posicionan de forma más central en la identidad y otros de forma más periférica. Lo que determina ese posicionamiento es la intensidad de la carga afectiva vinculada a determinado valor (o contravalor). Así, los valores centrales son aquellos en que la intensidad de los sentimientos implicados es muy grande. Por otro lado, los valores periféricos son aquellos cuya intensidad de los sentimientos es pequeña y, por eso, se posicionan en la periferia de la identidad.

Por tanto, incorporamos en la definición sobre los procesos psicológicos de construcción de valores, además de la valoración positiva, la constitución personal de un sistema de valores y el papel que es ejercido por la intensidad de los sentimientos en el posicionamiento de los valores en ese sistema.

Es importante destacar que el sistema de valores de un sujeto se organiza de manera bastante compleja y nunca los valores se proyectan de manera aislada en el objeto de la relación. Este modelo, aparentemente estático, puede ser importante como método para investigaciones y como punto de partida para la comprensión de las regulaciones intrapsíquicas del sujeto cuando interactúa con contenidos específicos, pero no es suficiente para explicar la realidad psicológica cotidiana, en el que no existen contenidos ni valores interactuando de forma aislada.

Un mismo valor (por ejemplo, la honestidad) puede ser central y/o periférico en la identidad del mismo sujeto, dependiendo del contenido y de las personas involucradas en la acción. Él puede ser honesto, de manera rígida, en relación a la preservación del patrimonio de sus amigos, lo que puede llevarlo a sentirse culpado o avergonzado al robar algo de una persona próxima. Y, no sentirse así, al robar a un

extraño o falsear en su declaración de impuestos para el gobierno. O todavía, haciendo el cuadro más complejo, la honestidad para con los amigos puede ser un valor central hoy, pero dentro de un año, por un sinnúmero de razones no previsibles, puede pasar a ser un valor periférico. Así, un determinado amigo puede ser un valor para una persona y, debido a malos entendidos, dejar de serlo en poco tiempo.

Se nota que el valor involucrado en los ejemplos mencionados es el mismo, pero su posicionamiento en la estructura de la identidad del mismo sujeto puede cambiar de acuerdo con el contenido y con las relaciones presentes en la acción, y eso vuelve complejo el estudio de los valores y de la moralidad.

La construcción del sistema de valores y de la identidad se basa en la aplicación de los principios de incertidumbres y de indeterminaciones que hacen que el posicionamiento más central o periférico de los valores dependa de sus vínculos con contenidos específicos. Más importante aún, es que tales características hacen que el sistema de valores y la identidad no sean rígidos pues pueden variar constantemente en función de los contextos y de las experiencias. Sin embargo, mientras mayor sea la carga afectiva involucrada en el valor, éste se posiciona de manera más central en la identidad del sujeto y será para él menos flexible.

En fin, si los valores contruidos como centrales en la identidad son de naturaleza ética, estamos hablando que existe grande probabilidad de que los pensamientos y los comportamientos de esa persona sean éticos. Por el contrario, en general, si los valores contruidos como centrales en la identidad se basan en la violencia, en la discriminación, etc., es probable que sus comportamientos y pensamientos no sean éticos.

### **Complejidad y caos en los procesos de construcción de valores**

Niños y adultos construyen sus sistemas de valores dentro de una variedad de posibilidades que la naturaleza, la cultura y la sociedad les ofrece, pero de forma no previsible. Familia, escuela, religión, amigos, cultura, todo parece influenciar en ese proceso. Sin embargo, son procesos caóticos, no posibles de ser determinados con anticipación. Por eso se puede hablar a penas de probabilidad en la construcción de valores.

La utilización de teorías de complejidad y del caos son promisoros caminos en la búsqueda por nuevas formas de intentar entender cómo se dan los procesos de construcción de valores, a partir de las infinitas relaciones posibles de ser establecidas entre el sujeto y el mundo externo e interno. De acuerdo con Morin (1997) la complejidad es un fenómeno que posee una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. Sin embargo, comprende no sólo grandes cantidades de interacciones y unidades que desafían nuestras posibilidades de cálculo, pero también inseguridades, indeterminaciones y fenómenos aleatorios.

En otro estudio, Morin afirma que la “complejidad fundamental de un sistema es asociar en sí la idea de unidad, por un lado, y la de diversidad o multiplicidad del otro, que en principio, se repelen y se excluyen” (Morin, 2002, p.135). Del mismo modo, tal complejidad depende de la organización, generada por el encadenamiento de relaciones entre componentes o individuos que producen un sistema o unidad compleja, dotada de cualidades desconocidas en relación a los componentes o individuos. La organización conecta de manera interrelacional los elementos, lo que asegura solidaridad y solidez relativa a las conexiones (Morin, 2002). Existe, por tanto, una reciprocidad circular entre interrelación, organización y sistema.

Esta misma relación tal vez pueda ser mejor comprendida en el ejemplo que Morin presenta sobre el gran juego, que envuelve el desorden, el orden y la organización "... así como a partir de un pequeño número de letras existe la posibilidad

de formarse palabras, después frases, después discursos, de la misma forma, a partir de algunas partículas de base se constituyen, vía interacción y/o encuentros, posibilidades combinatorias y constructivas que darán noventa e dos tipos de átomos, a partir de los cuales pueden, por combinación/construcción, constituirse un número casi ilimitado de moléculas, seguido de macromoléculas que, combinándose entre sí, permitirán el juego casi ilimitado de las posibilidades de vida. El juego es entonces cada vez más variado, cada vez más aleatorio, cada vez más rico, cada vez más complejo, cada vez más organizador” (Morin, 2002, p.77).

A partir de tales presupuestos del pensamiento complejo y de la organización de la vida, buscamos comprender la organización del psiquismo humano, con toda la complejidad que le es interesante. En nuestra opinión, el proceso de construcción psicológica de modelos organizadores del pensamiento y de valores está anclado en esa complejidad, como en el gran juego. De forma adicional, podemos hablar del caos en esos procesos. La teoría del caos fue propuesta en los años de 1960 y 1970 por autores como Ilya Prigogine y E. Lorenz, con el objetivo de explicar, entre otras cosas, la complejidad, las mudanzas en los sistemas y los aspectos no-lineales de la realidad. El caos busca articular, dialécticamente, orden y desorden, en un mismo sistema.

De acuerdo con Colom “tanto la física como la química, la biología y también las ciencias sociales nos indican que la materia de la cual es constituida la realidad no está ordenada ni obedece a leyes de certeza; al contrario, ellas descubren situaciones caóticas, complejas, no-previsibles, pero que, sin embargo, dan una visión ordenada del universo” (Colom, 2004, p.95).

Entre los presupuestos clásicos de esas teorías, las condiciones iniciales de los sistemas, o de los fenómenos, son altamente sensibles a los resultados que se obtienen más adelante. Citando a Copeland, Colom (2004) afirma que esa sensibilidad a las condiciones iniciales puede ser colocada como ejemplo con una situación en que se sueltan dos placas de corcho del mismo tamaño, una al lado de la otra, en la margen de un río. Después de avanzar cincuenta metros por la corriente, sus posiciones diferirían muchos metros entre sí. A partir de un ejemplo como ese, podemos establecer una analogía con dos hermanos, gemelos univitelinos, nacidos casi en el mismo momento. Algunos años después, sus sistemas de valores serán bien diferentes uno del otro, como los dos corchos se separan uno del otro, y tal explicación será posible por presupuestos de no linealidad e indeterminación presentes en sistemas caóticos, como los que parecen mejor explicar los fenómenos psicológicos y sociales. Orden y desorden se relacionan en tales fenómenos, y así funciona la vida y los procesos de construcción de valores.

Otro aspecto que nos interesa abordar rápidamente de la Teoría del Caos es el papel que ejercen los llamados atractores, mientras el elemento auto-organizadores del caos. Un atractor es un punto o un foco interno que atrae el sistema para sí, para lo cual tiende el sistema caótico e indeterminado. De cierta forma, él da un orden al caos. En una nueva analogía, vemos los valores centrales de los sujetos, aquellos imbuidos de una fuerte intensidad emocional, ejerciendo el papel de atractores en los sistemas de valores, con fuerte influencia en nuestros pensamientos y acciones. A pesar de la indeterminación y de las incertidumbres que configuran nuestro funcionamiento psicológico, los valores centrales de nuestra identidad ejercen un papel auto-organizador, que atrae para sí, dirigiendo nuestras acciones y pensamientos, dando un orden al caos de la identidad de los seres humanos.

El sistema de valores, en la perspectiva aquí adoptada, constituye la identidad de cada sujeto, y da la idea de unidad, auto-organizada a partir de leyes caóticas, que configura un sistema. Tal sistema comporta la diversidad o multiplicidad de valores

diferentes, que se repelen y se excluyen al mismo tiempo. Por eso, solamente con los presupuestos de teoría de complejidad y del caos es posible comprender por qué es difícil encontrar coherencia entre los pensamientos y las acciones de los seres humanos, y entender como valores, pensamientos y acciones se contradicen en los conflictos cotidianos.

En fin, el modelo conceptual dado por esas teorías apunta una nueva perspectiva sobre cómo puede ser comprendida la construcción de los valores morales y psíquicos, y sobre cómo son construidos a partir de interrelaciones posibles entre cada persona y un universo complejo de objetos, personas, relaciones y el propio sujeto. Con este modelo de complejidad, queda evidente que los procesos de construcción de valores y las relaciones entre pensamiento y acción pasan a transitar en un nuevo universo de explicaciones, más próximas de principios de incertidumbres, indeterminaciones y dudas. Tales principios, que son reales, contradicen las ideas deterministas y simplificadoras que generalmente dominan las explicaciones en psicología y educación. Romper con el determinismo en nuestro pensamiento, con la certeza que queremos tener sobre el futuro, posibilita ver el mundo de una forma diferente.

Adoptar la incertidumbre como principio causa inseguridad de inmediato, pero ahí está uno de los grandes avances que el pensamiento complejo y los principios del caos posibilitan. La falsa idea que tenemos de predecir el futuro a partir del análisis del pasado y del presente genera una seguridad que nos tranquiliza momentáneamente, contra todos los indicios sobre los que no tenemos control ya sea sobre la realidad o el futuro. Si por un lado eso nos da tranquilidad; por otro, la certeza que pensamos tener sobre el futuro nos impide estar abiertos para nuevas y enriquecedoras experiencias.

Podemos buscar modelos más simples de explicación de la realidad y, en el caso específico de este texto, para los procesos psicológicos de construcción de valores. Pero consideramos que es difícil negar lo que ciertas teorías científicas vienen mostrando sobre la organización del mundo en que vivimos. Ese es el desafío actual de aquellos que buscan desarrollar formas más eficientes, o adecuadas, de promover una educación en valores para las nuevas generaciones.

### **Procedimientos y estrategias para una educación en valores**

¿Cómo puede ser concebida una educación en valores a partir de las ideas defendidas en las páginas anteriores? El primer aspecto a ser resaltado es el entendimiento de que el hecho de haber comprendido el proceso de construcción de valores como inciertos y aleatorios significa que la escuela puede buscar estrategias que aumenten la probabilidad de que determinados valores éticos sean foco de proyecciones afectivas positivas de sus alumnos y sus alumnas y puedan constituirse como valores para ellos y ellas. Al entender que los valores son construidos a partir de las proyecciones de sentimientos positivos que los sujetos hacen sobre objetos y/o personas y/o relaciones y/o sobre sí mismo, debemos considerar que la escuela preocupada con la educación en valores precisa asumir una nueva forma de organización curricular y de relaciones en su interior y con la comunidad de su entorno.

Propuestas educacionales coherentes con tales principios deben buscar reorganizar los tiempos, los espacios y las relaciones escolares por medio de la inserción, en el currículo y en el entorno escolar, de contenidos contextualizados en la vida cotidiana de alumnos y alumnas, relacionados a los sentimientos, emociones y a valores éticos deseables por nuestra cultura. Así, el universo educacional donde los sujetos viven debe ser permeable a posibilidades de convivencia cotidiana con valores éticos e instrumentos que faciliten relaciones interpersonales pautadas en valores



vinculados a la democracia, a la ciudadanía y a los derechos humanos. Con eso, huimos de un modelo de educación en valores basado exclusivamente en clases de educación religiosa, moral o ética y comprendemos que la construcción de valores morales se da en todo instante, dentro y fuera de la escuela. Si la escuela y la sociedad propician posibilidades constantes y significativas de convivir con temáticas éticas, tendremos una mayor probabilidad de que tales valores sean construidos por los sujetos.

Pero no sólo eso, pues falta considerar, en ese modelo, el papel activo del sujeto del conocimiento. Por eso, complementando las bases para esa educación en valores, debemos considerar el principio de que la construcción de los conocimientos y de valores presupone un sujeto activo, que participa de manera intensa y reflexiva de las clases y de las demás actividades en la escuela. Presupone un sujeto que construye su inteligencia, su identidad y sus valores a través del diálogo establecido con sus pares, profesores, familia y con la cultura, en la propia realidad cotidiana del mundo en que vive. Estamos hablando, por tanto, de alumnos y alumnas que son autores del conocimiento y protagonistas de su propia vida, y no meros reproductores de aquello que la sociedad decide que deben aprender. En el fondo, estamos hablando de una propuesta educativa que promueva la aventura intelectual, lo que nos lleva a creer que la concepción constructivista es la más adecuada para alcanzarse tales objetivos.

Asumir el constructivismo como una aventura del conocimiento presupone dar voz a los estudiantes, promover el diálogo, estimular la curiosidad, llevarlos a cuestionarse la vida cotidiana y los conocimientos científicos y, sobretudo, darles condiciones para que encuentren las respuestas a sus propias preguntas, tanto desde el punto de vista individual como el colectivo.

El camino interaccionista y constructivista ofrece la llave que permite articular los conocimientos científicos y los saberes populares y cotidianos, propiciando condiciones para que los cuestionamientos científicos sean respondidos a partir de las curiosidades de los alumnos, de sus necesidades e intereses. De manera específica, el constructivismo, al reconocer el papel activo y de autoría de alumnos y alumnas en la construcción y constitución de sus identidades, conocimientos y valores, coloca a los sujetos de la educación en el centro del proceso educativo. En fin, si quisiéramos, de hecho, promover la formación ética y para la ciudadanía, a partir de la introducción de temáticas que tienen por objeto la educación en valores en lo cotidiano de las escuelas, que intentan responder a los problemas sociales, y conectar la escuela con la vida de las personas, podemos asumir la epistemología constructivista como un referencial.

Un segundo aspecto abordado se refiere a la complejidad del fenómeno de construcción de valores. Como discutimos anteriormente, tales procesos envuelven una infinidad de factores y contingencias no siendo posible sufrir intervenciones puntuales sobre cada una de ellas. Sería un error pensar y actuar fragmentadamente a partir de paradigmas de simplificación en el enfrentamiento de esa cuestión. Por ejemplo, alguien podría pensar que el principal agente en la construcción de valores es la familia, y desarrollar un programa de educación de valores para las familias. Otro puede considerar que el problema es la falta de límites de la juventud contemporánea, e introducir una educación de valores rígida y autoritaria. Ahora bien, esas intervenciones puntuales vienen siendo implementadas por miles de años, con resultados cuestionables. Sin negar la importancia y la influencia de dichos factores, a partir de teorías de complejidad podemos pensar en el concepto de unidad compleja, y buscar formas de intervención social, por medio de la educación, que propicien condiciones para una educación en valores que ocurra en todo momento, impregnando la mayoría de las acciones del/a niño/niña en la escuela y en su entorno. La propuesta de unidad compleja puede ser traducida en la creación de un ambiente ético de

convivencia, en la escuela y fuera de ella, pautado en valores de ética, democracia, ciudadanía y derechos humanos (Araujo, 2008; Martínez, 1998; Puig, 2003).

Crear ese ambiente ético en la escuela y en su entorno no es tarea simple, pero la sociedad y los educadores necesitan de metas específicas para saber hacia dónde deben dirigir sus acciones y esfuerzos. Pensamos que la creación de ese ambiente puede darse, por lo menos inicialmente, centralizadas en tres tipos de acciones independientes y complementarias:

a) la inserción transversal e interdisciplinaria de contenidos de naturaleza ética en el currículo de las escuelas, teniendo los derechos humanos como principio, por medio de la pedagogía de proyectos y de metodologías activas de aprendizaje, como el Aprendizaje Basado en Problemas, que adoptan el papel activo de los estudiantes como referencia principal (Araujo, 2008);

b) la introducción de sistemáticas que pretenden la mejoría y la democratización de las relaciones interpersonales en el día a día de las escuelas, como las asambleas escolares (Martínez, 1998; Puig, 2003);

c) una articulación de esas acciones con la familia y con la comunidad donde viven los niños, por medio de la institución regular de un Forum Escolar de Ética y Ciudadanía que reúne a la comunidad escolar y no-escolar en torno de proyectos de ciudadanía activa, de forma que tales preocupaciones no queden limitadas a los espacios, tiempos y relaciones escolares (Ministerio da Educação, 2007).

Acciones como estas, y otras que comparten principios semejantes, pueden ser la llave para una educación en valores que rompa los muros de la escuela y transforme la educación moral en un proceso permanente y de responsabilidad de toda la sociedad, basado en principios de complejidad.

### **Consideraciones finales**

Buscando resumir los presupuestos discutidos en este artículo, se asume que los valores son construidos a partir de la proyección de sentimientos positivos que el sujeto realiza sobre objetos, y/o personas, y/o relaciones, y/o sobre sí mismo. Durante toda la vida, a medida que los valores van siendo construidos, ellos se organizan en sistemas. En esos sistema de valores que cada sujeto construye, algunos de ellos se posicionan de forma más central en nuestra identidad y otros de forma más periférica. Lo que determina ese posicionamiento es la intensidad de carga afectiva vinculada a determinado valor. Las características de nuestro sistema de valores son flexibles, maleables o fluidas, y pueden variar constantemente en función de los contextos y de las experiencias.

Ese modelo nos lleva a entender que los procesos de construcción de valores y de funcionamiento psicológico son inciertos y aleatorios, apuntando límites para las intervenciones educacionales: la sociedad y la escuela dejan de tener control sobre la construcción de valores, pudiendo, apenas, ejercer influencia en tales procesos. Así, el papel de la escuela pasa a ser el de buscar estrategias que aumenten la probabilidad de que determinados valores éticos sean foco de proyecciones afectivas positivas de sus alumnos y alumnas.

Anclado en la perspectiva de teorías de complejidad, y adoptando el concepto de unidad compleja, la propuesta presentada para enfrentarse esa cuestión es por medio de la creación de un ambiente ético de convivencia, en la escuela y fuera de ella, pautado en valores de ética, democracia, ciudadanía y derechos humanos.

La creación de ese ambiente puede darse, por ejemplo, sin excluir otras posibilidades, por medio de tres tipos de acciones independientes y complementarias:

a) La inserción transversal e interdisciplinario de contenidos de naturaleza ética en el currículo de las escuelas; b) la introducción de sistemáticas que proponen la mejoría y la democratización de las relaciones interpersonales en el día a día de las escuelas; c) una articulación de esas acciones con la familia y con la comunidad donde vive el/la niño/niña, de forma que tales preocupaciones no queden limitadas a los espacios, tiempos e relaciones escolares.

En fin, una educación en valores basada en principios de teorías de complejidad, asume modelos educativos dialógicos, pautados en valores de democracia, justicia, solidaridad y otros más (como aquellos presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos), presupone introducir en el día a día de las escuelas y de las acciones articuladas con la comunidad a preocupación cotidiana con valores socialmente deseables. Sin embargo, ese trabajo debe ser sistematizado e intencional, de manera que sea naturalizado entre todos los miembros de la comunidad, escolar y no escolar. Eso hará que la educación en valores deje de ser algo puntual y esporádico, que ocurre durante las clases o momentos específicos, y pase a ser un movimiento de tal forma cubierto en la rutina de las instituciones educativas y de la sociedad, que paulatinamente será reconocido como natural por todos y todas.

### **Referencias Bibliográficas**

- Araujo, U. F. (1999). Conto de escola: a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna.
- \_\_\_\_\_ (2002). A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna.
- \_\_\_\_\_ (2008). A construção social e psicológica dos valores. In: U.F. Araujo, J.M. Puig & V.A. Arantes. Educação e valores: pontos e contrapontos (pp.17-64). São Paulo: Summus.
- Arantes, V. A. (2003). Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: V.A. Arantes (org). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas (109-128). São Paulo: Summus.
- Blasi, A. (1995) Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. In: W. Kurtines & J. Gewirtz (eds). Moral development: an introduction. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Colom, A. J. (2004). A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed.
- Damon, W. (1995). Greater expectations. San Francisco: The Free Press.

- Dewey, J. (1981). *The Philosophy of John Dewey*. In: JJ McDermott (ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha: a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Moralidade e sentimento de vergonha*. Conferência apresentada no IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética, Aguas de Lindoia, Brasil.
- Martinez, M. (1998). *El contrato moral del professorado: condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martinez, M. & Puig, J. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Ministério da Educação (Brasil). (2003). *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: MEC.
- Moreno, M., Sastre, G., Bovet, M. & Leal, A. (1998). *Conocimiento y Cambio: los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2002). *O método: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina.
- Penaforte, J. (2001). *John Dewey e as raízes da Aprendizagem Baseada em Problemas*. In M. Mamede & J. Penaforte, *Aprendizagem Baseada em Problemas* (pp.49-78). São Paulo: Hucitec.
- Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence*. Paris: Sorbonne.
- Puig, J.M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

Recebido para publicação em 08-01-14; aceito em 11-02-14